

**DET HUMANISTISKE FAKULTET AALBORG
UNIVERSITET**

**Master IKT og Læring 1
Projektmodul
”IKT i læreprocesser – brug og betydning”**

Hanne Søgaard
Vejleder: Asger Hasle Harlung



INDLEDNING	3
<i>Når tid og rum ophæves</i>	3
<i>Sammenhængen mistes</i>	5
<i>Kan det væves sammen</i>	6
PROBLEMFORMULERING	7
<i>Afgrænsning</i>	7
<i>Projektets opbygning</i>	8
TEORI	9
<i>Problemformuleringens centrale begreber</i>	9
<i>Undervisning kontra læring</i>	10
<i>Skabende udtryksformer</i>	11
<i>MI-teorien</i>	13
<i>8 ½ intelligenser</i>	13
<i>Kunst, videnskab og håndværk</i>	14
<i>Undervisningens udfordringer</i>	14
<i>Fokuspunkter for design af et virtuelt undervisningsmiljø</i>	17
METODE	18
<i>Overvejelser af undersøgelsesmetoder</i>	18
<i>Overvejelser, begrundelser og diskussion af valgt metode</i>	18
<i>Undersøgelsesetik</i>	19
<i>Undersøgelsesdesign</i>	20
EMPIRI	22
<i>Analysemetodisk diskussion</i>	22
<i>Analysekriterier og - måder</i>	22
<i>Meningskondensering af interviewet</i>	23
<i>Resultater af analyser og diskussion af disse</i>	23
<i>Undervisning på nettet</i>	23
<i>Studerendes samarbejde</i>	26
<i>Sammenfatning af empiri</i>	27
<i>Diskussion</i>	28
KONKLUSION	29
<i>Besvarelse af hovedproblemstilling og delproblemstillinger</i>	29
<i>Uforudsete og nye resultater</i>	29
<i>Perspektivering</i>	30
LITTERATURLISTE	31
BILAGSLISTE	33

Indledning

Når tid og rum ophæves

Paul Virilio, fransk filosof, arkitekt og byplanlægger, pointerer i sin bog *"Cyberworld – det værstes politik"*, at vi gennem vores øgede brug af Internettet i efterhånden alle menneskelige aktiviteter vil miste vores personlige identitet med en hverdag foran skærmene, hvor de sociale fællesskaber vil ophøre og *næsten* vil forsvinde i den betydning, der er hele den vestlige kulturs grundlag (Virilio 1998). En dyster fremtidsversion, der fremstilles i en lidt mere munter om end dog tankevækkende version i en af *WulffmorgentHaler's* tegneseriestrips på Politikens bagsidesektion¹, hvor computerne tager på weekend i sommerhuset ved havet efter at have lukket ned for menneskene.

Også i undervisningsverden, med en lang grundlæggende tradition for socialisering af den enkelte med henblik på fællesskabet, sker der en øget anvendelse af Internettet i mange og forskelligartede undervisningssammenhænge. Den øgede brug skaber muligheder for adskillelse i tid og rum, og gennem de seneste år har e-læring i Danmark vundet mere og mere indpas i både mellemlange og videregående uddannelser. Næsten uanset formen giver det en større fleksibilitet både for udbyderne af uddannelserne og de respektive studerende.

På min arbejdsplads, CVU Sønderjylland, har vi udbudt læreruddannelsen som fjernundervisning² siden 2001. I de fag i læreruddannelsen, hvor skriftligheden benyttes som væsentlige elementer i synkron og specielt asynkron form synes det ikke som fjernundervisningen volder de store vanskeligheder. Men i de praktisk musiske fag, der betegner fagene håndarbejde, billedkunst, sløjd, idræt, musik og hjemkundskab, er det tilsyneladende en langt vanskeligere proces.

I mange år er al undervisning på disse områder sket i en sammenhæng, hvor underviser og studerende har befundet sig i det samme fysiske rum. I de praktisk musiske fag er der tradition for, at underviserens teoretiske oplæg og instruktioner og de

¹ Politiken 2. sektion – jan. 2003.

² Vi benytter termen fjernundervisning. På CVU's hjemmeside beskrives uddannelsen på denne måde:

Uddannelsen er opbygget således, at den studerende modtager undervisning på seminariet svarende til 25 procent af en ordinær daguddannelse. Undervisningen er placeret på 8-10 seminarer placeret fredag/lørdage i løbet af året.

Seminarerne på seminariet har flere formål. Her foregår en opsamling af det stof, der er bearbejdet hjemme i den forløbne periode; der er gennemgang af nyt stof, og der trækkes linier til den kommende periodes studier derhjemme.

I perioderne mellem seminarerne - de resterende 75 procent af undervisningen - finder undervisningen, vejledningen og studiegruppernes arbejde sted i Blackboard, vor aktuelle internetbaserede platform for fjernundervisning. Individuelle opgaver stilles og kommenteres også via Blackboard. <http://www.cvusonderjylland.dk/index.php?ccpage=Laep1a> (sidst lokaliseret 22. maj 2004)

studerendes betragtninger og efterprøvnings af disse samt underviserens korrektioner har dannet en gentagen cyklus i undervisningsrummet. Illustreret ved figur 1 og 2³.



Figur 1



Figur 2

³ Foto af studerende og lærere Praktisk Musisk kursus foråret 2003, benyttet med tilladelse, fotos af Hanne Søgaard.

Undervisningsformen skaber mulighed for de studerendes tilegnelse af praktiske færdigheder og kompetencer inden for et specifikt fagområde som for eksempel; blanding af farver med henblik på skabende udtryksformer, eksperimenter med overflader i arbejdet med grafiske tryk teknikker eller indøvelse af bestemte rytmiske færdigheder.

Eftersom CVU Sønderjylland udbyder en fuld læreruddannelse som fjernundervisning, var det ikke et spørgsmål **om** de praktiske musiske fag skulle udbydes, men om **hvordan**. Ledelsen besluttede i sommeren 2002, at planlægningen, etableringen, gennemførelsen samt evalueringen af det praktiske musiske kursus, der er et kursus inden for de praktiske musiske fagområder, skulle gennemføres som et pilotprojekt i efteråret 2002 og foråret 2003. Projektet skulle på den måde skabe grobund for udviklingen af fjernundervisningen i de enkelte praktiske musiske fag.

Hele pilotprojektet med forløbet op til og selve kurset er detaljeret beskrevet i rapporten *"Etablering af praktisk musisk kursus som fjernundervisning"* (Søgaard 2003). Rapporten er vedlagt som bilag 1. Jeg har skrevet rapporten i sommeren 2003, umiddelbart efter kursets afslutning, på opdrag af Lis Faurholt, projektleder på fjernundervisningen i CVU Sønderjylland. Jeg fungerede i den periode, rapporten beskriver, både som IT-konsulent for underviserne, projektdeltager og underviser i et af de beskrevne forløb.

Sammenhængen mistes

I foråret 2003 blev det praktiske musiske kursus afholdt første gang og i efteråret 2003 for anden gang som fjernundervisning på CVU Sønderjyllands lærerafdeling. Begge kurser var tilrettelagt med teori på nettet og praktiske øvelser på seminarerne ud fra deisen, at de aktiviteter der normalt i læreruddannelsens nærundervisning foregik i et praksisfællesskab så vidt muligt skulle foregå på seminarerne⁴. Efterfølgende skrev en af de studerende, der deltog i efterårets kursus i 2003, blandt andet i en evaluering som vedkommende selvstændigt havde taget initiativet til *"Jeg har læst teksterne – jeg har bare svært ved at huske alle de fine udtryk plus at få dem kædet sammen med de praktiske ting, vi laver... Jeg vil ikke have endnu mere teori på. Jeg vil gerne have / se teorien anvendt på praktiske eksempler og så diskutere aspekterne."*⁵

Udtalelsen viser, hvor vanskeligt det var for den studerende at se de enkelte elementer i en helhed. En betragtning af de medstuderende efterfølgende gav udtryk for, at de var enige i

⁴ Fordelingsnøglen, der er speciel for de praktiske musiske fag og det praktiske musiske kursus, var og er stadig 60/40. Det vil sige, at 60 % af undervisningen finder sted på nettet og de resterende 40 % er fordelt på lørdagsseminarer fordelt over et forårs- eller efterårssemester.

⁵ Udtalelsen er fra et internt evalueringsnotat i Blackboard og ikke offentligt tilgængeligt, men citeret med tilladelse af den studerende.

Udtalelsen understreger også at lærernes frygt måske ikke var ubegrundet; at en fragmentarisk undervisning delt mellem nettet og seminarerne kunne ændre fagets traditioner for den gentagne vekslen mellem praksis og teori. En cirkulær proces, der hidtil havde stået som garant for sammenhængen mellem det praktiske arbejde og de teoretiske studier.

Kunne undervisningsformen i fjernundervisningen medføre at fokus fjernede sig fra processen og udelukkende kom til at rette sig mod produktet eller praksis? En uheldig tendens som allerede havde vist sig på det første kursus i foråret 2003. Rapporten nævner, at kurset bar præg af en omfattende aktivitet det vil sige udøvelse af praksis, på seminarerne og meget stille perioder mellem disse (Søgaard 2003:34). Rapporten understreger, at en af grundene hertil blandt andet var en yderst begrænset undervisning på nettet, der af underviserne begrundes med vanskelighederne i at synliggøre praktisk musiske arbejdsformer og metoder, som benytter andre medie- eller formidlingsformer end de sproglige (ibid:37).

Kan det væves sammen

Jeg har dybe rødder i både de praktisk musiske fag, IKT og arbejder desuden til daglig med udviklingen af fjernundervisningen og har derfor en stærk interesse i de to fokusområder rapporten peger på *"... tilrettelæggelse af læringsmiljøet som et dialektisk samspil mellem kursusarbejde og projektarbejde... en undersøgelse og udbygning af mulige medieringsformeringer i synliggørelsen af de praktisk musiske arbejdsformer og metoder specielt med henblik på en styrkelse af undervisningen på nettet"* (ibid:38).

Uvilkårligt får disse fokusområder også mig som underviser til at stille en række spørgsmål: Kræver undervisningen andre pædagogiske og didaktiske overvejelser end f2f⁶ undervisning? Hvilke medie- eller formidlingsformer kan anvendes? Hvordan skaber man mulighed for, at de studerende kan betragte underviseren og omvendt? Hvordan kan man undervejs i de studerendes læreprocesser give respons på tilegnelsen af de praktiske færdigheder? Hvordan skaber man muligheder for et samarbejde blandt de studerende? Er det muligt, at de studerende kan samarbejde om praktiske projekter på nettet?

⁶ f2f det vil sige undervisning, hvor underviseren og de studerende befinder sig i det samme fysiske rum.

Problemformulering

Den overordnede definition af problemet for mit projekt vil derfor være:

Hvordan kan undervisning i de praktiske musiske fag tilrettelægges i det virtuelle rum?

Som det kort er nævnt i indledningen betegner de praktisk musiske fag fagene håndarbejde, billedkunst, sløjd, idræt, musik og hjemkundskab. De er hver især særegne, idet de enkelte fag har egne teoretiske begreber og færdigheder. Men gennemgår man CKF-erne⁷ for de enkelte praktisk musiske fag i læreruddannelsen, ser man, at deres fællesnævner er praktiske færdigheder, skabende arbejder, viden om og indsigt i samt kompetence til at kunne anvende og sammenfatte praktisk arbejde med teoretiske studier. Og i modsætning til andre fag hviler de på tre fundament; kunst, videnskab og håndværk (Nielsen 1998).

Det vil derfor være naturligt at lade problemformuleringens arbejdsspørgsmål være:

1. Hvilke undervisningsmæssige udfordringer adskiller de praktisk musiske fag fra andre fag?
 - a. Hvilke teoretiske problemer rejser der sig på den baggrund i en net-baseret undervisning?
 - b. Hvilke pædagogiske og didaktiske metoder kan afhjælpe disse?
2. Hvilke problemer afdækker min empiri i forhold til undervisningen i de praktisk musiske fag?
 - a. Hvordan ser de praktiske problemer ud i lyset af de undervisningsmæssige udfordringer?
 - b. Hvilke muligheder er der for at skabe en sammenhæng mellem løsningen af de praktiske og de teoretiske problemer?
3. Hvordan og i hvilken grad kan en net-baseret undervisning i de praktisk musiske tilrettelægges, så den tager højde for de pædagogiske og praktiske udfordringer?

Afgrænsning

Jeg vil i mit arbejde med og i løsningen af problemfeltet tage afsæt i *faget billedkunst*, hvor jeg også er uddannet faglærer. Med udgangspunkt i fjernundervisningen i faget, vil jeg finde

⁷ Centrale kundskabs- og færdighedsområder, for yderligere oplysninger se <http://www.cvusonderjylland.dk/index.php?cccpage=Leap1j> (sidst lokaliseret 22. maj 2004)

de eksempler og illustrationer, gode som dårlige, jeg må finde nødvendige for at indkredse og trække de overordnede pædagogiske og didaktiske linjer for tilrettelæggelse af en net-baseret undervisning i de praktisk musiske fag.

I Bekendtgørelse af lov om uddannelse af lærere til folkeskolen Kap. 2 Uddannelsens indhold § 4 stk. 3. siges der blandt andet: *"Den studerende skal tilegne sig viden om og gøre erfaring med ... herunder projektarbejdsformer"* (CVU Sønderjylland:14). I mit projekt vil jeg koncentrere mig om en undervisningsform, der retter sig mod sådanne arbejdsformer.

Projektets opbygning

I mit arbejde med problemformuleringens første arbejdsspørgsmål - hvilke undervisningsmæssige udfordringer adskiller de praktisk musiske fag fra andre fag – vil jeg begrunde, hvorfor jeg overordnet taler om undervisningsmæssige og ikke læringsmæssige udfordringer. Jeg vil derefter se på, hvordan synet på de praktisk musiske fag adskiller sig i forhold til andre fag, og sammenholde dette med Howard Gardners teori om de mange intelligenser, i det teorien tilgodeser en bred læringsprofil (Gardner 1998). I projektgruppens⁸ opbygning af det praktisk musiske kursus benyttede vi tankerne bag de 5 virksomhedsformer, der beskrives som oplevelses-, færdigheds-, udtryksmæssig, analytisk og kommunikativ virksomhed. Virksomhedsformerne, der oprindeligt stammer fra en undervisningsvejledning til folkeskolelærerne (Undervisningsministeriet 1996), vil jeg ligeledes inddrage i mit syn på de praktisk musiske fag. Jeg vil afslutte gennemgangen med at trække nogle linjer op for de undervisningsmæssige udfordringer.

Jeg forestiller mig, at den teoretiske model for en praktisk musisk undervisning, jeg herefter når frem til, vil kunne danne grundlag for inddragelsen af nyere forskeres empiri og teori i forhold til tilrettelæggelsen af en net-baseret praktisk musisk undervisning. Jeg håber dermed at kunne give et velfunderet bud på, hvilke pædagogiske og didaktiske metoder, der kan afhjælpe problemformuleringens første arbejdsspørgsmål.

I mit empiriske arbejde vil jeg benytte den allerede nævnte rapport *"Etablering af praktisk musisk kursus som fjernundervisning"*. Både som kilde til inspiration, idet jeg gennem mit arbejde med rapporten allerede har dannet mig en række hypoteser, som nævnt i indledningen, om de problemer, der er specielle for de praktisk musiske fag. Rapporten er desuden mit grundlag for et fokusgruppeinterview med 3 af de lærere som har deltaget i rapportens pilotprojekt.

⁸ Projektgruppen bestod af faglærere fra den praktisk musiske faggruppe fra henholdsvis håndarbejde, billedkunst, idræt, musik og hjemkundskab, hvoraf jeg selv repræsenterede billedkunst.

Jeg vil derefter lægge min teoretiske model ned over mit empiriske arbejde, det vil sige både den skrevne rapport og mit fokusgruppeinterview for at analysere de fremkomne resultater. Jeg ønsker gennem dette at undersøge problemformuleringens andet arbejdsspørgsmål - hvilke problemer afdækker min empiri i forhold til undervisningen i det praktisk musiske kursus?

I den tredje og konkluderende del af min projektrapport vil jeg søge at samle de teoretiske og empiriske tråde i et samlet billede i form af et teoretisk og praktisk bud på, hvordan et undervisningsforløb kan tilrettelægges i fjernundervisningen. Det vil være i form af et tænkt undervisningsforløb udformet i Blackboard⁹ med de be- og afgrænsninger et sådant produkt nødvendigvis vil indeholde.

Teori

Problemformuleringens centrale begreber

I min omtale af og arbejde med den net-baserede undervisning, arbejder jeg med CVU Sønderjyllands fordelingsnøgle for de praktisk musiske fag på 40 / 60, hvilket indebærer at 60 % af undervisningen i de praktiske musiske fag foregår på nettet.

De praktiske musiske fag er kulturelle bærere af andre kommunikationsformer end de skriftlige og mundtlige, i det de tager vare på særlige måder at beskrive og forstå verden på. Hansjörg Hohr beskriver, hvorledes en fiskertrøje fra den irske ø Aran om ejermanden i sit mønster fortæller en beretning om standhaftighed, målrettethed, troskab og sammenhold (Hohr 1996:11). At klæder kommunikerer, kan vi finde mange eksempler på i verdens mangesidige kulturer. På samme måde forholder det sig med de andre praktisk musiske fag som musik, billedkunst med flere (ibid:50,86).

Når jeg taler om undervisningsmæssige udfordringer tænker jeg på mål, midler og metoder. Begreber som igen indeholder en række underbegreber; for eksempel kan mål både indeholde de love, bekendtgørelser, CKF-er, lokale studieordninger med videre som læreren er forpligtet på og de mål som læreren og de studerende i fællesskab er blevet enige om at nå for et bestemt afgrænset forløb af kortere eller længere varighed. Man kan sætte målene lig rammerne for undervisningen og dermed sige, at midlerne og metoderne for at nå disse henter underviserne både i sin teoretiske og faglige viden og kunnen. Underviseren kan på den måde skabe grobund for læring hos den enkelte eller gruppen

⁹ CVU Sønderjyllands aktuelle e-læringsplatform. Det er muligt at se eksempler på platformens anvendelse, ved at besøge gæstesiden på CVU Sønderjyllands hjemmeside. Nogle af de forskellige uddannelser som CVU-ét rummer viser på hjemmesiden enkelte eksempler på deres fjernundervisning i Blackboard. Bemærk gæsteløgin i skærmbilledets venstre side. <http://elearn.cvusonderjylland.dk/?bbatt=Y> (sidst lokaliseret 23. maj 2004)

gennem sit valg af midler og metoder, hvilket adskiller undervisning og læring. Sidstnævnte giver anledning til pædagogiske overvejelser og førstnævnte til didaktiske.

Undervisning kontra læring

Jeg skelner mellem læring og undervisning, i det jeg ser undervisning som det middel, hvormed underviseren kan skabe grobund for læring hos den enkelte eller gruppen. Jeg opfatter begrebet undervisning meget bredt, som omfattende alt hvad underviseren gør for at skabe grobund for læring.

Men jeg erkender også, at der sagtens kan ske en læring uden, at der finder en undervisning sted, hvilket vi ser i uformelle læreprocesser som i børns leg. Carsten Jessen beskriver, hvorledes forskningen og den pædagogiske debat omkring informationsteknologien, med Seymour Papert som foregangsmand, har vist, at børn lærer og konstruerer deres opfattelse af verden gennem egne aktiviteter. Opsummerne kan man tale om, at børnene er aktører i egne læreprocesser (Jessen 2000). Det kan for eksempel være omkring computerspil, hvor lærerprocesserne foregår i børnenes egne sociale og kulturelle netværk (Faurholt og Jessen 1996).

Der er også eksempler på det modsatte - undervisning, hvor der tilsyneladende ikke har fundet nogen form for læring sted. Gardner går så vidt som til at hævde og påvise, at hvis man tager de studerende ud af den kontekst, de normalt undervises i og tester deres **viden** i nye og andre sammenhænge vil deres besvarelse bero på "*fejlopfattelser*", "*stift anvendte algoritmer*", "*stereotyper*" og "*forenklinger*" (Gardner 1999:211). Selvom der er tale om forskningsresultater fra et amerikansk skolesystem, der ikke følger samme pædagogiske traditioner som de skandinaviske er det tankevækkende. Man kommer umiddelbart til at tænke på Batesons læringsteorier og læring på niveau 0 og 1, hvor der ikke sker nogen refleksion over det lærte (Bateson 1993). Gardner mener da også, at det skyldes, at den undervisning der fundet sted ikke rettes mod de studerendes forståelse af undervisningens indhold og mål, men mod overordnede mål fastsat af samfundet (ibid:1999).

Jeg ser forståelse som et resultat af læring, uformel eller formel, hvor undervisningen i sidstnævnte tilfælde kan være benyttet som midlet. Den læring der da kan finde sted, ser jeg som en selvstændig konstruktiv proces. Det er en proces som igangsættes, når undervisningen skaber så megen uro eller kaos i positiv forstand hos den enkelte eller i studiegruppen, at den eksisterende viden, teori eller metode må betragtes, vurderes, efter- og afprøves og derefter diskuteres, analyseres, efter- og afprøves og vurderes på ny. Processen skal måske gentages adskillige gange alt efter opgavens eller problemets kompleksitet eller deltagernes forudsætninger og alder. Der vil for den enkelte eller gruppen

være tale om læring, når de kan anvende det lærte i både kendte og nye og anderledes sammenhænge, fordi de gennem den forudgående proces selvstændigt har opbygget deres viden. Under optimale forhold vil de også være i stand til at **se** den læreproces, de har gennemgået eller sagt med et populært udtryk, ”*de har lært at lære*” og at omlære både individuelt og i et socialt fællesskab (Qvortrup 2002:115). Det er læreprocesser, hvis vi skal vende tilbage til Bateson terminologi, hvor de studerende har bevæget sig mellem niveau 2., 3. og 4 i det de gennem refleksion over deres egen læreproces har søgt nye veje i deres læring (niveau 2). Derudover har de forsøgt at få styr på det der skal læres, refleksion over egen refleksion (niveau 3). Endelig kan der være tale om en refleksion over egen refleksions refleksion (niveau 4). Det er selvfølgelig, i min øjne, en absolut eksemplarisk fremstilling af den optimale undervisning og fordrer desuden, at projektet eller emnet har både de studerendes og lærerens interesse (Hermansen 2001, Qvortrup 2002).

Der er tale om en systemteoretisk tilgang til læring, hvor man ser den enkelte som et selvstændigt system, der konstruerer sin egen viden gennem ud fra kommende påvirkninger. Min opfattelse af videnstilegnelse er dermed også en kognitiv, men den udelukker ikke det sociale element. Uden omverden og påvirkningerne herfra vil der aldrig blive tale om en læring, men om stilstand, da underviseren, de medstuderende, den sociokulturelle kontekst etcetera skaber den kompleksitet, der tvinger den enkelte eller gruppen (systemet) til at overveje egen viden, de andres viden og egen konstruktion af viden samt de andres konstruktion af viden (Rasmussen 2004).

Det er en tankegang, der skaber udfordringer for underviseren og for dennes tilrettelæggelsen af undervisningen uanset om, det er en net-baseret undervisning eller ej. Men i en net-baseret undervisning vil man have den fordel, at man på forhånd kan tilrettelægge og klargøre mange forskelligartede elementer, der kan skabe en righoldig tilgang til de emner og teorier, der skal og må i spil i undervisningsrummet.

Men før jeg kommer nærmere ind på de udfordringer som læringssynet skaber, vil jeg i det efterfølgende belyse, hvordan synet på de praktisk musiske fag adskiller sig fra andre fag.

Skabende udtryksformer

I de praktisk musiske fag taler vi om skabende udtryksformer, som for eksempel kropslige, visuelle eller auditive. Deres repræsentation af andre arbejdsmåder og arbejdsformer ses som en kvalitet i forhold til alle folkeskolens fag. I indledningen til publikation *Den praktisk –*

*musiske dimension i undervisningen*¹⁰ står der: *"Den praktisk musiske dimension skal ses som en kvalitet ved undervisning i bred forstand. Praktiske og musiske arbejdsmåder og udtryksformer kan indgå i alle skolens fag og bidrage til, at alle skolens børn får passende udfordringer og udfoldelsesmuligheder"* (Undervisningsministeriet 1998).

Når de lærerstuderende vælger linjefag, kan de i princippet vælge fag således, at de undgår linjefag, der ligger inden for det praktisk musiske fagområde¹¹. Seminarierne skal dog tilbyde et praktisk musisk kursus til de studerende i løbet af studiet¹². Det er interessant, at dimensionens kvalitet understreges i forbindelsen med den generelle tilrettelæggelse af undervisningen på seminarierne på lige fod med inddragelse af IKT i undervisningen. I Bekendtgørelsen om uddannelse af lærere til folkeskolen siges der blandt andet: *"I forbindelse med seminariets tilrettelæggelse af uddannelsen... skal det sikres, ... at den praktisk-musiske dimension indgår i alle fag og i tværgående emner og problemstillinger med hensyn til både indhold og udtryks- og arbejdsmåder..."*¹³ Jeg forstår derfor dimensionens kvaliteter på lige fod med for eksempel de kvaliteter danskfaget bibringer de andre fag ved at sikre de studerende tilstrækkelige kompetencer i at kunne læse og skrive.

I en undervisningsmæssig sammenhæng sker inddragelsen af dimensionen i folkeskolen ofte ud fra 5 virksomhedsformer¹⁴. Formerne vægter aktiviteter, hvor følelser, oplevelser og sanserne får rum i et samspil mellem eleverne i tilegnelsen af faget eller fagenes arbejdsmåder og -former. De inddrager dermed forskellige sider af elevernes tilgange til emnet og bringer arbejds- og udtryksformer i spil og bidrager til et bredt og sammensat syn på elevernes læreprocesser (Nielsen 1998, Schnedler 1999).

Lærerne konkluderede i deres opsamling / perspektivering i undervisningsministeriets rapport at: *"Der er ingen vej tilbage, når man først er begyndt på at inddrage den praktisk*

¹⁰ Undervisningsministeriet igangsatte fra 1994-1996 på det praktisk musiske område en række udviklingsarbejder. På baggrund af disse udgav ministeriet i 1997 rapporten: *Den praktisk musiske dimension i undervisningen. Forløb og erfaringer – en introduktion.*

Rapporten indeholder erfaringer og refleksioner over to års udviklingsarbejde, hvor der deltog ca. 50 skoler over hele landet i samarbejde med en forsker- og konsulentgruppe. Rapporten kan læses i sin fulde udstrækning på <http://pub.uvm.dk/1998/prakmus/> (sidst lokaliseret 22. maj 2004).

I forlængelse af dette nye tiltag kom i der Bekendtgørelse af lov om uddannelse af lærere til folkeskolen i 1998 et krav om, at seminarierne skulle tilbyde et kursus indenfor det praktisk-musiske fagområde. Se desuden note 11.

¹¹ I Bekendtgørelsen af lov om uddannelse af lærere til folkeskolen siges der i kap. 1, § 2, stk.2 – "Den studerende vælger de fire linjefag, således at de omfatter dansk eller matematik, og således at fagene repræsenterer mindst to af følgende fagområder: Det humanistiske, det naturvidenskabelige og det praktisk-musiske fagområde" (CVU Sønderjylland 2003:8).

¹² I Bekendtgørelsen af lov om uddannelse af lærere til folkeskolen siges der i kap. 1, § 2, stk.3 – "Ud over den uddannelse, der er nævnt i stk.1, skal der tilbydes de studerende et kursus inden for det det praktisk-musiske fagområde..." (CVU Sønderjylland 2003:8).

¹³ Bekendtgørelsen om uddannelse af lærere til folkeskolen kap. 2, § 9, pkt.3 (CVU Sønderjylland 2003:15).

¹⁴ En uddybning af de 5 virksomhedsformer kan læses på <http://pub.uvm.dk/1998/prakmus/> (sidst lokaliseret 22. maj 2004) under kap. 10 – Opsamling/perspektivering, afsnittet Virksomheden og dens former.

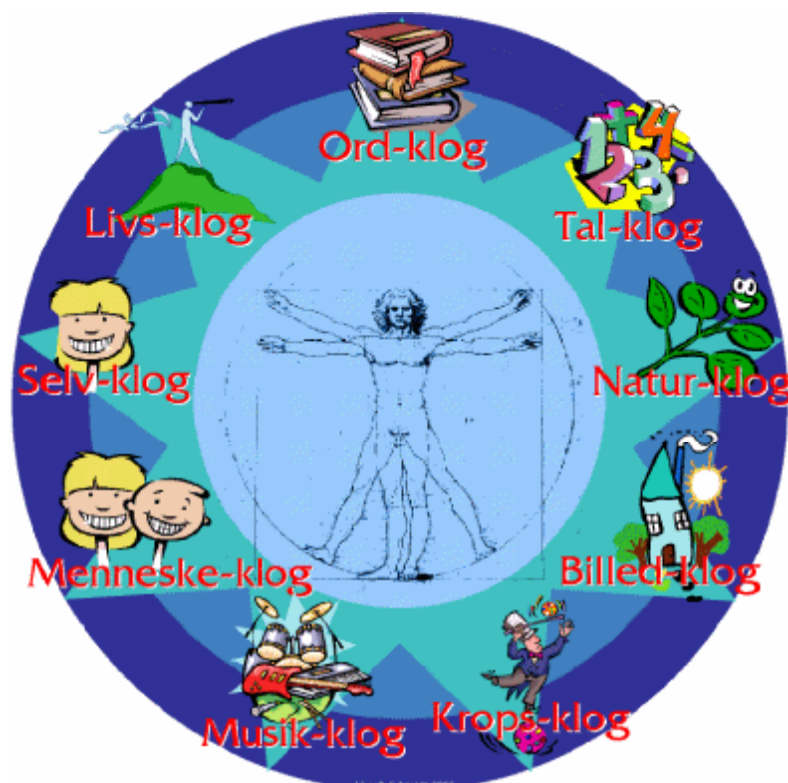
musiske dimension. Eleverne foreslår selv, også hos andre lærere, hvordan de vil lære, der er en masse kræfter og gå-på-mod i deres fantasi” (Undervisningsministeriet 1998).

Når eleverne giver udtryk for, at de har forskellige tilgange til verden, er der ikke langt til hovedlinjerne bag Howard Gardners teori om de mange intelligenser, MI-teorien, hvor det fundamentale er, at det enkelte menneske i sine problemløsninger og tilgang til verden benytter sig af et komplekst samspil mellem intelligenserne og deres notation: *”...we can approach topics in a number of ways; we can make use of analogies and comparisons drawn from a range domains; and we can express the key notions or concepts in a number of different symbolic forms” (Gardner 2003:8).*

MI-teorien

Der er tale om både en kognitiv teori og en undervisningsfilosofi. Ifølge MI-teorien besidder hvert enkelt menneske visse grundlæggende kernefærdigheder inden for hver af intelligenserne, hvorfra de ifølge Gardner udvikles frem mod et modnet udtryk i ungdomsårene og den voksne alder (Gardner 1998).

8 ½ intelligenser



Figur 3¹⁵

¹⁵ Illustrationen er lånt og bragt med tilladelse fra Langebjergskolen, Fredensborg-Humlebæk kommune <http://www.langebjergskolen.dk/De%20mange%20intelligenser.htm> (sidst lokaliseret 22. maj 2004).

Gardner opdeler intelligenserne i 8 (9) selvstændige, hvor den intrapersonelle intelligens samt den interpersonelle intelligens betragtes som en forudsætning og et udgangspunkt for de øvrige intelligenser, der på en og samme tid rettet mod en selv og ens omverden. Gardner benævner de seks øvrige som den; sproglige, logisk/matematisk, spatiale, krops / kinæstetiske, musiske, naturalistiske og (den eksistentielle) intelligens¹⁶. De har hver sin udtryksform, sit eget *sprog*, som udvikles gennem undersøgelser, virksomhed og erfaringsdannelse.

De fleste mennesker er ifølge Gardner i stand til at udvikle hver intelligens til et fyldestgørende kompetenceniveau, hvor passende opmuntring, betingelser og undervisning er midler til dette. Teorien betoner dermed de sociokulturelle påvirkninger som vigtigere end den biologiske udvikling (Gardner 1998:31).

Kunst, videnskab og håndværk

MI-teorien afspejler en bred kognitiv læringsprofil, der inddrager mange ind- og udtryksformer, alle elementer som tydeligt kan i den undervisningsfilosofi som udspringer af Gardners MI-teori¹⁷, hvor målet for undervisningen er forståelse, bygget omkring fire væsentlige elementer: *"Væsentlige spørgsmål eller frugtbare emner, målsætning for forståelse, demonstrationer af forståelse, og løbende vurderinger"* (Gardner 1997:122).

Teorien vil kunne medtænkes som et værktøj til at arbejde med en differentieret undervisning og i planlægning, gennemførelse og evaluering af den praktisk musiske undervisning.

Undervisningens udfordringer

Skal undervisningen inddrage righoldige tilgange til emnet (de mange intelligenser) og muligheder for at arbejde på mange forskellige måder (virksomhedsformerne) på en progressiv og reflekterende måde (konstruktivistisk læringssyn) vil det for de praktisk

¹⁶ Gardner understreger, at hans liste over intelligenser kan udvides, men nogle ganske bestemte kriterier skal være opfyldte. Der skal være "1) tydelig(e) kernefunktion(er); 2) evolutionær baggrund og evolutionær sandsynlighed; 3) genkendeligt slutresultat og en tydelig udviklingsbane; 4) eksistens af idiot savants, vidunderbørn og andre individer, karakteriseret ved tilstedeværelsen eller fraværet af bestemte færdigheder; 5) potentiel isolation ved hjerneskade; 6) støtte fra eksperimentale psykologiske opgaver; 7) støtte fra psykometriske iagttagelser; 8) åbenhed overfor indkodning i et symbolsystem" (Gardner 1998:56).

Gardner har selv tilføjet en niende intelligens, den eksistentielle som vedrører vores tanker om etik og moral, ondt og godt, liv og død. (Gardner 1998:64-82)

¹⁷ Projekt Zero (<http://pzweb.harvard.edu/Default.htm>) (sidst lokaliseret 22. maj 2004) er et af de projekter, der udspringer af arbejdet med MI-teorien. Projektet rummer en række eksempler og forslag til implementering af en undervisning, der tilgodeser en bred læringsprofil.

Gardner uddyber og begrundes ligeledes sit syn på læring og undervisning i Sådan tænker børn – sådan lærer de (Gardner 1999). Thomas Armstrong kommer med helt konkrete bud på, hvordan man kan tilrettelægge undervisningen i sin bog Mange intelligenser i klasseværelset (Armstrong 1999). Susanne Aabrandt har skrevet om erfaringer og forsøg i danske skoler.

I Danmark er skoler som Vorbasse Skole (<http://www.vorbasseskole.dk/>), Søndermarksskolen (<http://www.soendermarkskolen.billund.dk/>) begge beliggende i Billund Kommune og Langebjerg Skolen (<http://www.langebjergskolen.dk/>) i Fredensborg-Humblebæk Kommune kendt for at arbejde med undervisningsfilosofien.

musiske fag naturlig skabe nogle vanskeligheder, hvis det udelukkende skal fungere som en net-baseret undervisning. Først og fremmest fordi nogle af de praktisk musiske fags formidlings- og virksomhedsformer som eksempelvis fælles dramaaktiviteter vanskeligt lader sig kommunikere gennem en net-baseret undervisning. I tilrettelæggelsen er det derfor vigtigt at holde sig for øje, at 40 % af undervisningen stadig vil foregå på seminarer, hvor de studerende og underviseren vil mødes ansigt til ansigt. Det må derfor medføre, at der skal skabes en sammenhæng mellem de aktiviteter, der foregår på nettet og på seminarerne for at fastholde de studerende i egne læreprocesser.

En gennemgående tråd i både mit eget læringssyn, i de 5 virksomhedsformer og MI-teorien har været den undersøgende og eksperimenterende virksomhed. Gardners MI-teori giver rum for, at den enkelte kan nå gennem mange forskellige undervisningsstrategier. Jeg ved dog af egen erfaring fra både fjern- og nærundervisning, at det ofte kan være uhyre vanskeligt at gennemføre i praksis. Enten føler de studerende, at det bliver for kaotisk eller man bliver selv nervøs for at *give slip*.

I den sammenhæng er Jerome Bruners teorier (Bruner 2000) om menneskets iboende behov for at skabe mening i dets handlinger interessante. Bruner mener, at vi i kontakten med omverden, gennem for eksempel mediet som artefakt, benytter narrative strukturer. De vil være et grundlæggende sociokulturelt beredskab i vor tilegnelse af viden og i vort ønske om forståelse af omverdens handlinger. Karin Levinsen betoner betydningen af dette beredskab yderligere ved at fremhæve fortællingen, som det middel der gennem generationer har sikret den enkelte og dennes tilhørsforhold til et socialt fællesskab og fællesskabets overlevelse (Levinsen 2002).

J. Bruner ser det som en styrke, at vi alle forsøger at skabe mening i forhold til den kontekst, vi befinder os i gennem fortællingens skematik, hvorimod Karin Levinsen ser det som en potentiel fare, når der er tale om den enkeltes eller gruppens tilegnelse af ny viden. Hun fremhæver, at de narrative strukturer er opstået i en kontekst, hvor det ikke var legalt at stille spørgsmål. Formålet var at lytte og huske fortællingerne, fordi de skulle sætte de lyttende i stand til at overleve. Af den grund lægger der i vort narrative beredskab en evne til at indtage *"the attitude in which no further questions are asked"* og *"the Instant Interpretation Without Thinking"* (ibid:152, 153).

Det er et tankevækkende aspekt, at vores kulturelle arv i form af et narrativt beredskab, ikke kun medvirker til at skabe mening i forhold til vores ageren i og med verden, men også kan virke hæmmende i vores tilgang til ny viden, fordi den lineære narrative form undertrykker lysten til at stille spørgsmål (ibid:151-2) og dermed hindrer den proces, hvor der tages ansvar for egen læring (ibid:153-4).

For at understøtte den enkeltes egen narrative konstruktion foreslår Karin Levinsen, at man i designprocessen medtænker og giver brugeren mulighed for og tid til at skifte mellem et betragtnende og reflekterende beredskab samt at der i designet skabes relationer mellem disse (ibid:146-7). Gennem træning af kompetencen i at fremsætte spørgsmål kan en sådan proces understøttes og hertil opererer Karin Levinsen med en 4-trins model "*The Spiral of Recognition*" (ibid:154-8):

- Første trin kræver en erkendelse af emnet, hvor underviserens opgave vil være at stimulere interessen og nysgerrigheden for emnet. Det kunne for eksempel være gennem de elementer den studerende møder på e-læringsplatformen. Roland Barthes definerer det (detaljen) der fænger, tiltrækker, støder bort eller ændrer beskuerens syn på billedet som Punctum (Barthes 1996:38), man kunne på den måde gennem sidens æstetik fastholde den studerendes interesse.
- Andet trin skal få den studerende til at se emnet eller problemfeltet som noget der kræver aktiv handling således, at der indsamles data om emnet. Jeg må derfor som designer af undervisningsplatformen sørge for, at det nødvendige materiale er til stede og at det understøtter og fremmer den studerendes kompetencer i at forstå og anvende mange forskellige medieringsformer. Jeg må desuden udnytte de muligheder det interaktive medie giver (Levinsen 2002:156).
- I tredje trin i modellen, skal der vises en forståelse af den ny viden gennem produktion af en meningsfuld fortælling, det vil sige den studerendes egne narrative konstruktion, ud fra det til rådighed stående materiale.
- I det fjerde og sidste trin, skal den studerende formulere den tilegnede viden eller erkendelse i en konklusion.

Karin Tweddell Levinsen beskriver "*The Spiral of Recognition*" som en forsat proces, der må gennemløbes igen og igen indtil en fyldestgørende forståelse er etableret. Det vil også være i denne proces, at man vil kunne tale om, at de studerende gennemgår læreprocesser, hvor de bringes til at reflektere over egne læring, jævnfør min tidligere diskussion af begrebet læring.

I det efterfølgende har jeg kort samlet de overordnede tråde i en teoretisk model til en undervisnings i e-læringsplatform.

Fokuspunkter for design af et virtuelt undervisningsmiljø

1. Præsentation af et emne, på en måde der fænger (Barthes 1996). Velkomsten – startsiden.

Et overordnet emne eller tema, der tager afsæt i et praktisk musisk fagområde og som præsenteres for de studerende på en alsidig måde i form af fagets eget sprog (Hohr 1996, Gardner 1998).

Det vil sige ud fra tankegangen om en bred læringsprofil (de mange intelligenser), hvilket igen vil betyde, at når der er tale om et e-læringsmiljø må man udnytte alle de formidlingsformer som et multimedie giver mulighed for. Fra underviserens side skal der tænkes på at skabe kompleksitet, det vil sige, at materialet skal udfordre de studerende. (Bateson 1993, Qvortrup 2002)

2. At de studerende får stillet både teoretiske og praktiske materialer til rådighed samt mulighed for at få supplerende støtte i deres arbejde i studiegrupperne.

Sådanne udfordringer, supplerende og støttende materiale i teoretisk og praktisk form vil være en forudsætning for, at de studerende kan bevæge sig mellem de forskellige læringsniveauer. Det vil desuden være en forudsætning for, at de studerende kan arbejde med forskellige virksomhedsformer (Nielsen 1998).

3. Klare definitioner af og eksempler på mål og rammer.

Disse kan for de studerende fungere som kontekstmarkører, i forhold til tredje og fjerde trin i Karin Levinsens model.

Metode

Overvejelser af undersøgelsesmetoder

For at belyse og undersøge mit problemfelt har jeg valgt at tage udgangspunkt i et praktisk musik kursus, som blev gennemført som et pilotprojekt i fjernundervisningen på CVU Sønderjyllands lærerafdeling foråret 2003¹⁸.

I min metodetilgang har jeg valgt den kvalitative metode eftersom det, jeg ønsker at undersøge er undervisernes og deltageres oplevelser af de undervisnings-, formidlings- og samarbejdsformer, der blev benyttet i kursusperioden.

Overvejelser, begrundelser og diskussion af valgt metode

Undersøgelsen og analysen vil overordnet tage udgangspunkt i de erfaringer og observationer, der er beskrevet i "Etablering af praktisk musik kursus som fjernundervisning". Rapporten mål var at:

... videregive erfaringerne fra udviklingsarbejdet, både de der gør ondt og de man begejstres over, til undervisere og andre der fremover ønsker at etablere kurser indenfor fjernundervisningen herunder specielt de fag, der i højere grad benytter andre medieformer end de sproglige. Målet er også at fastholde og samle de mange spændende og interessante undervisningsforløb, der blev udviklet og gennemført undervejs, for herigennem at sikre en videreudvikling af disse.

Rapporten indeholder et omfattende materiale, i det den samler "de mange tanker og overvejelser, der blev gjort i etableringsfasen. Udgangspunktet er egne logbogsnotater, mødereferater og samtaler med den praktisk musiske faggruppes medlemmer ledsaget af egne iagttagelser og refleksioner." Den følger desuden kurset tæt gennem hele forløbet:

Ved i rapporten at samle de dokumenter, der består af oplæg, opgaver, respons og anvisninger, der er benyttet undervejs samt et udsnit af materiale modtaget fra de fjernstuderende under kursets gennemførelse, forsøger jeg at trække de overordnede tråde mellem de enkelte seminarer og de mellemliggende perioder med undervisning på nettet. I kapitlerne 2 og 3 gennemgås gennemførelsen af de i alt fire seminarer kurset indeholdt samt de mellemliggende arbejdsperioder på nettet. Kapitlerne ser både på undervisernes og de studerendes ageren under forløbene, hvor undervisningsforløb, problemstillinger og vanskeligheder søges synliggjort gennem henvisning til det

¹⁸ Læreruddannelsen som fjernundervisning <http://www.cvusonderjylland.dk/index.php?cccpage=Laep1a> (sidst lokaliseret den 23. maj 2004)

indsamlede materiale og egne iagttagelser, der indbefatter uformelle samtaler med de studerende. Desuden peges der i kapitel 2 på de mange forsøg, der blev gjort for at få en stor gruppe af tilsyneladende inaktive studerende til at deltage i kursets forskellige former. (Søgaard 2003)

Mit arbejde med rapporten været præget af deltagende observation, uformelle interview og kvalitativ indholdsanalyse af en række data. Jeg har stadig adgang til det righoldige kvalitative datamateriale (logbogsnotater, møde-referater, fotos, lydoptagelser, PowerPoint præsentationer og virtuelle undervisnings-materialer) som dannede baggrund for rapporten, en position jeg kan drage nytte af i nærværende projektarbejde.

Jeg fungerede både som underviser i et af de beskrevne forløb og som konsulent for undervisergruppen, og vil derfor også kunne trække på egne oplevelser af rollen som underviser og på de oplevelser / problemer, jeg blev konfronteret med som IT-konsulent.

Et tilsvarende kursus, det vil sige efter samme koncept dog med enkelte justeringer, blev afholdt i efteråret 2003. Også her fungerede jeg i en dobbeltrolle:

- a) som underviser, i en enkelt net-periode med oplæg til et f2f seminar og som evaluatør ved fremlæggelsen af projektgruppernes afsluttende projekter og
- b) som IT-konsulent, dog i en mere tilbagetrukket rolle end ved planlægning, tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af førstnævnte pilotprojekt.

Jeg har derfor i kraft af mit ansættelsesforhold adgang til et meget righoldigt materiale og adgang til de personer i organisationen som kan uddybe og underbygge deres intentioner og målsætninger for fjernundervisningen i de nævnte kurser. Men jeg er også klar over, at det i en analyse- og undersøgelsessituation sætter mig i en sårbar situation, eftersom det fra min side vil kræve, at jeg har evnen til at kunne iagttage mig selv og det system jeg er en del af. Qvortrup definerer det som at kunne iagttage sin egen iagttagelses iagttagelse, hvilket indebærer at være i stand til at iagttage de fællesværdier et givet kollektiv normalt er blindt overfor (Qvortrup 2002:114-115).

Undersøgelsesetik

Når jeg har beskrevet det praktiske musiske kursus i min rapport og nu vælger at analysere det yderligere, gør jeg det udfra en bestemt optik, mit kriterium. Men optikken kunne også være valgt anderledes, men for at se det, er det nødvendigt for mig at foretage det kunststykke som omtalt af Qvortrup i det foregående. Rasmussen peger på, at det ikke nødvendigvis skal gøres af iagttageren selv, jeg vil derfor søge at afdække min blinde plet (Rasmussen 1996:54) ved at belyse rapportens problemstillinger yderligere gennem et

kvalitativt interview af 3 lærere, som underviste på kurset. Et sådant retrospektivt forløbsstudie vil dog have den ulempe, at de interviewede kan huske forkert og eller selv tolker hændelsesforløbet (Andersen 2003:149).

Det er også vigtigt at have for øje, at lærerne har undervist på et tilsvarende forløb en gang efterfølgende, i efteråret 2003, hvilket har bibragt dem andre erfaringer, som kan farve de oprindelige. De udvalgte lærere (informanter) skal også være undervisere i et tilsvarende kursus i nærundervisningen i efteråret 2004, hvor en del af de tanker, de allerede har gjort sig i forhold til fjernundervisningen er i fuld gang med at blive implementeret i form af ændringer i studieordningen og et ønske om en tovholderfunktion¹⁹. De er desuden undervisere i fjernundervisningen i linjefag, der hører under betegnelsen den praktisk musiske faggruppe. Alt sammen forhold der har indflydelse på de opfattelser og problemer, lærergruppen / interviewgruppen ser for fjernundervisningen i de praktisk musiske fag og dermed også for de data, jeg får til rådighed.

Men eftersom det er kursusformen jeg vil undersøge og analysere, mener jeg ikke, at ovennævnte forhold er en ulempe, snarere tværtimod. De efterfølgende erfaringer og justeringer af kurset kan kun fremme de input, de interviewede kan give mig til det videre udviklingsarbejde, hvis fokus er at finde frem til et teoretisk og praktisk bud på en mere nuanceret virtuel undervisning i de praktisk musiske fag end vi hidtil har praktiseret.

Det ville desuden være ønskeligt at supplere interviewet med underviserne med et kvalitativt interview af studerende, der har fulgt det pågældende kursus. De vil måske som deltagere kunne bidrage med nogle andre oplevelser af kurset og dets form, end vi som planlæggere og tilrettelæggere af kurset oplever som relevante. Men jeg har grundet tidspress og andre udefra kommende omstændigheder, været nødsaget til at vælge denne mulighed fra. Men eftersom jeg mener, at det er en væsentlig detalje, især når der var tale om, at de studerende skulle samarbejde i studiegrupper, vil jeg, hvor jeg finder det nødvendigt og muligt, søge at finde eksempler eller udtalelser af de studerende i det eksisterende datamateriale.

Undersøgelingsdesign

Jeg har valgt et fokusgruppeinterview af 3 lærere fra lærergruppen. Denne interviewform af lærergruppen er valgt, da det er en forholdsvis hurtig måde at få flere samtidige synspunkter om emnet. Desuden er det efterfølgende mere enkelt at samle synspunkterne

¹⁹ En tanke, der opstod som følge af de fjernstuderendes ønske om en større sammenhæng mellem teori og praksis på henholdsvis seminarerne og kursusaktiviteterne på nettet, evalueringen er omtalt på [side 3](#) i denne rapport. Tanken bag tovholderfunktionen er, at 2 undervisere gennem hele kurset overordnet står for og koordinerer kursets aktiviteter, således at de enkelte fag byder ind på det aktuelle emne med det respektive fags teori, arbejdsformer og metoder.

end, hvis der have været tale om enkeltstående interview. En anden vægtig grund er desuden, at et fokusgruppeinterview stimulerer til mere nuancerede og dybdegående udsagn end traditionelle interview, ligesom det virker kontrollerende i forhold til ekstreme og usande udsagn (ibid:213).

Jeg har valgt at stille ganske få spørgsmål, for at holde fokus rettet mod interviewets formål. Spørgsmålene præsenterede jeg først ved selve interviewet, fordi jeg ønskede umiddelbare og naturlige svar. Underviserne var dog blevet spurgt via e-mail om de ville deltage og ved samme lejlighed oplyst om formålet med interviewet samt under hvilke konditioner interviewet ville blive udskrevet og anvendt. Bilag 2 viser interviewaftalen, bilag 3 selve interviewdesignet.

Jeg planlagde at optage fokusgruppeinterviewet på bånd velvidende, at nogle²⁰ anser det som yderst tidskrævende. Det er alligevel valgt – især med henblik på at fastholde alle ideer og forslag til udvikling af kursuskonceptet.

²⁰ En times interview fylder et sted mellem 25-30 maskinskrevne sider. For at kunne arbejde med en sådan datamængde må materialet redigeres. Den samlede arbejdstid med et 1-times interview kan let løbe op i 5-6 forskertimer og 10-15 sekretærtimer (ibid:188).

Empiri

Analysemetodisk diskussion

Eftersom jeg arbejder med en mængde kvalitative data i mit empiriske materiale står jeg overfor en række valg både med hensyn til udvælgelsen af, hvilke af disse data jeg vil anvende i en analyse og hvilke metoder jeg vil benytte. Mit dybe og omfattende kendskab til genstandsfeltet kan gøre udvælgelsen vanskelig, men som Andersen påpeger bør det omvendt svare til den gode håndværker *"der ser med respekt på sit materiale, betragter træets spil, åretegningen, knaster og uregelmæssigheder"* (Andersen 2003:255) for se, hvilke informanter og hvilke udsagn der indeholder nøglen til det videre arbejde med problemformuleringen. Mit arbejdsspørgsmål, der er afledt af problemformuleringen - hvilke problemer afdækker min empiri i forhold til undervisningen i det praktiske musiske kursus - må derfor være mit udgangspunkt, selvom det måske synes lovlig bredt.

Jeg har valgt en grundig analyse af fokusgruppeinterviewet, eftersom jeg med dette interview ønsker at afdække min blinde plet. En analyse som derefter vil være interessant at sammenholde med rapporten *"Etablering af praktisk musisk kursus som fjernundervisning"* og de data der ligger til grund for denne.

Analysekriterier og - måder

En analyse af interviewet består ifølge Kvale af seks trin (Kvale 2004:187), hvor første trin allerede finder sted under selve interviewet, hvor de personer, der deltager i interviewet beskriver og forholder sig til deres livsverden. I mit fokusgruppeinterview af 3 lærere fra den praktiske musiske faggruppe så og hørte man tydeligt, at der hos deltagerne under interviewet fandt en retrospektiv analyse sted af det afholdte kursusforløb. De spørgsmål jeg stillede undervejs virkede som igangsættere for deres hukommelse og den faktor, at de interviewede ikke havde den samme oplevelse af forløbet gav anledning til, at de måtte forholde sig til deres egen fortælling og i visse tilfælde genfortælle for at opnå konsensus.

Undervejs i interviewet skete der desuden en form for brainstorm, idet deltagerne dels drøftede mange tanker som de havde gjort sig, specielt i forhold til de studerendes arbejde i studiegrupperne, vejledning og visualisering af praktiske musiske arbejdsformer og generelt i forhold til fagene i al almindelighed. Kvale definerer dette som analysens andet trin.

Tredje trin indtræffer når interviewerens kondenserer og fortolker meningen af det, den interviewede beskriver, og *"sender"* meningen tilbage (ibid:187). En aktivitet jeg bevidst forsøgte fuldstændigt at undgå, dels var deltagerne gode til at uddybe og forklare, hvad de mente og følte. Dels er jeg grundet min baggrund velkendt med både terminologien og

diverse arbejdsgange på området og følte derfor ikke, at jeg havde behov for at få uddybet eller misforstod nogle udtalelser. Jeg havde desuden på forhånd bestemt, at jeg ville forsøge at påvirke interviewet mindst muligt gennem kommentarer af positiv eller negativ art.

Selve transskriberingen af det bandede interview, fjerde trin, har for mig bestået i flere dele som Kvale nævner det ofte gør. Jeg har lyttet nogle få minutter igennem adskillige gange, sammenfattet det sagte på skrift og så fremdeles. Jeg har søgt at være tro mod ordlyden i udtalelserne, men har dog sammenfattet nogle steder, udeladt nogle personlige udtalelser og visse gentagelser. Samtidigt har jeg anonymiseret de 3 deltagere. Undervejs er jeg gået tilbage og har lyttet visse passager igennem igen, fordi det der senere siges på båndet har virket i modstrid med det nedskrevne. Efterfølgende er interviewet fremsendt til de 3 deltagere, der er blevet bedt om at komme med eventuelle kommentarer både i forhold til det sammenskrevne interview og anonymiseringen. Bilag 4 viser det sammenskrevne interview.

Interviewet har på den måde gennemgået mange led og kan på ingen måde siges at være anonymt eller neutralt, det er præget af både deltagerne og mig.

Meningskondensering af interviewet

Kvale nævner, at man ved en meningskondensering sammenfatter lange udsagn til korte koncise formuleringer (ibid:190). I mit fokusgruppeinterview kom der mange spændende tanker frem, der var så at sige mange bolde i luften. For at skabe et overblik i forhold til de spørgsmål, der blev stillet, har jeg valgt at samle de interviewedes svar på mine spørgsmål i nogle centrale temaer (ibid:193). Bilag 5 viser denne meningskondensering.

Resultater af analyser og diskussion af disse

Jeg ønskede først og fremmest at afdække, hvilke problemer der er i fjerundervisningen i de praktisk musiske fag. De resultater som analysen afdækker, kan deles op i to centrale temaer:

- Undervisningen i de praktisk musiske fag på nettet
- De studerendes samarbejde med hinanden og læreren på nettet

Undervisning på nettet

Underviserne gav direkte udtryk for, at det første punkt var et emne man ønskede at gå dybere ind i. Ser man på de spørgsmål som drejede sig om, hvordan de som undervisere tilrettelagde eller vurderede den undervisning, der havde været på nettet, var det også

tydeligt, at det var her vanskelighederne tårnede sig op. Et meget kort og koncist svar på spørgsmålet: *"Hvordan følte I, at det var at undervise i de praktisk musiske fag på nettet?"* var *"Det gjorde vi vel ikke det store!"* (Fokusgruppeinterview bilag 4:7) understreger frustrationerne eller uviljen. Jeg er naturligvis godt klar over, de interviewede for det første ikke var helt enige i svaret, og at uviljen også kan skyldes mange andre ting, som det besværlige i at skulle arbejde på lørdagsseminarer i fjernundervisningen eller mod hele tanken om fjernundervisningen og så videre. Men det er en helt anden historie, der er dette projekt uvedkommende, men som alligevel øver en vis indflydelse.

I interviewet delte interviewgruppen sig flere gange i to i forhold til meningene om det afholdte kursus. To af underviserne havde nogle ret negative oplevelser, som de selv til dels begrundede med et meget ringe fremmøde. Den tredje af de interviewede havde arbejdet i et underviserteam, hvor man gennem hele kursusforløbet havde haft godt fremmøde på seminarerne af studerende og et godt samarbejde i underviserteamet. Men man var i interviewgruppen generelt enige om, at det føltes som en tung opgave at være fjernunderviser: *"for underviseren er tale om en tredelt rolle, fordi faget skal hænge sammen, men i en helt ny kontekst og samtidigt skal underviseren lære at begå sig i dette medie. Faget skal tænkes fuldstændigt anderledes – det er svært at tænke virtuelt nok!"* (ibib:3).

Men det er positivt, at selvom de interviewede gav udtryk for, at det er svært og giver mange frustrationer at være fjernunderviser, så har de også mange ideer og forslag til, hvad man kan gøre. En af interviewdeltagere pegede netop på mange af de gode erfaringer som det ene af de to hold i det praktisk musiske kursus havde gjort i pilotprojektet. Vedkommende pegede på den progression, der var lagt ind i undervisningen, hvor elementer fra en undervisningsgang indgik i et nyt undervisningsforløb den efterfølgende undervisningsgang. Jeg vil her citere direkte fra rapporten *"Etablering af det praktisk musiske kursus som fjernundervisning"*, hvor der siges om det første seminar:

Underviserne i gruppe 2 arbejdede med temaet "Fra kaos til kosmos", der var tænkt som et forløb, der skulle fortsætte i den mellemliggende netperiode mellem 1. og 2. seminar.

For at fremme samarbejdet og dialogen på nettet i de nu etablerede studiegrupper, ved at give de studerende noget konkret at arbejde med og samtale om, blev de enkelte studiegrupper adskilt efter arbejdet med første opgave i billedkunst/musik. En del af gruppen forblev i billedkunst, den resterende del forlod lokalet for at arbejde videre i håndarbejdslokalet. Tanken var, at de stillede opgaver skulle løses individuelt af alle gruppens medlemmer ved hjælp af instruktion og vejledning fra de gruppemedlemmer,

der havde fået opgaverne præsenteret og som havde haft muligheden for at arbejde med disse på seminaret. Gennem studiegruppens arbejde med de praktiske arbejdsopgaver, ville de studerende kunne afprøve de fem virksomhedsformer i praksis i et lukket forum, idet de både skulle arbejde aktivt med egne færdigheder og det valgte udtryk samt anvende og befæste faglige begreber og informerer og diskuterer i forhold til de konkrete opgaver og udtryksformer.

... skulle produkterne præsenteres ved og danne baggrund for arbejdet på 2. seminar.

Udover disse opgaver blev de studerende cirka midtvejs mellem 1. og 2. seminar bedt om i studiegrupperne at løse en skriftlig opgave i forhold til virksomhedsformerne og deres oplevelser på kursets 1. seminar, bilag 18. Gennem arbejdet i studiegrupperne med det teoretiske stof set i forhold til egne oplevelser på 1. seminar, ønskede vi, at synliggøre og skabe en dialog om de fem virksomhedsformer. Opgaven skulle betragtes som en forberedelse til 2. seminar.

...

Ved det efterfølgende seminar havde næsten alle løst de individuelle opgaver, om det var sket med baggrund i et intensivt gruppesamarbejde eller ved hjælp af opgavebeskrivelse i Logbogen for 1. seminar ... er svært at vurdere eftersom den aktivitet, der kan ses i de lukkede grupperum fortrinsvis omhandler aftaler om at mødes og lignende. Men det er tydeligt, at der var en øget aktivitet i disse grupper i forhold til studiegrupperne i gruppe 1. Grupperne havde også mulighed for at stille spørgsmål til underviserne i forhold til opgaveløsningen, en mulighed kun ganske få benyttede sig af (Søgaard 2003:18).

Citatet og det samlede fokusgruppeinterview og analysen heraf viser, at en undervisning der er planlagt med nogle overordnede virksomhedsformer og et tema(er), giver de studerende en øget mulighed for at reflektere over egne læreprocesser. Der nævnes helt konkret i rapporten, at aktiviteten var større her end hos de øvrige kursusedtagere. Det blev også understreget i fokusgruppeinterviewet, at de studerende i denne del af det praktisk musiske kursus generelt afleverede deres opgaver, hvilket ikke var tilfældet i den anden halvdel af kurset. Men det understreger også det sårbare i en sådan undervisningsform. I interviewet understreger en af de interviewede netop, at få deltagere eller manglende aktivitet skaber et tomrum som får en sådan undervisning til at falde fra hinanden: *"heller ikke at underkende, hvad der selvfølgelig ikke er professionelt men naturligt ... at man som underviser mister motivationen når tingene skrider. Hvilket afstedkom, at de mange fine tanker ... om opfølgning på nettet og så*

videre ikke blev iværksat, fordi der ikke var nogen at spille ping pong med.”

(Fokusgruppeinterview bilag4:5)

At undervisningen i de praktiske musiske fag kræver nogle andre medieformer, blev gentagne gange interviewets omdrejningspunkt og svaret på både spørgsmålet ”*Følte I, at I manglede nogle værktøjer / ressourcer?*” og ”*Hvad kunne I ønske jer anderledes?*” Det var også en faktor som min rapport i sin tid pegede på som et kriterium for en udvikling af fjernundervisningen i de praktisk musiske fag. Problemet blev illustreret på en meget rammende måde af en af underviserne:

Et eksempel fra håndarbejde – på et seminar blev der vist noget maskinbroderi. En af de studerende der ikke havde været med fik tilsendt et af de udleverede kompendier. Men vedkommende forstod overhovedet ikke, hvad teknikken og opgaven gik ud på. Det var først da den studerende besøgte en butik, der havde nogle tilsvarende broderier, at der blev tale om en forståelse af teknikken og opgaven. For den studerende var det nødvendigt med både en visualisering og en mulighed for at kunne stille nogle helt konkrete spørgsmål til broderiteknikken for at forstå den. Det er interessant, at tekst slet ikke er nok (ibid:7).

På spørgsmålet om ”Hvad kunne I forestille / ønske jer anderledes” var svaret da også helt prompte og konkret ”Forslag / metoder til praktisk musisk undervisning på nettet” (Meningskondensering bilag 5:2). Man forstår lærernes frustration, de praktisk musiske fag råder praktisk taget ikke over nogen former for visualiseringer af deres fag. De har ganske vist kun eksisteret knapt et år som net-baserede fag. Men det praktisk musiske kursus har dog været afviklet to gange og skal afvikles for tredje gang i foråret 2004.

Studerendes samarbejde

Analysens andet punkt - de studerendes samarbejde med hinanden og lærerne på nettet – fulgte både af drøftelserne om kurset og de generelle drøftelser om fjernundervisningen i al almindelighed. De studerende der fungerede godt sammen, arbejdede også fint sammen og det havde igen en afsmittende effekt på holdet, stemningen og den undervisning der fandt sted. Omvendt kunne en negativ spiral have en ligeså destruktiv effekt. (Meningskondensering bilag 5 / pkt. 4).

Underviserne peger gentagne gange på, at de mangler værktøjer til at undervise på nettet og understreger samtidigt, at de finder det vanskeligt at få de studerende til at samarbejde i studiegrupperne på nettet (ibid:pkt. 4, 6b, 6c, 6e). Interviewdeltagerne udtrykte det på denne måde:

De studerende skal arbejde i studiegrupper, men det skal være meningsfyldt. Der skal være et reelt formål, og det skal synligt for grupperne, hvad formålet er. Men hvordan finder man dem man harmonerer med? Ofte skal man være sammen nogle gange for at finde ud af interessefællesskab osv., men så er halvdelen af semesteret gået! Man kan selvfølgelig organisere sig ud af det, men det er problematisk. Nogle studiegrupper fungerer godt. Andre mindre godt og nogle holder helt op (Fokusgruppeinterview bilag 4:9).

Selve arbejdet på holdet kan til tider også blive temmelig problematisk, både med hensyn til vejledning og undervisning, førstnævnte med hensyn til formen, skal den være skriftlig eller mundtlig, fælles, individuel eller... og med hensyn til undervisningen på nettet, hvordan råber man studerende op, der aldrig kommer ind i undervisningsrummet hverken i det virtuelle eller det fysiske?

Sammenfatning af empiri

Jeg synes, at en af de interviewedes egen beskrivelse af situationen som tredelt er rammende (Fokusgruppeinterview bilag 4:3). Den er tredelt fordi, der er tale om:

- Et nyt medie eller undervisningsrum på godt og ondt. Det betyder for nogen af underviserne et stort arbejde, fordi de skal lære at begå sig i en kontekst, der for dem ikke blot er ukendt, men fremmed.
- Det medfører, at de skal tænke deres fag anderledes, både didaktisk og pædagogisk.
- Samtidigt skal de beherske nogle tekniske færdigheder, for at kunne udnytte e-læringsplatformen og for at kunne begå sig i den "nye kontekst".

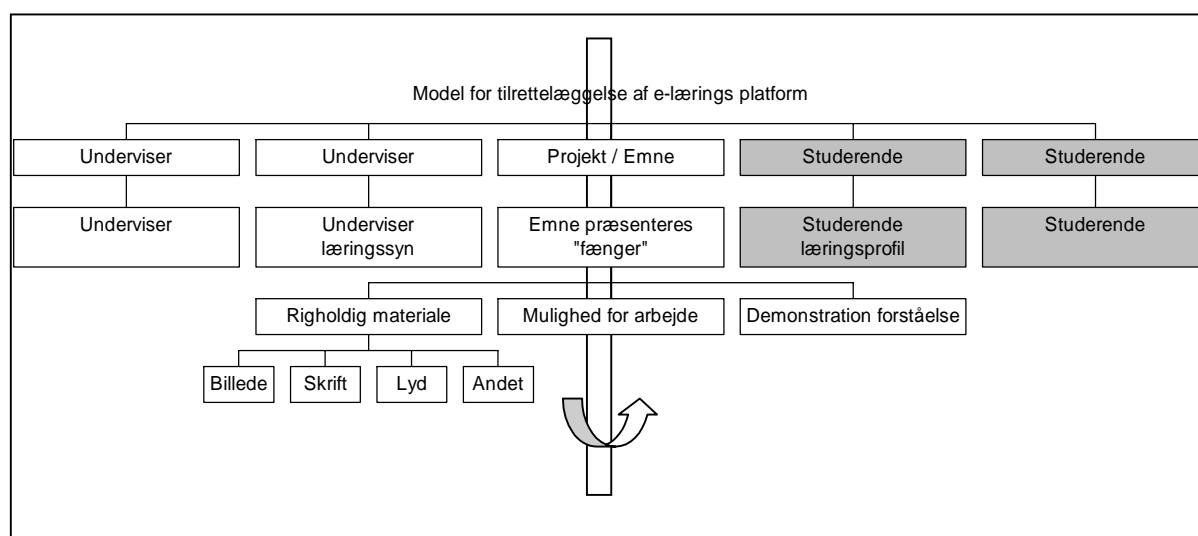
Det er en vanskelig og kompleks situation, hvor man ikke blot kan gribe fat i den ene ende og bygge et stillads op fra grunden, fordi elementerne er indbyrdes afhængige. Jeg har ikke interviewet nogle af de studerende, men jeg ved, at de studerende kæmper med tilsvarende problemer, fordi jeg som IT-konsulent ofte er i kontakt med dem når der opstår tekniske problemer. Og fordi underviserne generelt giver udtryk for, at seminarerne - f2f undervisningen næsten altid fungerer upåklageligt, med studerende der er meget engagerede.

Lærerne efterlyser selv værktøjer, både didaktiske og pædagogiske, til deres arbejde i fjernundervisningen, jeg tror også, at det vil kunne være en stor hjælp for dem. Det vil kunne hjælpe dem både til at blive bedre kendt med den kontekst, de skal undervise i og det vil samtidigt kunne støtte dem til at udvikle deres fag eller tænke det om, som det blev

udtrykt. Men der ingen tvivl om, at for dem er det ikke nok blot strukturere e-læringsplatformen efter et bestemt koncept.

Diskussion

Med det gys sådanne refleksioner giver i maven, forsøger jeg mig alligevel med et forslag til en struktur af e-læringsplatformen. For jeg er trods alt også overbevidst om, at det ikke er ligegyldigt, hvordan den er udformet. Men den menneskelige faktor, må så blive det element, der kan binde det sammen eller få det til at bryde. Jeg har i figuren herunder forsøgt at anskueliggøre min teori i et praktisk forslag.



Den gennemgående lodrette akse illustrerer projektets emne, hvorom undervisningen vil koncentrere sig. 40 % vil foregå på seminarerne f2f og 60 % som en net-baseret undervisning. Underviseren / underviserteamet vil præsentere emnet på en righoldig måde (Gardner 1998) ved hjælp af fagets sprog (Hohr 1996) afhængigt af emnet og indgangsvinkel. Det skal ske ud fra underviserens intentioner om at skabe kaos eller kompleksitet hos gruppen eller den enkelte i henhold til et konstruktivistisk læringsssyn (Bateson 1993, Qvortrup 2002) illustreret ved pilen, der kan dreje emnets optik. De studerende skal gives mulighed for og stiles overfor kravet om at arbejde med emnet / projektet på flere måder, de 5 virksomhedsformer (Nielsen 1998). Herigennem demonstrerer de deres forståelse af emnet. Eksempler på andres studerendes arbejder, studiehåndbogens CKF'er og mål, svarer til uformelle og formelle målsætninger for forståelse (Gardner 1998, 1999). Hele forløbet er rammet ind eller samlet i et, det skal indikere, at der er en tæt sammenhæng mellem den net-baserede undervisning og seminarerne for at skabe en kontinuitet i læreprocesserne hos de studerende.

Tankegangen er implementeret i et tænkt mindre tilrettelagt billedkunstforløb for en gruppe studerende i e-lærings platformen Blackboard. Det er tilgængeligt på adresse e-learn.cvusonderjylland.dk, hvor username er lig hso og password lig hsoMIL. Se i øvrigt som skærmdumps og udskrift i bilag 6.

Konklusion

Besvarelse af hovedproblemstilling og delproblemstillinger

Jeg har ønsket at finde frem til et teoretisk og praktisk bud på en mere nuanceret virtuel undervisning i de praktisk musiske fag end CVU Sønderjyllands lærerafdeling hidtil har praktiseret i fjernundervisningen.

I mit arbejde med dette har jeg i undersøgelse af, hvilke undervisningsmæssige udfordringer, der adskiller de praktisk musiske fag fra andre fag godtgjort:

- at de praktisk musiske fags fællesnævner er videnskab, kunst og håndværk,
- at fagene er kulturelle bærere af andre kommunikationsformer end de skriftlige og mundtlige.

I min diskussion af de pædagogiske og didaktiske metoder har jeg peget på, at en konstruktivistisk læringsopfattelse kombineret et syn på mennesket som besiddende en bred kognitiv læringsprofil er den tilgang, jeg som underviser med fordel kan benytte i kombination med didaktiske værktøjer som for eksempel de 5 virksomhedsformer, der bringer mange arbejds- og udtryksformer i spil i undervisningsrummet.

Jeg har desuden set på en omfattende empiri for at afdække de problemer, der reelt er i fjernundervisningen i de praktisk musiske fag. Jeg havde selv en række hypoteser, gående på flere og bedre muligheder for at benytte mange forskellige medierings- eller formidlingsformer og en bedre tilrettelæggelse af undervisningen generelt således, at der blev en bedre sammenhæng mellem den net-baserede undervisning og f2f seminarerne. Hypoteser jeg byggede på et pilotprojekt og en efterfølgende rapport. Disse har også vist sig at holde stik.

Mit fokusgruppeinterview har vist vanskeligheder omkring to hovedtemaer; undervisningen i de praktisk musiske fag på nettet og de studerendes samarbejde med hinanden og læreren på nettet.

Uforudsete og nye resultater

Men mit fokusgruppeinterview har nok fået mig til at se tingene fra en lidt anden vinkel også. Min rolle som IT-konsulent gør desværre, at jeg ind imellem *glemmer*, at det er de

færreste undervisere, der besidder særligt mange IT-kompetencer. At det for eksempel er en stor udfordring og måske en kæmpeopgave at bede de studerende om at aflevere en opgave i form af et PowerPoint show. Eller at det kræver mange og lange overvejelser, om man vil give en samlet respons på nettet, hvor alle både studerende og andre kollegaer kan læse, hvad der er skrevet. Eller at de ikke nødvendigvis synes, at det er en selvfølge, at man først leder efter sit undervisningsmateriale på nettet, før man begynder at scanne en stor bog ind. Ja, at fjernundervisningen er en helt anderledes måde at arbejde på, end mange har gjort før og at det gør ondt på mange af dem.

Fokusgruppeinterviewet har gjort, at jeg kommet lidt ned på jorden igen og mindes "engang" og forstår den "tredelte situation" som en af de interviewede kalder undervisernes situation, på en noget anden måde end før. Hvor jeg egentligt mere har tænkt, at det var et spørgsmål om organisering og strukturering af selve e-læringsplatformen. Men jeg har dog ikke helt mistet lysten og modet til at organisere undervisningen, så har udfærdiget et forslag, skitseret under afsnittet diskussion, som jeg håber underviserne vil forsøge sig med.

Perspektivering

Det har været et meget lærerigt forløb som har sat mange tanker i gang omkring fjernundervisningen og vores afvikling af i sær den praktisk musiske undervisning. Det har da også inspireret mig til nyt udviklingsarbejde på min arbejdsplads.

Litteraturliste

Andersen Ib (2003): Den skinbarlige virkelighed – om vidensproduktion inden for samfundsvidenskaberne. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Armstrong, Thomas (1999): De mange intelligenser i klasseværelset. Humlebæk: Adlandia.

Barthes, Roland (1996): Det lyse kammer – bemærkninger om fotografiet. København: Politisk revy.

Bateson, Gregory (1993): Kunsten at tænke. Herning: Systime.

Bruner, Jerome (2000): Mening i handling. Århus: Klim.

CVU Sønderjylland (2003): Læreruddannelsen – fjernundervisning, studiehåndbog 2003 Haderslev seminarium. Desuden tilgængelig som pdf på <http://www.cvusonderjylland.dk/index.php?cccpage=Leap1j> (sidst lokaliseret 23. maj 2004)

Faurholt, Lis og Carsten Jessen (1996): Doom i Havnbjerg – Computerspil, legekultur og uformelle kompetencer. Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur nr. 38, 1996. <http://www.carsten-jessen.dk/doom.html> (sidst lokaliseret 20. maj 2004).

Gardner, Howard (1998): De mange intelligensers pædagogik. København, Nordisk Forlag A/S.

Gardner, Howard (1999): Sådan tænker børn – sådan lærer de. København, Nordisk Forlag A/S.

Gardner, Howard (2003): Multiple Intelligences After Twenty Years - Paper presented at the American Educational Research Association, Chicago, Illionois, April 21, 2003. <http://pzweb.harvard.edu/pis/hg.htm> (sidst lokaliseret 22. maj 2004).

Hansen, Mogens (2001): En, to – mange intelligenser. In Samvirke nr. 3 s. 12-16.

Hansen, Mogens (2000): Intelligenser. In Mogens Brørup, Lene Hauge og Ulrik Lyager Thomsen (red): Psykologibogen – om børn, unge og voksne. København, Nordisk Forlag A/S, s. 111-121.

Hermansen, Mads (2001): Læringens univers. Århus:Klim

Hohr, Hansjörg og Kristian Pedersen (1996): Perspektiver på æstetiske læreprocesser. Viborg: Dansk lærerforeningen.

- Jessen, Carsten (2000): Det kompetente børnefællesskab – leg og læring omkring computeren. In Birgitte Holm Sørensen og Birgitte R. Olesen (red.) (2000): Børn i en digital kultur – forskningsperspektiver. København K: Gads Forlag s. 148.
- Kvale, Steinar (2004): InterView – En introduktion til det kvalitative forskningsinterview. København: Hans Reizels Forlag.
- Levinsen Tweddell Karin (2002): When Narrative Becomes an Obstrade – The Role of Narrative in Educational, Interactive Media. In Oluf Danielsen, Janni Nielsen and Birgitte Holm Sørensen (eds.) (2002): Learning and Narrativity in Digital Media. Frederiksberg C: Samfundslitteratur Press s. 141.
- Nielsen, v. Frede (1998): Grundproblemer i de musiske-æstetiske fags didaktik. In KvaN nr. 51, s. 39-53.
- Qvortrup, Lars (2002): Det lærende samfund – Hyperkompleksitet og viden. København: Nordisk Forlag A/S.
- Rasmussen, Jens (1996): Socialisering og læring i det reflektivt moderne. København: Unge Pædagoger.
- Rasmussen, Jens (2004): Undervisning i det reflektivt moderne. København: Hans Reitzels forlag.
- Schnedler, Carl Johan (1999): Form og refleksion i praktisk musisk undervisning. In KvaN nr. 53, s. 77-87.
- Søgaard, Hanne (2003): Etablering af praktisk musisk kursus som fjernundervisning. CVU Sønderjylland. Projekt rapport - ikke offentliggjort, vedlagt som bilag 1.
- Undervisningsministeriet (1996): Information om folkeskolen nr. 33.
- Undervisningsministeriet (1998): Den praktisk musiske dimension i undervisningen. <http://pub.uvm.dk/1998/prakmus/> (sidst lokaliseret 22. maj 2004).
- Virilio, Paul (1998): Cyberworld - det værstes politik. Frederiksberg: Introite!

Bilagsliste

Etablering af praktisk musisk kursus som fjernundervisning - bilag 1 (cd-rom, ikke tilgængelig i netudgaven)

Interviewaftale lærerne – bilag 2

Interview master lærerne – bilag 3

Fokusgruppeinterview - bilag 4

Meningskondensering – bilag 5

Storyboard – bilag 6

Aftale om interview i forbindelse med masterprojekt

Kære (her indsættes vedkommendes navn)

Tak fordi du vil medvirke i interview i forbindelse med mit projekt på Masteruddannelsen i IKT og læring på Aalborg Universitet. Min overordnede problemstilling er:

Hvordan kan undervisning i de praktiske musiske fag tilrettelægges i det virtuelle rum?

Jeg er interesseret i at finde frem til et teoretisk og praktisk bud på en mere nuanceret virtuel undervisning i de praktiske musiske fag end vi hidtil har praktiseret i fjernundervisningen, for i højere grad at sikre en undervisning, der væver praksis og teori sammen.

Grundlaget for min problemstilling henter jeg fra rapporten "Etablering af det praktiske musiske kursus som fjernundervisning", der detaljeret beskriver tilrettelæggelsen, etablering og gennemførelsen af kurset i foråret 2003. Rapporten blev distribueret i den praktiske musiske faggruppe sensommeren 2003. Jeg vil gerne supplere rapporten med et interview om dine tanker og oplevelser af undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse i fjernundervisningen, eftersom du var en del af lærerteamet og desuden har en bred erfaring med samme i kursus i nærundervisningen.

Jeg vil foretage og optage interviewet som MP3. Efterfølgende vil jeg transskriberer det med henblik på analyse og meningskondensering. Alle oplysninger bliver behandlet fortroligt, og du vil i projektet fremstå som anonym.

Har du spørgsmål, er du velkommen til at kontakte mig på telefon 73 522415 eller e-mail:

hso@cvusonderjylland.dk

Mange hilsner

Hanne Søgaard, IT-konsulent, CVU Sønderjylland

Aftalen godkendt d. XXXXX

Underskrift XXXXXX

Fokusgruppeinterview med faglærerne 26. april 2004

0. Indledning

- a) Præsentation og formålet med interviewet
 - o Rapport Praktisk musisk kursus 2003 (forår 2003) og forløb efterår 2003.
 - o Også udgangspunkt for et spørgeskema til de studerende.

2. Rammerne

- a) Tidsramme
 - o Ca. 1 time
- b) Anonymitet
 - o Interviewet sammenfattes i en refererende tekst – mulighed for gennemlæsning
- c) Brug af båndoptager
- d) Brainstorm
 - o Oplevelser, tanker, ideer mv.
 - o Jeg styrer samtalen – så vi når omkring problemfelterne indenfor det givne tidsrum

3. Præsentation af de enkelte deltagere

- a) 3 lærere. To af deltagerne har udelukkende deltaget i kurset i foråret 2003, den sidste deltager har været med som planlægger af og underviser i begge kurser.
- b) Erfaring med fjernundervisning, som underviser eller deltager
- c) Erfaring med brug af Black Board (BB) før det første kursus

4. Hvordan oplevede I kurset som helhed

Kurset afvikles dels på 4 seminarer svarende til 40 % af kurset og dels på nettet i de mellemliggende perioder

5. Seminarerne

- a) Hvordan følte I, at det var at tilrettelægge seminarerne
- b) Hvilke overvejelser gjorde I jer i forhold til de relative korte forløb
- c) Hvordan oplevede I aktiviteten hos de studerende på seminarerne
- d) Hvordan oplevede I samarbejdet i studiegrupperne
- e) Følte I, at I manglede nogle værktøjer / ressourcer

6. Hvordan oplevede I perioden mellem seminarerne – på nettet

- a) Hvordan følte I, at det var at undervise i de praktisk musiske fag på nettet
- b) Hvordan underviste I i de praktisk - musiske fag (fagene er kendetegnet ved situeret læring)
- c) Følte I, at I manglede nogle værktøjer / ressourcer
- d) Hvordan oplevede I aktiviteten hos de studerende
- e) Hvordan oplevede I samarbejdet i studiegrupperne

7. De studerende afleverede opgaver i form af produkter på seminarerne og enkelte skriftlige opgaver på nettet.

- a) Følte I det var en tilfredsstillende form
- b) Hvad kunne I forestille / ønske jer anderledes

8. Hvilke forslag har I til forbedringer af fjernundervisningsforløb i de praktisk musiske fag

- c) På seminarerne
- d) I de mellemliggende perioder på nettet
- e) Hvilke ønsker har I til de tekniske muligheder

Fokusgruppeinterview med faglærerne 26. april 2004

1. Indledning

Præsentation og formålet med interviewet

- Rapport Praktisk musisk kursus 2003 (forår 2003) og forløb efterår 2003.

Formålet blev præciseret som en uddybning af de problemfelter, der især har vist sig glædende for afvikling af det praktisk musiske kursus som fjernundervisning. Vi var enige om, at problemfelterne eventuelt også kan ses som generelle for de enkelte fag i den praktisk musiske faggruppe og aftalte, at det var okay, at der i et vist omfang blev brugt eksempler og erfaringer fra de respektive fag i interviewet / samtalens løb.

- Også udgangspunkt for et spørgeskema til de studerende.

Og at interviewet og de efterfølgende spørgeskemaer til de studerende danner baggrund for et forslag til et koncept for kurset, en ny brainstorm og en opbygning af kurset som jeg (Hanne) følger som observatør – mit speciale i masterprojektet 2004.

Underviserne påpeger, at den måde som næste års fjernundervisning er tilrettelagt på for øjeblikket ikke stiller hverken lokaler eller undervisere til rådighed for etablering af et praktisk musisk kursus. Et stort problem, hvortil der er kommet mange skæve og fantasifulde forslag, da kurset skal udbydes. Men erfaringerne fra kurset kan naturligvis overføres til de fag, der hører til den praktisk musiske faggruppe.

2. Rammerne

- a) Tidsramme – ca. 1 time.

Vi brugte 70 min.

- b) Anonymitet

- Interviewet sammenfattes i en refererende tekst – mulighed for gennemlæsning

Okay for deltagerne. Kun det gennemskrevne og gennemlæste interview vil blive anvendt i projektet. Deltagerne i interviewet er indforståede og tilfredse med, at de på den måde får mulighed for at kommentere, uddybe eller korrigerede det refererede.

- c) Brug af båndoptager

- d) Brainstorm

- Oplevelser, tanker, ideer mv.
- Jeg styrer samtalen – så vi når omkring problemfelterne indenfor det givne tidsrum

3. Præsentation af de enkelte deltagere

a) 4 lærere. To af deltagerne har udelukkende deltaget i kurset i foråret 2003, den sidste deltager har været med som planlægger af og underviser i begge kurser.

3 af 4 lærere var til stede. To af deltagerne har udelukkende deltaget i kurset i foråret 2003, den sidste deltager har været med som planlægger af og underviser i begge kurser.

b) Erfaring med fjernundervisning, som underviser eller deltager.

Alle tre deltagere i interviewet har i forbindelse med deres efteruddannelse på DPU deltaget i undervisning, hvor underviser og studerende var adskilte i tid og rum. Men det var ikke en net-baseret undervisning. Det drejede sig ofte om fag, hvor der var så få deltagere, at man valgte at fremsende bånd med forelæsningserne. Man lyttede til båndene, og løste eller besvarede dertil nogle opgaver. "Fjernundervisningen" var ikke altid positive oplevelser. Ofte løb båndene ud under optagelserne, så det hele ikke kom med eller der blev refereret til overheads, man ikke kunne se. En af deltagerne sammenfatter og siger, at fremgangsmåden benyttes stadig og at man nok ikke kan sige, at de som undervisere har fået det mest positive indtryk af fjernundervisning gennem DPU. Også selvom DPU nu anvender Blackboard. Men det benyttes kun som en måde, hvorpå man kan checke sin egen studiestatus og mail.

c) Erfaring med brug af Black Board (BB) før det første kursus

To af deltagerne havde ikke erfaringer med Blackboard før planlægningen af det aktuelle kursus. Begrundelsen herfor var andre undervisningsopgaver og tidspress. Samt manglende motivation grundet vanskelighederne ved at sætte sig ind i eller forstå et system, der ikke skulle benyttes til noget her og nu.

Den af deltagerne, der havde erfaring med Blackboard, havde valgt at følge de fjernundervisningsamlinger, hvor anvendelsen af systemet blev diskuteret og hvor de fælles beslutninger om anvendelsen blev truffet. Og blev derfor også oprettet på et tidligt tidspunkt i Blackboard og kunne kikke lidt rundt. Hertil tilføjer en af de andre, at interessen havde været der ganske kort, men det virkede så arbejdstungt, at det blev opgivet igen.

Deltagerne er ret enige om, at har man ikke et fag, der skal undervises i, relaterer man ikke de forskellige elementer i Blackboard til noget konkret, og det bliver derfor vanskeligt at forholde sig til e-læringssystemet. Forståelsen for og interessen for, hvad

de andre i lærergruppen snakkede om kom altså først, da man selv stod i samme situation.

En af deltagerne siger direkte, at man måske godt kunne have været mere åben og været gået ind i anvendelsen og brugen af systemet på et tidligere tidspunkt, fordi e-læringen også handler om at kunne bruge mediet.

Hvortil en af de andre tilføjer, at de undervisere, de der var med i brugen af Blackboard fra starten, virker som de er langt bedre inde i brugen af Blackboard. De ved meget mere om, hvad systemet kan, fordi der blev fokuseret meget mere på det ved de fjernundervisningsamlinger, der blev afholdt i begyndelsen. Hvorimod os andre, vi gør sådan lidt, hvad vi har hørt hist og pist, der fungerer godt og prøver os lidt frem. Desuden kunne vi ikke få adgang til Blackboard, før vi var fjernundervisere!

En anden af deltagerne understreger, at der for underviseren er tale om en tredelt rolle, fordi faget skal hænge sammen, men i en helt ny kontekst og samtidigt skal underviseren lære at begå sig i et nyt medie. Faget skal tænkes fuldstændigt anderledes – det er svært at tænke virtuelt nok!

Desuden er gruppen af studerende anderledes, de er svære at få fat på. Dem der rykker sig, rykker sig meget, og de andre flytter sig overhovedet ikke. I en nærundervisning er det langt lettere at tage fat i en studerende, der ikke deltager og få vedkommende til at deltage i fællesskabet, man kan gå til den studerende ansigt til ansigt. På Blackboard (dvs. i fjernundervisningen) kan man som underviser for eksempel lave et opråb "Vær nu lidt mere aktive...", sende en mail, tage telefonen eller..., men det er ikke en naturlig del i eller af selve undervisningssituationen. Som underviser tænker man så, okay, det er dem, der har valgt denne studieform og derfor også deres ansvar at være aktive. Men det får nogle konsekvenser i det øjeblik man vælger at lave noget fælles. Når nogle på holdet står "af" og ikke får lavet deres "ting" falder tingene meget mere til jorden i fjernundervisningen end i nærundervisningen, fordi både lærer og medstuderende tager mere fat i hinanden i nærundervisningen.

En anden deltager tilføjer, at de studerende i fjernundervisningen skal være mere ansvarlige for at kunne samarbejde som studiegrupper / hold. Undervisernes oplevelser af holdene er, at de studerende har en meget individualiseret tilgang til undervisningen, på trods af forsøg med studiegrupper.

Interviewer sammenfatter, at man i nærundervisningen kræver fællesskabet, men i fjernundervisningen kan man kun tilbyde det. Hertil samtykker deltagerne og understreger, at for nogle dele af undervisningen skal der være et fællesskab for at

undervisningen kan fungere og pointerer, at netop et kendetegn for de praktisk musiske fag er praksisfællesskabet og traditionen for gruppearbejdet. Der er også i fagene tale om nogle meget synlige (fysiske) produkter, hvorom der normalt i nærundervisningen vil finde en erfaringsudveksling og gensidig inspiration sted blandt de studerende. Et aspekt der synes vanskeligt at etablere i fjernundervisningen.

Et andet problem i nogle fag er for eksempel, at de bøger de studerende kan købe er hobbybøger, skal dagsorden i faget så være det? Selvfølgelig kan man finde mange spændende ting på nettet, men kan de studerende det? Kan vi det? Hvor finder vi kvalitet? Hvordan sikrer vi høj faglighed?

5. Hvordan oplevede I kurset som helhed

To af deltagerne som havde den ene del af det praktisk musiske hold, supplerede hinanden i, at oplevelsen af kurset som helhed var overskygget af det meget ulige forhold mellem antallet af tilmeldte deltagere og det reelle antal deltagere. For eksempel var der på et af seminarerne to undervisere og 3 studerende til 4 undervisningslektioner. En oplevelse som naturligvis og desværre fik afgørende indflydelse på oplevelsen af kurset. De følte, at de havde planlagt et godt kursus, men at deres rammer ændrede sig undervejs og på et tidspunkt, hvor de ikke havde mulighed for og ikke ønskede at ændre kursets koncept. Desuden skete det reelle frafald også først efter kursusstart og de viste ikke, hvor mange studerende, der kom, før lektionerne begyndte, det betød, at de ændringer der kunne foretages, var at plukke noget ud, og dermed faldt undervisningen så at sige fra hinanden.

Den tredje interviewdeltager, som var underviser på den del af det praktisk musiske hold, hvor frafaldet ikke var så markant, er enig i, at kurset var godt tilrettelagt. Og understreger, at der her var en anderledes følelse af godt forløb som helhed, fordi der gennemgående var en 12-14 studerende, der var aktive på seminarerne. Desuden var det fælles introforløb som var for fælles for begge hold på det første seminar, rigtig, rigtig godt. Det er de andre interviewdeltagere enige i. Tredje interviewdeltager fortsætter og understreger, at der efter besøgene i de forskellige praktisk musiske værksteder blev skabt en sammenhæng mellem opgaverne på nettet og de efterfølgende seminarer. Det vil sige, at der blev skabt en progression i arbejdet, der var nogle ting der gik igen, og der blev bygget videre og ovenpå. Så forløbet blev en langt mere sammenhængende proces og dermed et langt bedre forløb, end det tilsyneladende var tilfældet på den anden del af det praktisk musiske kursus.

Hertil tilføjede de to andre interviewdeltagere, at de netop oplevede deres forløb som langt mere fragmentarisk med skiftende (få) deltagere. De oplevede undervisning som faldt fra hinanden grundet den manglende deltagelse, nogle ting kunne simpelt hen ikke lade sig gøre med de få deltagere. Og for heller ikke at underkende, hvad der selvfølgelig ikke var professionelt, men naturligt som de sagde, at man som underviser mister motivationen når tingene skrider. Hvilket afstedkom, at de mange fine tanker de havde gjort sig om opfølgning på nettet og så videre ikke blev iværksat, fordi der ikke var nogen at spille ping pong med.

Kurset afvikles dels på 4 seminarer svarende til 40 % af kurset og dels på nettet i de mellemliggende perioder

5. Seminarerne

a) Hvordan følte I, at det var at tilrettelægge seminarerne?

Det var spændende, vi fik 50 timer, det var en god gruppe, vi fungerede godt sammen. Vi fik talt om, hvad vi ville, vi havde nogle visioner og nogle ideer med kurset. Vi fik tiden til at tage de overordnede diskussioner om fagene og samspillet i fagene. Men der var også en gennemgående frustration i forhold til at skulle bruge Blackboard, usikkerheden i forhold til e-læringsplatformen. Vi vidste, hvad vi gerne ville, men ikke hvordan. Vi måtte også i B45 (edb-lokalet) nogle gange for at se nogle af funktionerne demonstreret.

Men det tilføjes, at det egentligt nok var det tværfaglige samarbejde, der fyldte mere end selve anvendelsen end af Blackboard. Samtalen drejer over mod de skriftende holdninger, der har været til et tværfagligt samarbejde og det svære i det dette.

Gruppen understreger, at de følte, at der opstod et fællesskab og at de blev tændt på ideen om et fælles projekt. Det har også knyttet faggruppen sammen.

Men trods det lurede frustrationerne hele tiden, faggruppen var kendt med den praktisk musiske dimension, men skulle arbejde med den i et helt nyt medie.

b) Hvilke overvejelser gjorde I jer i forhold til de relative korte forløb

Det var svært, hvad kunne man nå. Praxis på seminarerne og teori på nettet, plus den opsplitning vi lavede, så vi fik så mange fag i spil som muligt. Det var en god løsning – de mødte mange fag, men vi havde dem kun f2f et helt seminar samt et halvt, så det blev en meget sporadisk undervisning og de studerendes indflydelse var næsten umulig

at inddrage. Mere problematisk end til hverdag. De kom, de skulle have nogle oplevelser, så skulle de hjem og tænke over det og skrive noget om det på nettet, det var vores tanker. Ja og de skulle også læse noget og svare på nogle spørgsmål. Men der var ikke den store sammenhæng – ikke i vores gruppe.

I vores gruppe (de studerende var delt i to hold / red.) samlede vi op fælles på det tidligere seminar som springbræt til det næste. Sammenhængen i vores forløb var godt. Men i forhold til fagligheden i fagene, blev det meget til nogle spots på fagene frem for fordybelse i fagene. Vi tog nogle dele ud, som vi søgte at gøre eksemplariske, og det blev lidt "oplevelsesagtigt" som de andre også peger på. Vi lagde også op til, at de skulle arbejde med praksis derhjemme. De syede billeder, de fildede billeder, de malede billeder, de undersøgte billeder, de malede billeder i to forskellige teknikker.

Men er det ikke også lettere at tegne noget derhjemme end at lave noget bevægelse derhjemme? Hmm... I musik skulle de lægge rytme m.v. på de billeder, de havde fremstillet derhjemme, på den måde blev der en fin sammenhæng mellem deres forskellige skabende udtryksformer. Ja, men i hjemkundskab kunne de jo også godt lave nogle udtryk med nogle dufte og noget derhjemme, men det kan de jo ikke tage med. Nåe... Og idræt og musik – ja det kan de kun lave på seminarieret. Nåe... Så det er lidt umuligt. Vi skrev også til de studerende, at de skulle reflektere over, hvorledes mad, musik og bevægelse indgik i deres hverdag, men vi fik ikke rigtigt nogen respons. Men de var også så få i gruppen.

c) Hvordan oplevede I aktiviteten hos de studerende på seminarerne

Dem der var der var meget aktive. Der var megen åbenhed og gode tilbagemeldinger.

d) Hvordan oplevede I samarbejdet i studiegrupperne?

Studiegrupperne fungerede fint på seminarerne, men var ikke for gode til at samarbejde i netperioderne. Men det er måske også væsentligt at understrege, at kurset er et frivilligt kursus som er et tilbud på læreruddannelsen, de studerende som valgte at deltage på seminarerne lørdag eftermiddag kunne være kørt hjem i stedet. Det betød jo også, at vi som undervisere var tilfredse med deres aktivitet, når de var her. Så vi havde måske nedtonet vores forventninger lidt! Vi forventede med andre ord det, de studerende selv definerede niveauet for!

e) Følte I, at I manglede nogle værktøjer / ressourcer?

Vi havde god plads, vi havde vores faglokaler og dermed alt det, vi normalt anvender i faget, og det er alfa og omega.

Men vi valgte jo også emner og arbejdsområder ud fra, hvilke mindre eller små requisitter de studerende kunne få med hjem. Det var for eksempel ikke et problem at lade de studerende få en broderinål eller lignende med hjem. Men der var grænser for, hvad man fagligt kunne sætte dem i gang med at arbejde med derhjemme, fordi de simpelt hen ikke havde de værktøjer, de skulle bruge.

6. Hvordan oplevede I perioden mellem seminarierne – på nettet

a) Hvordan følte I, at det var at undervise i de praktisk musiske fag på nettet?

Det gjorde vi vel ikke det store i! I princippet skulle I vel? Jo men vi lagde også noget materiale ud, men eftersom der var så få studerende, løb det ud i sandet. Der blev aldrig noget ping pong spil.

En af interviewdeltagere indvender, at de havde noget teori, og at tanken var at det var praksis på seminarerne og teori på nettet. Men det fungerede ikke optimalt. Men det var netop en af de ting, man (vi) forsøgte at rette op på i det praktisk musisk kursus i efteråret 2003, ved at have en tovholder på nettet. En af de andre tilføjer, at der blev lavet mange fine litteraturhenvisninger, spørgsmål og opgaver på nettet, men...

Det var godt tænkt, men vi ændrede ikke undervejs, det kunne vi selvfølgelig have gjort. Men en af farerne er, at vi deler praksis og teori. Vi kan godt få noget teoretisk til at fungere på nettet, men hvordan får vi koblet teorien sammen med praksis, sker det automatisk eller hvordan sker det? Der sker uhyre let det samme som i folkeskolen, at undervisningen bliver ren praksis.

Men det er svært, hvordan underviser man praktisk musisk på nettet, teorien er let nok, det minder jo til forveksling om de boglige fag.

Et eksempel fra håndarbejde – på et seminar blev der vist noget maskinbroderi. En af de studerende der ikke havde været med fik tilsendt et af de udleverede kompendier. Men vedkommende forstod overhovedet ikke, hvad teknikken og opgaven gik ud på. Det var først da den studerende besøgte en butik, der havde nogle tilsvarende broderier, at der blev tale om en forståelse af teknikken og opgaven. For den studerende var det nødvendigt med både en visualisering og en mulighed for at kunne stille nogle helt konkrete spørgsmål til broderiteknikken for at forstå den. Det er interessant, at tekst slet ikke er nok.

Den sociale kontekst er også svær. Hvordan bliver de (som?) lærere? Hvordan oplever de situationer i klasserummet, når de er på nettet? Hvordan oplever de engagement? Hvordan kan de påtage sig lærerrollen når de aldrig møder underviseren? Hvordan kan vi være gode undervisere når vi er pressede? Hvordan kan vi lære de studerende at

kende, når vi er sammen med dem i så kort tid? Hvordan skaber vi det nærvær, der giver et godt samarbejde?

b) Hvordan underviste I i de praktisk - musiske fag (fagene er kendetegnet ved situeret læring)

Se ovenfor.

c) Følte I at I manglede nogle værktøjer / ressourcer?

Didaktiske og pædagogiske værktøjer – hvordan underviser man i praktisk musiske fag på nettet?

Vi har talt om at man kunne bede de studerende optage deres praktiske arbejde derhjemme på for eksempel webcams. Men så bliver undervisningen individualiseret igen og vi vil skulle sidde og kikke på 25 studerede, der i gang med et eller andet.

En af interviewdeltagerne tilføjer, at I vedkommendes linjefag er der stillet opgaver, der skal løses som gruppeopgaver, men at der selvfølgelig igen har været tale om det skriftlige medie.

Men vi kunne måske også optage nogle demoer som de kunne se, små sekvenser, som for eksempel maskinbroderiet vi hørte om før. Men vi mangler jo stadig at se de studerendes egen proces, hvis vi kun ser det færdige produkt, kan vi ikke hindre, at der sker en indlæring af nogle forkerte teknikker.

I nærundervisningen ville vi, når de studerende sidder og arbejder med et produkt, gøre opmærksom på en god eller dårlig teknik / proces både over for den enkelt og fællesskabet, på den måde ville der ikke ske, det der skete i fjernundervisningen, hvor en af de studerende i sin begejstring over en bestemt teknik havde lavet samme produkt 7 gange, men med nøjagtigt den samme fejl.

d) Hvordan oplevede I aktiviteten hos de studerende

Den var lav. Men den var langt bedre på det andet kursus, det vil sige efterårets kursus. Tænker vi på de praktiske opgaver de studerende fik stillet, var det vel cirka 66 % af de studerende, der fik udført de stillede opgaver.

På et almindeligt hold ville det nok være ca. 10-15 % der ikke fik udført de stillede opgaver. Men på et kursus er det nok også mere dimensionen og ikke så meget opgaverne eller det faglige, der er interessant for de studerende.

e) Hvordan oplevede I samarbejdet i studiegrupperne?

Nogle havde svært ved samarbejde. Men der var ikke meget tid. Men det var tydeligt at de studerende søgte sammen med de medstuderende som de kendte i forvejen. På

det ene af holdene delte vi rent faktisk studiegrupperne i to og præsenterede opgaven for den ene halvdel af gruppen, som derefter skulle præsenterede opgaven for den resterende del af gruppen. Så vi forlangte faktisk at der skulle være en aktivitet i studiegrupperne, for at fremme det sociale samarbejde. Det fungerede godt, nogle tog det meget alvorligt. Men nogle steder løb det ud i sandet, fordi de løb ind i praktiske problemer, nogle havde ikke de materialer, de skulle bruge derhjemme osv.

De studerende skal arbejde i studiegrupper, men det skal være meningsfyldt. Der skal være et reelt formål, og det skal synligt for grupperne, hvad formålet er. Men hvordan finder man dem man harmonerer med? Ofte skal man være sammen nogle gange for at finde ud af interessefællesskab osv., men så er halvdelen af semesteret gået!

Man kan selvfølgelig organisere sig ud af det, men det er problematisk. Nogle studiegrupper fungerer godt. Andre mindre godt og nogle holder helt op.

7. De studerende afleverede opgaver i form af produkter på seminarerne og enkelte skriftlige opgaver på nettet.

a) Følte I det var en tilfredsstillende form?

Med hensyn til linjefagene er det vigtigt at se produkterne, men vi bruger ikke tid i mit linjefag på at tale om produkterne. Jeg tager dem med hjem og de studerende får efterfølgende en tilbagemelding, men det er en sej arbejdsgang. Desuden er det meget utilfredsstillende, hvis det altid skal være en skriftlig tilbagemelding. Jeg har prøvet dels med skriftlig og telefonisk tilbagemelding samt indkaldelse af studiegrupperne til evalueringssamtaler. Det sidste fungerede rigtig godt.

Den skriftlige vejledning er en langsommelig og tung proces og den fungerer ikke specielt godt i linjefagene, i det den let udvikler sig til en lang dialog frem og tilbage. Den giver let grobund for mange misforståelser og tager lang tid. Det er langt lettere at tale om en studerendes opgave.

b) Hvad kunne I forestille / ønske jer anderledes?

Vi mangler alle de sprog som vores fag normalt er så rigt på.

Mere tid på seminarerne og ja – har vi ikke været rundt om emnet i samtalen adskillige gange? Didaktik og pædagogik til arbejdet med de praktiske musiske fag på nettet.

8. Hvilke forslag har I til forbedringer af fjernundervisningsforløb i de praktiske musiske fag

a) På seminarerne

Tiden på seminarerne er så presset, det skal være så effektivt. Der bliver så lidt tid til at koncentrere sig om andet end undervisning og undervisning og undervisning. Måske er det forkert tænkt, måske vil de studerende få mere ud af, at vi koncentrerer os om dem, men...

Til daglig gør det eller ikke så meget, hvis vi ikke lige er færdige til tiden, men på seminarerne i fjernundervisningen da går det bare ikke.

b) I de mellemliggende perioder på nettet

c) Hvilke ønsker har i til de tekniske muligheder

Meningskondensering

Interview spørgsmål	Centralt tema
3b) Erfaring med fjernundervisning, som underviser eller deltager	Via DPU, ikke netbaseret.
3c) Erfaring med brug af BlackBoard (BB) før det første kursus	Fulgt fjernundervisningsamlinger, beslutninger, kikkede med. Men ikke tilstrækkeligt. Vanskeligt at forholde sig til et e-læringsystem, man ikke selv benyttede.
4) Hvordan oplevede I kurset som helhed	<i>Negativt svar:</i> Frustrerende – få deltagere på seminarerne. Ingen ping pong på nettet. Fragmentarisk undervisning. Godt tilrettelagt forløb, men gik i stykker. <i>Positivt svar:</i> Flot start. Spændende forløb med sammenhæng mellem undervisningsforløbene på seminarerne og arbejdet på nettet.
Seminarerne	
5a) Hvordan følte I, at det var at tilrettelægge seminarerne	Spændende. Godt udviklingsarbejde. Det tværfaglige måske det vanskeligste. Og det nye medie skabte frustrationer.
5b) Hvilke overvejelser gjorde I jer i forhold til de relative korte forløb	Så mange fag i spil som muligt. Praxis på seminarerne og teori på nettet.
5c) Hvordan oplevede I aktiviteten hos de studerende på seminarerne	Åbenhed – gode tilbagemeldinger. Men få studerende.
5d) Hvordan oplevede I samarbejdet i studiegrupperne	Fint – men helst med dem man kender.
5e) Følte I, at I manglede nogle værktøjer / ressourcer	På seminarerne rådede vi over vort normale udstyr. Med hensyn til arbejdet på nettet tog vi meget hensyn til, hvad de studerende have / ikke have.
Hvordan oplevede I perioden mellem seminarerne – på nettet	
6a) Hvordan følte I, at det var at undervise i de praktiske musiske fag på nettet	Det gjorde vi ikke meget ud af! Litteraturhenvisninger, opgaver, spørgsmål, men der blev aldrig nogen diskussion eller dialog.

6b) Hvordan underviste I i de praktisk - musiske fag (fagene er kendetegnet ved situeret læring)	Det gjorde vi ikke.
6c) Følte I, at I manglede nogle værktøjer / ressourcer	Didaktiske og pædagogiske værktøjer – men hvordan underviser man i praktisk musiske fag på nettet?
6d) Hvordan oplevede I aktiviteten hos de studerende	Som lav. Men den var langt bedre på det efterfølgende kursus i efteråret 2003.
6e) Hvordan oplevede I samarbejdet i studiegrupperne	For nogle var det svært. Der var ikke megen tid. De studerende arbejdede helst sammen med nogle de kendte i forvejen.
De studerende afleverede opgaver i form af produkter på seminarerne og enkelte skriftlige opgaver på nettet.	
7a) Følte I det var en tilfredsstillende form	Den ene af undervisergruppen oplevede ingen respons og oplevede det som utilfredsstillende. I den anden gruppe fik ca. 66 % af de studerende udført de stillede opgaver. De medbragte disse på seminarerne – respons tidskrævende.
7b) Hvad kunne I forestille / ønske jer anderledes	Mere tid sammen med de studerende. Forslag / metoder til praktisk musisk undervisning på nettet.

Velkomstsider

mywebsearch Search Smiley Central Cursor Mania My Info More


My Portal Courses Academic Web Resources System Admin Home Help Logout

COURSES > MIL

Announcements
Course Information
Teachers
Course Documents
Projects
Labs
Communication
Discussion Board
Groups
Resources
Tools


Resources
Course Map
Control Panel
Quick Un-Enroll
Administer System

Announcements



VIEW TODAY VIEW LAST 7 DAYS VIEW LAST 30 DAYS VIEW ALL

May 19 - 26, 2004

 **Velkommen til kurset digital behandling i faget billedkunst** Posted by Hanne Søgaard
Vi vil i forløbet lade os inspirere af? Tag på en [virtuel museumstur](#) og se hvem.
Beskrivelsen af forløbet og materialet finder I under Course Documents.
Under Discussions Board er der oprettet arbejdsfora til holdet og studiegruppernes værksteder står klar under Groups.

POWERED BY
Bb
Blackboard
www.blackboard.com

Copyright © 1997-2004 Blackboard, Inc. All Rights Reserved.

Course Documents – Materiale

The screenshot shows a web interface for a course management system. At the top, there is a navigation bar with links for 'My Portal', 'Courses', 'Academic Web Resources', and 'System Admin'. On the right side of the bar are icons for 'Home', 'Help', and 'Logout'. Below the navigation bar, the breadcrumb path 'COURSES > MIL' is visible. A vertical sidebar on the left contains buttons for 'Announcements', 'Course Information', 'Teachers', 'Course Documents' (which is highlighted), 'Projects', 'Labs', 'Communication', 'Discussion Board', 'Groups', 'Resources', and 'Tools'. Below these are buttons for 'Resources', 'Course Map', 'Control Panel', 'Quick Un-Enroll', and 'Administer System'. At the bottom of the sidebar is a button labeled 'Administration Area'. The main content area has a purple header 'Course Documents' and a sub-header 'Current Location: Course Documents'. A yellow folder icon is next to the title 'Pop Art og digital billedbehandling'. The text below describes a 4-week course period, provides a link to a course overview, and mentions a task assignment. It also lists digital tools like Paint Shop Pro and PowerPoint, and provides links to a manual and a seminar.

My Portal Courses Academic Web Resources System Admin Home Help Logout

COURSES > MIL


Announcements
Course Information
Teachers
Course Documents
Projects
Labs
Communication
Discussion Board
Groups
Resources
Tools

Resources
Course Map
Control Panel
Quick Un-Enroll
Administer System

Administration Area

Course Documents

Current Location: Course Documents

 **Pop Art og digital billedbehandling**

Forløbet vil strække sig over en 4-ugers periode (uge x – xx), en nærmere beskrivelse findes i [forløbsoversigten](#).

I forløbet vil vi arbejde med [Pop Art](#), en kunstgenre, der er et fint afsæt for arbejdet med digital billedbehandling. Introduktion til emnet danner teoretisk afsæt for [opgaven](#). Jeg har fået lov at vise jer to andre studerendes løsning af opgaven, [Helle Bos og Christels](#).

Vort digitale værktøj vil være billedbehandlingsprogrammet Paint Shop Pro. I kan downloade programmet (version 8) som et prøveprogram (shareware) i 30 dage, I kan finde link og beskrivelse under hovedmenuknappen Resources. En kort beskrivelse af de forskellige menupunkter i version 8 findes i en 9-siders [manual](#). I skal benytte Præsentationsprogrammet PowerPoint til aflevering af opgaven, men mere herom på seminaret xx.

Digital Drop Box – Arbejdsområde

mywebsearch Search Smiley Central Cursor Mania My Info More

My Portal Courses Academic Web Resources System Admin Home Help Logout

COURSES > MIL

Announcements
Course Information
Teachers
Course Documents
Projects
Labs
Communication
Discussion Board
Groups
Resources
Tools
Resources
Course Map
Control Panel
Quick Un-Enroll
Administer System

Discussion Board

Add Forum

1	Cafe	Modify Remove
Her kan I hyggesnakke og drøfte alt mellem himmel og jord		[No Messages]
2	Hjælp	Modify Remove
Her råber I højt når teknikken driller		[No Messages]
3	Pop Art	Modify Remove
Alt om ismen og hvad vi ellers bliver inspireret af ;)		[No Messages]
4	Afløring af opgave	Modify Remove
Her afleverer I jeres opgave(r) og giver respons til jeres medstuderende		[No Messages]

OK

Internet

Hjælp til redskaber på nettet

mywebsearch Search Smiley Central Cursor Mania My Info More

My Portal Courses Academic Web Resources System Admin Home Help Logout



COURSES > MIL

Announcements
Course Information
Teachers
Course Documents
Projects
Labs
Communication
Discussion Board
Groups
Resources
Tools

Resources
Course Map
Control Panel
Quick Un-Enroll
Administer System

Resources

Current Location: Resources

-  **Programmet Paint Shop Pro (<http://www.prosoft.dk>)**
Hent Paint Shop Pro som testprogram (shareware), dvs. at efter 30 dages brug låser programmet. Når du har åbnet linket, vælger du dansk / testprogrammer / Paint Shop Pro 8 - det er en nyere version, end vi har på seminart, hvor vi p.t. arbejder i ver.7. Filen er pakket, hvis du ikke har et program til at pakke filen ud med, kan du downloade det fra nettet. Se under mappen pakkeprogrammer.
-  **Support på Paint Shop Pro (<http://www.pspinfo.dk>)**
Supporter på programmet Paint Shop Pro, giver gode råd og tricks videre her på dansk. Herfra er der desuden masser af links, som relaterer til Paint Shop Pro.

Internet

Groups – værksted for studiegruppen

mywebsearch Search Smiley Central Cursor Mania My Info More


My Portal Courses Academic Web Resources System Admin Home Help Logout

COURSES > MIL

Announcements
Course Information
Teachers
Course Documents
Projects
Labs
Communication
Discussion Board
Groups
Resources
Tools

Resources
Course Map
Control Panel
Quick Un-Enroll
Administer System

Groups

 [Grupperum for farvepaletten](#) - Bestående af Lise, Per og Lotte

Internet

Forløbsoversigt

Forløbet deles op i tre dele, hvor I i første del (uge x og x) skal etablere en fornuftig platform, både for et teoretisk afsæt og et kendskab til programmets grundlæggende funktioner. I skal se teknikken på samme plan som de redskaber, pensler, blyanter, farver m.v., vi benytter i faget. Teorien, hvor vi vil se nærmere på Pop Art, skal ses som inspiration til arbejdet med opgaven: Et personligt portræt med Andy Warhol som inspiration. NN vil på de kommende seminarer tage de digitale fotos af jer, vi skal benytte d. xx.

Der vil ikke i den første del være nogen vejledning fra min side. Jeg vil først være koblet endelig på forløbet fra og med seminaret xx. Der vil dog være oprettet et forum BK og IKT med tråden "Tips og råd", hvor jeg vil opfordre jer til at trække på hinanden og jeres eksperimenter med værktøjet. I tråden "Teori" kan I kommentere, uddybe m.v. i forhold til ismen Pop Art.

Opgaven vil blive yderligere defineret på seminaret d. xx - forløbets anden del. På seminariet ser vi nærmere på de forskellige værktøjer, der vil være hensigtsmæssige at benytte i opgaven.

Den sidste og tredje del af forløbet vil bestå af en færdiggørelse af jeres produkter og evaluering af de færdige produkter. Evalueringen vil blive delt op i to, I skal give en kvalificeret respons til mindst to af jeres medstuderende, desuden vil jeg samle op og afslutte forløbet i form af en samlet respons på forløbet og jeres produkter.

Uge x og x - selvstændigt arbejde u. vejledning

Bliv dus med værktøjerne i Paint Shop Pro, evt. via øvelserne i Learning Center i version 8. Det er især vigtigt at kende selektionsværktøjerne og farvepaletten.

Sæt jer ind i det teoretiske grundlag for opgaven.

Fredag x. x 2004 – Seminar

Opsamling på uge x og x.

Intro til bearbejdning af digitale foto Paint Shop Pro – øvelser, udleveres på dagen.

Intro til præsentationsprogrammet PowerPoint – øvelser, udleveres på dagen.

Intro til afsluttende opgave – Et personligt portræt med Andy Warhol som inspiration.

Afslutning og aftaler for det efterfølgende forløb

Uge xx og xx - selvstændigt arbejde m. vejledning

Arbejde med afsluttende opgave – Et personligt portræt med Andy Warhol som inspiration.

Vejledning via nettet.

Indsend opgaven som PowerPoint præsentation senest x. xx 2004.

Giv respons til mindst 2 medstuderendes præsentationer senest xx. xx 2004.

Afslutning og opsamlende respons på forløb og produkter fra underviser.

POPART

*"Det, der karakteriserer popkunsten, er fremfor alt dens brug af det som andre smider væk"
– Roy Lichtenstein".²¹*

Pop Art eller Popkunst udvikledes som kunstart i midten af 1950-erne og udfoldede sig især i 1960-erne. Kunsten hentede sine motiver fra hverdagens populære tegneserier, reklamer, etiketter, emballager osv., heraf navnet pop = populær²². Kunstnerne dyrkede og udleverede overfloden af nye produkter, madvarer og stjerner fra fx film og politik i efterkrigstidens forbruger- og mediesamfund. Pop Art var måske især derfor rigt repræsenteret i USA, hvor kunsterne forstørrede eller gentog hverdagens genstande.

[Andy Warhol](#)'s (1927-87) betragtes som synonym med [Pop Art](#). Andre kunstnere, der også ofte sættes i forbindelse med Pop Art er navne som [Roy Lichtenstein](#) (1923-97), som nok især er kendt for sine [tegneserie-malerier](#) og [Robert Rauschenberg](#).

Andy Warhol udvalgte motiver fra den kendte billedverden, fandtes billedet kun i et eksemplar, som for eksempel [Mona Lisa](#), fremstillede han flere eksemplarer stillet op ved siden af hinanden, så det dannede en serie. Det samme ses med [Marilyn Monroe](#). [Konservesdåsen](#), der på supermarkedets hylder danner en serie, afbillede Warhol derimod kun i et eksemplar på lærredet.

Læs mere om emnet i [KunstOnline](#)

Personligt portræt med Andy Warhol som inspiration

Forarbejde

Introduktion til digitale foto.

Fotografering og indlæsning af billederne i computeren.

Introduktion til Paint Shop Pro - et billedbehandlings- og tegne- og maleprogram. Eget foto danner baggrund for arbejdet.

Opgaven

Et bearbejdet portræt med udgangspunkt i eget digitale foto og med Andy Warhol som inspirationskilde. Det primære er arbejdet med farverne i forhold til de muligheder som Paint Shop Pro giver. Det er okay, at benytte andre programmer eftersom det ikke programmerne, der er omdrejningspunktet.

²¹ Billedernes fortælling, s. 178

²² <http://www.ibiblio.org/wm/paint/tl/20th/pop-art.html> (19.01.04)