

Master i Ikt og læring, Auc
Masterspeciale
27. Maj 2004

Deltagelsens vilkår

i frivillige
distribuerede
støtteundervisningsforløb
i gymnasiet

Skrevet af:
Dorthe Kingo Thruelsen

Vejleder:
Jørgen Bang

English résumé

This master thesis focuses on the conditions that are decisive for high school students participation in elective, distributed teaching courses in high school.

With inspiration from Jean Lave and Etienne Wenger, learning is understood in close cooperation with participation. The empirical data consists of observations, interviews, tests and essays collected in connection with face-to-face meetings and work in the learning management system, Fronter.

Data is analysed after archetypes and is interpreted after Lave and Wenger's notions on identity, participation, practice and shared histories of learning.

The interpretations show that beyond practical problems in connection with time and technology, participation has depended on students who have had problems identifying themselves with the purpose of the project and its method, which in their point of view are two perspectives that can't be combined: view of learning and identity creation. The result was that students pulled themselves out of the community and established their own course within the course, participating only in the activities that could methodically connect with their impression of learning.

In the evaluation of the empirical design, the importance of negotiation of meaning is accentuated in the teaching course, and the final perspective suggests that the two metaphors for teaching, acquisition and participation, is sought jointly, not in a new epistemology, but in a non-dualistic ontology - still struggling for a place in the classroom.

Dansk resumé

Dette masterspeciale handler om hvilke vilkår der er bestemmende for gymnasieelevers deltagelse i frivillige, distribuerede støtteundervisningsforløb i gymnasiet.

Med inspiration fra Jean Lave og Etienne Wenger forstås læring i tæt sammenhæng med deltagelse.

Empirien består af observationer, interviews, tests og essays indsamlet i forbindelse med ansigt til ansigt møder og arbejdet i den digitale læringsplatform Fronter.

Data analyseres ud fra idealtypemetoden og tolkes overordnet ud fra Lave og Wengers begreber om identitet, deltagelse, praksis og fælles læringshistorier.

Tolkningerne viser at ud over nogle rent praktiske problemer i forbindelse med tid og teknologi, så har deltagelsen i høj grad været afhængig af, at eleverne har haft store problemer med at kunne identificere sig med projektets formål og metode, der i deres optik har blandet to perspektiver der ikke kan kombineres: læringssyn og identitetsdannelse. Resultatet blev at eleverne trak sig ud af fællesskabet og etablerede deres eget forløb i forløbet og deltog kun i de aktiviteter, de metodisk kunne kobles med deres opfattelse af læring.

I evalueringen af undersøgelsesdesignet accentueres vigtigheden af meningsforhandling i undervisningsforløb og i den afsluttende perspektivering foreslås det at de to metaforer for læring: tilegnelse og deltagelse søges samlet, ikke i en ny epistemologi, men i den ikke-dualistiske ontologi der kæmper for at få plads i læringsrummet.

Forord

Dette masterspeciale er baseret på empiriske undersøgelser foretaget på Mulernes Legatskole i Odense i perioden 20.januar- 6. maj 2004.

Jeg skylder en stor tak til lektor Bodil Bruun for formidlingen af kontakt til Mulernes Legatskole og lektor og læsevejleder Karen Fruensgaard og eleverne der tillmeldte sig for samarbejdet i forbindelse med gennemførslen af projektet.

Søren, Magnus og Klara -tak fordi I har været der og samtidig har været så stille...☺

Dorthe Kingo Thruelsen, Maj 2004.

INDHOLDSFORTEGNELSE

ENGLISH RÉSUMÉ	3
DANSK RESUMÉ	4
FORORD	5
FORHISTORIER	10
Fleksibelt tilrettelagt netbaseret undervisning på Studieskolen i Odense.....	10
Computer and Group Supported Individual Learning	12
INDLEDNING OG TEMATISERING	14
Dansk i gymnasiet	14
Den nye gymnasiereform.....	14
Fremtidens danskfag	15
Det virtuelle gymnasium.....	15
Præcisering af problemfelt	16
Projektets genstandsfelt: Læsevejledning på Mulernes Legatskole	16
Problemformulering	17
Begrebsafklaring.....	17
Et overordnet deltagerspæktiv	17
Afgrænsning	18
Andre undersøgelser	18
Læsevejledning	18
MÅLGRUPPEN- DE KULTURELT FRISATTE UNGE	20
7 HYPOTESER OM DELTAGELSE	23
METODE - DELTAGELSE OG IAGTTAGELSE	24
Deltagende observation	25
Faser i deltagende observation.....	26
Dannelse af idealtyper	26
Gruppeinterview	28
Essays	28

Dilemmaer i forbindelse med den deltagende observation.....	28
Deltager og observatør på samme tid	28
Validitet.....	29
Kommunikationens usandsynlighed	29
Håndværksmæssig kvalitet.....	30
Analyse og fortolkning af data	31
Deltagende observation forstået som tilrettelæggelse af kommunikation	32
 UNDERSØGELSESDSIGN	 33
Deltagelse.....	33
Mødet med feltet.....	33
Anvendelse af metoder	33
A. Inspirationsfasen	34
B. 1. Implementeringsfase	36
C. 2. implementeringsfase	37
 DELTAGELSESBEGREBET SOM ANALYSEREDSKAB.....	 39
Identitetsdannelse som motivation	40
Deltagelse.....	42
Praksis.....	43
Fælles læringshistorier.....	43
 <i>DISTRIBUEREDE PRAKSISFÆLLESSKABER.....</i>	 <i>44</i>
 ANALYSE OG FORTOLKNING AF EMPIRIEN: VILKÅR FOR DELTAGELSE.....	 45
Deltagere og deltagelsesmuligheder.....	45
4 idealtyper	45
Gymnasieeleven der melder sig til læsevejledning	46
Vilkår for deltagelse - gymnasieeleven der melder sig til læsevejledning	51
Den interesserede	52
Vilkår for deltagelse - Den interesserede	55
Den pligtopfyldende	55
Vilkår for deltagelse- den pligtopfyldende	57
Individualisten.....	58
Vilkår for deltagelse- Individualisten	60
Deltagelsesmuligheder	60
Adgang.....	61
Praksis	61
Fælles læringshistorier.....	61
Distribuerede praksisfællesskaber	62

Sammenfatning: Deltagelse og identifikation	62
Praktiske forhold.....	62
Elevernes syn på læring-reifikation af praksis:.....	63
Identitetsdannelse.....	63
Tilbageblik.....	64
KONKLUSION	66
PERSPEKTIVERING	68
PERSPEKTIVERING	68
LITTERATUR	70
BILAG	73
BILAG 1	74
BILAG 2	79
BILAG 3	81
BILAG 4	82
BILAG 5	88
BILAG 6	89
BILAG 7	92
BILAG 8	94
BILAG 9	95
BILAG 10	96
BILAG 11	97
BILAG 12	98
BILAG 13	101
BILAG 14	103

BILAG 15.....	106
BILAG 16.....	110
BILAG 17.....	115

Forhistorier

Efteråret 2002 og foråret 2003 deltog jeg i to meget forskellige projekter der på hver deres måde danner basis for de temaer, jeg har valgt at undersøge nærmere i forbindelse med i mit masterspeciale.

Fleksibelt tilrettelagt netbaseret undervisning på Studieskolen i Odense

Efteråret 2002 gennemførte jeg i samarbejde med Flemming Busch og Rikke Simonsen et pilotprojekt med fleksibelt tilrettelagt netbaseret undervisning på Studieskolen i Odense¹. Vi arbejdede ud fra et læringssyn som baserer sig på opfattelsen af dialog og sproglig interaktion som aktive størrelser i læreprocessen.

Vi anvendte mail- og konferencesystemet First Class. Den overordnede konferencestruktur, som var inspireret af Erik Prinds' inddeling i træningsrum, projektrum og undervisningsrum (Prinds, 1999), bestod af grupperum (til det kollaborative arbejde), info (til almindelig information omkring møder, ændringer etc.) og klasseværelse (til undervisningsmateriale). Undervisningsmaterialet blev opdelt i kompetenceområder: argumentation, tekstforståelse, tekststruktur, semantik, grammatik, lytning, læsning og skriveværksted. Hvert kompetenceområde blev lektionsopdelt både for overskuelighedens skyld, men også for at sikre en vis progressionsstyring. Inden for de enkelte lektioner arbejdede vi med obligatoriske opgaver, frivilligt repeterende opgaver og frivilligt supplerende opgaver.

Forløbet blev organiseret som en blanding af netbaseret undervisning og fysisk tilstedeværelse.

Efterhånden som netundervisningen skred frem, diskuterede og evaluerede vi løbende konceptet dels ud fra den faste evaluering sammen med kursisterne i konfrontationstimerne og dels ud fra de erfaringer, vi gjorde os som netundervisere. Vi kunne konstatere:

Majoriteten ankommer med hver deres læringshorisont -til et nyt læringsparadigme:

- Størstedelen af kursisterne havde ikke tidligere deltaget i netbaseret undervisning og skulle derfor vænne sig sig en helt ny undervisningsmetode.
- For kursisterne har den virtuelle undervisning ikke blot været et møde med en ny undervisningsform, men i endnu højere grad et møde med en ny undervisningsmetode.
- Kursisterne kom ikke med samme læringsmæssige horisont.

Kollaborationen har svære kår:

- Det største problem for kursisterne var tydeligvis at arbejde kollaborativt med opgaverne og efterfølgende kommunikere internt. De fandt det meget vanskeligt at

skulle diskutere hinandens opgaver, og de havde ikke mindst svært ved at se *hvorfor* de skulle gøre det.

- Den manglende evne til eller forståelse for det kollaborative kom også til udtryk i kursisternes prioritering af opgaver. Der var en klar tendens til, at de lukkede opgaver blev valgt først (f.eks. grammatik- og semantikopgaver). De mere åbne opgaver, der krævede kollaboration, blev lavet til sidst eller slet ikke.
- Kursisternes sproglige niveau (især manglende pragmatiske kompetencer, men også evne til at formulere sig præcist, nuanceret og varieret) kunne være en grund til den manglende kommunikation da misforståelser og sproglige fejl i højere grad fastholdes og eksponeres i det virtuelle.

Læreren skal være 'synlig':

- Hos kursisterne var der en udpræget grad af 'lærerfiksering'. Dels er de vant til lærerens rolle som den korrigerende, og dels kan læreren som fast tilstedeværende give den form for tryghed som der kan være behov for i en ny og usikker læringssituation.
- Man kan desuden tale om en form for 'produktfiksering' hvor det vigtigste for kursisterne var at lave en opgave, få den rettet af læreren og så kunne afslutte den her og nu.
- Omkring selve udformningen af opgaverne var det vores klare opfattelse at de ikke må være for store, og at fokus skal være krystalklart. Mindre opgaver er lettere at overskue og fremmer den enkeltes indpasning af undervisningen i hverdagen.

Almenmenneskelig kontakt er vigtig for deltagelsen:

- det sociale aspekt skal være i fokus - ikke mindst i introduktionsfasen. Kendskab til sine medkursister på et socialt plan kan gøre at man føler ansvar, ikke bare for sin egen læring, men også for hinandens. Den sociale dimensions betydning for netkommunikationen er et godt argument for at kombinere den netbaserede undervisning med tilstedeværelsesundervisning.
- her kommer fokus på lærerrollen også ind idet det er vigtigt, at man som lærer hele tiden er synlig, at man kommunikerer med kursisterne og i øvrigt involverer sig for at skabe en følelse af fællesskab. Endvidere er det vigtigt at bruge konfrontationstimerne til at understøtte det sociale vha. undervisningsformer der flytter fokus fra læreren til kursisterne f.eks. kommunikative spil og forskellige diskussions- og argumentationsøvelser.

¹ Studieskolen i Odense er en sprogskole, hvor der undervises voksne udlændinge i dansk som andetsprog

Pilotprojektet gav os en idé om at overgangen fra den rene f2f-undervisning til en kombination, med vægten lagt på den virtuelle undervisning, er fyldt med problemer. Det kræver åbenhed og lyst til at lære at lære på en ny måde. Dette er en proces i sig selv og kan i visse tilfælde også være en tidskrævende proces. Især hvis man kommer fra en undervisningskultur som er baseret på envejskommunikation fra lærer til elev.

Computer and Group Supported Individual Learning

Foråret 2003 lavede jeg sammen med Bodil Bruun, Susanne Hansen, Jakob Ousager og Jens Rohleder projekt A på uddannelsen Master i IKT og læring. Vi ønskede at undersøge på hvilke måder en kombination af f2f og computermedieret undervisning kunne understøtte elevernes læring i gymnasiet. Vores undersøgelser, der krydsede det asynkrone skriftlige med det synkrone mundtlige på forskellige niveauer, viste at:

Kort responstid mindsker deltagelsen:

- I den mundtlige kommunikation er der ofte relativt kort responstid hvilket betyder, at enkelte vælger kommunikationen fra. Når kommunikationen fikseres, kan alle frit vælge tidspunktet for deres deltagelse hvilket giver flere mulighed for at bidrage.

Fællesskabet styrker deltagelsen:

Det fælles forståelsesreservoir, skole-, klasse- og gruppekultur, og den fælles faglige horisont øger deltagelsesmulighederne.

Den sociale dimension, dvs. den stadige sammenligning af egenforståelse med andres forståelse, styrker deltagelsesmulighederne, og det bevirker at eleverne kan prøve deres forståelse af gennem diskussionerne på flere måder

Variation styrker deltagelsen:

Ønsket om variation motiveres ud fra to faktorer: nogle elever ønsker variation for variationens skyld og ser variation som et middel mod kedsomhed, mens andre eksplicit sammekæder ønsket om variation med forbedring af læringen.

It-støtte er både en styrke og en svaghed:

It ses som et middel til at få mere refleksionstid, men på den anden side kan refleksionstiden også blive for lang og påvirke rettetheden.

Rettigheder til at læse andres opgaver giver mulighed for at afprøve egen forståelse gennem andres forståelse.

Den non-verbale kommunikation savnes i forbindelse med den asynkrone kommunikation da man ikke kan se sin kommunikationspartner og dermed ikke kan aflæse en intention hos den meddelende.

Motivation hænger tæt sammen med tillid:

- Temaet motivation aktualiseres i relation til tillid: når eleverne fx har problemer i et gruppearbejde, så spørger de først hinanden i gruppen og kontakter først læreren når alle muligheder er udtømte.
- Når eleverne mener at kunne aflæse lærerens intentioner, føler de sig trygge, hvilket de mener, er et vigtigt udgangspunkt for at lære. Blandt de elever der deltager i den mere synkrone kommunikation fokuseres der på læreren som ekspert både i forbindelse med fremlæggelse af nyt stof og evaluering af den enkeltes præstation

Vores undersøgelser viste altså at brugen af computere i undervisningen giver eleverne mulighed for at dyrke nogle læringsformer, som ikke fremmes af den rene f2f-undervisning (fx mere personlig vejledning og vidensdeling eleverne imellem). Men samtidig tyder undersøgelsen også på at der er kvaliteter i f2f-undervisningen, som mangler i den rene computermedierede undervisning (fx non-verbal kommunikation og mulighed for at få svar på umiddelbare spørgsmål)

Indledning og tematisering

I medierne zoomes der jævnligt ind på unges evne til at læse og skrive dansk. Eleverne på ungdomsuddannelserne og de videregående uddannelser kan ikke stave, hverken skrive nuanceret eller korrekt, argumentere eller læse. I Jyllandsposten d. 24.9.02 begrundes dette bl.a med masseoptaget og flere tosprogede på de gymnasiale uddannelser: *"Årsagerne til det stigende antal læsehæmmede gymnasieelever skal findes i det stigende antal elever i gymnasierne...."*

Hvad kan man gøre for at afhjælpe problemet? På Århus katedralskole har man søgt at afhjælpe problemet med læsevejledning: *"Af de 200 nye gymnasieelever på Aarhus Katedralskole går 30 nu frivilligt til læsevejleder. Det er dobbelt så mange som for bare 10 år siden."* (JP 16.2.02). Men mange har problemer med at erkende at de har behov for støtteundervisning: *"Det kræver stort mod, modenhed og motivation som 16-17-årig gymnasieelev at erkende, at man læser for langsomt, for dårligt eller får for lidt udbytte af indholdet. Jeg har stor respekt for de elever, som kommer til mig og får ekstraundervisning. Men læsevejledning er frivillig i gymnasiet i Århus amt, og nogle elever med læseproblemer gemmer sig siger lektor i dansk og religion på Aarhus Katedralskole, Sine Dalsgaard Kristensen."* (JP 16.2.02)

Denne projektrapport handler om vilkår for deltagelse og dermed vilkår for læring i frivillige distribuerede og netbaserede støtteundervisningsforløb i dansk i gymnasiet - på tværs af klasserne. Intentionen med projektet er at aktualisere de problemstillinger som har betydning for elevernes aktivitet, idet undervisningsaktiviteten flyttes til et virtuelt rum.

Dansk i gymnasiet

Den nye gymnasiereform

Baggrunden for den nye gymnasiereform er, som det nævnes i udkastet til gymnasieloven (Forslag til Lov om uddannelsen til studentereksamen): *"...omfattende og hastige forandringer i teknologi og videnskab der skaber nye videns- og færdighedsområder, som skal medtænkes i mål og rammer for uddannelserne, fagene og undervisningen, og som øger behovet for at udvikle evner til at arbejde selvstændigt, både individuelt og i team, og på tværs af fag og fagområder."*

Den nye gymnasiereform blev vedtaget februar 2004 og de enkelte faggruppers arbejde med reformen af netop deres fag er i gang. På danskfagets reformsider anføres det at: *"Ved udarbejdelsen af læreplanen for dansk i det almene gymnasium tages der udgangspunkt i Fælles Mål for Dansk i folkeskolen. Desuden skal overvejelserne og konklusionerne fra rapporten Fremtidens danskfag inddrages i læreplanarbejdet, ligesom regeringens sprogpoltiske redegørelse, der er udarbejdet i Kulturministeriet, skal medtænkes i arbejdet."*

De enkelte fag befinder sig altså i en brydningstid mellem nuværende bekendtgørelser og det igangværende reformarbejde. Da mit projekt er et forslag til hvordan støtteundervisning i dansk kan gennemføres i fremtiden, har jeg derfor fundet det relevant at spejle mit projekt i rapporten *Fremtidens danskfag*, fremfor de nuværende bekendtgørelser og fagbeskrivelser. Fokus for projektet er udelukkende dansksproglig færdighed hvorfor jeg ikke forholder mig til arbejdet med det litterære stofområde og mediedimensionen.

Fremtidens danskfag

I masterplan for de gymnasiale uddannelser anbefales det at danskfaget fortsætter grundskolens arbejde med de fire kulturelle kompetencer: tale, lytning, skrivning og læsning og lægger særlig vægt på:

- *At sætte de lærende i stand til at udvikle deres læsehastighed og læsestrategiers afhængighed af teksttyper og at udnytte kombinationen af læsning og skrivning med henblik på at organisere hukommelsesstof og gøre det let at genfinde det indlærte. Oplæsning med forståelse og effekt på dem der lytter, trænes i forbindelse med tekstanalysen*
- *At sætte de lærende i stand til at udvikle forskellige lyttestrategier afhængig af hvilken teksttype der lyttes til, og hvilket formål den lærende har, og systematisk at udnytte mulighederne for at kombinere lytning og skrivning med henblik på at organisere hukommelsesstof og gør det let at genfinde det indlærte*
- *At sætte de lærende i stand til mundtligt at udtrykke sig klart og overbevisende om danskfaglige emner og udnytte de her indlært strategier over for andre fags stof.*

(Fremtidens danskfag 2003: 226)

I forhold til ovenstående defineres nogle minimalkrav:

- *At den lærende kan læse de tekster der undervises i, med en læsehastighed der ikke gør det umuligt at forberede sig til alle timer*
- *At den lærende kan organisere sine noter så vedkommende på forespørgsel kan genfinde sin viden om et bestemt emne*
- *At den lærende på forespørgsel kan gengive hovedpunkterne i læst stof eller påhørt undervisning i en form så stoffet kan genkendes som forstået og er organiseret så det demonstrerer elementært overblik (ibid.: 226)*

I rapporten accentueres det at opfyldes minimalkravene ikke, skal der snarest tilbydes støtteforanstaltninger.

Det virtuelle gymnasium

I foråret 2000 iværksatte Uddannelsesstyrelsen, Området for gymnasiale uddannelser, et udredningsarbejde med overskriften Det Virtuelle Gymnasium. Arbejdet mandede ud i Rapporten om Det Virtuelle Gymnasium (DVG), som lå klar i foråret 2002. Man har gennem

DVG fokuseret på brugen af it, fordi som Jarl Damgaard, Uddannelsesdirektør i Undervisningsministeriet skriver i Undervisningsministeriets tidsskrift Uddannelse:

"IT finder stadig flere anvendelsesmuligheder i samfundet og betragtes i dag som en kulturteknik, der er nødvendig at beherske på linie med læsning, skrivning og regning".
(Damgaard 2002)

Anvendelse af It i forbindelse med støtteundervisning har altså et dobbelt formål idet it samtidig med at understøtte den enkeltes danskfærdigheder også styrker den enkelte elevs brug af it.

Præcisering af problemfelt

I forlængelse af visionerne for fremtidens danskfag og det virtuelle gymnasium er det oplagt at placere ekstra timer i dansk i et virtuelt læringsrum. Der mange fordele ved netbaserede undervisningsforløb i forhold til den nuværende dominerende ansigt til ansigt -form:

- Eleverne kan arbejde hjemmefra
- Eleverne kan arbejde når det passer dem
- Eleverne kan lave en lille smule hver dag og på den måde få et mere flydende læringsforløb
- Eleverne kan få løbende vejledning
- Det er lettere at differentiere undervisningen da underviseren lettere kan koble elever fra mange klasser, evt fra flere gymnasier
- Man kan lettere arbejde procesorienteret, da alt registreres
- En læringsplatform som fx Fronter indeholder rig mulighed for individuel tilpasning i forbindelse med opsætningen såvel som meningsforhandling i forbindelse med opgaveløsning og metadiskussioner omkring fx indhold.

Men der er stor forskel på at deltage i netbaserede undervisningsforløb, hvor man har daglig fysisk kontakt med deltagerne og forløb, hvor man ikke ses dagligt og måske yderligere ikke har en fælles historie. Der er altså nogle barrierer i den 'rene' asynkrone netbaserede undervisning som det er vigtigt at afdække.

Projektets genstandsfelt: Læsevejledning på Mulernes Legatskole

Mulernes Legatskole har siden 2002 tilbudt læsevejledning. Læsevejledningen blev etableret da det blev vurderet, at der var et åbentlyst behov hos såvel elever med dansk som modersmål som hos elever med dansk som andetsprog. På nuværende tidspunkt (foråret 2004) deltager ca. 4 % af skolens elever i læsevejledningen, men Læsevejleder Karen Fruensgaard vurderer at der er flere og flere elever, der vil henvende sig efterhånden som

det bliver mere normalt at gå til læsevejleder. Og det bliver det i takt med at flere og flere får behovet. Blandt de elever der starter på læsevejledningsforløb er der et meget lille frafald. Og blandt dem der falder fra er der ingen forskel på om de er kommet til læsevejledningen frivilligt eller er blevet 'prikket'.

Læsevejlederen screener alle elever når de starter i 1.g, hvorefter det så er intentionen, at eleverne selv henvender sig hos læsevejlederen, hvis de selv vurderer, at de har behov for ekstra danskundervisning. Undervisningen foregår ansigt til ansigt i den ordinære undervisningstid, og eleverne samles i mindre hold af 3-4 elever med fælles behov så læreren kan målrette sin vejledning. Der gives ikke lektier. I forbindelse med læsevejledningen er der primært fokus på:

Basal indlæring af ordklasser og bøjningsformer

Læsehastighed og introduktion til selvtræningsforløb

Læsestrategier

Problemformulering

Idet deltagelse grundlæggende betragtes som en nødvendig forudsætning for læring ønsker jeg at undersøge deltagelsens vilkår i frivillige distribuerede støtteundervisningsforløb i dansk i gymnasiet.

Begrebsafklaring

Læring og deltagelse: jeg forstår læring i tæt sammenhæng med deltagelse og er inspireret af Lave og Wenger der definerer læring som identitetsforandrende deltagelse i specifikke praksisfællesskaber.²

Læring er subjektiv i den forstand, at identiteten forandres via deltagelse i meningsforhandling.

Distribueret: Wenger definerer et distribueret fællesskab som: "*any community of practice that cannot rely on face-to-face meetings and interactions as its primary vehicle for connecting members.*" (Wenger 2002: 115). Dvs. kommunikationen medieres vha. teknologi, i dette tilfælde vha. læringsplatformen Fronter.

Støtteundervisning: støtteundervisning er undervisning der er rettet mod et helt bestemt problem, som eleverne må have. Støtteundervisning er i dette tilfælde også et frivilligt tilbud.

Et overordnet deltagelsesperspektiv

Jeg anlægger et overordnet deltagelsesperspektiv på undervisningsdesign, empiriindsamling og analyse og tolkning af data idet jeg opfatter adgang til viden og aktiv deltagelse som to afhængige faktorer: undervisningsforløbet i Fronter er designet med henblik på en stigende grad af meningsforhandling og dermed aktiv deltagelse, empiriindsamlingen er struktureret i

² jf. en uddybende gennemgang af min læsning af Lave og Wengers teorier i forhold til intentioneret undervisning s. XX

forhold til deltagende observations typografier, og data analyseres og tolkes i forhold til Lave og Wengers teori om læring gennem deltagelse.

Afgrænsning

Projektets titel og problemformulering indikerer at undersøgelsesgenstanden er vilkår for deltagelse. Jeg betragter deltagelse som en grundlæggende forudsætning for læring, men det er ikke inden for projektets rammer at undersøge om der rent faktisk finder læring sted. Når der i gruppeinterviewet spørges til, om eleverne føler de har lært noget, er det udelukkende for at se, om det at de føler de har lært noget, kan have betydning for deltagelsen på længere sigt.

Andre undersøgelser

Jeg har søgt efter relaterede undersøgelser og har ikke fundet lignende undersøgelser der kobler it med frivillig støtteundervisning i gymnasieskolen.

Læsevejledning

Rapportens indledning indeholder en introduktion til det problemfelt jeg har beskæftiget mig med. Herunder argumenteres der for hvorfor det er relevant overhovedet at lave en virtuel læsevejledning for gymnasieelever.

Målgruppen præsenteres i det efterfølgende afsnit og der fokuseres især på den kulturelle frisættelse.

I forlængelse af forhistorierne og målgruppen opstilles 7 teser som der løbende elaboreres på i rapporten.

Metodeafsnittet indledes med en introduktion til den bærende metode i empirien: deltagende observation, dernæst følger en kortere gennemgang af andre anvendte empiriindsamlingsmetoder. Metodegennemgangen afsluttes med en spejling af validitet i Lars Qvortrups læsning af Luhmanns teori om kommunikationens dobbeltkontingens og empiriindsamlingens håndværksmæssige kvalitet bestemmes som bestemmende for validiteten.. Herefter følger undersøgelsesdesignet.

Jean Lave og Etienne Wengers teorier om læring gennem deltagelse bliver læst og præsenteret som et analysereskab.

I Analyse og fortolkningsafsnittet analyseres data først med henblik på at kunne fremstille fire idealtyper: gymnasieeleven der deltager i læsevejledning, den interesserede, den pligtopfyldende og individualisten. Data tolkes med afsæt i Lave og Wengers deltagelsesbegreb med henblik på at kunne skitsere deltagelsens vilkår og deltagelsesformer i frivillige netbaserede forløb.

I perspektivering griber jeg tilbage i den indledende læsning af Lave og Wenger for at uddybe teorien i forhold til det som fortolkningen af empirien har afdækket .

I bilagene findes materiale fra empiriindsamlingen.

Bagest i rapporten er der en CD-Rom med gruppeinterview og en video hvor der rundvises i Fronter. Bilagene kan afspilles med Real One Player, der kan downloades gratis.

Målgruppen- De kulturelt frisatte unge

Målgruppen for projektet er unge gymnasieelever i alderen ca. 15-20 år der af den ene eller den anden årsag har brug for ekstraundervisning i dansk. Det har fra første mødegang været præciseret at tilmelding til projektet var ensbetydende med fuld deltagelse, men der er ingen tvivl om at målgruppen besidder en egen/anderledes forståelse af valgfriheden og den enkeltes ansvar:

Elev 10: Nu er det jo sådan at projektet fylder flere timer end normal læsevejledning (3 timer, DKT). Hvis vi så ved årets slutning står og har en lille smule fravær for meget, kan vi så overføre de tre ekstra timer? (empiridagbog d.20.1.)

Da nettet var nede blev vi enige om at stoppe før tiden. Eleverne havde fået fra fri deres timer til projektet og jeg foreslog at de gik tilbage til deres klasser. 'Nej, nej det var slet ikke nødvendigt' sagde de, det ville tværtimod forstyrre arbejdet i klassen. Da alle 11 mand er på vej ud af døren er der pludselig en der råber 'læreren kommer!' og de prøver alle at komme ind i lokalet igen.....

(empiridagbog d. 11.2.)

I forbindelse med en empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence kan Beck og Gottlieb konstatere følgende omkring unges forhold til krav og arbejdsvaner:

De fleste gymnasieelever mener ikke, at læreren kan forlange, at de udviser nysgerrighed over for fagene eller engagerer sig i undervisningen. Læreren kan forlange deres arbejdsindsats på de områder, hvor det er strengt nødvendigt, men så heller ikke mere. Bl.a. derfor bliver klasseundervisning den bærende undervisningsform.

De fleste gymnasieelever mener selv, at de har større eller mindre problemer med at koncentrere sig, selv om de anerkender, at koncentration er afgørende for kvaliteten af deres udbytte af undervisningen.

Ca. 1/3 af de gymnasieelever, som deltog i undersøgelsen, mener, at der er 'alt for mange, der ikke laver noget' i gymnasiet.

De unge er uhyre forskellige, hvad angår evner og lyst til at lære og modtage undervisning, og de kan have endog meget forskelligartede forventningshorisonter i forhold til deres gymnasieuddannelse.

Nogle vælger gymnasiet, fordi de ikke ved, hvad de ellers skulle, andre ser det som en almindelig skole, hvor man kan snuse til lidt af hvert, og andre igen har særlige interesser og forbinder skolegangen med forestillingen om fremtiden som studerende.

En stor gruppe elever mener ikke, at de får noget ud af gruppearbejde, som den hyppigst administreres i dag.

En stor gruppe elever oplever projektarbejdsformen som givende, fordi den udfordrer deres selvstændighed og meningskompetence.

En meget stor gruppe elever mener ikke, at lærerne varierer arbejdsformerne i tilstrækkeligt omfang, mens lærerne generelt mener, at de kommer godt omkring i arbejdsformerne.

(Beck og Gottlieb: 13ff)

Der er både nogle uheldige tendenser, men også nogle interessante spændinger i ovenstående konklusioner. Det er dybt problematisk at de unge ikke kan koncentrere sig og at de ikke laver noget. Samtidig ser det ud til at lærernes reaktion på de unges manglende koncentration og arbejdsindsats er en indsnævring af det didaktiske aktionsfelt til de sikre klassiske former: klasseundervisning og gruppearbejde fremfor projektarbejde, altså ensartede arbejdsformer, hvilket er problematisk da, som mine analyser også viser, problemet kan bero på et identifikationsproblem.

Elevernes begejstring for projektarbejdet samt deres modstand mod dikteret engagement sender signaler om et vist ansvar for egen læring om end anderledes end læreren forventer. Birgitte Simonsen behandler denne anderledeshed i artiklen *De nye unge- de nye voksne?*:

Min tese er så, at arbejdet med de unge sætter nogle ganske anderledes pædagogiske udfordringer på dagsordenen. Problemet når man underviser unge ligger ikke i at få dem til at tage ansvar for egen læring-det gør de måske uden videre, men på deres egen måde. Deres oplevelses- og motivationsstrukturer og deres erfaringsbaggrund gør at de tre ovennævnte pædagogiske nøglebegreber (ansvar for egen læring, konstruktivisme, refleksivitet. DKT) rammer skævt, eller i hvert fald må have en drejning for at kunne sige noget meningsfuldt i forhold til den situation, de helt unge sætter undervisningssystemet og deres lærere i. (Simonsen 2000: 305)

Simonsens pointe er at de unge tager masser af ansvar for egen læring for de vil som udgangspunkt ikke have noget at gøre med det, der er den evt. fastsatte læreplan, hvis de ikke synes, at det, der foregår, er interessant eller vedkommende. Men at tage ansvar for egen læring betyder ikke automatisk at man tager ansvar for en læring, som forbinder sig med det, lærerne vil have én til og med gruppe- og projektarbejde, hvilket også ses i ovenstående citater fra Bech og Gottlieb.

De nye unge bliver nye voksne på grund af det ændrede forhold til arbejdsliv og forsørgelse og eksistensen af en kulturelt frisat skole.

Unge stiller høje kvalitative krav til arbejdet og arbejder, modsat tidligere generationer, ikke for at forsørge en familie, men for at få en oplevelse. Simonsen opfatter den kulturelt frisatte skole, en skole der er tilsyneladende ens for alle, som årsagen til denne arbejdsopfattelse: "*Moderne mennesker er tendentielt frigjort fra sted, stand, slægt og religion- fra alle de instanser, der i traditionelle samfund medvirker til at normer og holdninger bliver ens og fasttømrede fra generation til generation indenfor den enkelte klasse eller gruppe og indenfor hvert af kønnene.*" (Simonsen 2000: 311)

Den kulturelt frisatte skole får altså den betydning at den enkelte får det indtryk at der tilsyneladende er alle muligheder for at forme sit eget liv. Denne tilstand er på den ene side frisættende, men på den anden side belastende fordi ansvaret for ens eget liv i langt højere grad bliver et personligt ansvar. Den kulturelle frisættelse får også betydning for elevers og læreres samvær idet de frigørende forandringer i normer og udfoldelsesmuligheder samtidig skaber autoritets- og motivationsproblemer. I forlængelse af Ziehe anfører Bech og Gottlieb at netop kontingensvilkåret kan være en af årsagerne:

Kontingensvilkåret – altså det forhold, at flere og flere unge... gør sig tanker om, at tingene kunne være helt anderledes, og at nu'et derfor er behæftet med smerte og udlængsel – skaber hos mange et 'normalubehag' ved tingenes tilstand. Hvor opgøret med 'autoriteterne' var i centrum i det, Ziehe kalder den første moderniseringsfase i 60'erne og 70'erne, så har denne drivkraft stort set mistet sin betydning for unge i den anden moderniserings fase, hvor kernekonflikten ikke længere er de kulturelle tabuer og dermed lidelsen i forhold til det forbudte, men snarere lidelsen ved og besværet med alt det, man skal klare i en verden med så mange valg for den enkelte. Problemet i dag er ikke som tidligere tabuerne, der skaber 'neurotisk' lidelse, men kompleksiteten, der skaber 'narcissistisk' frustration. (Bech og Gottlieb: 73f).

Den narcissistiske frustration er et symptom på, at den enkelte konstant bevæger sig i et spændingsfelt mellem et 'overload' af valgmuligheder og angsten for at vælge forkert. Samtidig med at mængden af valgmuligheder øges, øges muligheden for fejlvalg, og der eksisterer ikke længere et sikkert valg-fordi der ikke er en tradition eller nogle fastsatte normer at hænge valget op på. Det betyder bl.a. at det enkelte valg er løst forankret hos den der vælger, og valg der giver den mindste mislyd vil derfor let kunne vælges fra både på grund af den løse forankring, men også fordi der efter et fravalg er mange andre valg at vælge imellem. Dette stiller naturligvis store krav til al undervisningsplanlægning, men i undervisning der på den ene eller anden måde inddrager former for valgfrihed, vil dommen falde prompte, hvis det valgte ikke umiddelbart svarer til forventningerne-eleverne falder fra.

Fra empiridagbogen :

Lærer: jeg håber at I vil deltage

Elev 3: Vores deltagelse kommer helt an på, hvor struktureret undervisningen er. Hvis vi føler at vi lærer noget, så laver vi også noget!

(empiridagbog d. 20.1)

7 Hypoteser om deltagelse

I forlængelse af forhistorierne og målgruppens karakteristika har jeg opstillet 8 hypoteser.

Elevens deltagelse er påvirket af:

- elev og lærers (divergerende) lærings syn
- elevs tidligere erfaringer med læring
- tillid til lærere og kammerater
- fællesskabsfølelse
- variation
- læringsrummets kompleksitet
- opgavernes omfang og overskuelighed

Metode - deltagelse og iagttagelse

Metodologisk er kernen i empirien deltagende observation. Indledningsvist vil jeg definere deltagende observation som den form for samfundsvidenskabelige undersøgelser hvor forskeren både observerer og interagerer med informanterne i deres 'naturlige' omgivelser. Jeg har valgt at definere alle undersøgelsesformer i forhold til typologierne for deltagende observation da alle undersøgelser inkluderer observation på informanternes adfærd: skriftlig og mundtlig verbal adfærd og non-verbal adfærd. Da alle anvendte metoder, pånær én, er kvalitative, og min personlige involvering har været kendt i forbindelse med alle undersøgelser mener jeg, at det er en forsvarlig og konstruktiv fremgangsmåde. Fordelen ved at tænke alle undersøgelser i forhold til det samme paradigme er at man sikrer en metodisk sammenhæng, der kan validere analysearbejdet, hvilket jeg kommer tilbage i afsnittet om datas validitet.

Observationsstudiet kan typologiseres i forhold til to akser. Den ene udspænder graden af struktur i den kontekst der observeres-dikotomiseret som henholdsvis laboratorieforsøg (relation mellem felt og forsker er struktureret) og observation i naturlige omgivelser (forskeren er i feltet på feltets præmisser).

Og den anden udspænder graden af struktur som forskeren har pålagt sig, idet data indsamles -dikotomiseret som henholdsvis struktureret tilgang til generering af data (forskeren søger efter noget helt bestemt) og ustruktureret tilgang til generering af data (forskeren observerer mere generelt og eksplorativt).

		Grad af struktur i dataindsamling	
		Struktureret	Ustruktureret
Grad af struktur i det observerede felt	Kunstige omgivelser	I Struktureret laboratorieforsøg (essays, gruppeinterview, observation i læringsomgivelsen. afkrydsningsskema)	II Ustruktureret laboratorieforsøg
	Naturlige omgivelser	III Struktureret Observation	IV Ustruktureret observation (observation i forbindelse med f2f)

Figur 1. Efter Kristiansen og Krogstrup 2004, s. 48

Jeg anskuer det kunstige og det naturlige ud fra konteksten uddannelsesinstitution. Dvs. eftersom empirien indsamles på en uddannelsesinstitution så er undervisningssituationen (informerne er der for at lære noget) de naturlige omgivelser. De unaturlige omgivelser er situationer der ikke er undervisningssituationer- her skrivning af essays og gruppeinterviews og kunstigt skabte omgivelser i forhold til læringssituationen, i dette tilfælde arbejdet i Fronter.

Nogle vil måske indvende at man ikke kan tale om deltagelse, når forskeren ikke direkte interagerer med informanterne, hvilket fx er tilfældet i forbindelse med essays. Men jeg mener at hele undersøgelsesdesignet skal ses i et overordnet perspektiv, hvor den attitude som den deltagende observatør indtræder i feltet med, har betydning for den type data der fremkommer. I denne sammenhæng skal deltagelse derfor forstås som personlig involvering med eller uden direkte interaktion.

Deltagende observation³

Deltagende observation er teoretisk forankret i fænomenologien dvs. det er metodens interesse at forstå mennesker og aktører ud fra deres eget subjektive perspektiv. Menneskelig adfærd er styret af det meningsindhold der ligger i den enkeltes motiver, tanker og følelser, derfor undersøger fænomenologen verden som den opleves af af aktørerne. Den fænomenologiske tradition argumenterer for, i modsætning til den empirisk analytiske videnskabstradition, at den sociale virkelighed har specifik menings- og relevansstruktur for de mennesker, der lever, handler og fungerer i deres egen kontekst. Hvis denne sociale virkelighed skal kunne gribes, er det en forudsætning at forskeren bevæger sig ud i feltet og undersøger den socialt konstruerede common-sensetænkning i dens egen kontekst. Common sense -viden betegner kort det som alle ved, men som man ikke nødvendigvis er bevidst om. Pointen er at menneskelig adfærd fortæller noget om den måde mennesket fortolker verden på, og forskerens opgave bliver så at foretage en fortolkning af denne fortolkningsproces med henblik på at forstå den, det vil sige forstå forståelsen:

Observatøren taler og interagerer med de mennesker, han eller hun ønsker at forstå nærmere. Ved at opholde sig i subjekternes eget sociale miljø vil forskeren få adgang til at vurdere de dynamikker og kræfter, der for eksempel udspiller sig gennem konflikter og forandringer. Forskeren får derved mulighed for at studere grupper, organisationer eller andre sociale miljøer ud fra et procesperspektiv modsat et mere fastlåst og statisk perspektiv. (Kristiansen og Krogstrup 2004: 7ff)

³ Hele gennemgangen af metoden deltagende observation er baseret på Kristiansen og Krogstrups (2004): *Deltagende observation*

Problemet i denne metode, er også metodens force: i sin søgen efter en specifik gruppes sociale virkelighed observerer forskeren på gruppes common-sensetænkning der skal analyseres med forskerens relevansstrukturer. Denne videnskabelige analyse af dagligdags fænomener indeholder en række faldgruber/problemer hvilket jeg kommer tilbage til.

Faser i deltagende observation

De indledende kontakter: i den indledende kontakt med feltet skal forskeren forsøge at legitimere sin tilstedeværelse og altså få tilladelse til at opholde sig i feltet. Adgangen kan ofte lattes såfremt forskeren har venskabelige eller andre forbindelser i det miljø som skal studeres.

Etablering af forhold til feltet: Det er vigtigt at forskeren opbygger bæredygtige relationer til det felt der ønskes at studere, men det kan være en lang og tidskrævende proces. Feltet vil søge at placere feltforskeren inden for rammerne af deres egen erfaringshorisont og dette får konsekvenser for den måde forskeren modtages og betragtes på.

Forskerens ydre fremtræden er således et vigtigt aspekt. Hans eller hendes sprog, adfærd og påklædning kan få betydning for de relationer der opbygges til feltet.(Kristiansen og Krogstrup 2004: 142)

Graden af succes er altså afhængig af forskerens evne til at manipulere information om sig selv i konstruktionen af sin sociale identitet.

Beskrivende, fokuseret og selektiv observation

Beskrivende, fokuseret og selektiv observation beskriver den proces forskeren typisk bevæger sig igennem begyndende med få og generelle spørgsmål for at ende med en snæver og intensiv opmærksomhed

I den beskrivende observation betragter man en social situation og forsøger at registrere så meget som muligt uden at observere ud fra et bestemt skema. Forskeren stiller i denne fase beskrivende spørgsmål: hvad sker der her? Og får beskrivende svar. Den beskrivende observation kan give forskeren en ledetråd om en bestemt gruppe når vedkommende står over for en gruppe, som hun ved meget lidt om.

Den kulturelle kompleksitet gør det umuligt at beskrive alle aspekter af en given organisation. Men den beskrivende observation har givet forskeren det nødvendige indblik til at kunne fokusere sine observationer, men også negligere visse aspekter af den sociale situation. I den selektive observation snævres opmærksomheden yderligere ind og forskeren er nu på udkig efter forskelle og kontraster mellem de forskellige kategorier.

Dannelse af idealtyper

Der er flere måder at sammenfatte kvalitative data på.

En sammenfatningsmetode er dannelsen af idealtyper. Idealtypen er en tankekonstruktion, som er genereret på baggrund af systematiske individuelle sammenhænge, og målet er

objektivt at behandle menneskelig handlings subjektive mening. Idealtypen dannes af empirien hvorefter denne kan anvendes som en ramme til at forstå empirien
Den overordnede vejledning for dannelsen af idealtyper er at det gælder om at indfange det typiske for en given gruppe af fænomener eller hændelser.

I en videnskabelig analyse findes der visse rammer som konstruktionen af idealtyper må holde sig indenfor:

Gensidig udelukkelse:

Idealtyper bør udelukke hinanden og samtidig omfatte hele materialet. Dvs. der skal konstrueres så tilpas mange idealtyper at samtlige referenter tilhører en af dem.

Idealtypen findes ikke i virkeligheden:

Den enkelte type skal ikke modsvare noget tilfælde i virkeligheden, men indfange det typiske ved den samlede gruppe som idealtypen repræsenterer.

Idealtypen er virkelighedstro (skal kunne findes):

Idealtypen findes ikke i virkeligheden, men skal kunne findes i virkeligheden.

Kernen i dannelsen af idealtyper er fænomenologisk, idet man går fra at beskrive enkeltfænomener til at søge efter deres almene væsen: et givet fænomen varieres frit i dets mulige former, og det der forbliver konstant under de forskellige variationer udgør fænomenets væsen.

Dannelsen af idealtyper er således også i tråd med det relationelle syn på personen som Lave og Wenger anlægger:

Der kan synes at være en modsigelse mellem bestræbelser på at "decentrere" definitionen af personen og forsøg på at komme frem til et frugtbart begreb om handleevne i forhold til "hele personer". Vi mener, at de to tendenser ikke blot er forenelige, men at de forudsætter hinanden, hvis man, som vi har gjort, anlægger et relationelt synspunkt på personen og på læring. Det er netop gennem en teoretisk relationel decentreringsproces, man kan konstruere et holdbart begreb om "hele personen" som yder de forskellige relationer, hvorigennem personer definerer sig selv i praksis, retfærdighed. (Lave og Wenger 2003: 50)

Et relationelt syn på personen betyder, når man ser på 'holdbarheden', at begrebet om personen skal forstås i dets dynamik dvs. personen som en emergent konstruktion af identitet.

Gruppeinterview

Gruppeinterviewet kan anvendes til at afstemme og nuancere observationer og fortolkninger af aktørernes adfærd. Set i den deltagende observations perspektiv kan gruppeinterviewet betragtes som et struktureret laboratorieforsøg (jf. fig.1) hvor forskeren styrer interaktionen ud fra en spørgeguide, samtidig med at der observeres på deltagernes adfærd. Det hele foregår i unaturlige omgivelser da informanterne er blevet bedt om at samle sig omkring mikrofonen.

I forbindelse med gruppeinterview er det vigtigt at følge nogle helt simple regler:

Forskeren optræder som facilitator og skal holde den sociale interaktion i gang og sørge for at alle kommer til orde

Facilitatoren skal acceptere den enkelte målgruppeinterviews/kulturs specielle måde at interagere på. På den måde sikrer man sig vigtige data omkring den dynamik og adfærd der hersker i den aktuelle målgruppe.

Spørgeguiden kan være løst eller stramt formuleret. Jo strammere formuleret guiden er jo mere moderatorinvolvering kræves der.

Essays

Essayskrivningen giver, modsat gruppeinterviewet, informanten mulighed for at komme med selvformulerede iagttagelser uden afbrydelser, hvorfor det bl.a er konstruktivt at stille de relativt personlige spørgsmål i relation til et essay.

Dilemmaer i forbindelse med den deltagende observation

Grunden til at jeg definerer mine undersøgelser i forhold til deltagende observation er, som nævnt, at idet forskeren indtræder i feltet som deltager, medfører det en personlig involvering, som vil påvirke den mundtlige som skriftlige interaktion og dermed også alle de kvalitative data der fremkommer ved de forskellige undersøgelser i samme felt.

Deltager og observatør på samme tid

Det synes umiddelbart som et dilemma at forskeren skal være deltager og observatør på samme tid. Dette dilemma håndteres ved, at observatøren etablerer sin objektivitet i spændet mellem nærhed og distance, ukendt og bekendt, ligegyldighed og deltagelse, perception og forståelse og forståelse og vurdering:

Ukendt/bekendt

Den fremmede kommer i tilfældig kontakt med alle elementer, men er ikke organisk bundet til etablerede venskabsbånd, lokaliteten eller enkeltpersoner

Nærhed/distance, ligegyldighed/deltagelse

Den fremmede møder med en distinkt objektiv attitude som ikke indebærer fuldstændig afsondrethed og mangel på deltagelse, men rummer både nærhed og distance, ligegyldighed og deltagelse

Forståelse/perception, perception/vurdering

Den fremmede er ikke bundet af bånd, som kan gøre hans perception, forståelse og vurdering af data forudindtaget.

Lægger observatøren sig fast på en bestemt yderlig position vil han enten være for fortrolig med de observerede eller være så fremmed at han ikke har de observeredes fortrolighed:

"Oplevelse og refleksion behøver således ikke at forholde sig til hinanden som et enten-eller; der kan være tale om et både-og. Det vil sige, selvom forskerbevidstheden momentant kan være fortrængt, vil denne aldrig helt være fraværende, hverken hos forskeren selv eller hos de observerede."(ibid. s.75)

Validitet

Jeg baserer overordnet min forståelse af validitet af kvalitative data på Luhmanns begreb om kommunikationens dobbeltkontingens. Uanset hvor struktureret dataindsamlingsprocessen er eller hvor mange kontrollerende spørgsmål der stilles til data, så er kontakten mellem forsker og omverden dobbeltkontingent, og denne dobbeltkontingens kan kun fattes ved gensidig tillid i feltet.

Kommunikationens usandsynlighed

Hos Luhmann opgives håbet om kontakt mellem forskersubjektet og omverden. Det er systemet der kan forholde sig observerende og reflekterende til sig selv og de givne fænomener. Den fremkomne empiriske virkelighed er således en konstruktion. Men gennem kommunikation kan der opnås viden om genstandsfeltet.

Qvortrup kalder, i sin behandling af Luhmanns kommunikationsbegreb⁴, kommunikation for "gensidigt ukontrollerbare selektionshandlinger"⁵. Kommunikation indebærer altid den risiko at adressaten forstår noget andet end det den meddelende intenderede. Luhmanns kommunikationsteori er inspireret af den amerikanske sociolog Talcott Parsons begreb "dobbeltkontingens", der betyder gensidig usikkerhed: *"Den ene iagttager den andens kommunikative selektioner og prøver at konstruere en forståelse, og den anden gør det samme."* (Qvortrup 2002a:164)

Man skulle umiddelbart formode at det var en ulempe, især i forbindelse med undervisning og læring, men Qvortrup peger på gevinsten ved den dobbelte kontingens som grundvilkår

⁴ Ifølge Luhmann består kommunikationsprocessen af kommunikationsenheder, og en kommunikationsenhed består af tre selektioner:

En kommunikationsenhed kræver 2 parter: en meddeler og en adressat – og 3 selektioner: Den meddelendes selektion af 1: information og 2: meddelelse og adressatens selektion af 3: forståelse. Adressaten kan vælge at foretage sig noget på baggrund af sin selektion af forståelse, f.eks. komme med en ny meddelelse, og en ny kommunikationsrunde med de 3 selektioner indledes, hvor den meddelende og adressat bytter roller.

De psykiske systemer, der deltager i kommunikationen, har ikke adgang til hinandens tanker/bevidsthedsprocesser, de forbliver "blackboxes" for hinanden.

⁵ Qvortrup, 2002a, s.142

for al kommunikationen. Det er netop forudsætningen for: *"læringsprocessens uforudsigelighed og derfor erkendelsens realisering af nye ukendte indsigter* (Qvortrup, 2002b: 133).

I forbindelse med kvalitativ forskning arbejder forskeren med samme vilkår: data undfanget i dobbeltkontingente kommunikationssituationer åbner for en høj grad af ekstrem subjektiv relativisme, men idet intet er givet på forhånd og slet ikke i forhold til forskerens planer så vil kommunikationen i al sin uforudsigelighed samtidig give adgang til nye indsigter. Men den fælles historie i et givet felt vil dog virke kontingensreducerende, og jo længere tid et fællesskab og kommunikationen strækker sig over jo større er muligheden for at kontingensen reduceres: *"Kun tiden, de gennem mange kommunikationshandlinger iagttagede enslydende selektioner, kan danne grundlag for det man kunne kalde grænseoprigtighed, som er det nærmeste man kan komme oprigtighed: tillid"*. (Qvortrup 2002a: 143) Jeg har tilstræbt en meget ærlig form over for deltagerne. Og har også med god samvittighed kunne argumentere for at deres rolle i projektet bestod i at lade sig undervise- de var altså ikke 'forsøgsdyr'. Jeg har søgt at lade undervisningsforløbet løbe over så lang en periode som muligt, for at opbygge tillid mellem felt og forsker.

Håndværksmæssig kvalitet

Tillid mellem felt og forsker afhænger også af den rent håndværksmæssige kvalitet af en undersøgelse som feltet møder: orientering omkring projektet, afklaring af fokus i undersøgelser, professionalisme i forbindelse med anvendelse af teknologi og pålidelighed i forbindelse med aftaler.

Jeg har løbende informeret omkring projektet, har uddelt projektbeskrivelse og tidsplaner, har søgt at hjælpe deltagerne med Fronter og tekniske problemer i det hele taget, har holdt mine aftaler med dem og informeret idet en aftale blev ændret.

Kvale (2002) retter håndværksmæssig kvalitet mod forskningsprocedurerne og lader validering som håndværk omfatte tre aspekter:

- en løbende kontrol af resultaternes troværdighed
- fokus på undersøgelsens 'hvad' og 'hvorfor', fremfor 'hvordan'
- teoretisering af den producerede viden.

Der skal løbende stilles spørgsmål til resultaternes troværdighed, dvs. de indsamlede data skal løbende holdes op imod det man ønsker at undersøge og man skal gå ind og supplere eller ændre undersøgelsen. Dette skete især i anden implementerings fase (der havde arbejdstitlen ping-pong fasen), hvor undersøgelsesdesignet var et samspil mellem mine hypoteser, data fra 1. gruppeinterview og elevernes reaktioner på undervisningsdesignet.

Når man designer en undersøgelse skal man ikke på forhånd lægge sig fast på en bestemt metode, kvalitativ eller kvantitativ. Fokus skal lægges på hvad man vil undersøge og hvorfor. Dette vil ofte blive bestemt i forhold til den overordnede problemformulering, og de mange

mindre underspørgsmål der dukker op i løbet af undersøgelsen. Dette punkt hænger tæt sammen med et fjerde punkt jeg vil tilføje til Kvaales 3:

- metodisk kompleksitetsreduktion

Jeg mener at fokus på undersøgelsens hvad og hvorfor er vigtigt, men samtidig kan en strukturering i forhold til de anvendte metoder være med til at kompleksitetsreducere datamængden så analysearbejdet bliver mere overskueligt. Jeg har arbejdet med en meget åben problemformulering, og fandt deltagende observation relevant i forhold til problemets beskaffenhed. Deltagende observation kan være en meget kompleks metode da man hurtigt kan få uoverskueligt mange data, suppleret med andre data ovenikøbet. Ved at tænke alle data i forhold til deltagende observation og samtidig være bevidst om kommunikationens dobbeltkontingens kompleksitet reduceres data i min bevidsthed og fortolkningsprocessen simplificeres betydeligt, da en række forhold i undersøgelserne var defineret i forhold til de samme parametre.

Verificeringen af fortolkninger er en integreret del af teoriudviklingen. Det der kan ligne et metodisk problem fx at de færreste deltog i udvisningen i Fronter rejser også nogle teoretiske spørgsmål omkring sammenhængen mellem legitimitet deltagelse.

Analyse og fortolkning af data

Den deltagende observations forankring i fænomenologien betyder at forskerens mål her er at forstå egen forståelse af den andens forståelse. Merleau-Ponty skriver om fænomenologens projekt:

Alt hvad jeg ved om verden, også min videnskabelige viden, ved jeg i kraft af et syn, som er mit, en erfaring om verden, uden hvilken videnskabens symboler intet ville sige mig. Hele videnskabens univers er bygget på den levede verden, og hvis vi stringent vil gennemtænke videnskaben selv, vurdere dens mening og betydning helt nøjagtigt, må vi først aktualisere denne erfaring om verden, som den er et sekundært udtryk for. Videnskaben har ikke og vil aldrig få samme ontologiske status som den oplevede verden af den simple grund at den er en bestemmelse eller en forklaring af den. (Merleau-Ponty 1999:18)

Den fænomenologiske beskrivelse er således en fordomsfri beskrivelse af fænomenernes væsen, der ikke udelukker egne forudsætninger, men snarere kritisk analyserer samme og tager afsæt i dem. Den fænomenologiske beskrivelse er derfor ikke en beskrivelse af hvad som helst, men en bevidst bevidsthed, en iagttagelse af éns egen iagttagelse af omverden. Den deltagende observatørs største udfordring er derfor både i observationsprocessen og analyseprocessen (som ofte er sammenfaldende) at kunne adskille det han gerne ville se (det han søgte), det han tror han så (en umiddelbar tolkning) og det han så (fænomenet som det fremstod).

Deltagende observation forstået som tilrettelæggelse af kommunikation

Da det videnskabelige problem er bestemmende for hvad der er relevant at fokusere på i forbindelse med observationen og forskerens valg af problem netop er forankret i forskerens egne erfaringer af hvad der er interessant at undersøge, så vil forskerens kommunikation forløbe i flere iterationer i forhold til de iagttagelser han gør i feltet. Informanten selv kommunikerer i forhold til egne allerede eksisterende forudsætninger og forskeren iagttager informanten ud fra egne forudsætninger. Denne dobbeltkontingens gøres hos Qvortrup⁶ til selve forudsætningen for erkendelsens realisering af nye ukendte indsigter. Det at kommunikationen er baseret på dobbeltkontingens dvs. at de psykiske og kommunikative systemer ikke kan reduceres til hinanden, men at de eksisterer i gensidig uvidenhed om hinandens intentioner og forståelse er altså ikke en hindring, men netop det vilkår der gør forandring og dermed forskningen mulig.

⁶ Qvortrup, 2002b, s. 133

Undersøgellesdesign

Undersøgelsens formål er at få indblik i deltagernes egenforståelse med henblik på at kunne sige noget om deltagelsens vilkår i distribuerede støtteundervisningsforløb. I mit undersøgelsesdesign har jeg lagt vægt på en løbende observation, afprøvning, implementering og igen observation.

Deltagelse

Da projektets formål er at forstå deltagelsens vilkår, har jeg valgt at observere på deltagelsen generelt dvs. både i forbindelse med projektet såvel som projektets indholdselve undervisningen. Det har betydet at jeg fra start af har meldt ud at aktivitet er eget ansvar og at alle data, for projektets vedkommende, er relevante både, når de deltager som når de ikke deltager. Jeg har altså ikke anstrengt mig, mere end man ville gøre i forbindelse med et undervisningsforløb, for at fastholde eleverne. Det eneste jeg krævede var at de skulle give besked, hvis de ikke ønskede at deltage overhovedet.

Mødet med feltet

Min kontakt med feltet blev etableret gennem gymnasiets læsevejleder. Vi aftalte at læsevejlederen skulle deltage i seancerne for at legitimere projektet i forhold til elevernes arbejde på skolen.

Jeg har bevidst tilstræbt at placere mig selv i spændet mellem nærhed og distance, ukendt og bekendt. I det første brev til deltagerne, som læsevejlederen uddelte før første møde (bilag 2), præsenterede jeg mig selv udelukkende i forhold til projektet og min uddannelsesmæssige baggrund for fra start at give eleverne et indtryk af seriøsitet og videnskabelighed. I den senere personlige kontakt i mails og i Fronter har jeg udvidet det seriøse med en høj grad af imødekommenhed i forbindelse med deres forskelligartede problemer, samtidig med at jeg har søgt at udtrykke empati i anvendelse af sproghandlinger i kommunikationen- uden at blive for personlig.

Anvendelse af metoder

Skematisk ser anvendelsen af metoder således ud:

Inspirationsfase	1. implementeringsfase -kaosfasen	2. implementeringsfase- pingpongfasen
Deltagende observation i forbindelse med f2f	Deltagende observation i forbindelse med f2f og Fronter	Deltagende observation i forbindelse med f2f og Fronter
Essay, Læsetest, 'Sådan læser du en vejledning', gamle stile	Gruppeinterview, forskellige øvelser i Fronter	Gruppeinterview, Afkrydsningskema

Figur 2

I forbindelse med alle undersøgelser observeres der på verbal som non-verbal adfærd. Essayene anvendes som oplæg til det jeg observerer på i forbindelse med arbejdet i Fronter og ca. midt i hele forløbet har jeg indlagt et gruppeinterview for at retningsbestemme mine observationer. Dernæst har jeg fortsat den deltagende observation for afsluttende at gennemføre endnu et gruppeinterview.

Den gennemførte undersøgelse er generelt dynamisk, da den grundlæggende metode er deltagende observation. Et statisk perspektiv inddrages i forbindelse med inspirationsfasen og gruppeinterviews hvor de empiriske resultater er forankret i et bestemt historisk tidspunkt.

Jeg arbejder med fuld repræsentation i alle undersøgelser, dvs. alle der er tilmeldt projektet kan deltage, men antallet af deltagere i de enkelte undersøgelser varierer. Grunden til denne formulering skyldes det nævnte forhold at jeg ikke pressede eleverne til at deltage, men betragtede ikke-deltagelse som et karakteristika ved gruppen.

Antallet af f2f-møder i forbindelse med empiriindsamlingen er bestemt ud fra hensyntagen til at informanterne tages ud af den ordinære undervisning til projektet og mange af informanterne kom fra den samme klasse, hvilket betød at der var meget få tilbage i stamklassen, når resten deltog i projektet. Arbejdsbyrden er fra projektets start bestemt til ca. en time om ugen pr. informant hvilket nok også er meget realistisk set i forhold til den generelle arbejdsindsats som ligger omkring 1 times lektiearbejde om dagen.⁷

A. Inspirationsfasen

I inspirationsfasen mødtes vi f2f 2 gange: Et introduktionsmøde, hvor deltagerne blev informeret omkring projektet og et 'test'-møde hvor de bl.a. blev testet i læsning og afleverede en gammel stil. Formålet med inspirationsfasen var at få et indledende indblik i informanternes måde at gå til en opgave, deres baggrund og opfattelse af læring samt deres faglige niveau: generelle oplysninger som skulle anvendes til at retningsbestemme projektet så det balancerede mellem målgruppens behov for relevans og forskerens mulighed for at finde uopdagede områder og motiver.

Læsning af en vejledning

Intention: Jeg ønskede at se hvorvidt deltagerne kunne følge en skriftlig vejledning. Endvidere ønskede jeg at skabe en fælles referenceramme for det videre arbejde med instruktioner i Fronter.

Gennemførelse: I forbindelse med et f2f-møde udleverede jeg en lille øvelse: Kan du følge en vejledning? Øvelsen består af 21 spørgsmål. I første spørgsmål står der: Læs det hele

⁷ I forbindelse med projekt A var det elevernes klare udmelding, i forbindelse med gruppeinterviews, at de maksimalt anvendte en time pr. dag til hjemmearbejde, undtaget afleveringer. Jf. Hansen, Bruun, Thruelsen, Rohleder, Ousager, 2003

igennem inden du foretager dig noget. I sidste spørgsmål står der Når du er færdig med at læse dette omhyggeligt skal du kun besvare sætning et og to.

Læsetest

Intention: Læsning skulle være det bærende element i 1. implementeringsfase, hvorfor jeg anvendte to læsetests for at få indsigt i informanternes styrke og svagheder i forhold til læsning.

Gennemførelse: Deltagerne gennemførte to læsetests i forbindelse med et f2f -møde. Den første var en skanningsøvelse hvor evnen til at søge enkeltinformationer i et større tekstmateriale blev testet. Den anden var en nærlæsningsøvelse hvor evnen til at læse intensivt med henblik på at sætte nogle afsnit i den korrekte rækkefølge blev testet.

Aflevering af skriftlige opgaver

Intention: Skrivning skulle være det bærende element i 2. implementeringsfase, men jeg vurderede at det var relevant på dette tidlige stadie at få indblik i deltageres skriftsproglige kompetencer. Endvidere ønskede jeg at få et billede af deres egen vurdering af dem selv derfor valgte jeg ikke, at de skulle skrive en helt ny opgave.

Gennemførelse: Informanterne fik besked på at aflevere en gammel skriftlig opgave som de synes kunne give mig et billede af deres nuværende skriftlige problemer.

Essays

Intention:

I essayet skulle deltagerne besvare spørgsmål i forhold til fire temaer (bilag 3) der kunne rette mig ind på deres forhold til fag, undervisning og læring. Endvidere skulle de også skrive noget om tidligere læringserfaringer, så jeg kunne vurdere hvorvidt divergens eller konvergens i opfattelser af læring stammer fra tidligere erfaringer.

Gennemførelse: Jeg valgte at lade deltagerne skrive essayet uden for skolen, i hjemmet, selvom besvarelsesprocenten havde været højere, hvis de havde lavet det på skolen. Informanterne fik tilsendt essayspørgsmål pr. e-mail og de sendte besvarelsen tilbage. En enkelt valgte at aflevere personligt. (bilag 4)

Beskrivende observation:

Intention: Jeg forsøgte at registrere så meget som muligt uden nogen særlig styrende interesse ud over spørgsmålet: hvilke kræfter arbejder i feltet? Erfaringerne fra denne første del skulle anvendes til at lave en mere uddybet observationsguide til resten af projektet.

Gennemførelse: Den beskrivende observation blev gennemført i forbindelse med to-f2f-møder og kommunikation via e-mails. Observationerne blev samlet i empiridagbogen. (bilag 1)

B. 1. Implementeringsfase

1. implementeringsfase blev indledt med to møder hvor deltagerne skulle introduceres til Fronter⁸

Til introduktionsmødet lavede deltagerne nogle små øvelser der skulle gøre dem fortrolige med de basale funktionaliteter, der skulle anvendes i implementeringsfasen. Jeg var godt klar over at en enkelt lektion til denne fase ikke var optimalt, men som tidligere nævnt så var jeg nødt til at spare på f2f og den korte introduktionsfase kunne også give mig en idé om, hvordan deltagerne navigerer i kaos, og hvordan de takler problematiske situationer i virtuelle miljøer.

Fasen blev afsluttet med et gruppeinterview, hvor erfaringer fra den første fase blev diskuteret og perspektiveret.

Arbejdet i Fronter

Intention: Deltagerne skulle lære at navigere og arbejde i Fronter. Læsetræning er for de fleste læsestrategiers vedkommende mest egnede til individuelt arbejde, så jeg vurderede at det ville være relevant at anvende læsning i forbindelse med introduktion til Fronter. Jeg ønskede at observere på deres måde at agere på i forhold til forskellige parametre i opgavedesignet (kompleksitet og tidsforbrug) samt få erfaringer med hvilke tekniske problemer vi kunne få undervejs.

Gennemførelse: Læseopgaverne blev inddelt i 5 læsestrategier: hurtiglæsning, skanning, øveblikslæsning, nærlæsning og studielæsning. Til alle strategier var der en lydfil med introduktion til strategien og opgaver af forskellig længde og kompleksitet, hvor der blev anvendt forskellige Fronterværktøjer. (bilag 19-rundvisning i Fronter).

Gruppeinterview

Intention: Formålet med gruppeinterviewet var at diskutere og perspektivere de erfaringer vi havde fået i den første fase med henblik på at justere på opsætningen af Fronter og arbejdsmetoderne.

Gennemførelse: Interviewet blev gennemført i et klasseværelse på Mulernes legatskole. Vi startede med at samle alle omkring et lille bord (af hensyn til mikrofonen). Interviewet blev optaget på en minidiscoptager, som efterfølgende er blevet overført til CD vha.Cool Edit Pro (bilag 18).

Interviewet var struktureret i forhold til en interviewguide (bilag 9)

Beskrivende og fokuseret observation

Intention: Jeg ønskede fortsat at lave beskrivende observation for at afsøge feltet for uventede/nye handlingsmønstre/socialle mønstre.

Gennemførelse: Den beskrivende observation fortsatte og blev registreret i empiridagbogen. Jeg fokuserede observationen i forhold til teserne og observationer i forbindelse med den beskrivende observation i en observationsguide (bilag 11) og strukturerede observationerne i forhold til den.

Der blev observeret i forbindelse med tre f2f-møder og kommunikationen i Fronter og e-mails. Observationerne blev samlet i empiridagbogen (bilag 1)

C. 2. implementeringsfase

I 2. implementeringsfase tog vi afsæt i diskussion og perspektivering fra gruppeinterviewet. I implementeringsfasen afbrød vi arbejdet med læsning og startede på en frisk med skrivning.

Arbejdet i Fronter:

Arbejdet i Fronter fortsatte og jeg afprøvede løbende nye arbejds- og dialogformer.

Intention: Jeg ønskede at afprøve forskellige arbejdsformer, hvor jeg justerede på henholdsvis opgavens kompleksitet (stigende grad af mulighed for meningsforhandling⁹) og tidsforbrug i forbindelse med løsning af opgaven. Jeg ville endvidere prøve at implementere meningsforhandling og åbenhed omkring egne tekster gradvist.

Jeg prøvede at stimulere deltagelsen ved en højere grad af lærersynlighed.

Gennemførelse: Jeg lagde løbende forskellige opgaver ud der gradvist implementerede en større kompleksitet i designet.. Jeg sørgede for at der sker noget i rummet hver dag. Skrev små beskeder og lagde nye opgaver ud. (bilag 19)

Afkrydsningsskema:

Intention:

Jeg ønskede at undersøge om nogle bestemte træk, jeg fornemmede der eksisterede i feltet, er til stede.

Gennemførelse:

Deltagerne fik udleveret et ark med 69 karakteristika. De blev bedt om at sætte flueben ved dem de synes passede på dem selv. (bilag 12)

⁸ Introduktion til Fronter var oprindeligt kun et møde, men nettet var nede, da vi mødtes første gang, så vi måtte mødes igen.

⁹ I designet går den stigende grad af meningsforhandling indledende tænkt som kommunikation mellem lærer og elev. Dvs. først lægges der i opgavedesignet op til at opgaven diskuteres med læreren hensigten var så, at opgaverne senere skulle diskuteres eleverne imellem.

Gruppeinterview:

Intention: Jeg ønskede at evaluere på 2. implementeringsfase.

Gennemførelse: Interviewet blev gennemført på læsevejlederens kontor på Mulernes legatskole. Vi sad meget tæt omkring et lille bord. startede med at samle alle omkring et lille bord (af hensyn til mikrofonen). Interviewet blev optaget på en minidiscoptager. Interviewet var struktureret i forhold til en interviewguide (bilag 10)

Da jeg kom hjem opdagede jeg at der var sket en fejl, så optagelsen ikke var blevet registreret. Data er søgt rekonstrueret i empiridagbogen. (bilag 1)

Beskrivende, fokuseret observation:

Intention: Jeg ønskede fortsat at have en ustruktureret observation for at finde uopdagede motiver sideløbende med en den fokuserede observation, hvor jeg fortsatte observationen i forhold til observationsguiden fra 1. implementeringsfase.

Gennemførelse: Den beskrivende observation fortsatte og registreredes i empiridagbogen.(bilag 1)

Jeg observerede i forhold til observationsguiden.

Der observeredes i forbindelse med 1 f2f møde og kommunikationen i Fronter og e-mails.

Deltagelsesbegrebet som analyseredskab

Jean Lave og Etienne Wenger betragter udviklingen af identitet og praksis som to gensidigt udviklende aspekter af lærerprocessen. Læring- uanset hvilken form den antager -ændrer hvem vi er ved at ændre vores mulighed for at deltage, tilhøre og forhandle mening i sociale fællesskaber: *"Activities, tasks, functions and understandings do not exist in isolation; they are part of broader systems of relations in which they have meaning...Learning thus implies becoming a different person with respect to the possibilities enabled by these systems of relations."* (Lave og Wenger 1991: 53)

Med dette syn på læring synes der umiddelbart at være sat skarpe rammer for hvad der kan defineres som læring, og hvad der ikke kan defineres som læring. For idet læring implicerer en identitetsforandring må læring uvilkårligt dreje sig om kompetencer og ikke kvalifikationer, som det fx ses skematiseret hos Bateson¹⁰. Lave og Wenger tager konsekvent afsæt i at læring er situeret i praksis, og hele diskussionen om hvorvidt viden lagret gennem individets lytten til en forelæser eller læsning af en lærebog kan føre til læring diskuteres ikke. Wenger holder dog en dør på klem i *Communities of practice* og siger at: *"information stored in explicit ways is only a small part of knowing"*(Wenger 1998:10)¹¹.

Jeg vil i dette afsnit rette blikket mod Jean Lave og Etienne Wengers *Situated learning. Legitimate peripheral participation* og Etienne Wengers *Communities of practice. Learning,*

¹⁰ Gregory Bateson arbejder i sin læringsteori med 5 niveauer af læring, hvor et overordnet niveau overskrider de betingelser der regulerer læringen på det nærmest underordnede niveau. Læring 0 karakteriseres af responspecificitet, og svaret - rigtigt eller forkert - gøres ikke til genstand for korrektion.

Læring I er en forandring i responspecificitet ved korrektion af fejl inden for et sæt af alternativer. Læring II er forandring i Læring I processen, for eksempel en korrektiv forandring i det sæt af alternativer, hvorfra valget foretages, eller det er en forandring i, hvordan erfaringssekvensen inddeles. Læring III er forandring i Læring II processen, for eksempel en korrektiv ændring i systemet af sæt af alternativer, hvorfra valget foretages.

Læring IV skulle være forandring i Læring III, men forekommer sandsynligvis ikke i nogen voksen, levende organisme på denne jord. (Hermansen, 2001, s. 76)

¹¹ Hos James G. Greeno (1997) findes en mere uddybende forklaring på samspillet mellem et tilegnelses- og et deltagelsesperspektiv: *The situative framework does not imply that group learning will always be productive, regardless of how it is organized, or that practices of individual exercise cannot contribute significantly to a person becoming a more successful participant in social practices. The commitment of situativity is to focus on the contributions of learning activities to the learners' development of greater efficacy in their participation in valued social practices and to the development of their identities as capable and responsible learners. Successful participation in social practices can include the ability to give virtuoso performances, provide information for discussions, and compose reports or scientific papers that advance the functions of communities. Practices of individual exercise are often an essential part of the preparation of an individual to make these contributions. The dispute is about whether to understand these processes simply as the acquisition of skills, in which it does not matter whether students understand how what they are learning relates to anything other than school, or as part of the students' growth toward mature participation in valuable social practices and the development of their identities as responsible, self-directed learners.* (s.9)

Meaning and identity med henblik på at læse deres deltagelsesbegreb, så det kan anvendes som analyseredskab i forbindelse med mine undersøgelser.¹²

Identitetsdannelse som motivation

Lave og Wengers teori tager afsæt i at mening forhandles socialt, og at personer-i-virksomhed tænker og handler interesseret og engageret. Identitetsdannelsen og dermed identitetsforandringen er en sammeftletning af deltagelse og tingsliggørelse:

"An identity, then, is a layering of events of participation and reification by which our experience and its social interpretation inform each other. As we encounter our effects on the world and develop our relations with others these layers build upon each other to produce our identity as very complex interweaving of participative experience and reificative projections". (Wenger 1998: 151). Individets deltagelse i praksis er en dialektisk bevægelse hvorigennem individet får betydning i og for praksis, og samtidig får individets deltagelse betydning for individet selv- for selve identitetsdannelsen. Reifikationen er en naturalisering af bestemte praksisformer både i form af tavs viden omkring handle og forståelsesmåder, men også mere konkrete beviser på fællesskabets konstitution: nedskrevne aftaler, fremgangsmåder eller produkter etc.

Hele identitetsdannelsesprocessen er motiveret af et ønske om magt og tilhørsforhold:

Identity is a locus of social selfhood and by the same token a locus of social power. On the one hand it is the power to belong, to be a certain person, to claim a place with legitimacy of membership; and on the other it is the vulnerability of belonging to, identifying with and being a part of some communities that contributes to defining who we are and thus have a hold on us. Rooted in or identities, power derives from belonging as well as from exercising control over what we belong to. (Wenger 1998: 207)

Overført til klasseværelset betyder det at deltagelse er motiveret af et ønske både om øget deltagelse og om at være med til at bestemme dagsordnen for fællesskabet.

Hvis den primære motivation for læring ikke er øget deltagelse skyldes det , og her taler Lave og Wenger især om skoleuddannelse, at opmærksomheden i undervisningsrummet er skiftet fra læreplan til undervisningsplan¹³ Dvs. at der ikke er nogen kulturel identitet omkring den virksomhed som der deltages i . Det får den uheldige konsekvens at målet med deltagelse bliver at øge læringens bytteværdi, fx i forbindelse med en eksamen eller årskaraktter, uafhængigt af dens brugsværdi.

¹² Jeg læser *Communities of practice* som en udvidelse af *Situated learning*, da Wenger ikke fraviger den oprindelige programklæring: læring sker gennem deltagelse, men bløder begreberne lidt op og og åbner en dør på klem for den mere individuelle side af identitetsdannelse og forandring.

Motivationen til læring styres i skolesammenhæng af de 'didaktisk ansvarliges' måde at motivere eleverne på: ved mulighed for deltagelse i praksis eller direkte påvirkning af de personer der skal lære:

But if we believe that information stored in explicit ways is only a small part of knowing, and that knowing involves primarily active participation in social communities, then the traditional format does not look so productive. What does look promising are inventive ways of engaging students in meaningful practices, of providing access to resources that enhance their participation, of opening their trajectories they can identify with, and of involving them in actions, discussions, and reflections that make a difference to the communities they value. (Wenger 1998: 10)

Det vil sige at eleverne på den ene side er motiverede til deltagelse i praksis, men om det er muligt afhænger af de muligheder som konteksten eller undervisningsdesignet tilbyder.

Det traditionelle klasseværelse har derfor et problem, idet det både mangler kontakt med verden udenfor og er for uniformt til at kunne skabe meningsfuld identifikation, idet der tilbydes for få muligheder for at meningsforhandle. Det der trænes i klasseværelset er evnen til at tilfredsstille læreren, og derfor bliver det sociale liv uden for selve det traditionelle, klasseværelse centralt for den lærendes tanker om skolen: *"If an institutional setting for learning does not offer new forms of identification and negociability- that is, meaningful forms of membership and empowering forms of ownership and meaning- then it will mostly reproduce the communities and economies of meaning outside of it."* (Wenger 1998: 269)

Hvis der ikke tages højde for identifikation i forbindelse med designet af undervisning og selve læseplanen, risikerer man, at det kun er dem der har erfaringer med materialet fra andre sammenhænge der deltager. Andre må afgive deres ret til mening og nøjes med et bogstaveligt forhold til informationerne. Der ligger en vigtig indsigt i denne vinkel, nemlig at det der umiddelbart ligner manglende interesse for læring, sagtens kan være manglende mulighed for identifikation. Derfor skal undervisningsdesigneren også finde motiver til eventuel manglende deltagelse i selve designet.

Uddannelsesdesign skal altså ikke blot ses som konstruktion af en læseplan, men mere generelt i forhold til dets effekt på dannelsen af identiteter, så dannelsen af læringsfællesskaber understøttes. Det er derfor vigtigt, siger Wenger, at der skelnes mellem uddannelsesdesign som en kilde til læring og som en ressource for læringsfællesskabet.

Wenger overordnede pointe er at uddannelsesdesign først og fremmest skal ses i forhold til identitet og tilhørsforhold og kun sekundært i forhold til færdigheder og information. Forstår man uddannelse som identitet forstår man også uddannelse som en livslang proces, derfor

¹³ En læreplan defineres som et felt af læringsressourcer i hverdagspraksis set fra de lærendes perspektiv, mens en undervisningsplan formidler et ydre syn (fx lærerens) på hvad indsigt drejer sig om. (Lave og Wenger 1991, s.97)

skal uddannelse tænkes som en rytme i hvilken individer og fællesskaber løbende fornyer sig selv.

Deltagelse

Den proces hvormed nyankomne eller ikke-medlemmer bliver medlemmer af et praksisfællesskab kalder Lave og Wenger legitim perifer deltagelse. Jeg skal måske lige anføre at begrebet 'nyankommen' i skolesammenhæng ikke skal forstås som ny elev i klassen, men ny deltager i praksis. I den samme klasse kan der være mange forskellige praksisfællesskaber som løbende opstår, og som man kan være mere eller mindre perifer deltager i.

Enhver deltager starter som legitim perifer deltager og søger ved at deltage aktivt i den sociale praksis, ikke kun i form af reifikation af en læseplan, men gennem modificerede deltagelsesformer, mod mere fuld deltagelse.

Periferitet og legitimitet er præstationer der både involverer et fællesskab og dets nyankomne. Periferitet skal forstås som en tilnærmelse til fuld deltagelse, som åbner mulighed for praksis. Den nyankomne kan observere på praksis, men det er det eksisterende fællesskab der må inddrage nyankomne. Legitimitet er i høj grad afhængigt af magtrelationer. I sin allermest ideologiske og sympatiske form handler legitimitet om gensidig forhandling af legitimitet i fællesskabet, men i den fremmedgørende form kan legitimitet betyde at enkeltindivider vurderes legitime eller ikke-legitime på grund af fordomme fremfor meningsforhandling. Lave og Wenger konkluderer også at: "*Hegemony over resources for learning and alienation from full participation are inherent in the shaping of the legitimacy and peripherality of participation in its historical realizations.*" (Lave og Wenger 1991: 42)

Men også sproget kan fremfor overføring af viden have betydning for legitimitet: "*Issues about language, like those about the role of masters, may well have more to do with legitimacy of participation and with access to peripherality than they do with knowledge transmission. Indeed...learning to become a legitimate participant in a community involves learning how to talk (and be silent) in the manner of full participants.*" (Lave og Wenger 1991: 105)

Man skal altså tages i betragtning for at få mulighed for at kunne engagere sig i et fællesskabs praksis¹⁴ Det betyder at konstruktionen og vedligeholdelsen af fællesskabet er en fundamental del af praksis.

¹⁴ Wenger bruger en passivform -being included, det er altså ikke noget man kan vælge selv, men man skal vælges af et fællesskab...

Praksis

Praksis er som udgangspunkt funderet på meningsforhandling og praksis og fællesskab knyttes sammen ud fra tre dimensioner: **gensidigt engagement**, - **fælles virksomhed**, - og et **fælles repertoire**.

De relationer der opstår i et praksisfællesskab er baseret på gensidigt engagement og ikke på fælles opfattelser af fællesskabets karakteristika. Dvs. en gruppe kan sagtens være præget af negative følelser og uoverensstemmelser og samtidig være et fuldblods praksisfællesskab. Faktisk genererer rebellen ofte et større engagement end den passive deltager. I forlængelse af diskussionen omkring adgang og legitimitet kan man dog forestille sig, at rebellen ikke har ubegrænset råderum.

For at holde sammen på praksisfællesskabet skal den fælles virksomhed defineres, forhandles af og tilhøre deltagerne. Virksomhed er fælles i den betydning at man har forhandlet sig frem til, hvad man skal gøre ud, en at alle nødvendigvis er enige. Selvom ikke alle er enige, kommer der stadig et kollektivt produkt.

Repetoiret i et praksisfællesskab inkluderer rutiner, ord, værktøj arbejdsmetoder etc. Som fællesskabet har skabt i løbet af dets eksistens. En praksis' repertoire kombinerer to karakteristika, der kan gøre det til en ressource i forbindelse med meningsforhandling: den reflekterer det fælles engagements historie og den er født flertydig. Når flertydigheden kombineres med historie bliver den et vilkår for forhandling og dermed et vilkår for mening i det hele taget. På den måde forbliver historien både relevant og meningsfuld.

Fælles læringshistorier

Praksisser udvikles som fælles læringshistorier. Historier forstås i denne sammenhæng som en tidligt sammenflettet kombination af deltagelse og tingsliggørelse, hvor individets deltagelse i praksis betragtes som en dialektisk bevægelse mellem deltagelse og tingsliggørelse. Wengers pointe er at tingsliggørelse ikke er skadelig, men at undervisningsplanlægning især handler om at vurdere hvordan tingsliggørelse og deltagelse skal balancere i en dobbeltproces: *"Reification may seem to lift knowledge out of practice, and thus to obviate the need for (and complexities of) participation. And yet what the subject matter comes to mean in the lives of learners still depends on the forms of participation available to them"* (Wenger 1998: 265)

Erindring og glemsel i et praksisfællesskab skyldes denne vekselvirkning og vi er knyttet til vores historier gennem denne dobbeltproces, mellem skabte, opbevarede og modificerede artefakter og deltagelseserfaring. De fælles læringshistorier er praksisfællesskabets styrke, men også dets akilleshæl- i hvert fald set udefra. Praksisfællesskabet både udvikles som og eksisterer i kraft af disse historier, men det vanskeliggør den nylkomnes legitimitet i fællesskabet. Deltagelse i praksis lagres i erindringen mens tingsliggørelse af praksis lagres

i fysiske objekter. Og netop den tingsliggjorte praksis er vigtig i forbindelse med nyankomnes indtræden i fællesskabet.

Distribuerede praksisfællesskaber

Når praksisfællesskabet distribueres¹⁵, dvs. når meningsforhandlingen medieres af informationsteknologi kompliceres de grundlæggende processer som fællesskabet er funderet i kraft af og vedligeholdt ved hjælp af betydeligt.

I den fysiske virkelighed er vi vant til at forstå os selv, og vores sociale adfærd, som noget der er tæt knyttet til tid og rum, men i den virtuelle virkelighed frisættes tid og rum og al social sameksistens er uden binding (Sorensen 2002).

Man mødes ikke bare tilfældigt, man kan ikke afklare sine ideer og konklusioner før de reificeres for et stort forum, og medlemmerne er usynlige hvis de ikke bidrager f.eks. med et indlæg i et diskussionsforum. Man kan ikke se hvem, der læser et indlæg eller har gavn af en tråd i en konference. Tillid deltagerne imellem bliver et vigtigt motiv for deltagelse, og det bliver derfor nødvendigt at bruge mere tid på at forene forskellige dagsordner, og opbygge tillid mellem deltagerne. Man er derfor nødt til at søge at etablere en form for symbolsk tilstedeværelse: *"Det at skabe tilstedeværelse online i læreprocesser baseret på "participation" og "mutual engagement" med henblik på at sikre "negociation of meaning" må siges at være en pædagogiskdidaktisk designudfordring, som må inddrage erkendelsen af at tilstedeværelse etableres symbolsk."* (Sorensen 2002) Tilstedeværelsen repræsenteres i form af indlæg, der både har en kommunikativ værdi, men også en symbolsk idet det kommunikerer tilstedeværelse.

De generelle designprincipper der gælder for praksisfællesskaber gælder også for distribuerede praksisfællesskaber. Men det kræver en ekstra indsats at tage højde for de nævnte forhold der gælder når praksisfællesskabet bliver distribueret. Fx kan tingsliggørelsen meget let få en ikke-kommunikativ karakter, så læringsmiljøet bliver en materialebank fremfor et medie til meningsforhandling. På den anden side kan den langt højere grad af lagring af praksis via skriften i distribuerede læringsmiljøer styrke tingsliggørelsen så nyankomne lettere bliver legitime deltagere.

Skriften i de virtuelle læringsmiljøer kan altså både symbolisere tilstedeværelse, være et medie til meningsforhandling, men også reificere erfaringer gennem produktion og lagring af kommunikation og objekter.

¹⁵ Wenger m.fl. definerer et distribueret praksisfællesskab som: *"any community of practice that cannot rely on face-to-face meetings and interactions as its primary vehicle for connecting members."* (Wenger 2002: 115).

Analyse og fortolkning af empirien: vilkår for deltagelse

Analyse og fortolkning struktureres i forhold til en fælles problemstilling og finder ofte sted samtidig, men mens analysen er dominerende i de indledende databehandlingsfaser er tolkningen dominerende i de afsluttende databehandlingsfaser for tilsidst at løbe ud i en form for teoridannelse. Jeg har derfor valgt at præsentere analyse og fortolkning sideløbende.

Deltagere og deltagelsesmuligheder

Deltagelsen i projektet udviklede sig fra at være rimelig høj i de indledende faser til at være meget lav til slut. Der var markant flere deltagere i forbindelse med møderne ansigt til ansigt end arbejdet i forbindelse med essays eller i Fronter. I forbindelse med arbejdet i Fronter var deltagelsen størst i forbindelse med opgaver med lav abstraktionsgrad, og efterhånden som abstraktionsgraden steg faldt eleverne fra. Graden af abstraktion er her forstået i forhold til mulighed for meningsforhandling. Dvs jo mere meningsforhandling løsningen af en opgave lægger op til jo højere abstraktionniveau har opgaven (Jf. rundvisning i Fronter: bilag 19)

Dato	Kontaktform	Antal deltagere
20.1.04	1. informationsmøde	12
29.1	introduktionsmøde	13
Uge 6	Sende essay pr. e.mail	6
11.2	Introduktion til Fronter	11
23.3	Introduktion til Fronter	7
1.3-22.3	1. periode i Fronter	4
23.3	midtvejsevaluering	9
24.3-12.4 (påskeferie)	2. periode i Fronter	3
13.4-6.5	2. periode i Fronter	2
6.5	Afsluttende evaluering	6

Figur 3: analyse af aktiviteten

Overordnet analyserer og fortolker jeg på data med Lave og Wengers teorier om læring gennem deltagelse.

Overordnet er der to faktorer der definerer projektets rammer: det er deltagerne og de deltagelsesmuligheder hele undersøgelsesdesignet (herunder selve undervisningen i Fronter) tilbyder. Først vil jeg ved at opstille idealtyper søge at kompleksitetsreducere data og dernæst tolke data med Lave og Wengers begreber for at kunne se hvilke individuelle forskelle der kan have betydning for deltagelsen og dernæst vil jeg se på hvilke deltagelsesmuligheder designet tilbyder.

4 idealtyper

Al empirien er en samling af karakteristika for en gruppe elever der beslutter at deltage i læsevejledning. Det er en stor og kompleks række data og jeg har derfor konstrueret

idealtyper ud fra et ønske om at kompleksitetsreducere mine data , for at anvende typerne til at finde motiver til elevernes deltagelse eller mangel på samme.

Fra en almen betragtning af feltet har jeg defineret 4 typer ud fra temaet 'deltagelse'. Idealtyper udelukker hinanden og omfatter samtidigt hele materialet. Jeg har dog valgt at konstruere en type der omfatter alle deltagerne ('gymnasieeleven der melder sig til læsevejledning') og 3 typer der udelukker hinanden: ('den ansvarlige', 'den pligtopfyldende' og 'individualisten'). Jeg har fundet dette nødvendigt, da der er en stribe fællestræk for gruppen, der udelukker gymnasielever der ikke deltager i læsevejledning, men som samtidig omfatter de tre resterende idealtyper. Idealtypen kan kun være en tankekonstruktion, og hver elev kan således indeholde træk fra forskellige idealtyper. Den enkelte elev er derfor ikke entydigt ansvarlig, pligtopfyldende eller individualist.

Gymnasieeleven der melder sig til læsevejledning

Baggrund

Ca. halvdelen har dansk som modersmål og halvdelen har dansk som andetsprog

Danskfagligt niveau

Elevernes skriftlige produktioner er generelt lette at forstå og er skrevet i et flydende og mundret sprog. Der arbejdes med korte og syntaktisk simple sætninger, kohærensens og kohæsionen er svag og koblingerne mellem enkeltord, sætninger og afsnit skabes på en ensformig måde.

Grammatisk er teksterne især præget af en række hyppige morfologiske, ortografiske og semantiske fejl. En stor del af fejltypene ser ud til at skyldes overførsel af talesprog til skriftsprog og kan derfor generelt betragtes som ortografiske fejl. (Elevsprogsanalyse: bilag 6).

I gruppen findes både langsomme og hurtige læsere med en overvægt af elever der ligger lige i midten. (bilag 5)

De er flove over at lave mange skriftlige fejl, og udtrykker ikke nogen former for lyst i forbindelse med skrivning.

Arbejdsindsats

Eleverne har mulighed for at bruge 30-60 minutter om ugen på ekstra undervisning:

En halv time til en time ikke mere (Gruppeinterview d. 23.3: 26:57)

Personlighed

Eleverne virker empatiske og høflige. Når de skal undskylde manglende aktivitet undskylder de med sygdom eller manglende tid:

elev 3: jeg vil gerne melde mig ud af læsehjælp, da jeg ikke kan overskue det i øjeblikket, for jeg er lidt bagud i undervisningen, og så er det noget privat! Håber det er ok?? (E-mails d. 26.3)

Elev 13: jeg har haft meget travlt på mit arbejde (empiridagbog d. 6.5)

Elev 15: (på spørgsmålet om hvorfor hun ikke har været i Fronter) Det fordi jeg har faktisk haft meget travlt (gruppeinterview d. 23.3: 2: 47)

Eleverne beskytter hinanden og bliver overrasket eller nærmest ubehageligt til mode, når der sættes grænser for enkelte i gruppen:

Jeg sagde at dem der ikke var med til interviewet blev betragtet som framelde, da projektet ellers blev noget roderi. Det virkede de meget overraskede over.(empiridagbog d. 23.3)

Uden for skolen

Eleverne føler, at de har meget travlt i fritiden:

Elev 13: der er vildt meget i forvejen...og så skal man oven i også have det her...så det bliver noget sent noget og sådan noget (gruppeinterview d. 23.3: 25:21)

samtidig er de meget trætte:

Når jeg kommer hjem fra gymnasiet, er jeg bare så træt (spørgsmål 9 i afkrydsningsskema)

Forhold til læreren

Der er et stort fokus på læreren og de er meget bevidste om, om læreren vil dem det bedste. Der er en skarp opdeling af lærere der betragtes som en slags dommere og som eleverne er bange for:

Det er noget jeg mangler meget her på Mølernes, at føle at ens lærere er der for ens bedste og ikke er en dommer der vil få en ned med nakken (essay 4)

Jeg er så uheldig at jeg både har min matematiklærer til matematik og fysik. Der går det ikke særlig godt. Han får mig til at føle mig dårlig også har jeg ikke lyst til at sige noget. Jeg bliver også nemt nervøs og bliver især bange for at lave fejl i hans timer. (essay 7)

Og lærere der respekteres, fordi de evner at sætte sig i elevernes sted:

I Engelsk har vi en ung lærer, hvilket jeg tror er en fordel. Det er tydeligt, at han er meget interesseret i arbejdet og i os.(essay 11)

Læreren betragtes som en autoritet:

Jeg havde glemt at at de kun har 50 minutters undervisning, så jeg overskred tiden kraftigt, men de blev bare siddende. Først da jeg begyndte at tale om en ny opgave blev det forsigtigt meddelt at de skulle videre til en anden time (empiridagbog d. 29.1)

og eleverne justerer deres adfærd i forbindelse med aktiviteter på skolen i forhold til lærerens tilstedeværelse:

Elev 11 mente at der kunne kompenseres for lærers synlighed, som der blev gjort i 2. forløb, ved at læreren hele tiden lægger beskeder etc.(empiridagbog d. 6.5.)

Elev 3 og Elev 13 vil helst kunne se deres lærer (empiridagbog d. 6.5)

På vej til lokalet (jeg var forsinket) kom elev 9 og elev 15 imod mig i overtøj og med tasker, de så skrækslagne ud da de så mig og spurtede tilbage til EDB-lokalet. (empiridagbog d. 11.2)

I dag skulle de introduceres til Fronter, men nettet var nede, øv. De fik deres login information og skulle selv beslutte om de ville gå hjem eller gå tilbage til klassen. De ville gå hjem, men på vej ud af døren kom deres lærer forbi og de stormede alle 14 ind igen med ordene 'Læreren kommer'-komisk.(empiridagbog d. 11.2)

I morgen skal vi mødes igen og nu begynder aktiviteten. Flere har været inde og lave læseopgaver og flere har været inde at kigge (empiridagbog d. 22.3)

Forhold til kammerater

Tillid til kammerater og lærere er bestemmende for om de vil dele viden:

I folkeskolen fik jeg tit en af mine bedste veninder til at læse til at rette for stavefejl, hvis der skulle afleveres noget vi lavede i skolen. Men nu er der aldrig nogle der læser noget. Jeg har det fint, hvis der er en der i forvejen kender mine svagheder og en jeg stoler på ellers er det ikke rart. (essay 11)

Personligt bryder jeg mig ikke om, at mine klassekammerater retter mine ting, men dette synes jeg afhænger meget af hvilket ting der er tale om. For en matematikaflevering, mener jeg ikke, er lige så personlig, som en stil for eksempel er. (essay 13)

I et virtuelt læringsmiljø justerer eleverne aktiviteten i forhold til hinanden og de motiveres af kammeraternes deltagelse:

Elev 11 synes ikke det var problematisk så længe alle var aktive, men det var kedeligt at alle efterhånden hoppede fra, så mister man også selv gejsten.

Elev 13 var enig i at de andres aktivitet var bestemmende for ens egen aktivitet (empiridagbog d. 6.5)

Forhold til læring

Eleverne har et meget traditionelt syn på ansvar og evaluering. De vil gerne have stramme deadlines og bundne opgaver:

(omkring frivillighed-dkt) Elev 11 og elev 13 mente at det var problematisk da man ikke blev presset til at lave opgaverne (empiridagbog d. 6.5)

Elev 11 synes at det var meget bedre med deadlines, da man lettere kan holde sig selv i ørerne. (empiridagbog d. 6.5)

Elev 11: Jeg tror ikke at det er bundet nok (gruppeinterview d. 23.3: 7:48)

Elev 11: Jeg synes i hvert fald jeg skulle tvinge mig selv sådan lidt...nu må du også lidt (gruppeinterview d. 23.3: 7:50)

Og de vil gerne evalueres ofte og helst med karakterer:

Elev 13: (på spørgsmålet om hvad der kan holde dem i gang i netbaserede undervisningsforløb) at man bliver evalueret tit (gruppeinterview d. 23.3: 17.13)

Elev 14: hver gang vi afleverer noget hvad vi kunne gøre bedre eller sådan noget (gruppeinterview d. 23.3: 27:43)

Det er vigtigt for mig at få en karakter for det jeg laver (spørgsmål 35 i afkrydsningsskema)

Forhold til kommunikationsteknologi

Ingen af eleverne nævner brug af it i undervisningen i forbindelse med essayene. Hverken da der spørges til undervisningsformer i folkeskolen eller undervisningsformer i gymnasiet.

Eleverne chatter sjældent eller ikke, men sender og modtager SMS'er dagligt:

Jeg chatter nogle gange (spørgsmål 27 i afkrydsningsskema)

Jeg chatter aldrig (spørgsmål 28 i afkrydsningsskema)

Jeg sender og modtager SMS dagligt (spørgsmål 29 i afkrydsningsskema)

Eleverne har ikke helt styr på deres e-mailadresser og de tjekker ikke e-mail regelmæssigt:

De skriver navn og e-mails op på en liste. Men det er noget rod.. De er i tvivl om om de skal skrive Skolekomadresse eller privatadresse. Jeg siger at de skal skrive den, de bruger mest. Nogle kan ikke huske deres e-mailadresse og vi aftaler at jeg finder deres Skolekomadresse med Karens hjælp. (empiridagbog d. 20.1)

Da jeg sendte essayene ud skrev jeg at de skulle melde tilbage når de havde modtaget mailen. 8 meldte tilbage. Det er noget rod med de e-mailsadresser. Ikke alle læser deres mails, måske fordi de ikke bruger Skolekom, men bare har fået tildelt en adresse.(empiridagbog uge 6).

3 havde afleveret ved deadline og jeg måtte sende et rykkerbrev ud. Så afleverede en mere, en anden lovede at aflevere og en tredje annoncerede at hun havde lavet det på papir, da computeren var kaput. Jeg ville få det til mødet d. 11.(empiridagbog uge 6)

Elev 15: vores computer var ødelagt på et tidspunkt...og så går jeg bare ikke ret tit ind på øh...internettet (gruppeinterview d. 23.3: 3:34)

Følgende episode udspillede sig da jeg sammen med elev 6 prøvede at finde ud af, hvordan jeg kunne være sikker på, at hun tilmelder en e-mail, I hun bruger jævnligt:

DKT: skriv til mig og så send den e-mailadresse du bruger.

Elev 6: Skolekom, du kender den kan du ikke bare skrive til den?

DKT: Så skriv lige din Skolekomadresse

Elev 6: Jamen det er jo den jeg ikke kan huske

DKT: (giver hende en lap med min e-mailadresse på) : Tag den adresse med hjem og så sender du bare en e-mail til mig, så ved jeg at der er en adresse der virker. (gruppeinterview 23.3, 14:17-14:35)

Men den 12.2 kan jeg i empiridagbogen konstatere at anstrengelserne ikke bar frugt:

Jeg har overhovedet ikke hørt noget fra ... og elev 6 siden d. 23.3. (empiridagbog d. 12.2)

Anvendelsen af kommunikationsteknologi forstyrres af tekniske problemer såvel som uregelmæssigheder i forbindelse med opkoblingen:

Elev 12 vil gerne have essayspørgsmålene sendt pr. post da deres net er nede. Elev 3 sender sin besvarelse pr. post (empiridagbog d.11.2)

Da jeg kommer hjem er der mail fra elev 11. Nu kan hun ikke komme på igen. Elev 14 skriver i forum at hun har prøvet at lave en opgave men er bange for at den ikke er blevet registreret.(empiridagbog d. 23.3)

Jeg kan ikke komme ind i Fronter (empiridagbog d. 1.3)

De fortalte at elev 12 ikke kommer mere, da han har problemer med sin computer, hvilket han var ked af. (empiridagbog d.23.3)

Jeg vil meget gerne forsætte med, men problemet er at i øjeblikket jeg kan ikke finde mit password og brugernavn til Fronter og jeg kan ikke huske det. (Mail d.4.4)

Jeg vil stadig være med. Grund til ikke jeg var det med Fronter var, at vores pc der hjemme ikke virkede så derfor kunne jeg ikke komme ind. (Mail d.7.4)

Efter mange forsøg er jeg nu kommet ind:). Jeg har prøvet at høre det du har lagt ind om læsning, men det er ligesom om der går noget galt. Efter at have hør et par sek. eller 10 stopper den. Så jeg ville høre om du har mulighed for at ligge det ud så jeg selv kan læse det.(Forum d.1.3)

Alt skal åbenbart gå galt for mig. Da jeg læste en hurtig mand ringede telefonen så den kan du ikke regne med. Jeg har prøvet at gå ind i "en kedelig mand, besvarelser" men det kan jeg ikke så går den ind i en kedelig mand tekst". Jeg kan ikke rigtig lave uge opgaven da jeg først er kommet på nu, men jeg er klar fra nu af og skal nok lave denne uges opgave. (Forum d.1.3)

Jeg kan slet ikke finde ud af det her. Har du ikke lagt noget ind de sidste par uger eller kan jeg bare ikke finde det? Jeg er ked af at mødet sidst blev aflyst. Tror det ville have været en stor hjælp. Så vi alle kunne spørge dig om det vi ikke kan finde ud af. Det virker på mig ikke som om det her kører rigtig for nogle, da vi alle har vores problemer med programmet. (Forum d.19.3)

Elev 2: min computer kan ikke åbne (gruppeinterview d.23.3: 3:24)

Elev 13: Også her til sidst når jeg skulle åbne en tekst så stod der bare en masse tekst og bogstaver blandet ind imellem hinanden. Og så tænkte jeg baer d...e (gruppeinterview d.23.3: 4:05)

Elev 11: jeg tror det var en af dem hvor jeg kun kunne læse den, men ikke åbne spørgsmålene (gruppeinterview d. 23.3: 4:00)

Og de er også meget forvirrede og frustrerede over Fronter. Tildels fordi de ikke kan overskue at kende mere end et system:

Alexander var frustreret, han havde lige vænnet sig til Skolekom og havde ikke mod på at lære et nyt system at kende.(empiridagbog d. 6.5)

Men også fordi de finder Fronter ulogisk, kompliceret, forvirrende og lige frem skræmmende:

Elev 11 er aldrig blevet gode venner med Fronter og mener at systemet er ulogisk og kompliceret (empiridagbog d. 6.5)

Elev 3 synes at systemet virker skræmmende.(empiridagbog d. 6.5)

Elev 11: Jeg synes det var meget uoverskueligt. Det havde været godt hvis vi havde haft et møde lige efter at vi havde fået det og lært det ..jeg har overhovedet ikke kunne finde ud af det...jeg har ikke fået det optimale ud af det. (gruppeinterview d. 23.3: 0:46)

Elev 14: jeg synes også det er lidt forvirrende. Man ved ikke hvor man helt skal hen, hvaffor nogle mapper (gruppeinterview d. 23.3: 1:10)

Elev 4: Jeg synes også det er lidt forvirrende (gruppeinterview d. 23.3: 1:56)

Vilkår for deltagelse - gymnasieleven der melder sig til læsevejledning

Gruppen er bevidste om at de har et danskfagligt problem, hvilket generer dem. De er motiverede til at blive bedre, men flere faktorer i projektets design modarbejder deres motivation: lærerens usynlighed, frivilligheden, teknologien:

Læreren er kun delvist synlig, hvilket er problematisk da eleverne i den grad motiveres af at læreren er den strukturerende og dagsordensættende faktor. Endvidere spejles alle undervisningsrelaterede præstationer i lærerens respons.

Eleverne er meget fokuserede på undervisningens umiddelbare bytteværdi. Dvs. de arbejder ud fra om aktiviteten kan ombyttes til en karakter subsidiært en evaluering. I et frivilligt undervisningsforløb gives der naturligvis ikke karakterer, men der er ingen tvivl om at eleverne er opdragede til at forstå egen lærings kvalitet i form af en kvantitativ evaluering.

De har enten meget travlt i fritiden eller er meget trætte hvilket gør det svært at finde tid og kræfter til frivillige undervisningsforløb.

Kommunikationsteknologien er endnu ikke en naturlig og velfungerende del af deres dagligdag hvilket betyder at et virtuelt læringsmiljø ikke kan fungere optimalt. Dette

problematiseres yderligere af, at aktiviteten i det virtuelle læringsmiljø justeres i forhold til kammeraternes indsats. Så teknologinedbrud i de enkelte hjem kan betyde sporadisk aktivitet hvilket igen fører til at andre ikke deltager.

Den interesserede

Baggrund

I folkeskolen er der blevet arbejdet med varierende undervisningsformer:

I folkeskolen havde vi meget varieret undervisningsmetoder. De benyttede blandt andet gruppearbejde, almindeligt teori og enearbejde hvor vi selv skulle sidde og arbejde med stoffet (essay 13)

Personlighed

Den interesserede elev er social og empatisk:

Det sociale og et godt sammenhold var især noget jeg søgte (essay 4)

mail fra elev 3. Hun kommer ikke i morgen, men vil komme forbi privat med sit essay (empiridagbog d. 22.2)

Elev 11 meddeler at mødet skal flyttes fra d. 4.5 da mange har fri den dag-samt en masse andre dage...(empiridagbog d. 22.4)

Elev 11 mente ikke at det er noget problem. Tværtimod handler det om noget helt andet (end at læreren er en 'fremmed'-dkt). Jeg havde et projekt og hun synes at det ville være synd for mig hvis projektet ikke lykkes. (empiridagbog d. 6.5)

Elev 11: Det er både synd for dig og for os (omkring forvirringen i Fronter-dkt). Vi får ikke det ud af dette forløb som vi kunne og det gør du heller ikke.(Forum 19.3)

Er ikke bange for at dumme sig og holder sig ikke tilbage med at spørge, selvom spørgsmålet eksponeres for alle:

Ja, endnu en kan må jeg have hjælp jeg kan bare ikke finde teksten"Hende og hendes ansigt". Som du skriver har jeg prøvet at kigge i læsning-hurtiglæsning. Jeg kan bare ikke finde den. Er det er mig der er meget dum til det her eller er den der ikke? (Forum 24.3)

Valg

Foretager bevidste og velovervejede valg. Deltager derfor også i hele projektet både ansigt til ansigt og i de virtuelle perioder.

Går i gymnasiet fordi det var det eneste rigtigt ifølge familie, venner skole etc.:

Jeg er som så mange andre opvokset med, at det var det eneste rigtige, både venner, familie og skolen har stort set sagt , at det var det eneste rigtige. Det er selvfølgelig ikke

sådan, at jeg er blevet presset til det, men der har ikke været så meget information om andet. (essay 11)

Forhold til læring

Bemærker andres engagement:

Der er altid nogen der hellere vil arbejde selv eller slet ikke arbejde (essay 11)

Elev 11 synes ikke det var problematisk så længe alle var aktive, men det var kedeligt at alle efterhånden hoppede fra, så mister man også selv gejsten.(empiridagbog d. 6.5))

Elev 13 var enig i at de andres aktivitet var bestemmende for ens egen aktivitet (empiridagbog d. 6.5)

Elev 11 synes at debatten var sjov, men det var ærgerligt at andre ikke deltog, man kan ikke diskutere med sig selv. (empiridagbog d. 6.5)

Elev 4: Man kan meget nemt fornemme hvor Elev 11 har været ellers har jeg ikke hørt noget til nogen af de andre (gruppeinterview d. 23.3: 4:51),

Elev 11: (omkring tavsheden i Fronter)Jeg syntes det var kedeligt...jeg har tit været derinde for at se om der er nogen der skriver et eller andet. (gruppeinterview d. 23.3: 5:02

Den interesserede elev får meget ud af gruppearbejde og er bevidst omkring de årsager der kan være til om gruppearbejdet fungerer:

Der er ikke noget bedre end gruppeinterviewarbejde, hvis det fungerer. (essay 11)

Det er vel igen det med, at det er mest spændende, hvis man er med og man får også mest ud af det på den måde (essay 11)

Er bevidst om egne faglige problemer:

Elev 5 stopper da hun skal til England. Hun ville gerne fortsætte, men kan ikke, da hun bliver logget af skolens system. (empiridagbog d. 11.2)

På vejen ned ad gangen talte jeg med elev 12. Han vil gerne lære at læse hurtigere og er overbevist om at læsekurset kan hjælpe ham.(empiridagbog d. 11.2)

Er bevidst om egne læringsstrategier eller mangel på samme:

Jeg laver opgaverne som vi får for og læser det vi skal, men jeg må nok indrømme, at jeg ikke er for god til at lave notater (essay 11)

Men de gode opgaver kigger jeg lige igennem, men jeg gør ikke nok ud af det desværre- det burde man nok (essay 11)

Elev 11: (om læseopgaverne) jeg føler ikke at jeg kan bruge det til noget..... men det er nok, fordi det ikke lige hjælper fra den ene dag til den anden, at det er noget der skal bruges tid på (gruppeinterview d. 23.3: 13:54)

Elev 13: Jeg synes at det er godt nok hvis man kan stresse sig selv til at læse hurtigere, men at det ikke er så optimalt at gøre det på en computer (gruppeinterview d. 23.3: 7:19)

Og deltager aktivt i i undervisningen:

Jeg deltager stort set altid i undervisningen. Jeg føler, at jeg får mest ud af det på den måde. Det er tydeligt, hvis man en dag ikke er godt forberedt og ikke kan være med i timerne, så er det meget kedeligt at være tilstede. I nogle fag får man slet ikke noget ud af at være der. Hvis man ikke er forberedt (essay 11)

*Elev 11: (omkring det at der tages timer fra undervisningen til den ordinære læsevejledning)
Men man mister så noget i de timer (gruppeinterview d. 23.3: 26:05)*

Er bevidst om lærerens måde at give respons på:

Jeg synes jeg får utrolig dårlig respons tilbage på mine afleveringer. Der står aldrig hvad man kan gøre bedre eller anderledes (essay 4)

Lærerens respons hjælper mig næsten aldrig. Jeg kan ikke selv se mine fejl og det hjælper ikke at der står at jeg fx skriver roder. Jeg kan ikke selv se at jeg skriver rodet (essay 7)

Når jeg får noget tilbage fra læreren kigger jeg lige hurtigt på det i skole og så er det det. Det er nok et stort problem, men jeg føler ikke at jeg kan bruge det til noget (essay 11)

Men man får ikke umiddelbart det indtryk at læreren gøres opmærksom på problemet.

Har ikke noget imod at kammeraterne læser egne tekster:

Jeg har ikke noget i mod at de læser mine afleveringer, for jeg har ikke noget imod dem selv. (essay 7)

Og lærer også af at læse andres:

Dorthe: når man læser andres tekster...Elev 13: så kan man også godt se problemet. (gruppeinterview d. 23.3: 20:22)

Er åben for positive overraskelser/alternative metoder:

Jeg fortalte om opgavernes struktur og forklarede om de små tests og lytte øvelser. Elev 11 reagerede spontant og udbrød: nej, hvor lyder det sjovt! (empiridagbog d. 11.2)

Det er meget sjovere at skrive når det er frit, fremfor hvis vi skulle skrive dansk stil. (empiridagbog d. 6.5)

De satte sig straks spredt i klasselokalet, hvorefter jeg insisterede på at at vi skulle sidde tæt omkring et bord for at alle kunne blive hørt af 'optageren'. Elev 13 og Elev 11 lyste helt op da vi begyndte at flytte rundt på bordene.(empiridagbog d. 23.3)

Arbejdsindsats

Den interesserede elev bruger 2-3 timer på hjemmearbejde hver dag:

Jeg laver lektier 2-3 timer hver dag (spørgsmål 31, afkrydsningskema)

Uden for skolen

Er engageret i andre organisationer og foreninger uden for skolen:

Er meget interesseret i politik og som medlem af Det radikale venstre er det meget naturligt for mig at vælge det (samfundsfag-dkt) (essay 11)

Udtrykker usikkerhed omkring valg i fremtiden:

Jeg regner med at vælge matematik på højt niveau (essay 11)

Jeg overvejer at blive psykolog (essay 11)

Vilkår for deltagelse - Den interesserede

Den interesserede elev ser muligheder overalt og er derfor også interesseret i nye metoder og nye mennesker i det hele taget. Det kan skyldes tidligere læringserfaringer, men også et stort selvværd der gør at eleven ikke er bange for gå i dialog med andre eller bevæge sig væk fra traditionelle former. Den interesserede elev kræver meget opmærksomhed og er ikke bange for at spørge. Hun kaster sig ud i nye opgaver, og der reageres straks hvis opgaveløsningen af den ene eller den anden grund ikke fungerer. Det har derfor stor betydning for den interesserede elevs deltagelse at undervisningskonceptet er tænkt igennem og at læreren formår at argumentere for det.

Den interesserede elev er et pejlingspunkt for mange elever i en gruppe, men elevens aktivitet kan også virke intimiderende på andre da de ikke føler at de kan leve op til vedkommende.

Den pligtopfyldende

baggrund

Har gået i en folkeskole med et forholdsvist traditionelt læringssyn:

Jeg har for det meste lavet individuelt arbejde. Der blev ikke lavet særlig meget gruppeinterviewarbejde. Vi sad for det meste og gennemgik en bog fra enden til anden (essay 7)

Personlighed

Er meget følsom omkring eksponering af viden eller mangel på samme:

Elev 7 bryder sig ikke om at lægge sine tekster ud i netbaserede konferencer og vil helst lave sine ting ansigt til ansigt med kammerater og lærer (empiridagbog d. 6.5)

Har brug for tryghed i dagligdagen for at kunne lære:

Jeg lærer bedst hvis jeg har det godt med læreren (essay 7)

Er tilbageholdende i undervisningen:

Men jeg siger stadig ikke så meget i tysk selvom jeg føler mig tilpas (essay 7)

bortset fra elev 7 der virker meget genert og tilbageholdende. Hun svarer eftertænksomt på spørgsmålene. (empiridagbog d. 7.5)

og når der skal spørges om hjælp hos andre:

Jeg er ikke så god til at bede andre om hjælp (spørgsmål 38, afkrydsningsskema)

Valg

Gør generelt det der bliver bedt om og deltager fordi de skal, uden nødvendigvis at kunne placere sig selv i forhold til projektets fokus.

Går i gymnasiet fordi han/hun har ambitioner om at tage en videregående uddannelse, gerne på universitetet

Forhold til læring

Har et forholdsvist traditionelt læringssyn:

Jeg kan godt lide de opgaver hvor man skulle svare på nogle spørgsmål....de var hurtige at lave (gruppeinterview d. 23.3: 8:04)

Har svært ved at arbejde i forhold til en skriftlig instruktion:

Elev 14: Du har også lagt sådan en danskopgave...eller sådan nogle ting....det der er spørgsmålet...skal man svare på det eller...(gruppeinterview d. 23.3: 8:30)

Elev 14: jeg går ind i alt sammen for at se om jeg har læst det..eller hvad (gruppeinterview d. 23.3: 10:00)

Fokuserer meget på lærerens tilstedeværelse:

Elev 3 (på spørgsmålet om hvad de kigger efter i Fronter): jeg kigger kun på hvad du (læreren-dkt)har...(gruppeinterview d. 23.3: 5:30)

Elev 6: hvor mange gange skal vi tjekke om du har lavet noget eller hvad? (gruppeinterview d. 23.3: 12:54)

Elev 4: Vil du ikke skrive, når vi har lavet en opgave, så vi ved om du har fået den (gruppeinterview d. 23.3: 12:45)

Har brug for tid til refleksion:

Jeg synes det går alt for stærkt, når man endeligt har forstået emnet, gennemgår han et nyt stof (essay 4)

Men det er mest pga. læreren. Min tysklærer er rolig og man har ikke travlt i hendes timer. Der er ikke noget specielt man skal kunne nå at lære. (essay 7)

Synes at det er vigtigt at tage noter:

Noget af det vigtigste for mig er at følge med i undervisning og skrive en masse notater ned (essay 10)

Og lærer idet hele taget meget af at skrive viden ned:

Jeg synes, at de skriftlige afleveringer er en vigtig del af stoffet, da man på den måde får sat sig bedre ind i det man arbejder med, og derved også kommer til at forstå det bedre. (essay 13)

Jeg synes i hvert fald at man lærer meget ved afleveringer, for så kan læreren rette ens fejl, og så ved man selv hvor man har problemer henne.(essay 10)

Den pligtopfyldende elev eksponerer sin viden i de skriftlige afleveringer:

Jeg tror skriftlige afleveringer er lavet til dem der ikke siger så meget. Så kan læreren se hvad den enkelte elev kan og ikke kan (essay 7)

Jeg synes at det er en god ting , at der er skriftligt arbejde, for så kan man vise hvad man kan (essay 10)

Responser fra læreren er meget vigtig og eleven støtter sig (ukritisk) til den:

Udover det bruger jeg den kritik jeg får fra mine lærer fra for eksempel afleveringer, så jeg ved hvad jeg skal gøre anderledes og forbedre til næste gang. Jeg mener, at det er meget vigtigt, at man får denne kritik, for uden denne kan man ikke vide hvad der skal forbedres, og derved heller ikke gøre dette. (essay 13)

Men jeg har en veninde der retter mine stile, da min dansklærer har sagt, at det ville være godt for mig, at der var en "udefra" der læste den, inden den blev afleveret. (essay 13)

Arbejdsindsats

Den pligtopfyldende elev forbereder sig godt til timerne:

Jeg forbereder mig altid godt til en time. Jeg laver mine lektier derhjemme, skriver notater til hvor det er nødvendigt og laver de opgaver der skal laves (essay 4)

Og har ikke ret meget fravær:

Jeg har omkring 5% fravær (spørgsmål 42, afkrydsningsskema)

Vilkår for deltagelse- den pligtopfyldende

Den pligtopfyldende elev er en meget tryghedssøgende og tilbageholdende type. Vedkommende skriver meget og eksponerer sin viden for læreren gennem de skriftlige afleveringer. Man skulle derfor tro at arbejdet i virtuelle miljøer kunne øge denne types deltagelse. Men den pligtopfyldende har et ambivalent forhold til deltagelse i virtuel undervisning, da det på den ene side giver god og nødvendig tid til refleksion, men samtidig

eksponeres og tingsliggøres ens viden i skriften og det forbindes med ubehag. Den pligtopfyldende vil derfor foretrække den form for arbejde i virtuelle miljøer, hvor det kun er læreren der kan se den enkelte elevs arbejde, hvilket vil problematisere meningsforhandlingen.

Individualisten

Personlighed

Er bange for at tabe ansigt:

Elev 12 kom op efter seancen og havde brug for at snakke 'sådan læser du en vejledning'-opgaven på plads. han var en af dem der ikke havde fulgt opgavens instruktioner, men syntes dog at det var en 'smart' opgave. Han fortalte at de havde problemer med internettet derhjemme.(empiridagbog d. 29.1)

Og kan virke følelsesmæssigt kolde:

Kort og kontant mail fra elev 7 og elev 1. De vil ikke være med mere (empiridagbog 24.3)

Valg

Deltager i noget fordi det er sjovt og de får en mulighed for at eksponere sig selv. I det øjeblik der skal arbejdes falder de fra. (jf. aflevering af essays: fig. 3 og Portefølje: bilag 17)

Et valg er ofte et fravalg af noget andet:

*Vi ventede længe på Christian og der blev hvisket at han bare var med for at slippe for undervisningen
(empiridagbog d. 29.1)*

Arbejdsindsats

Efterbehandler ikke dagens skolearbejde:

Jeg efterbehandler aldrig. Jeg ved godt at at det vil være godt hvis jeg gjorde det. Men jeg gider ikke. Det er al for kedeligt. (essay 7)

Har svært ved at tage sig sammen til at lave lektier og laver først lektier i sidste øjeblik:

*Jeg har svært ved at tage sig sammen til at lave lektier (spørgsmål 30, afkrydsningskema)
Jeg laver først mine skriftlige afleveringer dagen før de skal laves (spørgsmål 33, afkrydsningskema)*

Laver hjemmearbejde i 1-2 timer hver dag:

Jeg laver lektier 1-2 timer hver dag (spørgsmål 32, afkrydsningskema)

Individualisten kalkulerer med fravær:

Nu er det jo sådan at projektet fylder flere timer end normal læsevejledning (3 timer dkt). Hvis vi så ved årets slutning står og har en lille smule fravær for meget, kan vi så overføre de tre ekstra timer?(empiridagbog d. 20.1.)

Forhold til læring

Deltager uden helt at vide hvorfor:

Elev 6 sender du til vores e-mail eller hvad?...nååååh jeg har ikke været med til det med Fronter....jeg går ind i alt (har aldrig været inde i Fronter-dkt)....har vi fået et stykke papir med hvordan vi kommer ind? (gruppeinterview d. 23.3: 13:41)

Elev 6 har overhovedet ikke været inde i Fronter og talte helt ved siden af resten af gruppeinterviewn. Hun fandt pludselig ud af hvad det hele gik ud på. Hun ville gerne være med, men kunne ikke huske om hun var med til Fronterintroduktionen. Vi aftalte at hun skulle sende en e-mail til mig, så ville jeg sende password til hende. (empiridagbog d. 23.3)

Elev 6: hvorfor kunne vi ikke gøre det sådan, at vi når vi har timer hos dig, ikke også, hvorfor kan vi så ikke lave de ting som vi burde gøre, altså sådan læse nogle historier og så diskutere det i klassen, i stedet for at vi gør det derhjemme alene (gruppeinterview d. 23.3: 26.10)

3.4: Jeg sender mail til elev 10, elev 15, elev 9, elev 14 og elev 6 for at høre om deres tavshed siden mødet d. 23.3 skyldes at de holder op. Jeg vil gerne vide hvorfor (empiridagbog 3.4 og mail d.3.4.)

5.4.04: Elev 15 svarer på min mail. Hun vil gerne fortsætte, men har mistet sit password og brugernavn. Jeg sender det til hende.(mail 5.4)

7.4. får jeg svar fra elev 9. Hun vil også gerne fortsætte. Jeg svarer straks, så hun får en fornemmelse af vigtigheden af projektet og hendes deltagelse.

12.4.04: Har været i Fronter. Elev 9 og elev 15 har endnu ikke været inde. (empiridagbog d 3.4-12.4)

Ønsker variation for variationens skyld:

Jeg foretrækker en varieret undervisning, hvor der både er noget teori, selvstændigt arbejde og gruppeinterviewarbejde. Disse arbejdsformer bliver for eksempel taget i brug i vores tysktimer, hvilket betyder at undervisningen bliver lidt mere fængende (essay 13)

Snakker meget uden at holde sig til det, der tales om i gruppen:

Især elev 3 snakker hele tiden om sig selv uden det store fokus på spørgsmålene.(empiridagbog d. 7.5)

Lærer: var du ved at sige noget? Elev 13: nej men jeg kan godt sige noget... (gruppeinterview d. 23.3: 15.44)

Holder fast i noget så længe det er sjovt eller ikke-kedeligt:

Elev 6: jeg vil gerne kigge på det og se hvordan det er så kan jeg godt skrive til dig igen (gruppeinterview d. 23.3:)

Dorthe: jeg håber at I vil deltage

Elev 3: Vores deltagelse kommer helt an på, hvor struktureret undervisningen er. Hvis vi føler at vi lærer noget så laver vi også noget. (empiridagbog d.20.1)

Mener at frivillighed er meget vigtig:

Elev 1 og elev 7 mente at frivilligheden animerede én til at deltage. (empiridagbog d. 6.5)

Uden for skolen

Individualisten har arbejde efter skoletid, derofte tager meget tid:

Har arbejde efter skole (empiridagbog d. 6.5)

Jeg arbejder i fritiden (spørgsmål 40, afkrydsningskema)

Vilkår for deltagelse- Individualisten

Det vil være meget vanskeligt af animere individualisten til at deltage i et virtuelt undervisningsmiljø baseret på læring gennem deltagelse. Det er karakteristisk for individualisten at vedkommende primært deltager i aktiviteter for den umiddelbare bytteværdis skyld, det være sig en karakter eller omgivelsernes accept i form af latter eller enighed. Dette har flere konsekvenser for deltagelsen i undervisningsaktiviteter:

Valg er ofte et fravalg af noget andet. Dvs. et motiv til deltagelse kan skyldes en potentiel dårlig oplevelse i et andet undervisningsrum og det er svært for læreren at tage forbehold for i forbindelse med planlægningen.

Der foretrækkes møder, hvor alle kan se hinanden da det styrker den umiddelbare respons.

Vedkommende vil ikke kunne forholde sig til en metode der er procesorienteret dvs. en metode der forløber i flere tempi over en længere periode.

Individualisten har en meget svag eller ingen ide om egen læring og kan deltage i forløb uden helt at vide hvorfor. I disse tilfælde vil individualisten undergrave sin egen legitimitet i fællesskabet da behovet for at eksponere sig selv samtidig vil afsløre en vis uvidenhed. I takt med at omgivelserne trækker sig tilbage vil individualisten gøre det samme.

Deltagelsesmuligheder

Undervisningsdesignet og i dette tilfælde hele projektdesignet sætter standarden for hvilke deltagelsesmuligheder der er.

Ved projektets start var det min klare intention, i forlængelse af tidligere erfaringer (jf. forhistorier s. 8) at opbygge et undervisningsmiljø, hvor graden af abstraktion i opgaverne gradvist steg efterhånden som tiden gik med det formål at skabe et praksisfællesskab, hvor

deltagerne kunne lære gennem deltagelse. Min erfaring fra tidligere forløb har været at det at få deltagerne til at kommunikere omkring opgaveløsningen var noget der langsomt skulle indføres i designet. Men det gik jo helt anderledes. De elever der deltog i aktiviteterne i Fronter lavede primært de opgaver der krævede meget lidt abstraktion og kun to af disse elever løste enkelte af de opgaver, hvor abstraktionsgraden begyndte at stige. En enkelt kastede sig ud i en debatopgave, men debatten kom ikke i gang, da der ikke var andre der deltog. Dvs. i takt med at abstraktionsgraden steg faldt eleverne fra.

Adgang

De startede tilnærmelsesvist i projektet på samme tid, men nogen var mere 'nyankomne' end andre. Her kan man se forskel på om eleverne har dansk som modersmål eller dansk som andetsprog. Der var åben adgang til projektet, men det viste sig ret hurtigt at ikke alle havde samme adgang. Allerede ved første mødegang sad eleverne placeret i tre grupper og det var helt klart den største gruppe, med dansk som modersmål, der var mest involveret eller som satte dagsordenen (empiridagbog d. 20.1.). Jeg havde, uden om fællesskabet sat dagsordenen for projektet, og gruppen med dansk som andetsprog har i forhold til min dagsorden følt sig mere legitime- måske fordi de mestrer sproget på et andet niveau end de tosprogede.

En enkelt elev var fra starten af meget synlig, og jeg vil ikke udelukke at hendes kompetente måde at agere på har sat et niveau for fællesskabet.

Praksis

Forløbet var struktureret omkring ansigt til ansigt og arbejdet i Fronter. Strukturen var meget orienteret i forhold til mit projekt og kommunikationen foregik primært mellem dem og mig ikke mellem dem. I forbindelse med ansigt til ansigt møderne var der en aktiv meningsforhandling, men i Fronter var der kun dialog mellem lærer og elev (aldrig elever). Det kan igen skyldes at, der på trods af at jeg tilstræbte at signalere det modsatte, har været en opfattelse af, at det var mig der skulle lave et produkt og ikke eleverne der skulle lære noget. Det store spørgsmål er om der eksisterede et gensidigt engagement. Enkelte elever var stærkt engagerede, mens andre viste meget lidt. Det kan skyldes at den fælles virksomhed blev defineret af mig og ikke forhandlet i gruppen, derfor har eleverne hverken følt engagement eller tilhørsforhold i forhold til undervisningen. Eleverne havde et fælles repertoire, men eftersom jeg kom til gruppen som en 'fremmed' har jeg ikke haft blik for det. Jeg ankom til gymnasieskolen med mine undervisningstraditioner, ordforråd og metoder til fornyelse, og de havde deres.

Fælles læringshistorier

En stor del af eleverne kom fra den samme klasse og havde allerede en historie. Det betød at de elever der kom fra andre klasser var historieløse i forhold til gruppen. Den fælles læringshistorie blev opbygget i Fronter, men det var relativt få der deltog. Eleverne kom

aldrig rigtigt i gang undervisningsforløbet, men der opstod så i stedet læringshistorier i forbindelse med problemerne med Fronter.

Distribuerede praksisfællesskaber

Som nævnt var der en aktiv meningsforhandling i forbindelse med tilstedeværelsesmøderne, men den blev aldrig aktiv i Fronter. Der var rig mulighed for at meningsforhandle i Forum og i forbindelse med debatopgaver, fristilsemner og debatmøder, men eleverne deltog ikke. Der kan være mange motiver til dette: den umiddelbare grund synes at være at læringsplatformen var for kompliceret for dem, herunder har elevernes tid også betydning. Men ser man på idealtyperne kan også den enkelte elevs syn på læring have betydning. Eleverne har et kognitivt syn på læring, og de fokuserer på tilegnelse fremfor deltagelse¹⁶. Lærerens tilstedeværelse, karakterer, fokus på den enkeltes præstationer og i det hele taget den læringsmæssige erfaring eleverne kommer med kan betyde, at eleverne, idet de frisættes i et læringsmiljø der ikke indeholder eller modificerer disse faktorer føler sig fremmede og finder undskyldninger for ikke at deltage. Når der arbejdes med nye undervisningsmetoder i forhold til de traditionelle, skal man være ekstremt bevidst om elevernes frustration over kompleksiteten i deres dagligdag.

Sammenfatning: Deltagelse og identifikation

Undersøgelsen viser umiddelbart at det er problematisk at implementere frivillige netbaserede, støtteundervisningsforløb i gymnasiet, da deltagelsen falder drastisk i løbet af projektperioden. Det kan der være mange årsager til.

Deltagelsens vilkår kan struktureres i forhold til tre parametre grupper:

Praktiske forhold

Elevernes syn på læring

Elevernes identitetsdannelse.

Praktiske forhold

Tid: Eleverne giver udtryk for at både har meget travlt efter skole, dvs. der er ikke så meget tid tilovers til at beskæftige sig med andre ting end det allermest nødvendige.

Elektronikken: både anvendelsen af læringsplatformen samt deres udstyr (opkobling og computer) volder dem ofte store problemer.

¹⁶ Tilegnelse (peger mod individet): læring er et spørgsmål om konstruktion, tilegnelse og 'outcome' hvilket realiseres via transfer.

Deltagelse (peger på gruppen): kognition og viden distribueres via både individer og deres miljøer og læring er 'located' i disse relationer og netværker

Elevernes syn på læring-reifikation af praksis:

Epistemologisk tegner der sig et tydeligt billede af at eleverne anlægger et meget fasttømret tilegnelsesperspektiv på læring. De nævner ikke noget explicit omkring samarbejde, gruppearbejde, meningsforhandling eller lignende. De vil kunne 'fornemme' deres lærers og kammeraters tilstedeværelse, foretrækker opgaver med lav abstraktionsgrad, er meget fokuserede på en umiddelbare bytteværdi og så er de primært aktive i forbindelse med f2f-møderne.

Forskellen på det afprøvede forløb og den almindelige læsevejledning er i store træk at den almindelige læsevejledning er i undervisningstiden, der kræves intet arbejde uden for disse timer, der er en lærer på hele tiden og undervisningen er ikke lagt an på at der skal arbejdes kollaborativt omkring problemerne, da eleverne grupperes alt efter sproglige problemer og kommunikationen er lærerstyret. Eleverne er grupperede efter hvilke sproglige problemer de har. Eleverne og lærer mødes ansigt til ansigt. Forskellen på den ordinære læsevejledning og læsevejledningsprojektet er et meget godt billede på den tradition eleverne kommer med og det de udsættes for i projektet. Man kan selvfølgelig ikke udelukke at præmisserne fra start af, vi har en målgruppe der måske generelt er svage indlærere, har gjort at det var et sisyfosarbejde. Men der er andre diskrepanser der er langt mere iøjenfaldende og interessante. For det første det store fald i aktivitet hver gang vi bevægede os fra ansigt til ansigt møder og ind i Fronter, og for dem der var med i Fronter var der yderligere en vægning ved aktiviteter der lagde op til en relativt større grad af meningsforhandling. Jeg betragter elevernes forhold til læring som en reifikation af den praksis de har deltaget i igennem deres skolekarriere, en slags nedarvet læringshistorie i det store institutionaliserede praksisfællesskab: skole.

Identitetsdannelse

Jeg betragter som nævnt elevernes identitetsdannelse som en sammenfletning af reifikation og deltagelse. Derfor er der en tæt sammenhæng mellem det reificerede lærings syn der eksisterer i fællesskabet og deres måde at deltage på i praksis.

Selv om eleverne agerer i forhold til samme epistemologiske grundsyn, så deltager de 3 forskellige typer på vidt forskellige måder i forhold til den enkeltes måde at positionere sig selv på i fællesskaber:

De deltager enten af lyst, pligt eller for at slippe for noget andet. De eksponerer sig selv ved at deltage i diskussioner, svare når der bliver spurgt eller småsnakke hele tiden. I forholdet til kammeraterne/fællesskabet optræder de spørgende, lyttende eller talende. Når det kommer til opgaveløsning så kaster den interesserede elev sig uforfærdet over nye opgaver, den pligtopfyldende elev der holder sig til velkendte opgaver og løser dem omhyggeligt og individualisten forholder sig hellere til nogle metaproblematikker end selve opgaveløsningen. Ser man på hele undersøgelsesdesignet så er der flest deltagere i forbindelse med tilstedeværelsesmøderne, og så falder deltagelsen ellers i takt med, at vi kommer tættere og

tættere på en decideret meningsforhandling. Eleverne melder sig ikke ud af projektet, men fortsætter som perifere deltagere: de deltager ikke i undervisningsaktiviteter, men bliver alligevel ved med at komme til f2f-møderne og svarer også positivt på private mails om, hvorvidt de ønsker at deltage. Denne ambivalens kan skyldes at eleverne ikke kobler læring og identitetsdannelse. De vil gerne lære noget og de vil gerne snakke og diskutere, men de to forhold adskilles skarpt.

Deltagelsen har derfor i høj grad været afhængig af, at eleverne har haft store problemer med at kunne identificere sig med projektets formål og metode, der i deres optik har blandet flere perspektiver der ikke kan blandes. Resultatet bliver at eleverne etablerer deres eget forløb i forløbet og deltager i de aktiviteter, de metodisk kan koble med deres opfattelse af læring. Det svarer lidt til det 'ansigt til ansigt' fænomen hvor eleverne i forbindelse med gruppearbejde sidder samlet i en gruppe, men arbejder hver for sig...

Vilkåret for deltagelse er i Lave og Wengers optik, ud over nogle rent praktiske faktorer grundlæggende det at eleverne ikke kan se sammenhæng mellem et, gennem det store institutionaliserede praksisfællesskab, reificeret læringsyn og deltagelse. De har vanskeligt ved at italesætte deres viden om måden de lærer på, og deltagelse, forstået som meningsforhandling, knyttes ikke med læring. Dette perspektiv på elevernes deltagelse synliggøres yderligere, idet eleverne bliver bedt om at være aktive i Fronter. Både valg af opgavetyper og deltagelsens karakter bliver meget synlig, da tilstedeværelse og aktiv deltagelse lagres af skriften, og det viser sig at frisættelsen af tid og kontekst yderligere fremmedgør eleven i forhold til deltagelsen.

Tilbageblik

Man kan ikke regulere på elevernes måder at se sig selv på, men man kan kompensere for disse forskelle ved at anlægge en langt mere elevcentreret vinkel på undervisningsdesignet samtidig med at man som underviser gør sig klart at forholdet mellem mennesker er dobbeltkontingent og der skal meningsforhandling og tillid til for at imødekomme dette vilkår. I praksis kan man tilstræbe at imødekomme disse usikkerheder i forbindelse med introduktionsfasen til et undervisningsforløb. Pga. tildelingen var introduktionsfasen, i dette tilfælde, meget kort samtidig med at selve meningsforhandlingen omkring projektets indhold var nærmest ikke-eksisterende. En indledende meningsforhandling kan modificere et undervisningsforløb i forhold til elevernes epistemologiske og ontologiske forudsætninger. Idealeleven for et situeret læringsmiljø er 'den interesserede elev' der trods et traditionelt læringsyn ikke er bange for at deltage. 'Den interesserede elev' kan meget let blive styrende i forbindelse med meningsforhandling omkring et forløbs mål og middel. Andre elever vil derfor forstå deres legitimitet i forhold til den interesserede elev, hvorfor læreren være meget opmærksom på dem der ikke deltager i meningsforhandlingen, så forløbet også afklares i forhold til de andre idealtyper, for det er dem der falder fra.

Med meningsforhandlingen knyttes fællesskabet og praksis sammen og den fælles læringshistorie tager sin begyndelse. Det har stor betydning når der skal introduceres nye teknologier i læringsmiljøer med lav umiddelbar bytteværdi. Dette kunne sammen med etableringen af en fælles læringshistorie være blevet tilgodeset ved at mødes flere gange før arbejdet i Fronter blev det bærende element i undervisningen. Vigtigheden af en fælles læringshistorie må i det hele taget ikke undervurderes. Så når man har med forløb at gøre der går på tværs af klasser, skal man bruge meget tid på at give disse historier mulighed for at dannes. En hel simpel detalje, som jeg desværre først kom i tanke om for sent, kunne have været at samle bordene til et gruppebord frem for at lade dem stå i 'en hesteko' allerede ved det første møde. På den måde kunne jeg måske have brudt med nogle prædefinerede adgangsbetingelser i gruppen, for det er ikke kun undervisningsdesignet der skal signalere fællesskab, men hele den kontekst undervisningen foregår i.

Jeg graduerede lærerdeltagelsen for at se om der var forskel på deltagelsen. Det viste sig at være en dårlig idé, da jeg indledte med lav lærerdeltagelse for gradvist at intensivere den. Grunden var at de indledende opgaver havde et lavt abstraktionsniveau, hvilket passede fint sammen med en mere usynlig lærer. Men læreren skal være meget synlig. Det er lærerens opgave at sikre kontinuiteten i forløbet og i fællesskabet, men jeg er overbevidst om at i takt med, at eleverne vænner sig til det nye undervisningsparadigme, som der jo er tale om når undervisningen flyttes fra det fysiske rum til det virtuelle, så vil eleverne i stigende grad acceptere at kontinuiteten er en gensidig forpligtelse alle deltagerne imellem.

Konklusion

I dette projekt har jeg søgt at opstille vilkår for deltagelsen i forbindelse med frivillige distribuerede støtteundervisningsforløb i dansk i gymnasiet.

Jeg tog afsæt i 7 hypoteser opstillet på grundlag af tidligere erfaringer med deltagelse i netbaserede undervisningsforløb.

- elev og lærers (divergerende) læringssyn
- elevers tidligere erfaringer med læring
- tillid til lærere og kammerater
- fællesskabsfølelse
- variation
- opgavernes omfang og overskuelighed
- læringsrummets kompleksitet

Mine undersøgelser viste at udover tekniske og tidsmæssige problemer så er deltagelsen især funderet på, hvorvidt eleven kan identificere sig med et undervisningskoncept. Manglende identifikation give ubehag hos den enkelte elev og de vil finde undskyldninger for ikke at fortsætte. I dette tilfælde konfliktede elevens læringssyn med det bagvedliggende læringssyn i projektet og deltagelsen faldt efterhånden som en mere og mere deltagelsesorienteret pædagogik tog form. Eleverne reagerede forskelligt på projektet og den mest aktive elev fungerede både styrkede og svækkede fælleskabet i gruppen. Hun animerede andre til at deltage, da hun selv var meget aktiv, men samtidig skabte hende engagement også store forskelle i gruppen, der brød fælleskabet.

Især vigtigheden af tillid til læreren blev formuleret eksplicit i forbindelse med essayene.

Fællesskabsfølelsen var et vigtigt tema i forbindelse med tavsheden i Fronter. Konklusionen var at kan eleverne ikke fornemme hinanden mister de motivationen til at deltage.

Variation i undervisningsformer var ikke et vigtigt emne for denne gruppe. Jeg tilstræbte at lave forskellige opgaveformer, men det så ikke umiddelbart ud til, at det var variationen der animerede til at deltage, snarere opgavens omfang og overskuelighed. Eleverne ville have korte og præcist definerede opgaver.

Undervisningsplatformen Fronter indeholder mange muligheder for personliggørelse og meningsforhandling, men idet eleverne ikke knytter dialog med læring, så formåede de ikke at drage fuld nytte af læringsplatformens funktionaliteter og den fremstod monstrøs fremfor brugervenlig.

Set i bagklogskabens skær er der flere parametre jeg kunne have justeret på for at få deltagelsen op på et højere niveau.

Jeg kunne have valgt en læringsplatform i samarbejde med eleverne. Ved det sidste gruppeinterview gjorde eleverne det meget klart at de var utrygge ved Fronter og en enkelt ekspliciterede at det ville have været bedre med Skolekom- den havde de jo lige vænnet sig til. Situationen blev yderligere forværret af at introduktionen til Fronter var alt for kortvarig; en lektion à 50 minutter. Som flere elever foreslog, så havde det været bedre med mulighed for at afklare brugen af Fronter ansigt til ansigt ved flere hyppige møder lige efter den første introduktion.

Jeg var fra start meget bevidst om hvad jeg ville undersøge og hvordan det skulle gøres. Dette fastlagte fokus betød at eleverne ikke blev inddraget i forbindelse med planlægning af projektets indhold som design. Netop i en undersøgelse hvor deltagelsen undersøges, ville det have været eksemplarisk hvis der havde været flere muligheder for meningsforhandling i løbet af projektet.

Meningsforhandlingen generelt blev forstyrret af at alle møder varede maks. 50 minutter og inden for den periode skulle jeg gennemføre de forskellige undersøgelser til de forskellige. Det gjorde at møderne var præget af en hektisk aktivitet ikke mindst pga. min angst for ikke at få det hele med.

Der kan kun kompenseres for frisættelsen af tid og kontekst i virtuelle miljøer ved øget fokus på deltagelse reificeret med skriften. Når det overordnede vilkår for deltagelsen i et projekt af denne karakter findes i mødet mellem tidligere erfaringer med og forståelse af læring og deltagelse forstået som meningsforhandling, så bliver det meget problematisk, men ikke umuligt, at motivere netop denne gruppe: gymnasielever med skrive og læsevanskeligheder til at deltage.

Perspektivering

Lave og Wengers teorier er i deres ideologiske form forførende, men problematiske at overføre direkte til praksis. Det er nu heller ikke deres intention og de 'sikrer' sig mod praksis ved at kalde deres begreber for analytiske: "*We should emphasize, therefore, that legitimate peripheral participation is not itself an educational form, much less a pedagogical strategy or a teaching technique. It is an analytical viewpoint on learning, a way of understanding learning.*" (Lave og Wenger 1991: 40), men i *Communities of Practice* anlægger Wenger en langt mere praksisorienteret vinkel på hele det socialonstruktivistiske begrebsapparat.

Begreberne kan overføres til praksis, og altså anvendes i forbindelse med et undervisningsdesign, hvis der i designet tages højde for den konflikt der opstår i mødet mellem reificeret epistemologi og deltagelse gennem meningsforhandling.

Idealtyperne afspejler det samfund som de er et resultat af, og man er nødt at acceptere typerne som et vilkår frem for noget man kan ændre på fra dag til dag. Det har taget mange generationer at opbygge det læringssyn som nutidens gymnasielever, lærere og embedsmænd er præget af. Derfor er man nødt til i forbindelse med design af læringsmiljøer at inddrage den epistemologi, som eleverne er trykke ved og søge at kombinere den med deltagelse netop gennem meningsforhandling. Nogle ville arbejde, med læringsstile¹⁷, hvilket er meget oppe i tiden. Jeg vil i stedet vælge at anlægge en ontologisk vinkel.

Tolkningen af empirien viste at det at deltage i et fællesskab er en identitetsforandrende og dermed også konfliktfyldt proces. Fællesskabet definerer reglerne for legitimitet og indtræden i et fællesskab kræver at man gør køb på egen baggrund. Konsekvensen kan let blive, som mine undersøgelser har vist, at man vælger ikke at indtræde i fællesskabet fordi indtræden tager for megen tid, er for besværlig, er for smertefuld eller hvilken grund den potentielle deltager nu vælger at give sin lærer.

Tilstræber man deltagelse gennem meningsforhandling i sit undervisningsdesign, flyttes kontrollen over processen fra individet, både hos den lærende og læreren, til fællesskabet. Motivationen til at lære vil altid være styret af individuelle behov, men mødet mellem individuelle behov og den måde disse behov opfyldes på bliver besværliggjort, idet behovsopfyldelsen bliver socialt bestemt. Det er min holdning, at den individuelle vej umiddelbart kan synes lettere tilgængelig og mindre fremmedgørende end den socialt

¹⁷ Man vil umiddelbart kunne se et vist slægtskab med læringsstile (Gardner 1999, Malberg 2003). Jeg har valgt ikke at arbejde med læringsstile af flere årsager. Læringsstile tager afsæt i et kognitivt perspektiv, og hele ideen er, at læreren skal være bevidst om de forskellige læringsstile med henblik på at kunne indstille sin undervisning efter det. Læringsstile er en strukturel bestemmelse, der ikke opfatter personen i den dynamiske form. Dette matcher ikke Lave og Wengers syn på læring som noget der opstår i spændingsfeltet mellem identitetsdannelse og deltagelse i praksisfællesskaber. De anlægger en mere dynamisk vinkel på personen og interessen er således ikke den enkeltes måde at lære på, men vilkår for den enkelte og fællesskabets måde at deltage i praksis.

definerede vej, men samtidig er jeg ikke i tvivl om at læring gennem deltagelse på længere sigt fører til læring og dermed forandring af individet.

Skal man som lærer holde fast i ideologierne eller vælge at modificere i forhold til målgruppen? Vælger man den sidste løsning skal man grundigt overveje, hvordan man modificerer et sociokulturelt perspektiv så fremmedgørelse i forhold til fællesskabets dagsorden mindskes?

Eleverne anlægger generelt et tilegnelsesperspektiv på læring og ser som nævnt ingen sammenhæng mellem læring og identitetsdannelse. Når det metodiske afsæt for undervisningsdesignet er læring gennem deltagelse vil der uvilkaarligt opstå en konflikt hos den enkelte lærende. Det handler endnu engang om den tilbagevendende diskussionen omkring relationen mellem et deltagelsesperspektiv og et tilegnelsesperspektiv.

Hvor kan de to perspektiver mødes, så man kan forvente en større grad af identifikation hos den lærende?

I artiklen *Sociocultural and Constructivist Theories of Learning: Ontology, Not Just Epistemology* argumenterer Packer og Goicoechea (2000) for at de to perspektiver deltagelse og tilegnelse netop kan mødes i læringsformer der ikke kun involverer det at blive medlem af et fællesskab, men også ændringer i det at være :

We will propose that learning involves not only becoming a member of a community, not only constructing knowledge at various levels of expertise as a participant, but also taking a stand on the cultures of one's community, in an effort to take up and overcome the estrangement and division that are consequences of participation. Learning both entails personal and social transformation. (Packer og Goicoechea 2000: 228)

Den samme tankegang er i sin vorden hos Lave og Wenger:

"One way to think of leaning is as the historical production, transformation and change of persons". (Lave og Wenger 1991: 51)

En sådan tankegang betyder også at ændringen af individet sker gennem meningsforhandling: *"Human beings are formed and transformed i relationship with others, in the desire for recognition, in the practices of a particular community, and in a manner that will split and initiate a struggle for identity".* (Packer og Goicoechea 2000:234)

Det er jo ganske paradoksalt at det der splitter personen og skaber ubehag, deltagelsen i fællesskabet, kan overkommes ved at insistere på deltagelse som meningsforhandling. Men formålet med meningsforhandlingen er netop at knytte praksis og fællesskab gennem fælles engagement og fælles virksomhed og dermed komme ud over den fremmedgørelse deltageren føler i spændingsfeltet mellem identifikation og deltagelse. Praksis og fællesskab skal altså ikke knyttes i en ny epistemologi, men i en ikke dualistisk ontologi, der implementeres netop gennem meningsforhandling.

Litteratur

- Andersen, Peter & Frederiksen, Peter** (red.) (2000): *Innovation, kompetence, læring. Det 20. århundredes udfordring*. Dafolo, Frederikshavn
- Anderson, John R, Greeno, James G., Reder, Lynne M. & Simon, Herbert A.** (2000): *Perspectives on Learning, Thinking and Activity*, Educational Researcher, Vol. 29, No. 4, pp. 11-13.
- Beck, Sten og Gottlieb, Birgitte**: *Elev/student - en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence*. Bind 1. in Gymnasiepædagogik nr. 31. DIG, Odense
- Beck, Sten og Gottlieb, Birgitte**: *Elev/student - en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence*. Bind 2. in Gymnasiepædagogik nr. 32. DIG, Odense
- Bekendtgørelsens fagbilag til faget dansk:
<http://us.uvm.dk/gymnasie/almen/lov/bilag4.htm?menuid=150555>
- Bereiter, Carl, Scardamalia, Marlene** (1996): *Rethinking learning*.
<http://iokit.org/fulltext/1996rethinking.pdf>
- Hansen, Flemming, Simonsen, Rikke og Thruelsen, Dorthe**: *Skolekom som fleksibel undervisnings-plattform*, Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.
http://www.inm.dk/imagesUpload/dokument/It_i_andetsprogsundervisning.pdf
- Dansknoter**, 4, 2003: *Danskfagets fremtid-efter reformen*. Dansk lærerforeningen/G
- Dansknoter**, 1, 2003: *Danskfagets fremtid*. Dansk lærerforeningen/G
- Fagsidernes reformsider-Dansk : <http://www.da.gymfag.dk/reformen.htm>
- Frederiksen, Pernille Rosberg, Knudsen, Stine Kragholm** (2000): *Skriv!- Procesorienteret skrivning i dansk som andetsprog*. Akademisk Forlag
- Gardner, Howard** (1999): *Den intelligente skole, Gardner i praksis*, Hans Reitzels Forlag
- Hansbøl, Mikala** (2002): *IT og læring gennem deltagelse i gymnasiepraksis- I spændingsfeltet mellem tradition og forandring*, Integreret kandidatspeciale (kommunikation og psykologi), RUC.
- Hansen, Susanne Hjorth, Bruun, Bodil, Thruelsen, Dorthe Kingo, Rohleder, Jens, Ousager, Jakob** (2003): *CAGSIL, Computer and Group Spported Individual Learning*, Projekt rapport, Projekt modul A, MIL 02, AUC
- Halkier, Bente** (2003): *Gruppeinterviewr*. Samfundslitteratur, Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg
- Hetmar, Vibeke** (2000): *Elevens projekt Lærerens udfordringer: Om skriveundervisning og skriveudvikling i folkeskolen*. Dansk lærerforeningen
- Illeris, Knud** (red.) (2000): *Tekster om læring*. Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg
- Kvale, Steinar** (2002): *InterView: En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag, København
- Kolb, David A.** (1984): *Experiental Learning: Experience as The Source of Learnig and Developpemen.*, Prentice Hall, New Jersey
- Kristiansen, Søren, Krogstrup, Hanne Kathrine** (2004): *Deltagende observation, en introduktion til en forskningsmetodik*, Hans Reitzels Forlag

- Lave, Jean & Wenger, Etienne** (2003): *Situeret læring og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag, København
- Lave, Jean & Wenger, Etienne** (2002): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, Cambridge
- Laursen, Helle Elev 11a** (2001): *Magt over sproget-om sproglig bevidsthed i andetsprogstilegnelse*. Akademisk Forlag
- Lipponen, Lasse**(2002): Exploring foundations for computer-supported collaborative learning <http://newmedia.colorado.edu/cscl/31.pdf>
- Malberg, Anne** (2003): *E-læring og læringsstile-teori og praksis*. Dafolo, Frederikshavn
- Merleau-Ponty, Maurice**(1999): Om sprogets fænomenologi. Udvalgte tekster. Samlerens bogklub
- Nunan, David** (1995): *Closing the Gap Between Learning and Instruction*. In TESOL Quarterly, vol. 29, No. 1, Spring 1995
- Packer, Martin J., Goicoechea Jessie**(2000): *Sociocultural and Constructivist Theories of Learning: Ontology, Not Just Eelev 11stemology*, i Educational Psychologist, 35(4), 227-241 <http://www.mathcs.duq.edu/~packer/Pubs/PDFs/2000%20EdPsy.pdf>
- Paavola, Sami, Lipponen, Lasse, Hakkarainen, Kai** (2002): Epistemological Foundations for CSCL: A Comparison of Three Models of Innovative Knowledge Communities <http://www.newmedia.colorado.edu/cscl/>
- Prinds, Erik** (1999): *Rum til læring, En idé og debatbog om nye læringsformer med IKT*, Center for Teknologistøttet Uddannelse
- Qvortrup, Lars** (2002a): *Det hyperkomplekse samfund: 14 fortællinger om videnssamfundet*. Gyldendal, København
- Qvortrup, Lars** (2002b): *Det lærende samfund: Hyperkompleksitet og viden*. Gyldendal, København
- Rasmussen, Jens** (1996): *Socialisering og læring i det refleksivt moderne*, Unge Pædagoger, København
- Simonsen, Birgitte**(2000): *De nye unge-de nye voksne? I Tekster om læring*.red. Knud Illeris. Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg
- Sorensen, Elsebeth K.**(2002): *CSCL som brændpunkt i en netbaseret didaktik*, i Uddannelse, læring og IT, Undervisningsministeriet 2002 <http://pub.uvm.dk/2002/uddannelse/hel.pdf>
- Uddannelsstyrelsens temahæfteserie nr. 1-2003: Fremtidens danskfag- en diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid**. Undervisningsministeriets Forlag, København
- Uddannelsstyrelsens temahæfteserie nr. 2-2003: Oversigt over dansksystemet- en kortlægning af danskfaget i alle uddannelsesniveauer**, Undervisningsministeriets Forlag, København
- Wenger, Etienne, McDermott, Richard, Snyder, William M.** (2002): *Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business School Press

Wenger, Etienne (1998): *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press

Ziehe, Thomas (2001): *Modernitets og ressourceperspektivet. Læring i hypermoderne samfund-mentalitetsforandring, læringskultur og fremmedfølelse.*, Sociologisk arbejdspapir, Nr. 8, Sociologisk Laboratorium, Aalborg Universitet

Bilag

1. Empiridagbog
2. Dansk på nettet-Introduktion til projektet
3. Essayskrivning- spørgsmål
4. 5 essaybesvarelser
5. Resultater fra læsetests
6. Elevsprogsanalyse
7. Introduktion til Fronter
8. Læsevejledningens opbygning
9. Spørgeguide til 1. gruppeinterview
10. Spørgeguide til 2. gruppeinterview
11. Observationsguide: 1. og 2. implementeringsfase
12. Afkrydsningsskema
13. Elevernes placering af 'flueben' i afkrydsningsskema
14. E-mails (Skolekom)
15. Nyheder (Fronter)
16. Forum (Fronter)
17. Portefølje: aktivitet og fremdrift
18. Gruppeinterview 23.4.04 (CD-ROM)
19. Rundvisning i Fronter (CD-ROM)

Bilag 1

Empiridagbog

20.1.04

informationsmøde. Karen havde indkaldt 16 elever som hun mente havde behov for ekstra undervisning. Nogle dansklærere havde afvist hende opfordring, de mente ikke at deres elever havde et behov.

Der mødte 12 op og de 11 ville gerne være med i projektet.

Bordene stod i hestesko og deltagerne var grupperede i tre grupper 1.y(ved vinduet), tosprogede (på bagerste række) (defineret ud fra et anderledes udseende) andre (dørrækken)

De lyttede meget interesseret og betragtede mig meget indgående-det var en lidt speciel oplevelse.

De skriver navn og e-mails op på en liste. Men det er noget rod.. De er i tvivl om om de skal skrive Skolekomadresse eller privatadresse. Jeg siger at de skal skrive den de bruger mest. Nogle kan ikke huske deres e-mailadresse og vi aftaler at jeg finder deres Skolekomadresse med Karens hjælp.

Dorthe: jeg håber at I vil deltage

Elev 3: Vores deltagelse kommer helt an på, hvor struktureret undervisningen er. Hvis vi føler at vi lærer noget så laver vi også noget.

Elev 10: Nu er det jo sådan at projektet fylder flere timer end normal læsevejledning (3 timer dkt). Hvis vi så ved årets slutning står og har en lille smule fravær for meget, kan vi så overført de tre ekstra timer?

Karen understregede på det kraftigste at hvis man tilmeldte sig skulle man deltage i hele forløbet.

29.1.04

Så går projektet i gang.

Der mødte 10 op og der kom 3 nye, så nu er vi 14 registrerede.

Vi ventede længe på elev 12 og der blev hvisket at han bare var med for at slippe for undervisningen.

Jeg læsetestede eleverne. Først fik de en 'kan du læse en vejledning'-øvelse. Formålet var at få dem til at fokusere på hvor vigtigt det er at gøre det som opgaven beder folk om-det skal vi bruge i arbejde i Fronter.

Vi lavede en skanneopgave fra Studieprøven og de havde store problemer.

Jeg havde glemt at at de kun har 50 minutters undervisning, så jeg overskred tiden kraftigt, men de blev bare siddende. Først da jeg begyndte at tale om en ny opgave blev det forsigtigt meddelt at de skulle videre til en anden time.

De arbejdede meget intenst med opgaverne.

Elev 12 kom op efter seancen og havde brug for at snakke 'sådan læser du en vejledning'-opgaven på plads. han var en af dem der ikke havde fulgt opgavens instruktioner, men syntes dog at det var en 'smart' opgave. Han fortalte at de havde problemer med internettet derhjemme.

Uge 6

I løbet af uge 6 skulle de skrive et essay.

Da jeg sendte essayene ud skrev jeg at de skulle melde tilbage når de havde modtaget mailen. 8 meldte tilbage. Det er noget rod med de e-mailsdresser. Ikke alle læser deres mails, måske fordi de ikke bruger Skolekom, men bare har fået tildelt en adresse.

3 havde afleveret ved deadline og jeg måtte sende et rykkerbrev ud. Så afleverede en mere, en anden lovede at aflevere og en tredje annoncerede at hun havde lavet det på papir, da computeren var kaput. Jeg ville få det til mødet d. 11.

11.2.

På vej til lokalet (jeg var forsinket) kom elev 9 og elev 10 imod mig i overtøj og med tasker, de så skrækslagne ud da de så mig og spurtede tilbage til EDB-lokalet.

Der mødte 11 op (elev 2, elev 1 og elev 8 mangler). Elev 5 stopper da hun skal til England. Hun ville gerne fortsætte, men kan ikke, da hun bliver logget af skolens system. Der kom en ny elev (og nu skal vi vist til at stoppe med nye): elev 15. Dvs. vi er nu tilmeldt 15.

Jeg fortalte om opgavernes struktur og forklarede om de små tests og lytte øvelser. Pi reagerede spontant og udbrød: nej, hvor lyder det sjovt!

I dag skulle de introduceres til Fronter, men nettet var nede, øv. De fik deres login information og skulle selv beslutte om de ville gå hjem eller gå tilbage til klassen. De ville gå hjem, men på vej ud af døren kom deres lærer forbi og de stormede alle 11 ind igen med ordene 'Læreren kommer'-komisk.

På vejen ned ad gangen talte jeg med elev 12. Han vil gerne lære at læse hurtigere og er overbevist om at læsekurset kan hjælpe ham. Elev 12 vil gerne have essayspørgsmålene sendt pr. post da deres net er nede. Elev 3 sender sin besvarelse pr. post

12.2.04

Mail fra elev 4. Vil gerne have sin stil tilbage, da hun lige vil kigge på den inden hun laver sin næste danskopgave.

22.2.

mail fra elev 3. Hun kommer ikke i morgen, men vil komme forbi privat med sit essay

23.3

Karen er med under hele seancen

introduktion til Fronter. 7 møder op, 6 mangler, elev 3 har meldt afbud

elev 11 har prøvet at logge på hjemme uden held. Alle bliver logget på og de finder ret hurtigt ud af hvordan det virker. De virker meget fortrolige med nettet. Løser opgaverne og virker fulde af gåpåmod. Elev 4 spørger om det er nødvendigt at arbejde med læsekort, da hun har prøvet det før og ikke kan lide det.

Da jeg kommer hjem er der mail fra elev 11. Nu kan hun ikke komme på igen. Elev 14 skriver i forum at hun har prøvet at lave en opgave men er bange for at den ikke er blevet registreret. Jeg sender en mail til alle dem der ikke mødt op. Det er spændende om de kan finde ud af at logge sig på og gå i gang uden introduktionen.

29.2

mail fra elev 3. Hun har været syg i en længere periode og har ikke tid til at være med. Spørger om hun må stoppe på projektet.

1.3.04

Jeg kan ikke komme ind i Fronter

På en uge har to løst hurtiglæsningstesten: elev 4 og elev 14

Karen har været inde en enkelt gang ellers ingen aktivitet. Hvorfor? De næste to uger lægger jeg flere læseopgaver ud for at se om det konkrete kan skubbe mere til dem. Måske viser den kollaborative periode mere aktivitet-måske er probælemet at de ikke har været involveret så meget i indholdet?

8.3.04

Har lagt flere læseopgaver ud, men der hersker en hvis tavshed. Har bla. lavet to meget store læseopgaver, for at se om de store opgaver vælges fra.

22.3

I morgen skal vi mødes igen og nu begynder aktiviteten. . Flere har været inde og lave læseopgaver og flere har været inde at kigge (hvor mange?)

22.3

Jeg laver et skriveværksted og lægger de første opgaver ud, så de er klar til i morgen

23.3 Midtvejsevaluering.

Karen lytter med de første 10 minutter.

De satte sig straks spredt i klasselokalet, hvorefter jeg insisterede på at vi skulle sidde tæt omkring et bord for at alle kunne blive hørt af 'optageren'. Elev 13 og elev 11 lyste helt op da vi begyndte at flytte rundt på bordene. Der var 9 tilstede (11, 4, 6, 15, 14, 9, 13, 2, og 10). De fortalte at elev 12 ikke kommer mere, da han har problemer med sin computer, hvilket han var ked af. Ikke alle deltog med samme entusiasme. Flere af de fremmødte har ikke været inde i Fronter og jeg indledte med at sige at det var helt ok, hvis de ikke ønskede at deltage, de skulle bare fortælle hvorfor hvis de meldte fra. Men de insisterede på at fortsætte. Der var en god stemning og alle var meget ivrige efter at fortælle. De er gode til at lutte til hinanden og supplere med fx' lige præcis' når de er enige.. Diskussionen løb ofte ud af en tangent fordi der var så mange uafklarede spørgsmål. Elev 6 har overhovedet ikke været inde i Fronter og talte helt ved siden af resten af gruppen. Hun fandt pludselig ud af hvad det hele gik ud på. Hun ville gerne være med, men kunne ikke huske om hun var med til Fronterintroduktionen. Vi aftalte at hun skulle sende en e-mail til mig, så ville jeg sende password til hende. (jf. fokusinterview)

Elev 2 var ikke med til introduktionen og vi aftalte at jeg skulle sende password til hende. Jeg sagde at dem der ikke var med til interviewet blev betragtet som frmeldte, da projektet ellers blev noget roderi. Det virkede de meget overraskede over.

24.3

Kort og kontant mail fra elev 7 og elev 1. De vil ikke være med mere
Elev 2 skriver at hun ikke kan deltage mere pga. at hun er bagud med skolen og så noget privat.

24.3

elev 11 er meget aktiv. Stiller spørgsmål i Forum og lægger emner ud til fristil.
Jeg laver en debatkonference. Mens jeg laver den er elev 11 på og spørger om der ikke mangler noget...Det er fordi den ikke er færdig☺

26.3

Aflevering af referat- elev 11 og elev 4 afleverer

28.3

elev 4 lægger stileemner ud
Jeg lægger en rettevejledning ud

31.3.

Jeg evaluerer deres referater med rettenøglen. Nu skal det blive spændende om de kan forholde sig til at skrive opgaven 2. gang.

3.4.04

elev 13 er meget tavs. Det er ærgerligt, hun var ellers en af de aktive
Jeg sender mail til elev 10, elev 15, elev 9, elev 14 og elev 6 for at høre om deres tavshed siden mødet d. 23.3 skyldes at de holder op. Jeg vil gerne vide hvorfor
Jeg lægger en god påske besked ud i forum og meddeler at vi holder lukket til og med d. 12.4

5.4.04

elev 15 svarer på min mail. Hun vil gerne fortsætte, men har mistet sit password og brugernavn. Jeg sender det til hende.

7.4.

elev 14 svarer på min mail. Hun vil også gerne fortsætte. Jeg svarer straks, så hun får en fornemmelse af vigtigheden af projektet og hendes deltagelse.
Elev 11 har rettet sit referat og har lagt det ud igen

12.4.04

Har været i Fronter. Elev 14 og elev 15 har endnu ikke været inde på trods af at de meldte ud at de gerne ville være med. Jeg har overhovedet ikke hørt noget fra elev 10, elev 14 og elev 6 siden d. 23.3.

Jeg overvejer kommakurset. Skal jeg spørge yderligere til deres kendskab til sætningsstruktur eller skal jeg bare lave det. Jeg tænker over det til i aften.

16.4

Jeg spørger ikke yderligere til deres viden om grammatik etc. De har egentligt udtrykt det meget præcist i fokusgruppen.

Lægger kommakurset ud.

21.4

Alle er tavse på nær elev 11. Selv elev 4 der egentlig har været relativt aktiv

Elev 11 afleverer fristil

22.4

elev 11 afleverer to kommaøvelser

elev 11 meddeler at mødet skal flyttes fra d. 4.5 da mange har fri den dag-samt en masse andre dage...

28.4

elev 11 rykker for rettelse af sin stil

6.5.

Sidste møde med eleverne.

Vi mødes i Karens læsevejledningsrum. Jeg har taget kage med.

Først kommer elev 4, elev 13 og elev 11. Elev 11 løber i kantinen og henter elev 1, elev 7 og elev 3. De troede ikke at de skulle komme på trods af at jeg havde sendt en mail og forklaret hvor vigtigt det var.

De deltager alle aktivt i snakken bortset fra elev 7 der virker meget genert og tilbageholdende. Hun svarer eftertænksomt på spørgsmålene. Der er dog forskel på indholdet af det de siger. Især elev 3 snakker hele tiden om sig selv uden det store fokus på spørgsmålene.

Jeg mailer udsagnskemaet til de dem de ikke var tilstede, og håber på at de måske besvarer det.

Opdager at mine optagelser ikke er registreret, muligvis fordi mikrofonen ikke var sat korrekt til-kikset. Det er både for kompliceret og for sent at indkalde gruppen igen, så jeg vælger at rekonstruere interviewet.

Her følger mine 2. ordens observationer af respondenternes reaktioner på interviewguiden:

Hvad har det betydet for for deltagelsen:

-at undervisningen er frivillig?

Elev 1 og elev 7 mente at frivilligheden animerede én til at deltage.

Elev 11 og elev 13 mente at det var problematisk da man ikke blev presset til at lave opgaverne

Elev 13: jeg har haft meget travlt på mit arbejde

-at vi arbejder i Fronter?

Meget problematisk

Elev 1 var frustreret, han havde lige vænnet sig til Skolekom og havde ikke mod på at lære et nyt system at kende.

Elev 7 bryder sig ikke om at lægge sine tekster ud i netbaserede konferencer og vil helst lave sine ting ansigt til ansigt med kammerater og lærer

Elev 11 er aldrig blevet gode venner med Fronter og mener at systemet er ulogisk og kompliceret

Elev 3 synes at systemet virker skræmmende.

-at læreren er usynlig?

Elev 11 mente at der kunne kompenseres for lærers synlighed , som der blev gjort i 2. forløb, ved at læreren hele tiden lægger beskeder etc.

Elev 3 og elev 13 vil helst kunne se deres lærer

-at kammeraterne er 'usynlige'

elev 11 synes ikke det var problematisk så længe alle var aktive, men det var kedeligt at alle efterhånden hoppede fra, så mister man også selv gejsten.

Elev 13 var enig i at de andres aktivitet var bestemmende for ens egen aktivitet

-at 'læreren' er en 'fremmed'

elev 11 mente ikke at det er noget problem. Tværtimod handler det om noget helt andet. Jeg havde et projekt og hun synes at det ville være synd for mig hvis projektet ikke lykkedes.

Spørgsmål til dem der har deltaget omkring:

-Mundtlige introduktioner til læseøvelser

elev 11 syntes at det var godt, men det kunne være godt hvis det lå på skrift også.

Elev 13 er enig, hun vil også gerne have introduktionerne på skrift, men er meget glad for at kunne lytte også, da hun ikke gider læse så meget.

-Debatten/argumentationsark

elev 11 synes at debatten var sjov, men det var ærgerligt at andre ikke deltog, man kan ikke diskutere med sig selv. Det er meget sjovere at skrive når det er frit, fremfor hvis vi skulle skrive dansk stil

Deadlines

Elev 11 synes at det var meget bedre med deadlines, da man lettere kan holde sig selv i ørerne

-Skriftlige afleveringer/retteark

elev 11 kan godt lide metoden, og synes klart at den virker for hende. Elev 13 svarede ikke på spørgsmålet på trods af at hun selv prøvede metoden.

-Kommakursus

elev 4 kan godt lide kommakurset. Har lavet opgaver , men har ikke afleveret dem.

Elev 11 fik meget ud af kommakurset.

Dansk på nettet

Foråret 2004 skal jeg skrive mit masterspeciale på uddannelsen master i Ikt og læring og søger i den forbindelse elever der kunne tænke sig at deltage i mit projekt.

Hvem er jeg? Mit navn er Dorthe Kingo Thruelsen, jeg er uddannet cand. mag i litteraturvidenskab og fransk, har senere suppleret med et ekstra bifag i fremmedsprogspædagogik og er på nuværende tidspunkt i gang med en master i IKT og læring på Ålborg universitet. IKT og læring handler kort om, hvordan man underviser og lærer vha computer og eventuelt internettet. Jeg underviser i dansk som andetsprog på Studieskolen i Odense, hvor jeg primært beskæftiger mig med netbaseret danskundervisning for voksne med dansk som andetsprog, der skal på en videregående uddannelse.

I medierne zoomes der jævnligt ind på unges evne til at læse og skrive dansk. Eleverne på ungdomsuddannelserne og de videregående uddannelser kan ikke stave, hverken skrive nuanceret eller korrekt, argumentere eller læse. Er det nu rigtigt? Og hvis det er rigtigt, hvad kan man så gøre? Er eleverne klar over, at de har et problem? Og har eleverne overhovedet tid til at tage ekstra timer i dansk? Mulernes Legatskole tilbyder på nuværende tidspunkt timer med en læsevejleder. Men der er mange der har behov for denne støtte, og timerne er få samtidig med, at eleverne hurtigt differentierer sig fra hinanden, således at der skal arbejdes med mindre enheder, hvilket igen betyder færre timer til den enkelte. Kunne man imødekomme disse behov på anden vis?

I disse tider er der stort fokus på brugen af internettet og computere i det hele taget på snart sagt alle uddannelser- også de gymnasiale. Ville det være en god idé at placere ekstra timer i dansk på nettet?

Der er mange fordele ved netbaserede undervisningsforløb:

- I kan arbejde hjemmefra
- I kan arbejde, når det passer jer
- I kan lave en lille smule hver dag og på den måde få et mere flydende læringsforløb
- I kan få løbende vejledning
- Det er lettere at differentiere undervisningen, da underviseren lettere kan koble elever fra mange klasser, evt fra flere gymnasier
- Man kan lettere arbejde procesorienteret, da alt registreres

I forbindelse med mit speciale, kunne jeg derfor tænke mig at undersøge, hvilke muligheder der er for at tilbyde netbaseret danskundervisning på gymnasierne.

Jeg har derfor brug for at få svar på en række spørgsmål:

- Hvor meget spekulerer I over/evaluerer I på jeres egen måde at lære på?
- Hvordan har I det med at arbejde sammen omkring opgaveløsning?
- Hvor fortrolige er I med at arbejde på nettet/ i Fronter?
- Hvilke sproglige behov har I?
- Hvilke opgavetyper føler I, at I lærer noget af?
- Hvordan motiverer man en gymnasieelev til at arbejde målrettet med noget der ikke gives årskarakterer i?

Hvorfor skal jeg deltage i et projekt som dette, tænker I nok

- I vil få indblik i jeres måde at lære på, hvilket I kan bruge i andre fag end dansk

- I vil lære at bruge Fronter, der minder om andre læringsplatforme der anvendes på videregående uddannelser og i øvrigt også på mange gymnasier (incl Mulernes)
- I vil arbejde med dansk sprog på en ny måde

Hvem kan være med?

Projektet er fortrinsvis for elever der føler, at de har brug for at blive bedre til at skrive og læse dansk. Da en del af projektet er at se, hvordan man kan undervise flere niveauer i det samme elektroniske rum, er elever med både små og store behov selvfølgelig velkomne. Det eneste jeg kræver er, at I har mulighed for at deltage i hele perioden, ellers bliver det noget værre rod.

Hvad kræves der af den enkelte?

Mit projekt er bygget op omkring nogle møder på Mulernes og nogle opgaver som I kan lave hjemme. Alle opgaver skal besvares elektronisk, dvs. de skal skrives på computer og afleveres som e-mail eller i Fronter (I skal nok få en grundig introduktion). Projektet løber fra uge 5 til uge 18. Jeg planlægger forløbet på en måde, så I maksimum skal bruge en time om ugen. Vi skal mødes 5 gange.

Uge	Elevaktivitet
5: møde	Introduktion til projektet. Gruppeinterviewinterviews: 1. På hvilken måde lærer I bedst? 2. Hvad har I brug for at træne?
6	Essays om læringsstile
7: møde	Introduktion til Fronter
8, 9, 10	Individuelle opgaver
11: møde	Kollaborative opgaver Hvordan går det med Fronter?
12, 13	Paropgaver i Fronter
14 :møde	Midtvejsevaluering: dur det her? Danne gruppeinterviewr
15,16	Individuelle-/par- /gruppeinterviewopg.
17	sprogtest
18: møde	Afsluttende evaluering: Kan man lave danskforløb på nettet? Hvad var godt? Hvad fungerede ikke? Hvordan kan det blive bedre?

Jeg håber, at I har lyst til at være med.

Har I spørgsmål, er I velkomne til at skrive til mig på: dogs@nalnet.dk

Med venlig hilsen Dorthe Kingo Thruelsen

Bilag 3

Essayskrivning

Baggrund

Hvilken folkeskole kommer du fra?

Hvilke undervisningsformer var dominerende på din skole?

Hvorfor har du valgt at gå i gymnasiet?

Hvilke overvejelser har været bestemmende for dit valg af fag og niveau?

Undervisningsformer

Tænk på de forskellige fag du har.

Vælg et fag, hvor du synes du lærer meget og beskriv hvilke undervisningsformer der praktiseres.

Hvorfor lærer du meget af disse undervisningsformer?

Vælg et fag, hvor du ikke synes du lærer så meget og beskriv også her hvilke undervisningsformer der praktiseres.

Hvorfor lærer du ikke så meget af disse undervisningsformer?

Forberedelse

Hvordan forbereder du dig til en time?

Undervisningen

Beskriv din måde at deltage i undervisningen på.

Deltager du aktivt i timerne? Hvorfor/hvorfor ikke?

Deltager du aktivt i gruppeinterviewarbejdet? Hvorfor/hvorfor ikke?

Efterbehandling:

På hvilken måde efterbehandler du de informationer (noter, tekster, lærerens oplæg/respons, kammeraters oplæg/ respons mm.) du fik i undervisningen, når du kommer hjem fra skole?

Skriftlige afleveringer

Hvad mener du er formålet med skriftlige afleveringer (stile, rapporter, matematikopgaver, oversættelser etc.)?

Synes du at du lærer noget af at lave skriftlige afleveringer? Hvorfor/hvorfor ikke?

Har lærerens respons på dine skriftlige arbejder betydning for om du lærer noget? Hvorfor/hvorfor ikke?

Har dine kammeraters respons i forbindelse med skolearbejdet betydning for om du lærer noget? Hvorfor/hvorfor ikke?

Hvordan har du det med, at dine kammerater læser og kommenterer dine skriftlige arbejder?

5 Essaybesvarelser

elev 4

Jeg kommer direkte fra 9.klasse med et eksamens gennemsnit på 9.9. Skolen hedder Mølkærskolen, hvor der ca. gik 350 elever. På Mølkærskolen var der en god intim stemning, hvor alle kendte hinanden. Jeg var rigtig glad for mine lærer, og der var en god følelse mellem lærere og elever. Jeg var glad for den måde de fik mig til at føle. Det er noget jeg mangler meget her på Mulernes, at føle at ens lærere er der for ens bedste og ikke er en dommer, der vil få en ned med nakken.

Vi havde mange lektier for, og jeg lavede dem med glæde. Der var en god lektie-politik i min klasse, hvor næsten alle lavede deres lektier. Og dem der ikke gjorde det, var på en måde flove over sig selv, det var elev 11nligt for dem. Undervisningsformerne på min gamle skole var meget varierende. Vi lavede meget gruppeinterviewarbejde og individuelle opgaver, men vi lavede også meget klassegennemgang.

Da jeg skulle vælge, hvad jeg ville efter folkeskolen, var der ingen tvivl om at det skulle være en gymnasial uddannelse, fordi jeg havde evnerne og lyst til det. Jeg var bare i tvivl om det skulle være HHX eller et almindeligt gymnasium. Jeg var til orienterings møder på de forskellige skoler, og valgte derefter Mulernes Legatskole. Blandt andet fordi skolen ligger tæt på hvor jeg bor, så jeg ikke skal bruge så meget tid på transport frem og tilbage. Jeg valgte også Mulernes Legatskole, fordi den er kendt for at være meget social og at man kan gå klædt, som man vil. Det sociale og et godt sammenhold var især noget jeg søgte. Men Mulernes Legatskole er også god, fordi det er en nyere skole med gode lokaler. Jeg valgte matematisk linje, fordi matematisk og fysik altid har været min stærke side og har haft min største interesse.

Jeg synes jeg lærer meget i biologi. Det er ikke et fag jeg har særlig interesse for, men jeg er alligevel begyndt, at synes det er spændende. Jeg synes, ikke vores almindelig lære lærer så meget fra sig. Men vi har en praktikant, som er rigtig god. Han er god til at forklare tingene på en måde så man forstår det og han er lidt streng, så der er stille i timerne! Han er god til at skrive en masse på tavlen, hvilket jeg synes er rigtig godt, så får man nemlig en bedre forståelse for hvad han snakker om. En gang imellem laver han også nogle transparenter til overheadprojektoren, så kan man også bedre følge med.

Et fag hvor jeg ikke lærer så meget er ????. Jeg synes, ikke der er et fag hvor jeg egentlig ikke lærer så meget. Men der er nogle lærer jeg ikke bryder mig om. Fx har jeg en lære, der står og snakker ind i tavlen, i stedet for at snakke til klassen. Vi har også en lære, der er meget brask og tvinger folk op til tavlen for at bevise et eller andet. Jeg synes, det er utroligt ubehageligt næsten at blive tvunget op foran hele klasse og forklare noget, man måske ikke kan så godt.

Jeg forbedrer mig altid godt til en time. Jeg laver mine lektier derhjemme, skriver notater til hvor det er nødvendigt og laver de opgaver der skal laves.

Om jeg deltager aktivt i klassen? Det kommer an på definitionen af aktiv. Jeg følger aktivt med og skriver notater, men jeg har svært ved at række hånden op og svare på spørgsmål foran hele klassen. Ikke fordi jeg ikke kan svare, men fordi jeg ikke tør. Jeg synes selv det lyder meget plat, men det er sådan jeg har det. Jeg kan godt lide gruppeinterviewarbejde, der har jeg nemmere ved at komme på banen og få sagt min mening.

Jeg tror, jeg er meget dårlig til at efterbehandle de informationer jeg får i undervisningen. Jeg læser sjældent mine egne notater igennem, med mindre jeg skal bruge dem til at løse en opgave. Jeg er god til at læse min lærers notater, men ellers laver jeg aldrig nogen form for efterbehandling.

Formålet med skriftlige opgaver er selvfølgelig at lære noget. Jeg lærer meget af at lave skriftlige opgaver, især biologi, kemi og fysik rapporter, hvor man skal undersøge en del, før man har noget at skrive om.

Jeg synes, jeg får utrolig dårlig respons tilbage på mine afleveringer. Der står aldrig hvad man kan gøre bedre eller anderledes. Det er kun min dansk lærer der giver mig respons på det jeg laver, og det er hun også rigtig god til.

Jeg har aldrig fået noget respons fra mine kamerater i forbindelse med skolearbejdet. Så det kan jeg ikke skrive så meget om. Jeg tror heller ikke jeg ville have det så godt med at andre skulle sidde og udpege mine fejl. Men man kan da altid godt lide at få at vide, hvis det er noget godt man har lavet.

Elev 10

Jeg hedder XXX og kommer fra provstegårdsskolen. Lærernes formål med undervisningen er at vi alle i klassen, følger med i timerne og deltager aktivt.

Jeg har valgt at gå på gymnasiet, fordi der er et åbent valg, dvs. at der er mange muligheder at vælge imellem når man bliver student, og så har jeg endda den mulighedsperiode hvor jeg merekan arbejde med de forskellige fag og se hvad jeg har interesse for, og det vil hjælpe mig på vej til at vælge det rette valg. Jeg har valgt at gå på den matematiske linje pga. jeg mere interesserer mig for det matematiske end det sproglige.

I gymnasiet synes jeg, at jeg lære meget i kemi timerne, og det er fordi jeg synes at vores lære forklar tingene på en god - og forklarende måde og at jeg har interesse for det.

Jeg synes, at jeg ikke lærer særlig meget i fysik timerne, og det er pga. den måde vores lære underviser på, jeg synes at det går alt for stærkt, når man endeligt har forstået emnet, gennemgår han et nyt stof. Jeg synes i hvert fald ikke, at vi arbejder nok med disse emner vi får lært, og det gøre at man hurtigere glemmer tingene.

I starten synes jeg selv, at jeg ikke fulgte godt med i timerne, og det kan måske skyldes at vi lige har haft ferie, og man er ikke vant til den måde læreren underviser på. Men nu synes jeg, at jeg er aktiv i timerne, og gøre en indsats i klassen. Noget af det vigtigste for mig er at følge med i undervisning og skrive en masse notater ned, for jeg synes det hjælper enormt meget når jeg sidder derhjemme og forbereder mig til timerne.

Når jeg sidder derhjemme og er ved at lave lektier, læser jeg det hele grundigt igennem, jeg skriver notater til de forskellige ting, og laver nogle eksempler, sådan at jeg kan være sikker på at jeg kan huske tingene til en anden gang.

Jeg synes det er en god ting, at der er skriftligt arbejde, for så kan man vise hvad man kan.

Jeg synes i hvert fald at jeg lærer meget ved afleveringer, for så kan læreren rette ens fejl, og så ved man selv hvor man har problemer henne. Jeg har det egentlig godt med at mine kammerater læser og kommenterer mine skriftlige arbejde.

Elev 7

Denne stil skal handle om, hvordan jeg kan forbedre min måde at skrive mine stile på. Derfor har jeg fået et stykke papir med nogle spørgsmål, som jeg skal svare på.

Jeg kommer fra tre forskellige folkeskoler. Den første folkeskole jeg gik i var på Grønland. Der gik jeg i de to første klasser, i børnehaven og i 1. klasse. Så kom jeg til Danmark og gik så fra 2. til 7. klasse på en skole der hed Fjordvangskolen. Men så i 8. og 9. blev hele klassen flyttet ned på en skole der hed Kertemindeskole. Efter det tog jeg på gymnasiet. Jeg har for det meste lavet individuelt arbejde. Der blev ikke lavet særlig meget gruppeinterviewarbejde. Vi sad også for det meste og gennemgik en bog fra enden til anden. Det var ikke særligt varieret. Jeg valgte at gå på gymnasiet, fordi jeg gerne vil have en videregående uddannelse. Jeg har også altid kunne lide matematik og derfor valgte jeg matematisk linje. Det er også det jeg har valgt mine fag og niveau efter. Alle mine valgfag er matematiske fag, for jeg føler mig ikke tryk i sprogfag. Men det der er underligt er, at det hele er omvendt her på gymnasiet. Her kan jeg bedst lide tysk... og kan ikke lide matematik og især ikke fysik. Men det er mest pga. læreren. Min tysklærer er rolig og man har ikke travlt i hendes timer. Der er ikke noget specielt man skal kunne nå at lære. Det går alt for hurtigt i matematik og fysik. Man når næsten lige at lære et stof, før man går videre til noget nyt, også glemmer man det igen. I tysk kan man gennemgå fx udsagnsord igen hvis der er nogen der har glemt hvad det handler om. Jeg lærer også bedst hvis jeg har det godt med læreren. Jeg er så uheldig at jeg både har min matematiklærer til matematik og fysik. Der går det ikke særlig godt. Han får mig til at føle mig dårlig også har jeg ikke lyst til at sige noget. Jeg bliver også nemt nervøs og bliver især bange for at lave fejl i hans timer. Så får jeg ikke sagt noget og spørger ikke, hvis jeg har svært ved noget. Det var også lidt simplere i folkeskolen. Der vidste man hvad man skulle bruge matematikken til fx +, det brugte man til

at lægge sammen. Men nu er det meget mere kompliceret. Jeg kan ikke se det logiske ved matematikken og så kan jeg ikke huske det. fx i fysik at P er det samme som tryk... hvad er logikken i det, og når man så skal huske en hel masse af sådanne tegn, så kan det hele blive alt for kompliceret. Det hele er omvendt med tysk. Det hele går langsom og man føler sig ikke presset. Det gør det hele meget nemmere. Hun får ikke en til at føle sig dårlig og utilpas. Så tysk er faktisk gået fra mit hadefag til at være et af de fag jeg ikke har så meget imod. Men jeg siger stadig ikke så meget i tysk selvom jeg føler mig tilpas. Jeg sidder for det meste og høre efter uden at sige noget. Det kan man også se på mine karakter. Jeg får forberedt mig til timerne, men det er ikke så grundigt. Jeg sætter mig ikke så meget ind i tingene, som jeg burde. Jeg synes, at jeg er god til at arbejde i en gruppeinterviewarbejde. For der er der nogen der regner med at man laver noget. Der kan det gå ud over andre hvis ikke man laver sine ting. Det gør det ikke ved individuel arbejde. Jeg efterbehandler aldrig. Jeg ved godt, at det vil være godt hvis jeg gjorde det, men jeg gider ikke. Det er al for kedeligt, og jeg synes, at det er selv spild af tid.

Jeg tror skriftlige afleveringer er lavet til dem det ikke siger så meget. Så kan læreren se hvad den enkelte elev kan og ikke kan. Det er en øvelse for eleven og eleven lærer også noget af det. Jeg lærer meget af det. For det kan godt være at man tror at man kan det, og når man så skal til at lave det, finder ud af, at man ikke kan. Læreren respons hjælper mig næsten aldrig. Jeg kan ikke selv se mine fejl og det hjælper ikke at der står at fx at jeg skriver roder. Jeg kan ikke selv se, at jeg skriver rodet. Jeg synes at det lyder godt. Jeg har meget svært ved at se mine fejl. Det samme gælder for ens kammerater. De siger for det meste at det lyder godt og når jeg så aflevere får jeg ikke gode karakter alligevel. Jeg har ikke noget imod at de læser mine afleveringer, for jeg har ikke noget imod dem selv, lige undtagen denne stil. Den er lidt for personlig...

Elev 11

Baggrund

Hvilken folkeskole kommer du fra? Jeg har gået på Ejbyskolen fra børnehaveklassen til og med 9.klasse. Jeg tog 10. klasse på Hjalleseskolen, hvor der var en speciellinie hvor vi, ud over det obligatoriske, havde 13 timer om ugen, der var fordelt på samfundsfag, psykologi og filosofi.

Hvilke undervisningsformer var dominerende på din skole? Det er svært og sige, men det var vel meget traditionelt. En masse tavle undervisning og så lidt gruppeinterview arbejde en gang i mellem, som man aldrig fik noget ud af.

Hvorfor har du valgt at gå i gymnasiet? Jeg er som så mange andre opvokset med, at det var det eneste rigtige, både venner, familie og skolen har sort set sagt, at det var det eneste rigtige. Det er selvfølgelig ikke sådan, at jeg er blevet presset til det, men der har ikke være så meget information om andet. Jeg er rigtig glad for at være kommet i gymnasiet, men jeg ser det som et problem, at gymnasieuddannelsen er så dominerende og at studievejlederne i folkeskolen ikke informerer mere om de andre muligheder.

Hvilke overvejelser har været bestemmende for dit valg af fag og niveau? Jeg har altid været ret god til matematik, fysik og kemi, mens jeg har haft det lidt svært med engelske og at stave. Derfor var der ingen tvivl om, at det skulle være matematisk linie.

Efter jeg nu er startet på gymnasiet har det så ændret sig til, at jeg er begyndt at synes, at matematik og fysik ikke er så lejende nemt og faktisk bruger rigtig meget tid på lektierne i de fag. Engelsk har til gengæld været en positiv overseskels for mig. Det er lige for at det er blevet et af de fag jeg er bedst til og bedst kan lide.

Med hensyn til valg af fag og niveau de kommende år har jeg stadig ikke helt besluttet mig, men jeg regner med at vælge samfundsfag på højniveau. Er meget interesseret i politik og som medlem af "Det radikale venstre" er det meget naturligt for mig at vælge det. Jeg regner med at vælge matematik på høj niveau efter 2.g og så have Psykologi, Kemi, biologi ellers filosofi på B niveau, da jeg overvejer at blive psykolog bliver mit valg nok psykologi.

Undervisningsformer

Tænk på de forskellige fag du har.

Vælg et fag, hvor du synes du lærer meget og beskriv hvilke undervisningsformer der praktiseres.

Hvorfor lærer du meget af disse undervisningsformer? I Engelsk har vi en ung lærer, hvilket jeg tror er en fordel. Det er tydeligt, at han er meget interesseret i arbejdet og i os. Han bruger meget tid til forberedelse og er god til at variere undervisningen. Det smitter af på os og så for man lyst til at gøre en kæmpe indsats.

Vælg et fag, hvor du ikke synes du lærer så meget og beskriv også her hvilke undervisningsformer der praktiseres. I fysik og matematik har vi en lærer der er meget upædagogisk, mange er bange for ham og han formår at ydmyge en foran hele klassen. Det giver et meget anspændt indeklima i klassen og så er det svært og lære noget. Det virker som om, han efter mange år i faget er blevet træt. Det smitter af på os, så vi bliver uinteresserede og ikke yder vores bedste. Han har ingen variation i sin undervisning, som er et meget foredrags præget. Han står og snakker ved tavlen og vi sidder og tager notater.

Hvorfor lærer du ikke så meget af disse undervisningsformer? Det har jeg skrevet under forrige spørgsmål.

Undervisningen

Beskriv din måde at deltage i undervisningen på.

Forberedelse:

Hvordan forbereder du dig til en time? Jeg laver opgaverne som vi får for og læser det vi skal, men jeg må nok indrømme, at jeg ikke er for god til at lave notater.

Undervisningen:

Deltager du aktivt i timerne? Hvorfor/hvorfor ikke? Jeg deltager stort set altid i undervisningen. Jeg føler, at jeg får mest ud af det på den måde. Det er tydeligt, hvis man en dag ikke er godt forberedt og ikke kan være med i timerne, så er det meget kedeligt at være tilstede. I nogle fag får man slet ikke noget ud af at være der, hvis man ikke er forberedt.

Deltager du aktivt i gruppeinterviewarbejdet? Hvorfor/hvorfor ikke? Der er ikke noget bedre end gruppeinterviewarbejde, hvis det fungerer. Det gør det efter min mening desværre meget sjældent. Der er altid nogle der hellere vil arbejde selv eller slet ikke arbejde. Jeg er aktiv i gruppeinterviewarbejde og tager tit styringen – hvilket kan være et problem. Hvorfor være aktiv i gruppeinterviewarbejde? Ja det er faktisk et ret godt spørgsmål... Det er vel igen det med, at det er mest spændende, hvis man er med og man får også mest ud af det på den måde.

Efterbehandling:

På hvilken måde efterbehandler du de informationer (noter, tekster, lærerens oplæg/respons, kammeraters oplæg/ respons mm.) du fik i undervisningen, når du kommer hjem fra skole? Det gør jeg slet ikke. Når jeg får noget tilbage fra læreren kigger jeg lige hurtigt på det i skole og så er det det. Det er nok et stort problem, men jeg følger ikke, at jeg kan bruge det til noget.

Skriftlige afleveringer

Hvad mener du er formålet med skriftlige afleveringer (stile, rapporter, matematikopgaver, oversættelser etc.)? At læren kan vurdere hvor man ligger.

Synes du at du lærer noget af at lave skriftlige afleveringer? Hvorfor/hvorfor ikke? Ja, men jeg kan ikke sige hvorfor. Men i alle andre fag end dansk repeterer man en masse. Hvis der er noget man ikke forstår læser man det i bogen og lærer det på den måde.

Har lærerens respons på dine skriftlige arbejder betydning for om du lærer noget? Hvorfor/hvorfor ikke? Hvis jeg for noget tilbage der er rigtig dårligt, bliver jeg irriteret og kan ikke holde ud og kigge på det og må lægge det væk. Men de gode opgaver kigger jeg lige igennem, men jeg gør ikke nok ud af det desværre – det burde man nok.

Har dine kammeraters respons i forbindelse med skolearbejdet betydning for om du lærer noget? Hvorfor/hvorfor ikke? Jeg er ikke helt klar over hvad du mener. Jeg mener ikke rigtigt, at der er så meget respons elever imellem, men hvis det er god konstruktiv respons er det godt, men man kan nemt komme til at gøre det surt for den man giver respons enten ved, at få den anden til at følge sig til grin og/eller virkelig dårlig.

Hvordan har du det med, at dine kammerater læser og kommenterer dine skriftlige arbejder? I folkeskolen fik jeg tit en af min bedste veninde til at rette for stavfejl, hvis der skulle afleveres noget vi lavede i skole. Men nu er der aldrig nogle der læser noget. Jeg har det fint, hvis det er en der i forvejen kender mine svagheder og en jeg stoler på ellers er det ikke rart.

Elev 13

Jeg hedder XXX, og jeg har gået på Agedrup skole til og med 9 klasse. Efter dette begyndte jeg på Mulernes Legat skole. I folkeskolen havde vi meget varieret undervisningsmetoder. De benyttede blandt andet gruppeinterviewarbejde, almindeligt teori og enearbejde, hvor vi selv skulle sidde og arbejde med stoffet. Vi blev meget sjældent teste med officielle prøver, men vi havde da selvfølgelig afleveringer og alle andre lektier, lige som alle andre skoler. Årsagen til jeg valgte at begynde på en gymnasial uddannelse, var at det uden tvivl ville kunne gavne mig senere hen med viden man får gennem skolen, og at det muligvis også vil være med til at gøre det lettere at få et arbejde, når jeg så har denne viden. Jeg mener selv, at jeg ikke på nogle måder vil få brug for at kunne andre sprog end dansk, tysk og engelsk, men at jeg ville under alle omstændigheder skulle få brug for matematik og måske også andre naturvidenskabelige fag, og derfor valgte jeg mig ind på den matematiske linje.

Valget af niveauerne af de forskellige fag har udelukkende været baseret på min interesse for fagene, og hvad jeg selv tror, ville kunne have været nyttigt i tiden efter gymnasiet. Jeg tror ofte, at ens interesse for faget, er afgørende for, hvor engageret man er i timerne, og derved også, om man bryder sig om undervisningen. Jeg foretrækker en varieret undervisning, hvor der både er noget teori, selvstændigt arbejde og gruppeinterviewarbejde. Disse arbejdsformer bliver for eksempel taget i brug i vores tysktimer, hvilket gør at undervisningen bliver lidt mere fængende.

Hvis man så derimod ser på vores kemitimer, hvor vores lærer er lidt kedelig at hører på, ikke snakker højt nok, og ikke får varieret hendes undervisningsmetoder særlig meget, gør at hun hurtigt taber over halvdelen af klasse, fordi de mister koncentrationen omkring stoffet, og ikke kan rigtigt hører hvad der bliver sagt.

Jeg deltager, så vidt det er mig muligt, aktivt i timer. Det vil sige at jeg forbereder hjemme fra ved at lave lektier. Dette gør også at undervisningen bliver lidt mere interessant, da man nu har sat sig ind i det stof man arbejder med.

Jeg deltager også aktivt i gruppeinterviewarbejde. Dette gør jeg dels fordi, at man er en del af en gruppeinterview, og derfor skal være fælles om tingene, og dels fordi dette er et krav for, at man lærer noget af stoffet man arbejder med.

Mine noter med mere fra timerne har jeg i mapper, så jeg præcis ved hvor jeg kan finde stoffet vi har arbejdet med, hvis der er noget jeg bliver i tvivl om. Udover det bruger jeg den kritik, jeg får fra mine lærer fra for eksempel afleveringer, så jeg ved hvad jeg skal gøre anderledes og forbedre til næsten gang. Jeg mener, at det er meget vigtigt, at man får denne

kritik, for uden denne kan man ikke vide hvad der skal forbedres, og derved heller ikke gøre dette.

Jeg synes, at de skriftlige afleveringer er en vigtig del af stoffet, da man på den måde får sat sig bedre ind i det man arbejder med, og derved også kommer til at forstå det bedre.

Personligt bryder jeg mig ikke om, at mine klassekammerater retter mine ting, men dette synes jeg afhænger meget af hvilket ting der er tale om. For en matematikaflevering, mener jeg ikke, er lige så personlig, som en stil for eksempel er. Men jeg har en veninde der retter mine stile, da min dansklærer har sagt, at det ville være godt for mig, at der var en "udefra" der læste den, inden den blev afleveret.

Bilag 5

Læsetests-resultater

Elev nr.	Skanning (antal rigtige i %)	Nærlæsning (antal rigtige i %)	'Kan du følge en vejledning?' (ja/nej)
1	70	50	ja
2	80	66	nej
3	80	66	nej
4	100	66	nej
5	75	50	nej
6	60	33	nej
7	65	66	nej
8	40	0	nej
9	50	16	nej
10	50	50	nej
11	100	66	nej
12	75	100	nej
13	60	100	ja

Bilag 6

Elevsprogsanalyse

Elevsprogsanalysen er analyse af sproget i 4 elevers stile (elev nr. 1, 3, 11, 5) (de fik at vide at de skulle aflevere en 'gammel' stil, der repræsenterede deres nuværende sproglige problemer) og 5 elevers essays (elev nr. 4, 7, 10, 11, 13).

Teksterne er generelt lette at forstå og skrevet i et flydende sprog. De er dog især præget af en række hyppige morfologiske, ortografiske, semantiske og tekstlingvistiske fejl.

Morfologi:

Pluralisendelsen -r udelades:

Jeg var rigtig glad for mine lærer (essay 4)

Mine skriftlige arbejde (essay 4)

...får jeg ikke gode karakter alligevel (essay 7)

...en af mine bedste veninde (essay 11)

...mange dansker har indtrykket af at...(stil 1)

...som begge er indvandrere (stil 1)

Substantiver der skal stå i bestemt form skrives i nøgen form:

At blive tvunget op foran hele klasse (essay 4)

..er at følge med i undervisning (essay 4)

...kigger jeg lige hurtigt på det i skole (essay 11)

fx har jeg en lære (essay 4)

det er den måde vores lære underviser på (essay 10)

Dobbeltbestemthed

Og derved er der en muligheden for... (stil 11)

verber i præsens skrives i infinitiv (eller noget der ligner)

...jeg sidder for det meste og høre efter (essay 7)

...når jeg så aflevere (essay 7)

...fx synes jeg at jeg lære meget i ...(essay 10)

...fordi jeg synes at vores lære forklar tingene... (essay 10)

...og er god til at varier undervisningen (essay 11)

...at det undre mig (stil 11)

...vil det første ord en nyfødt høre være (stil 11)

verber i infinitiv skrives i præsens

...og det vil hjælper mig på vej (essay 10)

...det er bare med til at letter formulering og forståelsen (stil 1)

verber i imperfektum skrives som perfektum:

...jeg hørte mange på efterskolen sidste år der snakket om...(stil 5)

verber i perfektum skrives uden -t:

jeg har valg at gå...(essay 10)

verber i perfektum staves med endelsen -ede:

...hvor teknologien har accelerede (stil 1)

Adjektiver i bestemt form/pluralis skrives i grundform

Jeg synes ikke vores almindelig lære...(essay 7)
...jeg vælger matematik på høj niveau (essay11)
...at vi har mange få sprog der er bæredygtig (stil 11)

Pronominer

...hvor vores lærer er lidt kedelig at høre på, ikke snakker højt nok, og ikke får varieret hendes undervisningsmetoder (essay 13)
...men nu er der aldrig nogle der læser noget (essay 13)
...det vil sige at jeg forbereder hjemme fra ved at lave lektier (essay 13)
...og efter nogle tid (stil 1)
...hvor lidt mennesker der taler sit lands sprog (stil 3)

Ortografi

Stavefejl generelt

Jeg føler mig ikke tryk (essay 7)
...fra mine kamerater (essay 4)
...lejende nemt (essay 11)
...det var en positiv overraskelse for mig (essay 11)
... hvis jeg for noget tilbage der ...(essay11)
...det er lige for at det er blevet et af de fag... (essay11)
...giver begge til udtrække i kronikken (stil 1)
...mange af ordene (stil 11)
...en spændende tur (stil 5)

Komposita skrives i to ord

Kemi timerne (essay 4)
Eksamens gennemsnit (essay 19)
Det er kun min dansk lærer der...(essay 4)
Fysik timerne (essay 11)
En masse tavle undervisning og så lidt gruppe arbejde (essay 11)
...som er meget foredrags præget (essay11)
...har så mange låne ord (stil 11)
...på verdens plan (stil 11)

Præpositioner udelades eller anvendes forkert:

Den eneste trussel for det dansk sprog (stil 1)
...som bliver udsat eller blandet med låneord (stil 1)
...og vi taler dansk hjemmet eller skolen (stil 1)
...få der kan laves inernetsider på dansk (stil 3)
...sætter jeg store spørgsmåltegn om vi kan kalde det danske sprog...(stil 3)
...at fortælle vigtigheden af, at vi... (stil 11)

Der skrives med stort begyndelsesbogstav, hvor der skal anvendes lille begyndelsesbogstav:

I gennemsnit har hvert sprog En million som taler det (stil 1)
Danmark har Fem mill. ...(stil 1)

Adverbier og adverbierlige udtryk staves forkert

...det hele går langsom (essay 7)
...vi blev meget sjældent teste (essay 13)
...at vi ikke kender dem som låneord længer (stil 1)
...at der kommer en masse låneord ud fra og ind (stil 1)
...hvis alt handel foregår på kun et sprog (stil 3)
...der er hvis ingen der er i tvivl om...(stil 11)

...havde tabt alt international handel (stil 3)
...kan nogle bliver nødt til at droppe ud af et (stil 11)

adverbier anvendes forkert

...hvor lidt mennesker der taler sit lands sprog (stil 3)
dette belyser at vi har mange få sprog (stil 11)

Semantik

Enkeltord anvendes forkert

Jeg forbedrer mig altid godt til en time (essay 7)
...det giver et meget anspændt indeklima (essay11)
...i hvert fald gør det sværger for dem (stil 1)
...for det første ville jeg føle mig nedlagde af sætningen (stil 1)
...kan nogle blive nødt til at droppe ud af et studie kun pga. manglende sprogkvaliteter (stil 11)

Udtryk anvendes forkert

og gennemgik en bog fra enden til anden (essay 7)
jeg er god til at arbejde i en gruppearbejde (essay 7)
fx at jeg skriver roder (essay 7)
...til at vælge det rette valg (essay 10)
...at få den anden til at følge sig til grin (essay11)
...og derfor valgte jeg mig ind på den matematiske linie (essay 13)
...jeg synes det er en god kronik der giver tid til eftertanke (stil 11)

Bilag 7

Introduktion til Fronter

Du finder Fronter på: <http://www2.fronter.com/fyn/>

Indtast dit brugernavn og dit password.

Gå ind i rummet **Læsevejledning**

1. Læg et indlæg i **Forum**, hvor du fortæller om din vinterferie. Husk at give dit indlæg en overskrift
2. Læs dine kammeraters indlæg og stil et spørgsmål til et af dem

Gå til **Nyheder**

1. Læg vinterferiens bedste nyhed ud til dine kammerater

Gå til **aflevering**

1. Åbn filen **vinterferien 2004**
2. Læs opgaveformuleringen
3. -du kan nu vælge at gå ud af Fronter, skrive din besvarelse i Word og gemme den på computeren, hvorefter du åbner Fronter igen, går ind i afleveringsmappen og uploader din fil.
4. -du kan også vælge at skrive din besvarelse i Fronter
 - a. vælg **nyt dokument**
 - b. Giv det en titel
 - c. vælg **individuel**
 - d. vælg **en forfatter**
 - e. vælg **Microsoft office Word dokument**
 - f. **Gem**

Nu kan du skrive i dit dokument og når du lukker det, gemmes det i afleveringsmappen.

Nu skulle I være klar til at navigere i Fronter....Får I problemer, skal I lægge jeres spørgsmål ud i **Forum** og går det helt galt, må I sende mig en e-mail (dogs@nalnet.dk).

BEMÆRK! Fronter har en udmærket hjælpefunktion.

I perioden 23.2.-1.3. skal vi arbejde med hurtiglæsning, så det er vigtigt at I hurtigst muligt går i gang med opgaverne.
Gå ind i **arkiv-åbn Læsning-Hør intro-åbn hurtiglæsning**. I skal starte med **1. en kedelig mand-tekst**. Læs teksten så hurtigt I kan og besvar spørgsmålet til sidst (det er en teknisk detalje- så registreres jeres tid). Klik

på Gem. Dernæst laver I **2. en kedelig mand-besvarelse** som er spørgsmål til teksten. Husk at gemme, når I er færdige.

God fornøjelse
☺ Dorthe

Arkivets opbygning

❖ Arkiv

➤ **Læsning**

- Intro (lydfil)
 - Hurtiglæsning
 - ◆ Intro (lydfil)
 - ◆ En kedelig mand'
 - Tekst
 - Prøve
 - ◆ Grundtræning
 - ◆ Afsluttende test
 - Tekst-'Hendes ansigt og hans'
 - Prøve
 - ◆ Læserapport
 - Skimming
 - ◆ Intro (lydfil)
 - ◆ 'Operation dagsværk' (prøve)
 - Overblikslæsning
 - ◆ Intro (lydfil)
 - ◆ Eksamenssæt
 - Nærlæsning
 - ◆ Intro (lydfil)
 - ◆ 'Verden af i går'
 - Studielæsning
 - Intro (lydfil)

➤ **Skriveværksted**

- Referat af 'Hendes ansigt og hans' (sammenskrivningsdok.)
- 'Hendes ansigt og hans'-tekst
- Fristil-forslag til emner (sammenskrivningsdok.)
- Fristil-aflevering
- Rettevejledning

➤ **Kommakursus**

- 'Det nye kommas fald' (afleveringsmappe)
- Kommaregler og kommagrammatik
- Komma i helsætninger
- Komma i ledsætninger
- Blandede kommaøvelser

➤ **Debat**

- Om debatkonferencen
- Fællesdokumenter-SÅDAN!
- Ordliste til argumentation
- 'Har hjemmeboende brug for cafépenge?' (sammenskrivningsdok.)
- 'Bjarne du selev 11lder'
 - Tekst
 - Debat (sammenskrivningsdok.)

➤ **Detaljer**

- Introduktion til Fronter

Bilag 9

Spørgeguide til 1. gruppeinterview

Fronter-introduktion

Aktivitet-egen indsats , lærers indsats

Forvirring

Kammerater/ kontakt/ det sociale

Læsning

Relevans/ opgaver/ niveau

Bilag 10

Spørgeguide til 2. Gruppeinterviewinterview

Hvad har det betydet for for deltagelsen:

- at undervisningen er frivillig?
- at vi arbejder i Fronter?
- at læreren er usynlig?
- at kammeraterne er usynlige?
- at 'læreren' er en 'fremmed'

Har I kunne forstå hvad jeg mener?

Virker det mere uforpligtende at jeg ikke er fra skolen?

Til dem der har deltaget:

Mundtlige introduktioner til læseøvelser

Kommentarer til forløbet i 2. omgang

Debatten/argumentationsark

Deadlines

Skriftlige afleveringer/retteark

Bilag 11

Observationsguide til 1. og 2. implementeringsfase

Tema: Deltagelse

- Hvem kommunikerer?
- Hvilke aktiviteter deltager de i?
- Hvornår/hvor ofte er de 'på'?

Tema: Reifikation

- Hvordan bruges læreren??
- Hvilke øvelser tilkobler eleverne sig?

Tema: Tid

- Hvilke øvelser tilkobler eleverne sig?
- Hvordan reagerer eleverne på manglende deadlines?

Tema: Tillid

- Hvordan er ekspliciteres relationen til kammeraterne?
- Hvordan er ekspliciteres relationen til læreren?

Tema: Læringsomgivelse

- Hvordan reagerer eleverne i forhold til Fronter/teknologien

Tema: Læring- hvad og hvorfor?

- Hvordan ekspliciteres elevens forhold til læring?

Bilag 12

Afkrydsningsskema

Navn: _____

Her er en række udsagn. Sæt X lige efter de udsagn som passer til dig.

1. Jeg synes generelt, at jeg har et godt forhold til mine klassekammerater
2. Jeg bliver nervøs, når læreren spørger mig om noget
3. Jeg kan godt lide at være ved tavlen
4. Jeg bliver nervøs, når jeg er ved tavlen
5. Jeg dyrker sport i min fritid
6. Jeg er aktiv i en forening (idræt, spejder, kirke eller lign.) eller organisation (politik, frivilligt arbejde eller lign.) i min fritid
7. Når jeg er hjemme, er jeg mest på mit værelse
8. Mine forældre er gode at snakke med
9. Når jeg kommer hjem fra gymnasiet, er jeg bare så træt
10. Jeg har mange gode venner, som jeg altid betror mig til
11. Jeg har især en god ven, som jeg altid betror mig til
12. De fleste af mine venner går også på Mulernes
13. Jeg har flere gode venner i min klasse
14. Jeg sidder altid ved siden af de samme
15. Det betyder ikke noget for mig, hvem jeg sidder ved siden af
16. Jeg kender næsten alle dem, der har deltaget i dette projekt
17. Jeg kender kun nogle få af dem, der har deltaget i dette projekt
18. Jeg er god til at læse og anvende manualer til videoer, computere printere etc.
19. Hvis jeg ikke kan finde ud af noget teknik, bliver jeg irriteret og dropper det
20. Jeg bliver tit irriteret på min computer
21. Jeg har en god og hurtig computer hjemme
22. Vi er flere om computeren derhjemme
23. Vi har en hurtig opkobling
24. Vores internet går ofte ned
25. Nogle gange sidder jeg og venter og venter på, at internettet skal virke
26. Jeg chatter på nettet hver dag
27. Jeg chatter nogle gange
28. Jeg chatter aldrig

29. Jeg sender og modtager SMS dagligt
30. Jeg har svært ved at tage mig sammen til at lave lektier
31. Jeg laver lektier 2-3 timer hver dag
32. Jeg laver lektier 1-2 timer hver dag
33. Jeg laver først mine skriftlige afleveringer dagen før de skal laves
34. Jeg kan godt lide at lave mine skriftlige afleveringer i god tid
35. Det er vigtigt for mig at få en karakter for det jeg laver
36. Det er ubehageligt, når andre læser mine opgaver
37. Jeg foretrækker, at mine forældre læser mine opgaver igennem før de afleveres
38. Jeg er ikke så god til at bede andre om hjælp
39. Jeg har altid travlt
40. Jeg arbejder i fritiden
41. Jeg er meget hjemme
42. Jeg har omkring 5% fravær
43. Jeg har omkring 10% fravær
44. Jeg har mere end 10% fravær
45. Jeg er lidt i tvivl om, hvad jeg skal studere efter gymnasiet
46. Jeg har altid vidst, hvad jeg gerne vil være
47. Jeg vil gerne på universitetet
48. Jeg skal have et gennemsnit over 9,0
49. Jeg vil bare gerne bestå min studentereksamen-pyt med gennemsnittet
50. Jeg vil gerne have et gennemsnit over 7,5
51. Jeg vil gerne læse et humanistisk fag
52. Jeg vil gerne læse et naturvidenskabeligt fag
53. Jeg vil være ingeniør
54. Jeg vil gerne være sygeplejerske
55. Jeg vil gerne være _____
56. Jeg taler dansk med mine forældre
57. Jeg taler ikke dansk med mine forældre
58. Jeg synes, at jeg er god til at diskutere
59. Jeg skriver mange breve
60. Jeg skriver primært kun, når jeg skal lave hjemmearbejde
61. Jeg bruger lang tid på at formulere mig skriftligt
62. Jeg er lidt flov over, at jeg laver mange fejl, når jeg skriver
63. Jeg ser meget tv
64. Mine forældre sidder altid og læser
65. Jeg læser avis hver dag
66. Jeg er altid i gang med mindst én roman
67. Jeg læser sjældent andet end lektier

68. Jeg elsker at læse

Har du noget at tilføje?

Bilag 13

Elevernes placering af 'flueben' i afkrydsningskema

Spørgsmål	Elev 1	Elev 3	Elev 4	Elev 7	Elev 11	Elev 13	Elev 9
1.	X	X	X	X	X	X	X
2.			X	X	X		
3.	X	X					X
4.			X	X	X	X	
5.		X	X		X	X	
6.	X	X			X		
7.	X			X		X	X
8.	x	X	X		X		X
9.	X		X		X	X	X
10.	X	X			X	X	X
11.	X	X	X			X	X
12.			X	X			
13.	X	X		X	X		
14.			X		X		
15.	X	X			X	X	X
16.	X	X	X	X	X	X	
17.							X
18.	X			X		X	X
19.					X		
20.	X		X		X	X	X
21.	X	X	X		X	X	
22.			X	X	X		X
23.	X	X	X		X		X
24.	X			X			X
25.				X			
26.						X	
27.		X		X			
28.	X		X		X		X
29.	X	X	X		X	X	
30.	X			X	X	X	
31.			X		X		X
32.	X	X		X		X	
33.	X	X		X		X	
34.		X	X		X	X	X
35.	X	X	X	X	X	X	X
36.					X	X	X
37.	X		X		X		X
38.				X			
39.	X	X			X	X	
40.		X	X			X	

41.	X			X			X
42.	X			X	X	X	
43.		X					
44.							
45.		X	X		X	X	X
46.				X		X	
47.			X	X	X		X
48.	X		X	X			X
49.							
50.		X		X	X	X	
51.		X			X		X
52.	X		X	X			
53.							
54.							
55.	Arkitekt	Instruktør	Advokat	Læge,kirurg		Berider	
56.	X	X	X	X	X	X	
57.				X			
58.	X	X			X		
59.		X					
60.			X	X	X	X	
61.	X	X	X	X	X		
62.		x		x-irriteret	X	X	X
63.	X			X	X	X	
64.					X		
65.					X		
66.			x				
67.	x			x		x	X
68.					x		

Bilag 14

E-mail-skolekom

23.2 Hej Dorthe

Efter jeg er kommet hjem har jeg igen prøvet at komme på fronter på over intrenette og ved bare at bruge den direkte adresse.
Jeg kan stadig ikke komme på her hjemme fra:(
Jeg synes lige du skulle vide det med det samme og så må vi se hvad vi kan gøre.
Vh elev 11

23.2

Hej elev 11,
din adresse virkede da ude på skolen, ikk'?
kh Dorthe

23.2

Hej
Jo det er det der er underligt, men det går den ikke her hjemme
kh elev 11

23.2

Hej elev 11,
her er adressen, prøv lige at indsætte dette link:
<http://www2.fronter.com/fyn/> Når det lykkes dig at komme ind, så gem linket
i 'foretrukne', så behøver du ikke at taste ind hver gang.
Indtast dit login: ml47472 og dit password: de første 6 cifre i dit cpr-husk at året er uden '19'.
Hvis det stadig ike virker så skriv lige til mig og så må jeg konsultere en 'ekspert'
kh Dorthe

23.2

Hej
Det virker stadig ikke.... Vi får vist vores anden computer tilbage i løbet af denne uge så må jeg prøve på den.
VH elev 11

22.3

Hej Dorthe.
Timen i morgen d.23 er i 4.lektion. Den går fra kl.11.05 til kl. 12.55!!
vi ses.
vh Karen

22.3

Hej Karen,
nå ups. Jeg regner med at det er en trykfejl, at den går fra 11.05-12.55. Jeg har nu givet alle besked om, at det er fra 11.05-11.55
kh Dorthe

22.3

Hej alle,

jeg har netop fået at vide, at mødet i morgen er fra 11.05-11.55. Jeg glæder mig til, at se jer!
kh Dorthe

24.3

Jeg vil ikke gå til ekstra dansk mere... det vil elev 1 heller ikke....

hilsen elev 7

26.3

hej dorthe!!

jeg vil gerne melde mig ud af læsehjælp, da jeg ikke lige kan overskue det i øjeblikket, for jeg er lidt bagud i undervisningen, og så er det noget privat! håber det er ok?? Elev 2)

26.3

Hej elev 2,

jeg skulle faktisk lige til at sende paassword til dig. men det er ehlt ok og jeg er glad for at du melder ud.

Held og lykke med det hele

kh Dorthe

3.4

Hej elev 10,

du var med til mødet d. 23. 3, men har ikke været inde i Fronter siden da. Du kan stadig nå at være med i de sidste opgaver. Hvis du har besluttet dig for at stoppe, vil jeg meget gerne have besked fra dig, da det er meget vigtigt for mit projekt, at jeg ved hvorfor: har du for meget at lave, passer niveauet ikke til dig, finder du materialet irrelevant, er Fronter for problematisk at arbejde med etc. etc.

Jeg håber at høre fra dig-helst i Fronter :-))

kh Dorthe

3.4

Hej elev 15,

du var med til mødet d. 23. 3, men har ikke været inde i Fronter siden da. Du kan stadig nå at være med i de sidste opgaver. Hvis du har besluttet dig for at stoppe, vil jeg meget gerne have besked fra dig, da det er meget vigtigt for mit projekt, at jeg ved hvorfor: har du for meget at lave, passer niveauet ikke til dig, finder du materialet irrelevant, er Fronter for problematisk at arbejde med etc. etc.

Jeg håber at høre fra dig-helst i Fronter :-))

kh Dorthe

3.4

Hej elev 9,

du var med til mødet d. 23. 3, men har ikke været inde i Fronter siden da. Du kan stadig nå at være med i de sidste opgaver. Hvis du har besluttet dig for at stoppe, vil jeg meget gerne have besked fra dig, da det er meget vigtigt for mit projekt, at jeg ved hvorfor: har du for meget at lave, passer niveauet ikke til dig, finder du materialet irrelevant, er Fronter for problematisk at arbejde med etc. etc.

Jeg håber at høre fra dig-helst i Fronter :-))

kh Dorthe

4.4

Kære Dorthe

Jeg vil meget gerne forsætte med, men problemet er at i øjeblikket jeg kan

ikke finde mit password og brugernavn til fronter og jeg kan ikke huske det.
Så det er derfor jeg ikke har været inde på, men ellers vil da meget gerne.
Så jeg ved ikke om du kan hjælpe mig med det.
Jeg håber at du har mit brugernavn og password til fronter.
Håber også at du får en god påskeferie mange tak.
KH elev 15

5.4

Hej elev 15,
det var godt at høre fra dig.
Dit brugernavn er ml47181 og dit password er de første 6 cifre i dit cpr.nummer (fx. 120386).
Prøv at gå ind i Fronter og kig hvad vi laver. Det er for sent at lave referatet, men du kan
endnu nå at lægge emner ud til en fristil i fællesdokumentet og så skrive fristilen inden
fredag i næste uge.
Før du begynder at skrive, så orienter dig lidt i alle de nyheder, beskeder og dokumenter der
efterhånden er i vores rum.
God arbejdslyst!
kh Dorthe

7.4

Hej Dorthe

Jeg vil stadig være med. Grund til ikke jeg var det med fronter var, at vores pc der hjemme
ikke virkede så derfor kunne jeg ikke komme ind.

m.v.h elev 9

11.4.04

Hej elev 9,
det var godt at høre fra dig.

Prøv at gå ind i Fronter og kig hvad vi laver. Det er for sent at lave referatet, men du kan
endnu nå at lægge emner ud til en fristil i fællesdokumentet og så skrive fristilen inden på
fredag.
Før du begynder at skrive, så orienter dig lidt i alle de nyheder, beskeder og dokumenter der
efterhånden er i vores rum.
God arbejdslyst!
kh Dorthe

Nyheder i Fronter

Nyheder

Ny nyhed

Tak for indsatsen!

Projektet er afsluttet og jeg takker mange gange for jeres indsats. Hvis I laver nogle af opgaverne, så send lige en e-mail til mig, da jeg ikke længere kigger ind dagligt.

Kh Dorthe

[Læs mere](#) [Slet](#) [Ændre](#)

Afsluttende evaluering torsdag d. 6 maj

Torsdag d. 6.5. mødes vi sidste gang til afsluttende evaluering og kage. Det er vigtigt at I kommer selv om I ikke har været aktive i Fronter.

Vi mødes i lokale 91a

kh Dorthe

[Læs mere](#) [Slet](#) [Ændre](#)

Mødet d. 4.5. er aflyst!

Mødet d. 4.5. er aflyst, da I har fri den dag. Jeg venter på besked fra Karen, men regner med, at det nye møde bliver i løbet af næste uge.

kh Dorthe

[Læs mere](#) [Slet](#) [Ændre](#)

Sidste opgaver inden slutevaluering

Det var oprindeligt min plan, at vi skulle afslutte med opgaver, hvor I skulle rette hinandens tekster inden jeg rettede dem. Aktivitetsniveauet er ikke så højt, så det bliver nok lidt svært at gennemføre denne form. Alternativt er I velkomne til at lægge stile ud, som I står for at skulle aflevere. Jeg laver en afleveringsmappe i arkivet der hedder **stile**. Her kan I aflevere jeres stile. I skal vedlægge opgaveformuleringen (evt. skrive det øverst på jeres tekst), skrive hvornår I skal aflevere den (så jeg ved hvor hurtig jeg skal være) og så skal I formulere, hvad I mener I specielt har problemer med.

Prøv det!

kh Dorthe

[Læs mere](#) [Slet](#) [Ændre](#)

Kommentar til elev 11's referat

Hej Pi,

jeg har kommenteret din sidste rettelse af referatet [her](#).

[Læs mere](#) [Slet](#) [Ændre](#)

Kommakursus

I arkivet ligger der nu et kommakursus. Kurset består af en tekst om det nye kommas fald, et dokument med 6 kommaregler og lidt grammatik omkring helsætninger og ledsætninger, og så er der 3 afleveringsmapper med kommaøvelser. Lav dem, når I får tid-inden d. 4.5. og jeg retter dem straks. I kan selvfølgelig frit vælge hvilke af opgaverne I vil lave.

God fornøjelse-jeg håber at øvelserne virker:-)

[Læs mere](#) [Slet](#) [Ændre](#)

Nyhedens udløbsdato er passeret.

Velkommen tilbage fra påskeferie

Velkomme tilbage fra påskeferie.

Husk at fristilen skal afleveres senest fredag.

kh Dorthe

[Læs mere](#) [Slet](#) [Ændre](#)

Nyhedens udløbsdato er passeret.

Evaluering af referater

Så har jeg rettet jeres referater. Jeg har skrevet talkoder i henhold til rettevejledningen der hvor der er problemer. Gå ind og læs rettelserne til jeres afsnit. Kopier jeres tekst, klik på 'nyt afsnit' lige under jeres egen tekst og 'sæt ind'. Nu kan I rette i teksten i det nye afsnit. Klik på 'Gem' når I er færdige.

Jeg har ikke rettet kommatering, da I lige skal have et 'kommakursus' før vi går i gang med det. Kommakurset kommer efter påske.

kh Dorthe

[Læs mere](#) [Slet](#) [Ændre](#)

Nyhedens udløbsdato er passeret.

rettevejledning!

Jeg har lagt en rettevejledning i Skriveværkstedet.

Tanken er, at første gang jeg retter jeres opgaver (eller når I retter hinandens), understreger jeg de steder, hvor der er problemer og skriver et tal i parentes, der henviser til rettevejledningen. Så læser I jeres opgave, forbedrer den i forhold til tipsene og lægger den ud i Fronter igen. Jeg læser den igen og giver jer en evaluering. Hvad siger I til den procedure?? Har I kommentarer til rettevejledningen?

[Læs mere](#) [Slet](#) [Ændre](#)

Nyhedens udløbsdato er passeret.

Læs elev 4's referat af 'Hendes ansigt og hans'

Læs elev 4's referat af 'hendes ansigt og hans' i skriveværkstedet

[Læs mere](#) [Slet](#) [Ændre](#)

Nyhedens udløbsdato er passeret.

Elev 4 har lagt forslag til emner i skriveværkstedet

Så har Christina lagt forslag til emner i Skriveværkstedet-forslag til emner

[Læs mere](#) [Slet](#) [Ændre](#)

Nyhedens udløbsdato er passeret.

Har unge brug for cafépenge?

Elev 11 har skrevet et indlæg i debatten om cafépenge.

[Læs mere](#) [Slet](#) [Ændre](#)

Nyhedens udløbsdato er passeret.

Forslag til emner til fristil

Elev 11 har lagt forslag til emner til fristil i skriveværkstedet

[Læs mere](#) [Slet](#) [Ændre](#)

Nyhedens udløbsdato er passeret.

når i skrive i fællesdokumenter

Når der er nogen der har ændret i et fællesdokument, kan man ikke se det på forsiden i boksen med fællesdokumenter-der er ikke noget flag på. I skal altså gå ind i det enkelte fællesdokument for at se om der er noget nyt at læse eller kommentere på.

Jeg foreslår at vi fra nu af, som en service til hinanden, lige lægger en 'Nyhed' når vi har redigeret i et fællesdokument (jeg lægger lige et eksempel ud, så I kan se hvad jeg mener.

Sådan skriver I en 'Nyhed': Gå ind 'Læsevejledning', klik på 'Nyheder' (ude til venstre) Klik på 'Ny nyhed' og skriv. Når I er færdige med at skrive indstiller i datoerne, så nyheden kun publiceres i en uges tid . Dernæst klikker I på 'Aktivér nyhed' og slutter med 'Gem'

kh Dorthe

[Læs mere](#) [Slet](#) [Ændre](#)

Nyhedens udløbsdato er passeret.

Så starter vi på en frisk!!!!

Jeg har besluttet mig for at vi starter på en frisk efter læseperioden. I skal altså ikke nødvendigvis lave de læsepgaver, som I endnu ikke har lavet (men I må gerne:-). Nu har vi gjort os nogle erfaringer, som vi anvender i den sidste periode, hvor vi arbejder i skriveværkstedet.

kh Dorthe

[Læs mere](#) [Slet](#) [Ændre](#)

Nyhedens udløbsdato er passeret.

Ny indretning af læsevejledningen

Jeg har flyttet lidt om på værktøjerne i læsevejledningen. I skulle gerne have 'nyheder' øverst, så 'forum'. Under 'forum' er 'dokumenter', 'fællesdokumenter' og 'prøver' og allernederst finder i kalenderen. Hvis jeres læsevejledning ser anderledes ud, så meld lige tilbage.

I kan selv indstille jeres 'personlige rum', sådan at I ser de værktøjer, I bruger mest. Klik på tilpas i øverste højre hjørne, klik på den opdeling af rummet I ønsker (de forskellige firkanter med tal i øverst oppe) og klik dernæst på nyt værktøj.

I læsevejledningen bruger vi primært værktøjerne: dokument, fællesdokument og prøver

[Læs mere](#) [Slet](#) [Ændre](#)

Nyhedens udløbsdato er passeret.

Ændring d. 23.3

Jeg har netop fået at vide, at mødet starter kl. 11.05, altså i 4. lektion.

kh Dorthe

[Læs mere](#) [Slet](#) [Ændre](#)

Nyhedens udløbsdato er passeret.

Husk møde tirsdag d. 23.

Husk at vi skal mødes på tirsdag kl. 12.55 i lokale 26.

Nej - det er i 4. lektion - altså fra 11.55. til 12.55

vh Karen

[Læs mere](#) [Slet](#) [Ændre](#)

Nyhedens udløbsdato er passeret.

Nye læseøvelser

Husk at der løbende kommer nye læseøvelser. Der ligger en øvelse i overblikslæsning og de næste dag kommer der to nærlæsningsøvelser og en øvelse i studielæsning. Efter mødet d. 23. går vi i gang med at afprøve forskellige former for skriftlighed.

kh Dorthe

Bilag 16

Forum i Fronter

<input type="checkbox"/>	Rækkefølge	Titel	Fornavn	Efternavn
<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> hurtiglæsning (0 Svar, 0 Ulæst)	Elev	14
	Beskrivelse:	h		
<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> hurtiglæsning (2 Svar, 0 Ulæst)	Elev	14
	Beskrivelse:	hej Dorthe jeg har læst teksten og lavet opgaverne men jeg er ikke sikker på om det jeg har gjort er		
<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Til elev 13 (1 Svar, 0 Ulæst)	Dorthe Kingo	Thruelsen
	Beskrivelse:	Hej elev 13, jeg kan se at du har prøvet at åbne spørgsmålene til 'En kedelig mand' uden at besvare med opgaven? kh Dorthe		
<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Det lader til, at det virker nu!! (2 Svar, 0 Ulæst)	Elev	11
	Beskrivelse:	Hej Dorthe!!! Efter mange forsøg er jeg nu kommet ind:). Jeg har prøvet at høre det du har lagt ind ligesom om der går noget galt. Efter at have hørt et par sek. eller 10 stopper den. Så jeg mulighed for at ligge det ud så jeg selv kan læse det. På forhånd tak - elev 11i		
<input type="checkbox"/>	5	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Så er den gal igen:((1 Svar, 0 Ulæst)	Elev	11
	Beskrivelse:	Hej Dorthe Alt skal åbenbart gå galt for mig. Da jeg læste en hurtig mand ringede telefonen så den Jeg har prøvet at gå ind i "en kedelig mand, besvarelser" men det kan jeg ikke så går d tekst" Jeg kan ikke rigtig lave uge opgaven da jeg først er kommet på nu, men jeg er klar fra n denne uges opgave PI		
<input type="checkbox"/>	6	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Til Dorthe (2 Svar, 0 Ulæst)	Elev	13

Beskrivelse: Så vidt jeg ved, så skulle den meget gerne være sendt til dig... Og det var ikke noget problem, men jeg kan ikke åbne dem igen for den siger at jeg har løst dem... Noget helt andet jeg måske kunne få dig til at kigge på en stil inden jeg afleverede den eller??? Hilsen elev

7 [Til elev 4 \(1 Svar, 0 Ulæst\)](#) Dorthe Kingo Thruelsen

Beskrivelse: Jeg kan se at du har afleveret din læserapport, men der står ikke noget i den. Hvordan prøve at uploade den igen?

kh Dorthe

8 [CD \(0 Svar, 0 Ulæst\)](#) Elev 11

Beskrivelse: Hej Dorthe,
Mange tak for CDen det var rigtig sød af dig...
:) elev 11

9 [Til Dorthe \(2 Svar, 0 Ulæst\)](#) Elev 13

Beskrivelse: Hej dorthe jeg kan ikke helt finde ud af, at aflever min læserapport.... Mvh elev 13

10 [Mødested \(4 Svar, 0 Ulæst\)](#) Elev 11

Beskrivelse: Hej,
Jeg vil bare lige høre, hvor vi skal være i morgen.
Vh elev 11

11 [Fortvivlet. \(5 Svar, 0 Ulæst\)](#) Elev 11


Beskrivelse: Hej Dorthe
Jeg kan slet ikke finde ud af det her. Har du ikke lagt noget ind de sidste par uger eller det? Jeg er ked af at mødet sidst blev aflyst. Tror det ville have været en stor hjælp. Så om det vi ikke kan finde ud af.

Det virker på mig ikke som om det her kører rigtig for nogle, da vi alle har vores problemer er både synd for dig og for os. Vi får ikke det ud af dette forløb som vi kunne og det gør

Jeg ser meget frem til næste møde

Elev 11

12 [mødet d. 23. er kl. 11.05-11.55 \(0 Svar, 0 Ulæst\)](#) Dorthe Kingo Thruelsen

Beskrivelse: Hej alle,
jeg har netop fået at vide, at mødet i morgen er i 4. lektion fra 11.05-11.55. Beklager er

kh Dorthe

- 13 [Kan ikke finde teksten:\(\(1 Svar, 0 Ulæst\)](#) Elev 11
- Beskrivelse: Ja, endnu en kan må jeg have hjælp jeg kan bare ikke finde teksten"Hende og hendes har jeg prøvet at kigge i læsning-hurtiglæsning. Jeg kan bare ikke finde den. Er det er det her eller er den der ikke?
- Vh elev 11
- 14 [Om debatkonferencen! \(2 Svar, 0 Ulæst\)](#) Elev 11
- Beskrivelse: Der står intet i denne fill! Ville bare lige gøre dig opmærksom på at der ikke står noget som "debatkonferencen".
- 15 [Oprettelse af fællesdokumenter \(0 Svar, 0 Ulæst\)](#) Dorthe Kingo Thruelsen
- Beskrivelse: Jeg har lagt en vejledning ud til, hvordan I opretter fællesdokumenter(i 'Arkiv'- 'Debat'), men jeg er lidt i tvivl ,om I egentlig kan det med jeres rettigheder i Fronter. Prøv om I kan og meld tilbage. Alternativt kan I lægge jeres diskussionsoplæg i Forum og så opretter jeg et fællesdokument til diskussionen.
- 16 [Debatten \(0 Svar, 0 Ulæst\)](#) Dorthe Kingo Thruelsen
- Beskrivelse: Jeg sidder spændt og venter på indlæg i debatten (arkiv-debat) og spekulerer på hvilke jer op på tasterne. I princippet er det jo ligegyldigt, hvad vi diskuterer. Det vigtigste er, og har lyst til at forholde jer til , så I kan fokusere jeres energi på struktur , sprog og selv optager jer allermost? 😊
- Giv mig lige et tip om, hvilke emner I ivrigt diskuterer med kammeraterne, på klassen o
- lørdagshilsner fra Dorthe
- Tip: Klik på smiley'en i værktøjslinien og vælg et 'humørikon' der passer til jeres tekst.
- 17 [mærkelige tegn. \(2 Svar, 0 Ulæst\)](#) Elev 11
- Beskrivelse: Hej Dorthe
- Ved du hvorfor det jeg har skret står så mærkeligt?
- 18 [God påskeferie!!! \(1 Svar, 0 Ulæst\)](#) Dorthe Kingo Thruelsen
- Beskrivelse: God påskeferie. Vi holder 'lukket' til og med d. 12.4. 😊
- kh Dorthe
- 19 [Tilelev 11 og elev 4 \(2 Svar, 0 Ulæst\)](#) Dorthe Kingo Thruelsen
- Beskrivelse: Jeg håber, at I får tid til at gå ind i referat af 'Hendes ansigt og hans ' og skrive jeres tek

kh Dorthe

20 [Stilhed \(6 Svar, 0 Ulæst\)](#) Dorthe Kingo Thruelsen

Beskrivelse:

I er søreme stille. Hvad går I og laver for tiden? har I travlt med skolen, har I glemt læse lige at lave et par kommaopgaver i løbet af weekenden, så lægger jeg den sidste opgave, må vi vende aktivitetsniveau, når vi mødes sidste gang d. 4.5.

kh Dorthe

21 [Komma i helsætninge \(aflevering\) \(1 Svar, 0 Ulæst\)](#) Elev 11

Beskrivelse:

22 [Flytning af næste møde. \(1 Svar, 0 Ulæst\)](#) Elev 11

Beskrivelse:

Hej Dorthe,

Alle os fra 1.Y, dvs. stort set os alle har fri den 5 maj. Jeg vil derfor høre om vi evt. kunne

Til din oplysning kan jeg fortælle, at vi også har fri følgende datoer: 27/4, 4/5, 5/5, 11/5,

Håber det kan lade sig gøre at finde en anden dag.

Pi

23 [Næste møde \(0 Svar, 0 Ulæst\)](#) Dorthe Kingo Thruelsen

Beskrivelse:

Jeg venter stadig på svar fra Karen-hun har nemlig overblik over, hvornår det passer bedst i skemaer. I får straks besked, når jeg har en dato og et tidspunkt.

Selv om I ikke har været så aktive i Fronter, er det meget vigtigt, at I kommer til mødet.

kh Dorthe

24 [Stil \(0 Svar, 0 Ulæst\)](#) Elev 11

Beskrivelse:

Hej Dorthe,

Vi har afleveret den sidste stil, ellers tak. Jeg tænkte på om du ikke har fået fristilen jeg vil du ikke være sød at rette den.

Vh elev 11i

25 [Evaluerings af Pi's fristil \(0 Svar, 0 Ulæst\)](#) Dorthe Kingo Thruelsen

Beskrivelse:

Hej elev 11,

jeg har rettet din fristil. Rettelserne står som en kommentar efter din stil i afleveringsmappe, så bør du kunne se mine kommentarer. Jeg har skrevet, at du skal aflevere dine rettelser

skrive videre i det samme dokument. Prøv om du kan få det til at virke, ellers kan du afslutte
dette indlæg.

kh Dorthe

Bilag 17

Portefølje: aktivitet

Aktivitet

Fra dato: (åååå-mm-dd)

Til dato: (åååå-mm-dd)

Fornavn	Efternavn	Sidste besøg	Antal besøg	Dokumenter		Links		Forum	
				Egen	Læst	Egen	Læst	Egen	Læst
Bodil Bruun		2004-04-24	12	0	0	0	0	0	0
Elev 14		2004-03-22	11	0	7	0	0	2	6
Elev 15		2004-02-23	3	1	2	0	0	2	4
Elev 10		Ikke besøgt	0	0	0	0	0	0	0
Karen Fruensgaard		2004-05-02	5	0	0	0	0	0	9
Elev 1		Ikke besøgt	0	0	0	0	0	0	0
Elev 3		Ikke besøgt	0	0	0	0	0	0	0
Elev 9		2004-02-23	5	0	4	0	0	2	18
Elev 7		Ikke besøgt	0	0	0	0	0	0	0
Elev 12		Ikke besøgt	0	0	0	0	0	0	0
Elev 2		Ikke besøgt	0	0	0	0	0	0	0
Elev 13		2004-04-05	39	1	4	0	0	6	23
Elev 8		2004-04-01	7	0	1	0	0	0	2
Dorthe Kingo Thruelsen		2004-05-08	396	40	43	0	0	33	67
Elev 11		2004-05-03	159	3	25	0	0	29	81
Elev 5		Ikke besøgt	0	0	0	0	0	0	0
Elev 4		2004-05-02	63	2	24	0	0	6	56
Elev 6		2004-02-23	9	1	3	0	0	5	15