

# Netstuderende haves – virtuelt samarbejde ønskes!

En undersøgelse af:

Hvordan fremmer underviseren de studerendes  
samarbejde i et netbaseret undervisningsmiljø?

Udarbejdet af:

Hanne Søgaard og Michael Jensen

Vejleder:

Mikala Hansbøl

Afleveret d. 26. maj 2005

Our thesis deals with the following question:

How does the teacher promote the students collaboration in a webbased learning environment?

Research in the field of CSCL has shown that despite the best intentions and didactical planning from the teachers, they find it very difficult to establish both interactivity and collaboration. The flexibility in time and space in distributed learning makes the establishment of collaboration even more challenging. In the thesis we make a distinction between co-operative work and collaborate work. Cooperation is a division of labour between the students and collaboration is a mutual engagement in order to solve a common problem.

Communities of practice are according to Etienne Wenger, defined by three dimensions; joined enterprise, shared repertoire and mutual engagement. The purpose is e.g. to create, expand and exchange knowledge, and the communities are held together by the passion, commitment and identification with the group. The members participate in the community with more or less intensity and with different roles. By participating actively and identifying with the community the individual involves and develops its identity. Etienne Wenger defines that, as a social learning theory involving meaning, experience, negotiation and the world as elements of the individuals identity.

Communities of practice develops over time. But can the dimensions of a community of practice be applied to the establishment of a community in a formal educational context? Especially if the teacher assumes the role as the community coordinator and encourage the students to collaborate? And which possibilities does the teacher have to cultivate the community of practice in order to establish the collaboration which is one of the premises in certain educations?

Our field of practice is the webbased teacher training at CVU Sønderjylland. Using the action research method Appreciative Inquiry, we have conducted a research among some of the teachers. The empirical material from this research and a former project has been analyzed to find elements of cooperation and collaboration, influence on the three dimensions of Wengers communities of

practice, in order to deduce which initiatives they already take. The result gave us some answers to the question: How does the teacher promote the students collaboration in a webbased learning environment?

The conclusion is that there are ways that the teacher can promote the collaborative work among the students, and in that way also cultivate the community of practice.

## Netstuderende haves – virtuelt samarbejde ønskes!

En undersøgelse af: Hvordan fremmer underviseren de studerendes samarbejde i et netbaseret undervisningsmiljø?

*“Vores erfaringer med distribuerede, IKT-baserede læringsforløb har haft forskellige udfald og grader af succes, og der har i vores evalueringer afspejlet sig forskellige problemområder. Det mest iøjnefaldende – og fra et læringsperspektiv måske det mest alvorlige – er problemet med at skabe interaktivitet og samarbejde. Det viser sig, at det – trods de bedste konstruktivistiske og kollaborative intentioner bag udviklingen af kurser – er utrolig svært at få dialogen i gang.”*

(Sorensen 2000)

Specialet består af 110 sider, ca. 206.229 tegn med mellemrum, sv. t. 86 normalsider.

Arbejdet er foregået i kollaboration, hvor det redaktionelle ansvar for de enkelte kapitler er skiftet mange gange. Derfor er følgende ansvarsfordeling mere et spørgsmål om formalia end realiteter. Hovedansvaret for de enkelte afsnit fordeles derfor som følger.

Kapitel 1 indledning: Begge

Kapitel 2 uddybning af grundlæggende begreber: Begge

Kapitel 3 en social læringsteori: Hanne

Kapitel 4 metode: Michael

Kapitel 5 analyse: Begge

Kapitel 6 konklusion: Begge

Hanne Søgaard

Michael Jensen

# Indholdsfortegnelse

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. INDLEDNING .....</b>                                      | <b>7</b>  |
| 1.1 Samarbejde i det virtuelle rum.....                         | 7         |
| 1.2 Læreruddannelsen som netundervisning .....                  | 8         |
| 1.3 Virtuelt samarbejde – en didaktisk udfordring .....         | 10        |
| 1.3.1 Et pilotprojekt.....                                      | 11        |
| 1.4 Computer Supported Collaborative Learning .....             | 14        |
| 1.4.1 Underviserens perspektiv .....                            | 17        |
| 1.4.2 En social teori om læring .....                           | 18        |
| 1.5 Formål med specialet.....                                   | 20        |
| 1.6 Problemstilling .....                                       | 21        |
| 1.6.1 Afgræsning af problemstilling.....                        | 22        |
| 1.6.2 Hovedvægten i specialet .....                             | 24        |
| 1.7 Læsevejledning.....   | 24        |
| <b>2. UDDYBNING AF GRUNDLÆGGENDE BEGREBER .....</b>             | <b>26</b> |
| 2.1 E-læringsplatformen på læreruddannelsen .....               | 26        |
| 2.2 En netbaseret læreruddannelse.....                          | 32        |
| 2.2.1 Læreruddannelsens formelle rammer .....                   | 34        |
| 2.3 De netstuderendes profil .....                              | 35        |
| <b>3. EN SOCIAL LÆRINGSTEORI .....</b>                          | <b>39</b> |
| 3.1 Teoriens baggrund .....                                     | 39        |
| 3.2 Læring som social deltagelse i praksisfællesskaber .....    | 40        |
| 3.2.1 Fire indbyrdes afhængige komponenter.....                 | 40        |
| 3.2.2 Definition af et praksisfællesskab .....                  | 42        |
| 3.2.3 Deltagerne i et praksisfællesskab .....                   | 45        |
| 3.4 Underviserens rolle.....                                    | 49        |
| 3.4.1 Læringsdesignet som resurse for praksisfællesskabet ..... | 49        |
| 3.4.2 Kultivering af et praksisfællesskab.....                  | 52        |
| 3.5 Et praksisfællesskab er ikke problemfrit .....              | 54        |
| 3.5.1 De fysiske og organisatoriske rammer .....                | 55        |
| 3.5.2 De sociale samarbejdsprocesser .....                      | 56        |

|           |   |            |
|-----------|---|------------|
| 3.5.3     | Praksisfællesskabets evolutionære udviklingsbane..... | 57         |
| 3.6       | Læringsdesign og praksisfællesskaber .....            | 57         |
| <b>4.</b> | <b>METODE .....</b>                                   | <b>62</b>  |
| 4.1       | Empiri og metodevalg .....                            | 62         |
| 4.2       | Præsentation af AI-metoden .....                      | 64         |
| 4.2.1     | AI-metodens grundlæggende antagelser .....            | 66         |
| 4.3       | AI-metodens 4D model .....                            | 67         |
| 4.3.1     | Praktisk anvendelse af 4D modellen.....               | 69         |
| 4.4       | Tilrettelæggelse af en AI-workshop .....              | 70         |
| 4.4.1     | Interviewguide .....                                  | 72         |
| 4.4.2     | Praktiske overvejelser .....                          | 73         |
| 4.5       | AI-workshoppens gennemførelse.....                    | 75         |
| 4.6       | Erfaringer fra AI-workshoppen .....                   | 76         |
| <b>5.</b> | <b>ANALYSE.....</b>                                   | <b>80</b>  |
| 5.1       | Udvælgelse af empiri .....                            | 80         |
| 5.2       | Empiri fra AI-undersøgelsen .....                     | 80         |
| 5.2.1     | Analysekriterier og -metode.....                      | 82         |
| 5.3       | Fortællingerne fra AI-workshoppen.....                | 86         |
| 5.3.1     | Fortælling 1: et introforløb .....                    | 86         |
| 5.3.2     | Fortælling 3: et løbende projekt .....                | 88         |
| 5.3.3     | Fortælling 4: en webquest.....                        | 89         |
| 5.3.4     | Diskussion af fortællingerne 1, 3 og 4 .....          | 90         |
| 5.3.5     | Fortælling 11: Sprogindlæring.....                    | 91         |
| 5.3.6     | Diskussion af fortælling 11: Sprogindlæring.....      | 92         |
| 5.3.7     | Fortælling 14: Netindkald .....                       | 94         |
| 5.3.8     | Diskussion af fortælling 14: Netindkald .....         | 95         |
| 5.3.9     | Fortælling 15: Filmscene .....                        | 104        |
| 5.3.10    | Diskussion af fortælling 15: Filmscene.....           | 104        |
| <b>6.</b> | <b>KONKLUSION .....</b>                               | <b>108</b> |
| 6.1       | Perspektivering .....                                 | 110        |
| <b>1.</b> | <b>LITTERATURLISTE .....</b>                          | <b>111</b> |

# 1. INDLEDNING

## 1.1 Samarbejde i det virtuelle rum

CVU Sønderjylland<sup>1</sup> har siden 2001 udbudt læreruddannelsen som netundervisning<sup>2</sup>. Ifølge uddannelsesstedets hjemmeside skal den studerende "... igennem studiet indgå i forskellige forpligtende studiefællesskaber. Visse opgaver kræver, at du går i dialog med andre, og at du deltager aktivt i gruppens arbejde og opgaveløsning."<sup>3</sup>

I dette netbaserede studie lægges der altså vægt på samarbejdet som arbejdsform, men erfaringer viser, at et samarbejde ikke umiddelbart opstår af sig selv i netundervisning – "det må medtænkes i den grundlæggende tilrettelæggelse af et virtuelt læringsmiljø" (Andreasen 2002:46). Andreasen henviser blandt andet til erfaringer fra universiteter i både USA og Canada sidst i 1990-erne, men i det danske universitære miljø har man gjort lignende erfaringer. Sorensen skriver for eksempel:

*"Vores erfaringer med distribuerede, IKT-baserede læringsforløb har haft forskellige udfald og grader af succes, og der har i vores evalueringer afspejlet sig forskellige problemområder. Det mest iøjnefaldende – og fra et læringsperspektiv måske det mest alvorlige – er problemet med at skabe interaktivitet og samarbejde. Det viser sig, at det – trods de bedste konstruktivistiske og kollaborative intentioner bag udviklingen af kurser – er utrolig svært at få dialogen i gang."* (Sorensen 2000:238-9).

---

<sup>1</sup> Center for Videregående Uddannelse (CVU) i Sønderjylland med hovedadresse i Haderslev. Læreruddannelsen er én ud af en række uddannelser, der findes under dette CVU, hvor også pædagoguddannelsen og sygeplejerskeuddannelsen udbydes som netundervisning.

<sup>2</sup> CVU'et brugte tidligere betegnelsen fjernundervisning, nu benyttes termen netundervisning. Der er tale om en undervisning, der kombinerer tilstedeværelses- og fjernundervisning. På CVU's hjemmeside beskrives uddannelsen på denne måde: "Uddannelsen er opbygget således, at den studerende modtager undervisning på seminarier svarende til 25 procent af en ordinær daguddannelse. Undervisningen er placeret på 8-10 seminarer placeret fredag/lørdage i løbet af året. Seminarerne på seminarieret 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?cccpagel=Laep1a> Sidst lokaliseret den 22. 4.2005

<sup>3</sup> <http://www.cvusonderjylland.dk/index.php?cccpagel=cvup5> Sidst lokaliseret den 7.5. 2005

Hvis man sammenholder de tre citater, fremgår det, at underviserne på læreruddannelsen som netundervisning står med et paradoks: samarbejde er en af præmisserne for uddannelsen, dette samarbejde skal medtænkes i tilrettelæggelsen af undervisningen, men selvom undervisningen tilrettelægges med konstruktivistiske og kollaborative intentioner, er det et problem at få skabt et samarbejde.

Hvordan kan underviserne løse dette paradoks? Hvad skal der til for at fremme samarbejdet mellem de studerende, når det umiddelbart ikke er nok at tilrettelægge undervisningen med et kollaborativt sigte?

## ***1.2 Læreruddannelsen som netundervisning***

Uddannelsesformen blev etableret efter henvendelser fra AF-Sønderborg i Sønderborg vedrørende muligheden for at tilbyde læreruddannelsen som fjernundervisning til arbejdsløse i Sønderborg og Als-området. Rygtet om etableringen af læreruddannelsen som netundervisning afstedkom en række henvendelser fra personer, der ønskede at søge ind på uddannelsen. 1. juli 2001, ved ansøgningsfristen udløb, havde man modtaget 72 ansøgninger, eksklusiv holdet fra Arbejdsformidlingen, der var på 23 studerende.

Den store interesse for den nye uddannelse skyldtes tilsyneladende den øgede uddannelsesmulighed for personer, der har andre sociale livsvilkår, end de, der tager uddannelsen som traditionel nærundervisning, har; idet undervisningsformen er fleksibel med hensyn til studiested og -tid. En antagelse, der underbygges af de statistiske data for årgangen (Outzen 2002)<sup>4</sup>, som viser, at:

- 70 % af de tilmeldte studerende ved studiestart i 2001 havde fuldtidsarbejde,
- 15 % havde halvtidsarbejde,
- 90 % levede i et parforhold og
- 80 % havde et eller flere hjemmeboende børn.

---

<sup>4</sup> Intern rapport af afdelingslederen for den samlede læreruddannelse, Ove Outzen. Rapporten er uden sidetal og ikke offentliggjort. De studerendes baggrund uddybes yderligere i afsnit **2.3 De netstuderendes profil**.

Etableringen af uddannelsen skete med andre ord som følge af det samfundsdefinerede behov for fleksibilitet og de studerendes ønske om i højere grad at kunne styre og tilrettelægge egen læreproces på en holistisk måde, der kunne skabe sammenhæng i den enkeltes arbejds- og familiemæssige situation (Sorensen 2002a:65). Etableringen skete tilsyneladende ikke ud fra overvejelser om, at et fleksibelt netbaseret design ville være en bedre metode for de studerendes læreprocesser end andre undervisningsformer.

På læreruddannelsen som netundervisning finder undervisningen, vejledningen og studiegruppernes arbejde sted i Blackboard<sup>5</sup>, institutionens webbaserede e-læringsplatform.<sup>6</sup> Undervisningsformen medfører, at underviseren og den studerende som regel er adskilt i tid og rum. Internettet bruges hovedsageligt til en asynkron tovejs-kommunikation mellem de forskellige deltagere i læringsmiljøet og til formidling af stoffet. I forhold til en traditionel tilstedeværelsesundervisning skaber det for underviseren og den studerende fleksibilitet med hensyn til både tid og sted, idet man har muligheden for at gå ind i læringsmiljøet, når det passer ind i hverdagen, og dermed også har muligheden for at arbejde i eget tempo (Rattleff 2002a, Harasim 1986). Men den selv samme fleksibilitet kan skabe en kommunikation i det virtuelle rum, der opleves som usammenhængende og fragmentarisk (Rattleff 2002b). Kommunikationen virker dermed ikke befordrende for det samarbejde i studiegruppen eller på holdet, der på uddannelsens hjemmeside står som en af præmisserne for uddannelsesforløbet.<sup>7</sup>

Der forekommer altså to modsatrettede tendenser. Flexibiliteten i tid og rum øger den enkeltes mulighed for at tilrettelægge egen læreproces, men samtidig øger flexibiliteten risikoen for individualisering af den enkeltes arbejde. En individualisering, der kan tangere individuelle brevkurser, og som dermed står i

---

<sup>5</sup> Det er muligt at se eksempler på platformens anvendelse ved at besøge gæstesiden på CVU Sønderjyllands hjemmeside. Nogle af de forskellige uddannelser, som CVU'et rummer, viser på hjemmesiden enkle eksempler på deres netundervisning i Blackboard. Bemærk gæsteløgin i skærmbilledets venstre side. <http://elearn.cvusonderjylland.dk/?bbatt=Y> Sidst lokaliseret den 22. 4.2005

<sup>6</sup> Uddannelsens brug af platformen beskrives yderligere i afsnit 2.1 **E-læringsplatformen på læreruddannelsen**. Strukturen for og undervisningsformen i uddannelsen uddybes i afsnit 2.2 **En netbaseret læreruddannelse**.

<sup>7</sup> Det formelle grundlag for læreruddannelsen uddybes i afsnit 2.2 **En netbaseret læreruddannelse**.

direkte modsætning til det samarbejde, der beskrives på CVU Sønderjyllands hjemmeside (se ovenfor).

### **1.3 Virtuelt samarbejde – en didaktisk udfordring**

Etableringen af et netbaseret undervisningsmiljø, der både giver fleksibilitet for den enkelte og fremmer et samarbejde mellem de studerende indbyrdes og mellem de studerende og underviseren, stiller med andre ord nogle didaktiske udfordringer til underviserne. Det understreges af Andreasen i artiklen *"Virtuelt samarbejde i en flydende modernitet"* (Andreasen 2002:48), hvor han citerer Lynne Schrum fra University of Georgia: *"Hvis den pædagogiske tilgang ikke specifikt inddrager samarbejde, vil kommunikationssystemet sandsynligvis blive brugt meget lidt, og man vil gå glip af store uddannelsesmæssige muligheder."* Dirckinck-Holmfeld pointerer, at interessen må *"...flyttes fra den isolerede undervisningshandling til etableringen af læringsmiljøer"* (Dirckinck-Holmfeld 2002:62). Sorensen mener, at man står over for kravet om et didaktisk paradigmeskift, hvis den netbaserede læring skal kvalificeres på en måde, der inddrager og operationaliserer deltagerperspektivet (Sorensen 2002a:75, 66). Andre forskere peger på nødvendigheden af en tilrettelæggelse af studiet som en *"fælles foreteelse"* (Rattleff 2002a:102, Harasim 1986), for at underviseren kan skabe, fastholde og udvikle samarbejdet.

Vi har nu beskrevet underviserens paradoks, samt hvordan mediet og fleksibiliteten (i tid og sted) påvirker dels mulighederne for at etablere et samarbejde, dels samarbejds måden. Derudover har vi beskrevet, hvordan disse forhold får betydning for didaktikken. Vi har således skitseret en problematik om netundervisning og samarbejde. En problematik, der er velkendt og vedkommende for os, da vi begge i vort daglige arbejde beskæftiger os med e-læring; dels som undervisere på henholdsvis en ungdomsuddannelse og læreruddannelsen i CVU Sønderjylland, dels som undervisningsansvarlig (Michael) og som projektmedarbejder i forbindelse med udvikling af e-læring på egen arbejdsplads (Hanne). Vi kender altså fra vores daglige arbejde til vanskelighederne med at udnytte mediet og til problemerne med at få skabt et samarbejde ved hjælp af mediet, men samtidig på trods af mediet. Vores interesse for området er blevet yderligere skærpet af interne undersøgelser af

læreruddannelsens netundervisning på CVU Sønderjylland, der blandt andet peger på vanskelighederne omkring samarbejdet i det virtuelle rum. Vi finder det derfor vigtigt at undersøge og belyse, hvordan underviseren kan fremme et samarbejde mellem netstuderende.

### 1.3.1 Et pilotprojekt

På den netbaserede læreruddannelse er der blevet gjort mange forskelligartede tiltag med henblik på udvikling af fagenes undervisning på nettet; for eksempel besluttede ledelsen på CVU Sønderjylland i sommeren 2002, at planlægningen, etableringen, gennemførelsen samt evalueringen af praktisk-musisk kursus<sup>8</sup> skulle gennemføres som et pilotprojekt i efteråret 2002 og foråret 2003. Pilotprojektet med forløbet op til og selve kurset er detaljeret beskrevet i rapporten *"Etablering af praktisk-musisk kursus som fjernundervisning"* (Søgaard 2003)<sup>9</sup>. Projektet skulle skabe fundament for udviklingen af netundervisningen i de enkelte praktisk-musiske fag<sup>10</sup>. Et efterfølgende fokusgruppeinterview foretaget i forbindelse med en undersøgelse af de praktisk-musiske underviseres oplevelse med og erfaringer fra pilotprojektet (Søgaard 2004) viste, at det, underviserne specielt fandt vanskeligt i forbindelse med en undervisning på nettet, var at få samarbejdet på holdet og blandt de studerende i studiegrupperne til at fungere. En af interviewdeltagerne udtrykte det blandt andet på denne måde:

*"De studerende skal arbejde i studiegrupper, men det skal være meningsfyldt. Der skal være et reelt formål, og det skal være 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.*

---

<sup>8</sup> Praktisk-musisk kursus er et såkaldt skal-kursus, det vil sige, at seminariet i henhold til "Bekendtgørelse af lov om uddannelse af lærere til folkeskolen" (LBK nr 981 af 01/11/2000, kap. 1, § 2 og stk 3) skal tilbyde kurset; de studerende kan vælge det. Målet med kurset er, at den studerende gennem eksempler fra et eller flere af de praktisk-musiske fag: *"Tilegner sig erfaringer med og viden om det praktiske og musiske som læringsdimension. Opnår forståelse af praktisk og musisk virksomhed som grundlag for oplevelse, erkendelse og udvikling"*. Jævnfør lokal studiehåndbog. [http://www.cvusonderjylland.dk/upload/files/CMSEditor/Laer\\_studiehand\\_fjern.pdf](http://www.cvusonderjylland.dk/upload/files/CMSEditor/Laer_studiehand_fjern.pdf) Sidst lokaliseret den 5.5.2005

<sup>9</sup> Intern rapport på CVU Sønderjylland, ikke offentliggjort.

<sup>10</sup> De praktisk-musiske fag er en fællesbetegnelse for fagene håndarbejde, billedkunst, sløjd, idræt, musik og hjemkundskab i læreruddannelsen.

*Nogle studiegrupper fungerer godt. Andre mindre godt og nogle holder helt op.” (Søgaard 2004:27).*

Der peges på flere faktorer som faciliterende for samarbejdet:

- arbejdet skal være meningsfyldt
- der skal være et formål med aktiviteten og
- samarbejdet skal etableres over tid i en social kontekst.

Faktorer som Etienne Wenger nævner som kendetegnende for et fællesskab om en praksis (Wenger 2004). Værdien af et fællesskab om en praksis understreges også af nogle af de erfaringer, som blev gjort i pilotprojektet; for eksempel delte man ved 1. seminar studiegrupperne og gav dem forskellige informationer om opgaverne. Informationerne skulle de senere søge at samle og videregive i studiegrupperne, hvor kursusarbejdet i den efterfølgende netperiode skulle give en indføring i de forskellige fag og discipliner. Metoden, der med succes er afprøvet på Royal Roads University, Canada (Andreasen 2002:49), viste sig også at fungere godt på dette kursus. På Blackboard kan der i de nævnte studiegrupper grupperum aflæses en større aktivitet end i de øvrige. Medlemmerne af studiegrupperne afleverede også, så godt som alle, de i opgaverne forventede produkter (Søgaard 2003:38).

I citatet ovenfor nævnes det, at nogle studiegrupper *”holder helt op”*; i pilotprojektet var frafaldet stort. Ved kursets begyndelse i januar 2003 var der ifølge studiekontorets optegnelser tilmeldt 50 studerende, der blev delt på to hold. På det ene hold var der medio maj 2003 elleve studerende og på det andet hold femten studerende. Heraf valgte fire på det førstnævnte hold og ti på det andet at gå op til den afsluttende projektfremlæggelse (Søgaard 2003:23). Der er ikke nogen undersøgelser af, hvorfor de studerende ikke fuldførte kurset. Men pilotprojektet og fokusgruppeinterviewet viser, at de studerende på hold 1, som fungerede godt sammen, også havde et fint samarbejde, hvilket igen havde en afsmittende effekt på holdet, stemningen og den undervisning, der fandt sted. Omvendt kunne et manglende samarbejde have en destruktiv effekt. En af underviserne understreger, at de få deltagere og den manglende aktivitet på hold 2 skabte et tomrum, som fik undervisningen 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.” (Søgaard 2004:25)*

Det omtalte kursus er efterfølgende afholdt i efteråret 2003 og 2004 og er løbende blevet justeret i forhold til de erfaringer, der er gjort undervejs. I forbindelse med kursets tilrettelæggelse og organisering er der for eksempel indført en tovholderfunktion blandt underviserne. Et tiltag, der blandt andet skal søge at fremme samarbejdet. Tanken med tovholderfunktionen er, at to undervisere gennem hele kurset overordnet står for og koordinerer kursets aktiviteter, således at de enkelte fag byder ind på det aktuelle emne, tema eller område med det respektive fags teori, arbejdsformer og metoder. Tovholderne har også ansvaret for den løbende dialog med og støtte til de studerende i netperioderne mellem f2f-seminarerne<sup>11</sup>.

Det er ikke blot for ovennævnte kursus, at institutionen har rettet opmærksomheden mod vilkårene for samarbejdet i studiegrupperne. I studieåret 2004/05 blev det aftalt at sætte fokus på to indsatsområder i alle faggrupper. Det ene af indsatsområderne var specielt rettet mod studiegrupper og havde følgende underpunkter:

- Hvad karakteriserer den gode studiegruppe set fra henholdsvis undervisers og studerendes side?
- Hvordan kan studiegrupperne støttes fagligt og socialt?
- Hvilke fremmende og hæmmende faktorer er der for studiegruppens arbejde?<sup>12</sup>

Et fokus, som blandt andet afstedkom, at alle undervisere på læreruddannelsens netundervisning i august 2004 fik udleveret bogen *“Netbaseret kollaborativ læring – en guide til undervisere”* (Agertoft et al. 2003a), og at de nye hold net-

---

<sup>11</sup> F2f er en forkortelse for “face to face”. Ved f2f-seminar er der tale om en undervisning, hvor underviseren og de studerende befinder sig i det samme fysiske rum, hvilket i praksis vil sige, at de studerende møder op på uddannelsesstedet.

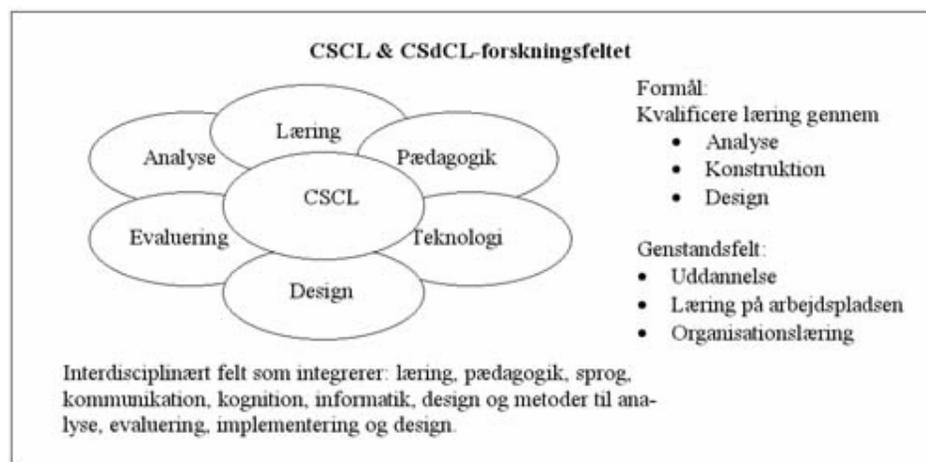
<sup>12</sup> Internt referat fra 27. april 2004 af et møde mellem koordinatorgruppen for faggrupperne på netundervisningen/læreruddannelsen med afdelingslederen for samme.

studerende blev opfordret til købe en tilsvarende guide for de studerende, *"Deltager i netbaseret læring – en guide til samarbejde"* (Agertoft et al. 2003b). De to guider er ifølge forordet udfærdiget på baggrund af forfatterens egne erfaringer med netbaserede kollaborative læreprocesser.

I vores studie på "Masteruddannelsen for IKT og læring" (MIL) har vi også arbejdet med ovennævnte guider. I meget af den forskningslitteratur, vi har fået kendskab til gennem studiet, rettes opmærksomheden netop mod samarbejdet i kollaborative læreprocesser.

### 1.4 Computer Supported Collaborative Learning

I det tværdisciplinære forskningsfelt Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) betragtes læring som en social konstruktions- og forhandlingsproces medieret af artefakter mellem mennesker. Dirckinck-Holmfeld illustrerer forskningsfeltets områder med nedenstående figur.



**Figur 1 (efter Dirckinck-Holmfeld 2002:54)**

I figuren ser man også forkortelsen CSdCL, der står for Computer Supported distributed Collaborative Learning. Begrebet er introduceret af Lone Dirckinck-Holmfeld og Annita Fjuk for at understrege, at deltagerne er spredt (distribueret) i forhold til tid og sted. Dirckinck-Holmfeld understreger, at hovedparten af forskningen inden for CSCL retter sig mod computerstøttede kollaborative lærerprocesser med udgangspunkt i læreprocesser *"on campus"* (ibid.:54). I den

netbaserede læreruddannelse, som vi i dette speciale ser nærmere på, vil det også være tilfældet. Ifølge institutionens præsentation af uddannelsens tilrettelæggelse vil 25 % - 40 % af undervisningen finde sted på seminarer, hvor de studerende mødes ansigt til ansigt, f2f. De aktiviteter, som de studerende arbejder sammen om, vil være iværksat eller blive afsluttet på f2f-seminarerne (jævnfør note 2).

CSCL forskningsfeltet blev for alvor etableret med den første CSCL-konference i 1995 i Italien og beskæftiger sig med, hvorledes informations- og kommunikationsteknologi kan understøtte og facilitere kollaborative læreprocesser (Dirckinck-Holmfeld 2002:53). Ordet kollaborativ stammer fra det latinske co-labore og betyder samarbejde. Et andet forskningsfelt som også sætter fokus på samarbejde er Computer Supported Cooperative Work (CSCW), hvor der er tale om et kooperativt samarbejde. Der er forskel på et kooperativt samarbejde og kollaborative læreprocesser. Bang et al. citerer Roseschelle & Teasley i artiklen "*The construction of shared knowledge in collaborative problem solving*" (1995:70):

*"We make a distinction between collaborative versus cooperative problem solving. Cooperative work is accomplished by the division of labour among participants, as an activity where each person is responsible for a portion of the problem solving. We focus on collaboration as the mutual engagement of participants in a coordinated effort to solve the problem together"* (Bang 2005:2).

Når kollaborativ læring eller læreprocesser finder sted i en gruppe, er der tale om, at viden eller produkter frembringes i fællesskab. Det vil sige, at man ikke bare deler eller udveksler viden, men at man er fælles om den viden, der findes og produceres i fællesskabet. Der vil være en betydelig interaktion blandt gruppens medlemmer, idet gruppen samarbejder om at nå et fælles resultat på en opgave eller problemstilling, der ikke er mulig at løse individuelt (Rasmussen 2003). Kollaborativ læring skal dermed forstås som den læring, der vokser i og omkring en fælles aktivitet, hvor den enkeltes mål og gruppens mål er indarbejdet: "*The learning processes in collaborative learning strategies are*

*characterizes by conversation, argumentation, debate and discussion in smaller or larger groups.” (Sorensen 2002b:195).*

For at facilitere kollaborative læreprocesser må de opgaver, der stilles, være af en karakter, der kræver, at gruppen samarbejder og udnytter de potentialer, som gruppens medlemmer besidder. Gruppens medlemmer vil dermed også være ansvarlige for hinandens læring (Rasmussen 2003). Forståelsen af læring i et kollaborativt samarbejde støtter dermed en opfattelse af læring som en konstruktionsproces, der finder sted som en social aktivitet situeret i en praktisk kontekst. En forståelse af læring, der har sit udspring i den russiske kulturhistoriske virksomhedsteori grundlagt af Lev Vygotsky (Rasmussen 2004:200ff.). Den er videreført af blandt andre Engeström, der knytter Batesons begreb om *double-bind* sammen med den kulturhistoriske skole (Illeris 2004).

I et kooperativt samarbejde vil gruppens medlemmer arbejde side om side og hjælpe hinanden i tilegnelsen af viden gennem løsning af opgaver eller problemstillinger. De stillede opgaver eller formulerede problemstillinger kan være enten forskellige eller ens fra gruppemedlem til gruppemedlem. Men de afleverer ikke et fælles produkt (Rasmussen 2003). Forskellen på et kooperativt og kollaborativt samarbejde kan illustreres med nedenstående figur.

|                           | <b>Kooperation</b>  | <b>Kollaboration</b>   |
|---------------------------|---|--|
| Opgaven                   | (Ud)deling af opgaver<br>Forskellige målsætninger<br>Afgrænsning af<br>ansvarsområder   | Fælles opgave<br>Fælles målsætning<br>Fælleshed / fællesskab                 |
| Arbejdet                  | Lukkede arbejdsopgaver<br>Forudsigelige processer<br>Statisk                            | Åbne arbejdsopgaver<br>Uforudsigelige processer<br>Dynamik                   |
| Produktet                 | Produktion<br>Kendt produkt   | Udvikling<br>Nyt produkt   |
| Deltagernes<br>relationer | Indbyrdes uafhængighed<br>Adskilt (asynkron)<br>opgaveløsning<br>Forskellige kontekster | Gensidig afhængighed<br>Fælles (synkron)<br>opgaveløsning<br>Fælles kontekst |

**Figur 2 (efter Bang 2003:3)**

### 1.4.1 Underviserens perspektiv

Som det fremgår af skemaet i figur 2, vil en tilrettelæggelse af undervisningen med henblik på samarbejde kræve, at underviseren sammentænker didaktik, pædagogik og det virtuelle læringsmiljø. Vi tror ikke, at et undervisningsmiljø på en netbaseret læreruddannelse i praksis udelukkende kan være opbygget omkring kollaborative samarbejdsprocesser. Der vil sandsynligvis i stedet være en vekslen mellem individuelle opgaver, kooperativt samarbejde og kollaborativt samarbejde. Men vi ser sidstnævnte som langt vanskeligere at etablere og facilitere, eftersom et kollaborativt samarbejde kan betegnes som en *”udviklingsmodel, hvor fokus er på selve udviklingsprocessen”* (Bang 2005). En sådan samarbejdsform vil derfor kræve en langt højere grad af kommunikation og interaktion end et kooperativt samarbejde og dermed stille andre krav til en e-læringsplatform, eftersom systemet skal fungere som et sted, hvor viden løbende kan konstrueres af deltagerne i et samarbejde (ibid.:10).

Karin Levinsen og Rikke Ørngreen understreger i deres artikel *”Proaktive underviserværktøjer – en støtte for proaktive undervisere i e-læringsmiljøer”*, at undervisere, der anvender en kollaborativ pædagogik, løbende må have føling med, hvor de studerende befinder sig i deres læreproces. Underviserne må være i stand til at følge de studerendes progression for at få en fornemmelse for måden, hvorpå de udvikler et praksisfællesskab, og for at kunne stille de spørgsmål, der får de studerende til *”at fokusere deres egen opfattelse, være kritiske over for deres subjektive fortolkninger og forholde sig til egne strategier og måder at løse en opgave på”* (Levinson et al.:02).

Både Sorensen (Sorensen 2002a) og Dirckinck-Holmfeld (Dirckinck-Holmfeld 2002) har med udgangspunkt i Wengers teori om praksisfællesskaber (Wenger 2004) eksperimenteret med tilrettelæggelsen af virtuelle undervisningsmiljøer, der tager udgangspunkt i en kollaborativ læringsopfattelse og projektarbejdsformen.

Karin Levinsen fremhæver også projektarbejdsformen, men har en anden teoretisk indfaldsvinkel. Hun foreslår, at man i designet af et undervisningsmiljø tager udgangspunkt i menneskets iboende ønske om at skabe mening i handling

(narrative konstruktioner) og derfor giver brugeren mulighed for og tid til at skifte mellem et betragende og reflekterende beredskab samt giver brugeren mulighed for i designet at kunne se relationer mellem disse (Levinsen 2002). Levinsen betegner sin læringsmodel, der består af fire trin, som *"The Spiral of Recognition"* (ibid.:154-8). Børre Stenseth og Håkon Tolsbys definition af en problemløsningsituation (Stenseth et al. 2001:277) har mange sammenfaldende træk med Levinsens læringsspirale. De benytter en markedspladsmetafor (ibid.:277) i deres opbygning af et e-læringsmiljø, hvor brugeren eller brugerne kan arbejde problemorienteret. De uddyber opbygningen af deres forslag til et e-læringsmiljø med udgangspunkt i Kolbs læringsmodel, der tilgodeser forskellige læringsstile hos den enkelte (ibid.:287, Illeris 2004:36-8). Gilly Salmon understreger nødvendigheden af støtte (scaffold) til deltagerne i et e-læringsmiljø i sin model *"The five-stage framework and e-tivities"* for on-line undervisning og læring (Salmon 2002:11), hvor e-tivities defineres som *"motivating, engaging, purposeful activities developed and led by an e-moderator"* (ibid.:1).

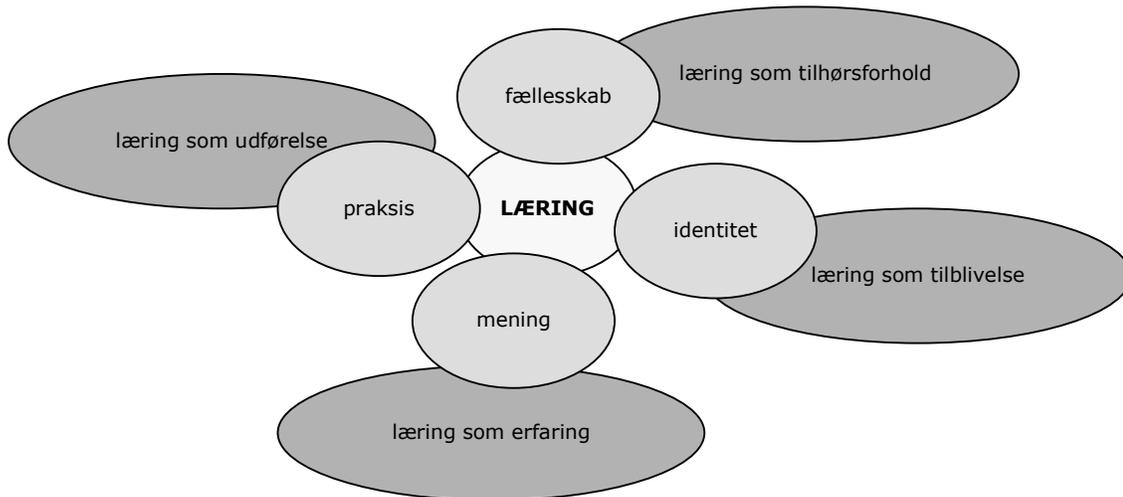
### 1.4.2 En social teori om læring

Et kollaborativt syn på samarbejde støtter en socialkonstruktivistisk opfattelse af læring som en fælles konstruktion af viden gennem meningsforhandling. Agertoft et al. præciserer denne opfattelse af læring som en udvidelse af en konstruktivistisk læringsforståelse:

*"I netbaseret kollaborativ læring er den grundlæggende læringsforståelse, at en gruppe af personer i fællesskab konstruerer viden. At der i den dialogiske proces implicit ligger en forpligtelse hos gruppedeltagerne, og at der arbejdes hen i mod et fælles mål. Informations- og kommunikationsteknologi anvendes understøttende og kvalificerende i forhold til disse principper"* (Agertoft 2002b:9).

Wenger antager, at læring dybest set er et fundamentalt socialt fænomen, *"der finder sted gennem vores engagement i handlinger og samspil"* og betegner sin teori som en social teori om læring (Wenger 2004:24, 25). Han nævner, at *"En social teori om læring må... integrere de komponenter der er nødvendige for at*

karaktisere social deltagelse som en lærings- og erkendelsesproces" (ibid.: 15) og skitserer, som vist i figur 3, fire komponenter: mening, praksis, fællesskab og identitet.



Figur 3 (efter ibid.:15)

Wengers teori, der er en videreførelse af hans og Jean Laves arbejder om situeret læring (Lave 2003), er en teori om læringens sociale dimension. Det helhedssyn, teorien har på individets læring, som uløseligt knyttet sammen med de sociale samspilsprocesser, vil vi arbejde ud fra i specialet, når vi ser på studiegrupperes kollaborative samarbejde. Vi vil derfor bruge teorien som en optik til at se nærmere på, hvorledes læring udvikler sig i praksisfællesskaber.

I sin seneste bog *"Cultivating Communities of Practice"* (Wenger 2002) går Wenger et al. et skridt videre og giver nogle bud på, hvordan man kan designe læreprocesser i praksisfællesskaber ved at kultivere og stimulere de relationer, strukturer og vilkår, der kan skabe læring og vidensdeling. Wenger opererer her med begrebet koordinatoren: "[the coordinator] ...brings people together and enables the community to find its direction" (Wenger 2002:43) og "The community coordinator is a community member who helps the community focus on its domain, maintain relationships, and develop its practice" (ibid.:80). Det er en rolle, som vi umiddelbart mener det vil være naturligt, at underviseren

indtager. Men kan underviseren det? Hvilke tiltag kan underviseren i så fald gøre, når Wenger samtidig pointerer, at *“designing ... [communities] is more a matter of shepherding their evolution than creating them from scratch”* (ibid.: 51)? Vi uddyber Wengers sociale læringsteori med videre i kapitel 3.

### **1.5 Formål med specialet**

Vi ved fra Hannes daglige kontakt med underviserne på den netbaserede læreruddannelse på CVU Sønderjylland, at der er sket en løbende udvikling i undervisningsmiljøet gennem de næsten fire år, uddannelsen har været udbudt. Men finder der et kollaborativt samarbejde sted blandt de studerende? Er det noget underviserne arbejder bevidst hen imod gennem de samarbejdsprocesser, de sætter i gang? Kan man som underviser fremme et kollaborativt samarbejde, når man tager i betragtning, at praksisfællesskaber er uformelle strukturer, der opstår mellem deltagere i en praksis? Vi finder det væsentligt, dels ved hjælp af metoden Appreciative Inquiry (AI)<sup>13</sup> at se nærmere på de fortællinger, der findes blandt underviserne, om de studerendes samarbejde, dels at undersøge disse fortællinger om praksis i forhold til Wengers teori om praksisfællesskaber, suppleret med nogle af de erfaringer og anvisninger, der blandt andet er givet med baggrund i Wengers teori omkring samarbejde i netbaserede undervisningsmiljøer. Vi forventer, at vores undersøgelser kan give nogle forslag til, hvordan de studerendes samarbejde kan fremmes, således at undervisning på nettet og de muligheder for fleksibilitet, det giver for den enkelte, ikke medfører en individualisering af de studerendes arbejdsformer på bekostning af samarbejdet.

De nævnte rapporter om læreruddannelsens netundervisning har fortrinsvis set på undervisningen og tilrettelæggelsen af denne i de praktisk-musiske fag og på de forskellige omstændigheder, hvorunder undervisningen har fundet sted. Det er ikke undersøgelser, der har været specielt rettet mod kollaborative samarbejdsprocesser. Vi vil derfor tage udgangspunkt i Wengers sociale læringsteori og sætte fokus på samarbejdet, i betydningen fællesskab om udøvelse af

---

<sup>13</sup> En undersøgelsesmetode vi uddyber yderligere i kapitel 4. AI tager udgangspunkt i en værdibaseret undersøgelse af de gode fortællinger, der findes inden for foruddefinerede temaer.

praksis, mellem de studerende på holdet og i studiegrupperne, ud fra underviserens perspektiv.

Vores formål med specialet er dermed på grundlag af en undersøgelse af teori sammenholdt med den praksis, der allerede finder sted, at give nogle forslag til, hvordan underviseren kan fremme de studerendes samarbejde. Vi vil samtidig med specialet udfolde og eksemplificere den eksisterende praksis på netundervisningen samt øge kendskabet til denne blandt en større gruppe af undervisere på CVU Sønderjylland.

### ***1.6 Problemstilling***

Vi tager udgangspunkt i denne overordnede problemstilling:

#### **Hvordan fremmer underviseren de studerendes samarbejde i et netbaseret undervisningsmiljø?**

De efterfølgende arbejdsspørgsmål danner rammerne for vores arbejde med problemstillingen:

- Undersøgelse af Wengers teori om praksisfællesskaber med henblik på de karakteristika, der kendetegner sådanne fællesskaber, og koordinatorens rolle i udviklingen af praksisfællesskabet.

Diskussion af denne teori ud fra de erfaringer og anvisninger, der er givet omkring samarbejde i netbaserede undervisningsmiljøer.

- Undersøgelse af nuværende praksis gennem undervisernes egne fortællinger ved hjælp af en værdibaseret undersøgelse (AI-metoden), hvor vi sætter fokus på de tiltag eller processer, som underviseren allerede gør eller benytter for at fremme de studerendes samarbejde.

Diskussion af undervisernes fortællinger om samarbejdet blandt de studerende ud fra teorien om praksisfællesskaber samt en diskussion af undervisernes rolle i disse fortællinger set i relation til praksisfællesskabets koordinator.

- Undersøgelse af undervisernes egne meninger eller drømme om, hvad der kan fremme de studerendes samarbejde med afsæt i de fortalte fortællinger fra den værdibaserede undersøgelse (AI-metoden).

Diskussion af undervisernes egne meninger om, hvad der fremmer et samarbejde blandt de studerende i relation til vores teoretiske undersøgelser.

- Med udgangspunkt i konklusionerne på vores diskussioner af de teoretiske undersøgelser og praksis, vil vi derefter:

Fremhæve nogle tiltag eller principper, som underviseren kan gøre eller benytte, for at fremme samarbejdet blandt de studerende i et netbaseret undervisningsmiljø.

Vi forventer, at vores undersøgelser kan give nogle forslag til, hvordan de studerendes samarbejde kan fremmes, således at undervisning på nettet og de muligheder for fleksibilitet, det giver for den enkelte, ikke medfører en individualisering af de studerendes arbejdsformer på bekostning af samarbejdet.

### 1.6.1 Afgræsning af problemstilling

Når vi taler om et netbaseret undervisningsmiljø, tager vi udgangspunkt i CVU Sønderjyllands aktuelle e-læringsplatform Blackboard med de muligheder og begrænsninger, som dette Learning Management System, LMS, rummer. Der er administrativt udstykket nogle retningslinjer for brugen af LMS'et, hvilket vi har beskrevet nærmere i afsnit 2.1 E-læringsplatformen på læreruddannelsen. Vores fokus vil ikke være på de teknologiske muligheder for den funktionelle strukturering af e-læringsmiljøet, selvom vi erkender, at undervisningsmiljøet til en vis grad vil være afhængig af den platform og de teknologier, der er til rådighed. Men det er et område, der er i en konstant udvikling, og vi er enige med Bo Fibiger, når han fremfører, at i stedet for at:

*"putte didaktik ind i etablerede systemer ... vil fremtidens didaktiske design i netbaseret undervisning i højere grad komme til at handle om valg af komponenter, der kan understøtte lige præcis de samarbejds- og kommunikationsformer, der er vigtige til at nå målet for læringsprocessen."* (Fibiger 2004:11).

Vi ved ligeledes fra samtaler med underviserne, at de i den netbaserede undervisning til tider også vælger at anvende andre former for netbaserede artefakter med henblik på bestemte processer i samarbejdet. En af underviserne fortæller for eksempel i vores AI-baserede undersøgelse, at de studerende i det aktuelle fag blev opfordret til at anvende Skype<sup>14</sup> som et værktøj i det synkrone samarbejde. Det er også en politik, der støttes officielt fra institutionens side, idet både underviserne og de studerende har adgang til oversigter over og anvisninger for brugen af diverse samarbejdsværktøjer via en fællesside på e-læringsplatformen. Vores mål er derfor gennem en undersøgelse af teori og praksis at koncentrere os om de processer eller tiltag, som underviseren kan benytte eller gøre for at fremme samarbejdet på holdet og i studiegrupperne.

Det undervisningsmiljø, vi undersøger, er bygget op omkring de formelle retningslinjer, det vil sige love og bekendtgørelser, der er gældende for læreruddannelsen. Dens fag er opdelt i tre søjler: de naturvidenskabelige, de humanistiske og de praktiske-musiske. De er alle kort beskrevet under afsnit 2.2 En netbaseret læreruddannelse. Vi er klar over, at der især for den sidstnævnte faggruppe, den praktisk-musiske, sandsynligvis vil være behov for *“valg af komponenter, der kan understøtte lige præcis de samarbejds- og kommunikationsformer, der er vigtige til at nå målet for læringsprocessen.”* (Fibiger 2004:11). Fagene er kropsligt forankrede og gør i højere grad brug af non-verbale udtryks- og arbejdsformer end de øvrige fag.

Vi ser underviseren som den etablerede, det vil sige som den, der kender den praksis, teori, de faglige begreber, regler og lovkrav et cetera, som undervisningen skal bygges op omkring. Det er som udgangspunkt underviseren, der etablerer og tager initiativ til at forhandle om de rammer, hvorunder undervisningen skal foregå. Det vil naturligvis være underviserens situation, uanset om der er tale om en fysisk eller virtuel kontekst. Men undervisningen i det virtuelle rum er væsentligt anderledes end i en fysisk kontekst og stiller nogle andre pædagogiske og didaktiske krav til underviseren. Linda Harasim

---

<sup>14</sup> Skype er et program, der kan downloades gratis og anvendes til samtaler med op til 5 deltagere fra computer til computer eller fra computer til fastnetstelefon eller mobiltelefon. Begrebet benævnes også IP-telefoni. For yderligere information se Politikken <http://politikken.dk/VisArtikel.sasp?PageID=324022> Sidst lokaliseret den 5.5.2005

påviser i sin undersøgelse af kurser afholdt på Ontario Institute for Studies in Education (OISE), at et af succeskriterierne for at fremme en interaktion mellem underviseren og de studerende og mellem de studerende indbyrdes er et bevidst fokus på blandt andet designet af læringsaktiviteterne (Harasim 1989). Vi vil derfor koncentrere os om underviserens rolle i forhold til de studendes samarbejde. Det betyder ikke, at vi anser de studerende for ligegyldige i den sammenhæng. I afsnit 2.3 De netstuderendes profil vil vi kort belyse de studendes baggrund gennem referencer til en intern undersøgelse på institutionen. Vi er opmærksomme på, at underviseren ikke har indflydelse på, hvilke studerende der tildeles hans eller hendes hold, og at de studendes forudsætninger til en vis grad vil være udslagsgivende for, hvilke tiltag og processer undervejs i studiet, der kan virke fremmende for udviklingen af samarbejdet.

### **1.6.2 Hovedvægten i specialet**

Hovedvægten i vores speciale vil ud fra de tidligere nævnte arbejdsspørgsmål og afgrænsninger være undersøgelse, analyse og diskussion af både teori og praksis med henblik på at svare på spørgsmålet: Hvordan fremmer underviseren de studendes samarbejde i et netbaseret undervisningsmiljø?

### **1.7 Læsevejledning**

Kapitel 2 giver en introduktion til CVU Sønderjyllands læreruddannelse som netundervisning. 60–75 % af undervisningen finder sted i et webbaseret e-læringsmiljø, hvor de funktionelle rammer er Blackboard, et Learning Management System (LMS). Der er administrativt truffet nogle retningslinjer for brugen af LMS'et. Disse og selve opbygningen af de funktionelle rammer for e-læringsmiljøet beskrives i afsnit 2.1 E-læringsplatformen på læreruddannelsen. Læreruddannelse er en mellemlang videregående uddannelse, der er tilrettelagt ud fra nogle formelle love og bekendtgørelser. Afsnit 2.2 En netbaseret læreruddannelse gennemgår disse ydre formelle retningslinjer for uddannelsens opbygning. De studerende, der vælger læruddannelsen som netundervisning, adskiller sig fra de studerende på nærundervisningen, og i afsnit 2.3 De netstuderendes profil redegør vi, ud fra interne rapporter, for deres baggrund.

I kapitel 3 undersøger og diskuterer vi Etienne Wengers sociale læringsteori og den sammenhæng, teorien har med den virksomhed, der foregår i de studerendes praksisfællesskaber. Vi ser nærmere på de flydende deltagelsesformer, der findes i et sådant fællesskabskonstellation. Derefter ser vi på, hvorledes et praksisfællesskab kan ses som et lærende fællesskab, hvor læringen er *“noget centralt for dets virksomhed”* (Wenger 2002:245,246). Vi belyser, hvordan praksis i et lærende fællesskab kan støttes gennem de dimensioner som et læringsdesign indeholder og af underviserens kultivering af samspilsprocesserne i fællesskabet. Hvorefter vi diskuterer de problemer, der kan opstå, når et praksisfællesskab skal generere læring i en formaliseret undervisningssammenhæng. Sidst i kapitlet ser vi på, hvilket læringsdesign undervisningsforløbene kan bygges op omkring, således at de kan fungere som en støtte og ressource for de studerendes praksisfællesskaber.

Kapitel 4 indeholder en beskrivelse af den AI-baserede undersøgelsesmetode, som vi benytter i vores indsamling af empiri. Efter at have beskrevet baggrunden for og forventningerne til vores indsamling af empiri og AI-metodens teoretiske grundlag, beskriver vi, hvorfor og hvorledes vi har tilpasset metoden til en AI-workshop. Derefter beskriver vi forløbet af denne workshop, hvor underviserne fortalte om deres oplevelser af og erfaringer med de studerendes samarbejde. Som afslutning på kapitlet diskuterer vi metodens operationalitet.

I kapitel 5 analyserer vi vores empiri ud fra Kvaales seks analysetrin (Kvale 2004). Vi redegør for de forskellige trin i analysen og for, hvorledes vi har analyseret vores materiale fra AI-workshoppen. Herefter indeholder kapitlet analysens femte trin, hvor vi genfortæller underviserens fortællinger i en narrativ meningsstrukturering ud fra temaer, der er inspireret af Agertoft et al. (2003) og Bang et al. (2005). Undervejs i disse genfortællinger har vi perspektiveret i forhold til Wengers tre dimensioner i et praksisfællesskab og de karakteristika, der kendetegner disse.

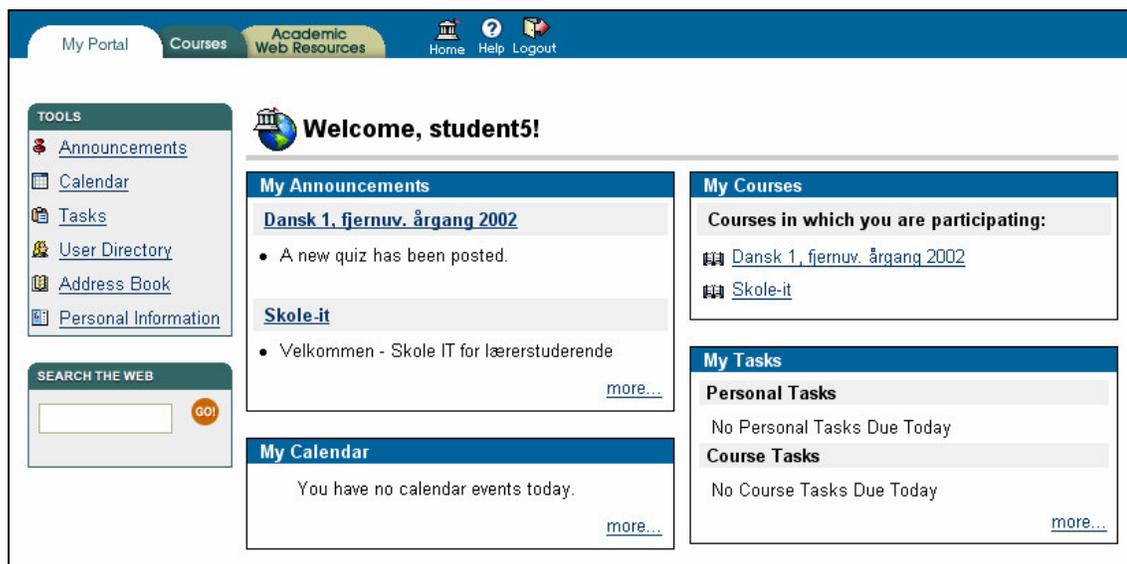
Kapitel 6 indeholder en afsluttende opsamling og diskussion af de teoretiske undersøgelser og den empiri, vi har arbejdet med i specialet.

## 2. Uddybning af grundlæggende begreber

### 2.1 E-læringsplatformen på læreruddannelsen

På CVU Sønderjylland er den valgte e-læringsplatform Blackboard (ver. 5)<sup>15</sup>, herefter BB i dette kapitel. Den benyttes på alle institutionens uddannelser og fra administrativ side er der givet nogle generelle retningslinjer for, hvorledes undervisningen i de enkelte uddannelser struktureres.

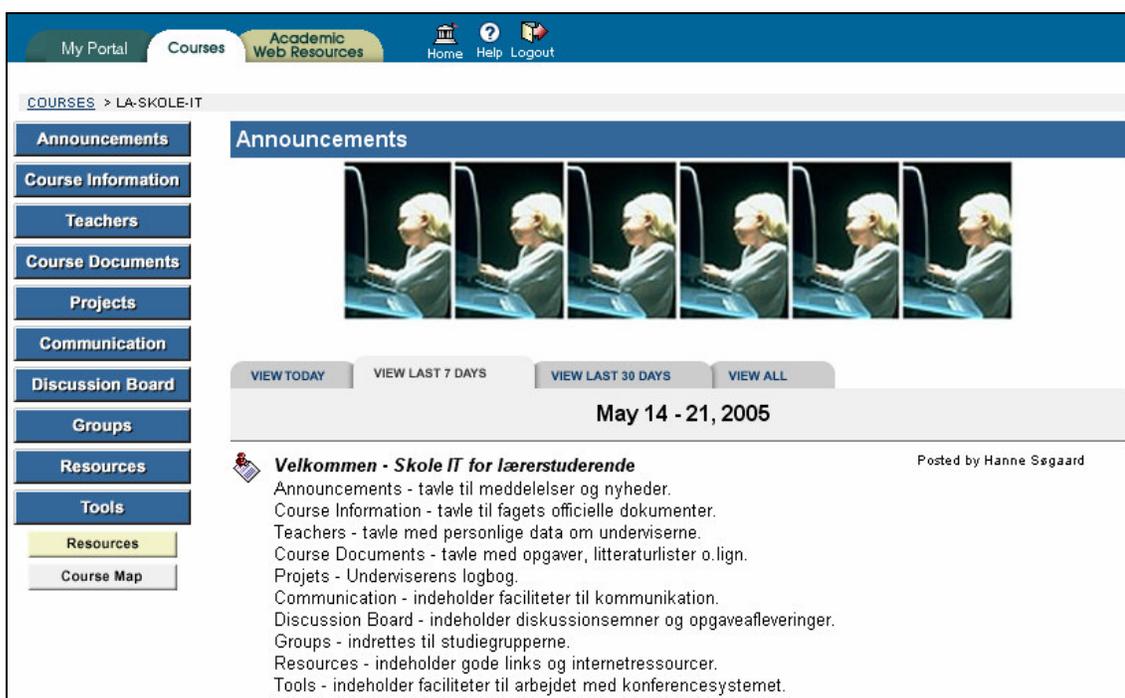
Når underviseren eller den studerende logger ind i e-læringsystemet, får de via deres personlige adgangsside, My Portal, adgang til de fag eller områder, der er aktuelle for deres undervisning eller studie. Figur 4 viser et eksempel på en personlig adgangsside for en fiktiv studerende, student5. Til højre i billedet under overskriften My Courses ses en oversigt over, hvilke BB-sider den studerende har adgang til. I eksemplet er student5 tilknyttet to fag, dansk for årgang 2002 og Skole IT for lærerstuderende.



Figur 4: Personlig velkomstsider

<sup>15</sup> Det er muligt at se eksempler på platformens anvendelse ved at besøge gæstesiden på CVU Sønderjyllands hjemmeside. Nogle af de forskellige uddannelser, der findes i CVU Sønderjyllands regi, viser på hjemmesiden eksempler på deres fjernundervisning i Blackboard. Bemærk gæsteløgin findes i skærmbilledets venstre side. <http://elearn.cvusonderjylland.dk/?bbatt=Y> Sidst lokaliseret den 22.4.2005.

Al information og aktivitet i BB er struktureret i såkaldte courses. Et eksempel på strukturen af et courses for læreruddannelsens netundervisning ses i Figur 5. Her vil vores fiktive studerende, der er tilmeldt Skole IT for lærerstuderende, se følgende interface ved at klikke på linket Skole IT under My Courses fra den personlige velkomstsider.



Figur 5: Fagets velkomstsider

Skærbilledet består af aktuelle Announcements (meddelelser) samt en række hovedmenuknapper til venstre. Antallet af hovedmenuknapper fastlægges i store træk af underviseren, og indholdet af de enkelte hovedmenuknapper vil i henhold til de administrative aftaler i hovedtræk være:

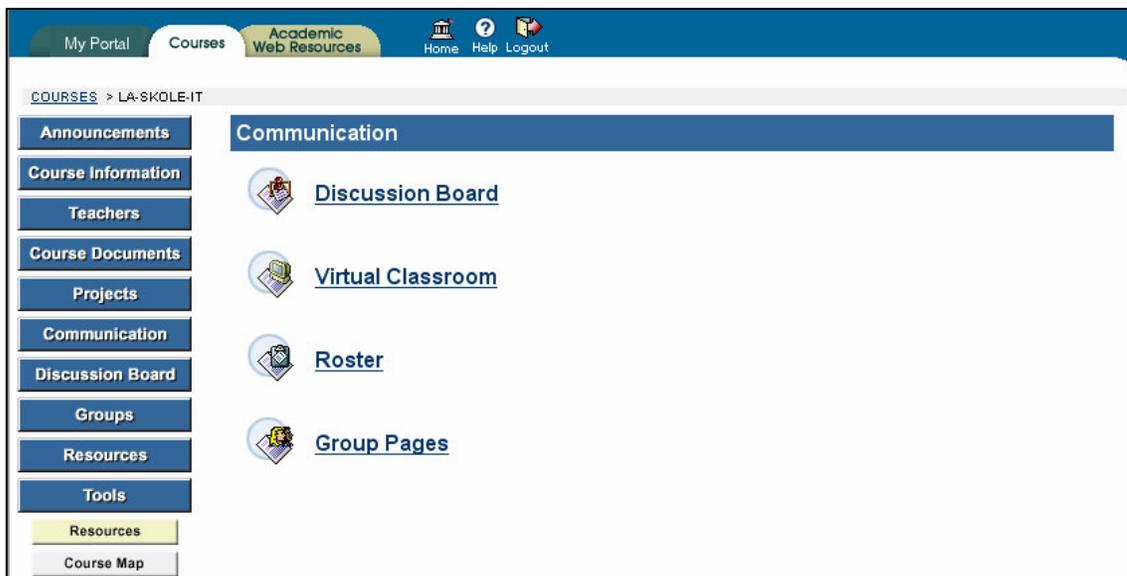
- Announcements - tavle til meddelelser og nyheder. Her annonceres, hvor nye opgaver findes, samt hvor og hvornår de skal afleveres.
- Course Information - tavle til fagets officielle dokumenter: fagets indhold på grundlag af mål og centrale kundskabs- og færdighedsområder samt en arbejdsplan for faget.
- Teachers - tavle med personlige data om underviserne.

- Course Documents - tavle til de materialer, underviseren anbefaler, man arbejder med: opgaver, litteraturlister og lignende.
- Projects og Labs - den enkelte underviser aftaler med holdet, om de vil anvende knapperne "Projects" og "Labs", og hvad der eventuelt skal gemme sig bag disse. De kan helt mangle på nogle BB-sider, i figur 5 er "Labs" for eksempel ikke tilgængelig.
- Communication - indeholder faciliteter til kommunikation.
- Discussion Board - indeholder konference med diskussionsemner og opgaveafleveringer.
- Groups - indrettes til studiegrupperne.
- Resources - indeholder gode links og internetressourcer.
- Tools - indeholder faciliteter til arbejdet med konferencesystemet.

I de første fire til seks områder, Announcements – Labs, er det udelukkende underviseren eller dennes assistent, der kan skrive og lægge materiale ind. De studerende kan læse og downloade materialet. I Announcements er det muligt for alle deltagere at se meddelelserne for en enkelt dag, uge eller måned. Det er også muligt at se alle meddelelser, der skrevet i den periode, faget har været oprettet. Dagens aktuelle meddelelse eller den meddelelse, der eventuelt ligger permanent, vil ligeledes kunne ses på den studerendes personlige velkomstsider i midterste kolonne, jf. figur 4.

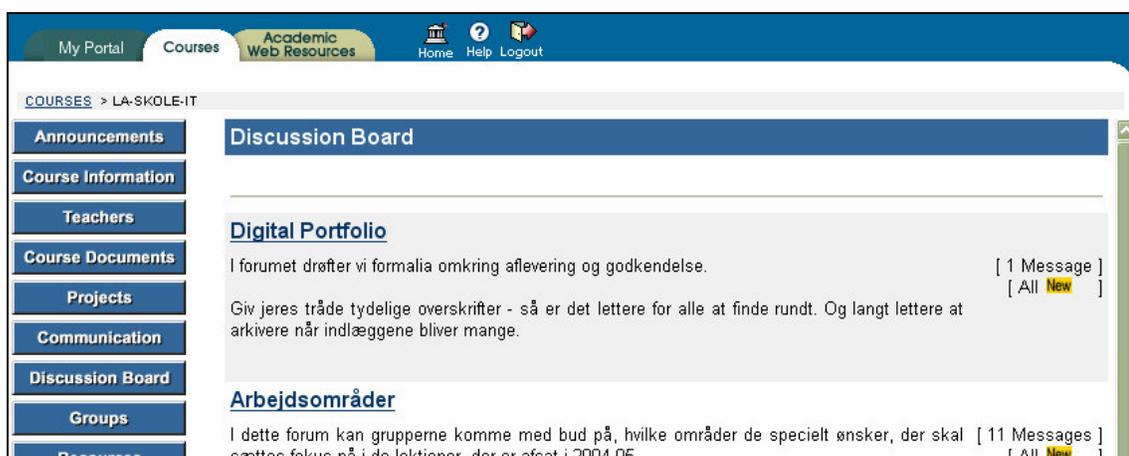
I områderne Communication og Tools findes de samarbejdsværktøjer, som underviseren og de studerende kan benytte. Underviseren bestemmer, om de studerende skal have alle de muligheder til rådighed, der findes under de respektive knapper.

Communication indeholder: Discussion Board, Virtual Classroom, Roster og Group Pages. Figur 6 viser et visuelt billede af mulighederne indenfor Communication.



Figur 6: Samarbejds- og kommunikationsfaciliteter

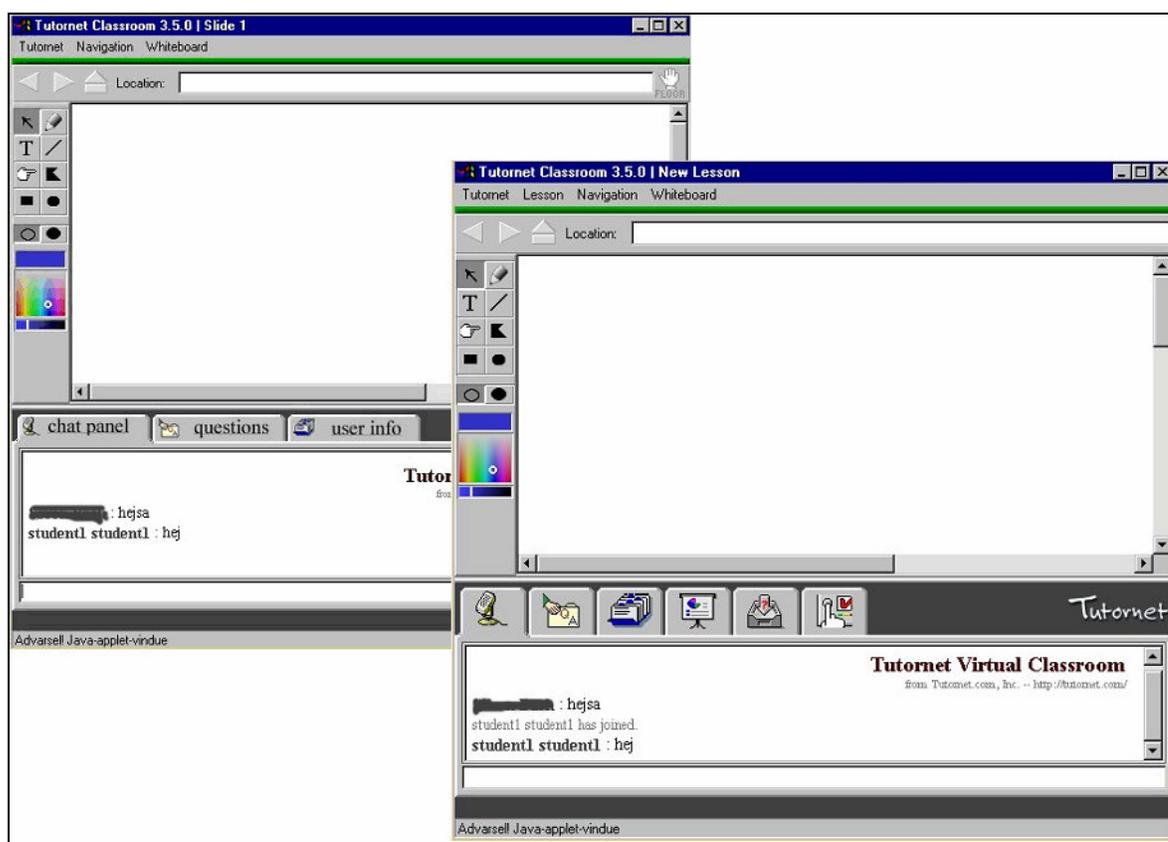
Discussion Board er identisk med hovedmenuknappen af samme navn. I konferencen kan brugerne læse og svare på andres indlæg, skrive egne indlæg og vedhæfte eget materiale til disse. Det er underviseren, der opretter fora og giver de studerende skriverettigheder med videre i de enkelte fora. Figur 7 viser BB-siden Discussion Board.



Figur 7: Konference

Virtual Classroom indeholder muligheder for synkrone aktiviteter så som chat, præsentation af slides m.v.. Der er indbygget en tavle, Whiteboard, som både

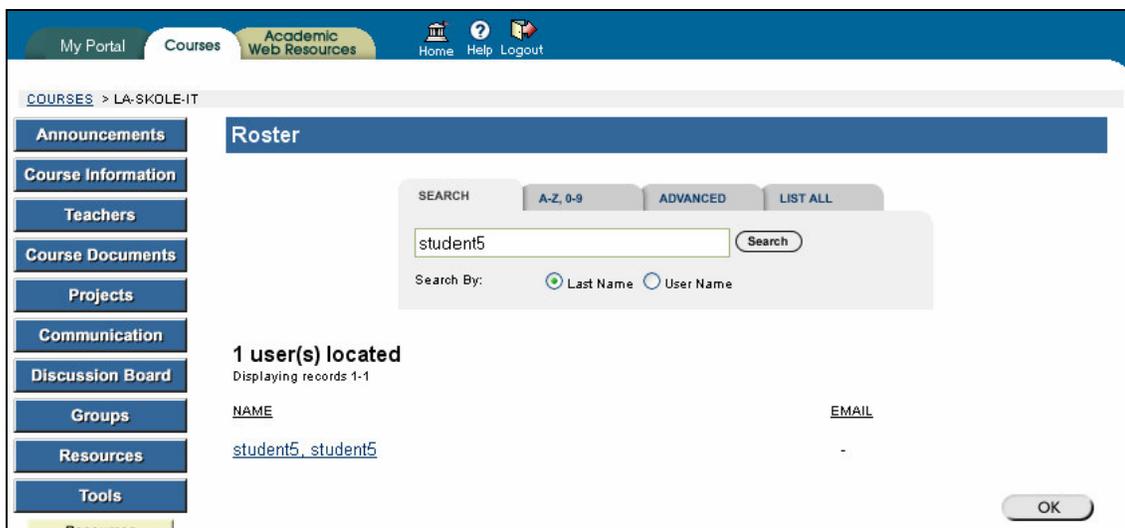
underviseren og den studerende kan skrive på. Det, der skal skrives/tegnes på tavlen, kan eventuelt lægges ind på forhånd. Spontane indslag kan indføjes ved at indsætte slides. Aktiviteterne i Virtual Classroom gemmes i en logfil, som kan hentes frem af både underviser og studerende. Figur 8 viser øverst et eksempel på den studerendes Virtual Classroom og nederst et eksempel på underviserens. Den studerende har ikke de samme muligheder for at styre brugen af rummet, som underviseren har, idet underviseren kan tildele de studerende forskellige muligheder undervejs i forløbet. I Virtual Classroom findes der ingen mulighed for voice chat eller stemmesamtale med en eller flere deltagere.



Figur 8: Chatten

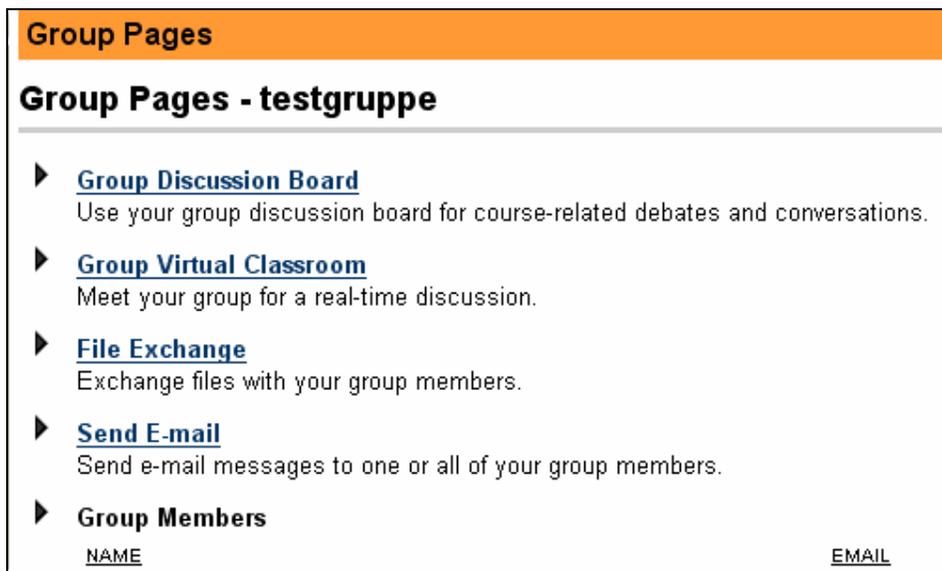
Roster indeholder en fortegnelse over de studerende, der er tilmeldt kurset. Klikker man på den studerendes navn, kan man se den studerendes Home Page, hvis vedkommende har oprettet en sådan i BB. Klikker man på den studerendes

e-mail, vil computerens aktuelle postsystem åbnes. Figur 9 viser et eksempel på siden Roster.



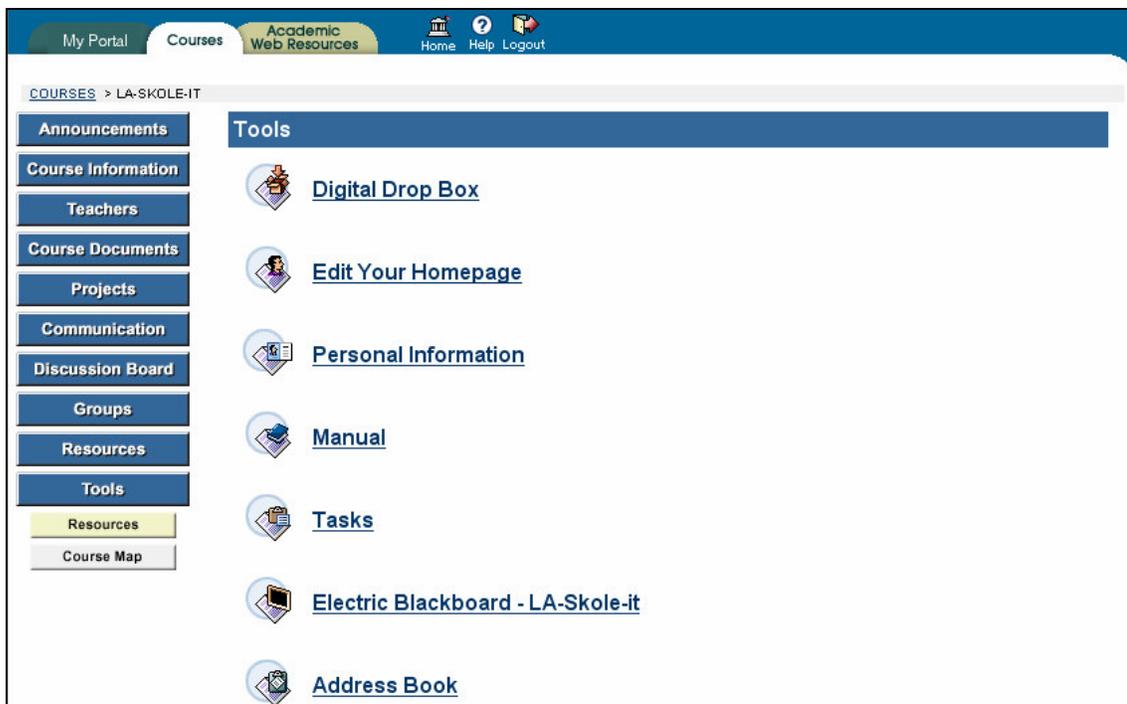
Figur 9: Oversigt deltagere

Group Pages er identiske med hovedmenuknappen Groups og kan blandt andet indeholde både et Virtual Classroom, et Discussion Board, en e-mail funktion og en mulighed for at dele filer, File Exchange, jf. Figur 10



Figur 10: Grupperum

Under hovedmenuknappen Tools findes der en række individuelle værktøjer, underviseren og den studerende kan benytte. Der er blandt andet mulighed for at sende filer direkte til underviseren via Digital Dropbox og for udfærdige en oversigt over holdets samt egne opgaver i Task. Den studerende kan desuden i det enkelte fag udfærdige en personlig side om sig selv, kaldet HomePage, med link til eksterne sider som for eksempel weblogs, jf. Figur 11



Figur 11: Individuelle værktøjer

## 2.2 En netbaseret læreruddannelse

Læreruddannelsen som netundervisning er opbygget således, at den studerende modtager undervisning på f2f-seminarer svarende til 25 % af den undervisning, der finder sted på nærundervisningen. Seminarerne finder sted på CVU Sønderjyllands lærerafdeling i Haderslev. De 8-10 seminarer er placeret på fredag/lørdage i løbet af året, hvor der i løbet af de to dage læses op til 10 lektioner pr. dag i tidsrummet 8.00 -17.00. De praktisk-musiske fag har dog 3 ekstra seminardage á 4 lektioner pr. fag i den toårige periode, et praktisk-musisk

fag strækker sig over. Det, der svarer til 40 % af undervisningen i disse fag, finder sted som tilstedeværelsesundervisning.

Seminarerne har flere formål ifølge uddannelsens hjemmeside: *"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."*<sup>16</sup> I perioderne mellem seminarerne arbejder underviserne og de studerende sammen over internettet. Det foregår i BB som omtalt i 2.1 E-læringsplatformen på læreruddannelsen. Undervisningen mellem seminarerne, netperioderne, kan dog også finde sted andre steder end på e-læringsplatformen: *"vi bestræber os på at anvende det 'medie', der egner sig bedst til opgaven, det være sig chat, telefon, e-mail o.a."*<sup>17</sup>

Uddannelsens hjemmeside og studiehåndbogen til de netstuderende gør opmærksom på, at studieformen kræver adgang til computer og internet, og at den studerende har nogle grundlæggende it-forudsætninger<sup>18</sup>:

- *Du skal have grundlæggende Windows færdigheder*
- *Du skal kunne oprette et overskueligt mappesystem*
- *Du skal kunne hente, åbne, gemme og vedlægge en fil*
- *Du skal kunne redigere et tekstdokument*
- *Du skal kunne bruge internettet*<sup>19</sup>.

Udover et krav til de studerendes tekniske udstyr og færdigheder bliver de gjort opmærksom på, at de som studerende må være indstillet på at yde et aktivt bidrag til et velfungerende virtuelt studiemiljø, blandt andet gennem deltagelse i

---

<sup>16</sup> <http://www.cvusonderjylland.dk/index.php?ccpage=Leap1a> Sidst lokaliseret den 20.3.2005

<sup>17</sup> Lokal studiehåndbog for netundervisningen 2004 s. 26, internt dokument. Studieordningen for 2003 kan ses på <http://www.cvusonderjylland.dk/index.php?ccpage=Leap1j> Sidst lokaliseret den 21. 5.2005

<sup>18</sup> <http://www.cvusonderjylland.dk/index.php?ccpage=Leap1a3> Sidst lokaliseret den 21.5.2005

<sup>19</sup> Lokal studiehåndbog for netundervisningen 2004 s. 24, internt dokument. <http://www.cvusonderjylland.dk/index.php?ccpage=Leap1a3> Sidst lokaliseret den 21. 5.2005

diskussioner i e-læringssystemets konference og i studiegruppernes arbejde på nettet og f2f<sup>20</sup>.

### 2.2.1 Læreruddannelsens formelle rammer

Læreruddannelsen er en mellemlang videregående uddannelse (MVU) af 4 års varighed. Studerende fra lærerseminariet betegnes efter endt uddannelse som professionsbachelorer på baggrund af en uddannelse, der kombinerer teoretiske og praktiske elementer med henblik på deres profession som lærere i folkeskolen. Grundlaget for uddannelsen er love og bekendtgørelser for uddannelsen af lærere til folkeskolen<sup>21</sup> samt love, der er generelle for de mellemlange videregående uddannelser og professionsbachelorer<sup>22</sup>. Disse giver rum for, at det enkelte uddannelsessted formulerer vejledningen om uddannelsens realisering og rammerne herfor i deres lokale studieordninger<sup>23</sup>. De centrale kundskabs- og færdighedsområder, CKF-er, for uddannelsen er ofte konkretiseret under beskrivelsen af de enkelte fag i uddannelsesinstitutionernes lokale studieordninger<sup>24</sup>.

Læreruddannelsens fag er opdelt i tre søjler: den naturvidenskabelige, den humanistiske og den praktisk-musiske. Uanset hvilket fag, der er tale om fra læreruddannelsens tre søjler, er målet for undervisningen ifølge deres konkretisering i CKF-erne aktiviteter, som giver mulighed for at få erfaring med og viden om materialer, redskaber, teknikker og virkemidler inden for det aktuelle fag. Målet er, at den studerende kan anvende og sammenfatte de praktiske erfaringer med de teoretiske studier. Der vil derfor ofte være tale om

---

<sup>20</sup> Lokal studiehåndbog for netundervisningen 2004 s. 26, internt dokument.

<http://www.cvusonderjylland.dk/index.php?cccpage=Leap1a3> Sidst lokaliseret den 21. 5.2005

<sup>21</sup> [Bekendtgørelse af lov om uddannelse af lærere til folkeskolen LBK nr 981 af 01/11/2000 \(Gældende\)](#) Sidst lokaliseret den 5.2.2005

[Bekendtgørelse om uddannelse af lærere til folkeskolen BEK nr 382 af 19/06/1998 \(Gældende\)](#) Sidst lokaliseret den 5.2.2005

[Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om uddannelse af lærere til folkeskolen BEK nr 695 af 13/07/2001 \(Gældende\)](#) Sidst lokaliseret den 5.2.2005

<sup>22</sup> [Lov om mellemlange videregående uddannelser LOV nr 481 af 31/05/2000](#) Sidst lokaliseret den 5.2.2005

[Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor BEK nr 113 af 19/02/2001](#) Sidst lokaliseret den 5. 2.2005

<sup>23</sup> BEK nr 382 af 19/06/1998, kap. 6, § 20. [http://www.retsinfo.dk/ GETDOCM /ACCN/B19980038205-REGL](http://www.retsinfo.dk/GETDOCM /ACCN/B19980038205-REGL) Sidst lokaliseret den 5.2.2005

<sup>24</sup> På det elektroniske mødested for undervisningsverdenen, kaldet EMU, findes en fortegnelse over og adgang til de respektive lokale studieordninger for læreruddannelsen på landets seminarier <http://www.emu.dk/sem/generelt/studieordning/index.html> Sidst lokaliseret den 5. 2.2005

en kontinuerlig vekslen mellem skabende, eksperimenterende arbejder, det vil sige praksis, og de teoretiske begrundelser herfor.

Overordnet siges der om uddannelsernes struktur og tilrettelæggelse, at den skal tilrettelægges med henblik på en progression af den studerendes viden, færdigheder og selvstændighed<sup>25</sup> gennem en undervisning, der udvikler den studerendes selvstændighed, samarbejdsevne og refleksion.<sup>26</sup> På læreruddannelsen vil den studerende derfor igennem studiet, som tidligere nævnt, skulle indgå i forskellige forpligtende studiefællesskaber, hvor nogle opgaver kræver, at den studerende går i dialog med andre og deltager aktivt i gruppens arbejde og opgaveløsning.

### **2.3 De netstuderendes profil**

Det fremgår af interne undersøgelser på CVU Sønderjylland, at den netbaserede læreruddannelse vælges af en anden type studerende end nærundervisningen. De er ofte ældre end de nærstuderende og har i højere grad erhvervsarbejde og familie. I dette afsnit vil vi kort referere og diskutere nogle af resultaterne fra to interne undersøgelser for at give et billede af de netstuderendes baggrund.

Afdelingslederen for læreruddannelsen på CVU Sønderjylland, Ove Outzen, skrev i 2002 en rapport<sup>27</sup> om baggrunden for etableringen af læreruddannelsen som netundervisning<sup>28</sup> i 2001. Rapporten indeholder nogle statistiske data om de studerende fra de to første årgange (2001 og 2002) på netuddannelsen.

I perioden fra januar til april 2003 foretog Thomas Frandsen og Marlene Lysemose<sup>29</sup> en undersøgelse af lærerafdelingens årgang 2002 på både net- og

---

<sup>25</sup> BEK nr 113 af 19/02/2001, kap. 4, § 5, pkt. 4. <http://www.retsinfo.dk/GETDOCM/ACCN/B20010011305-REGL> Sidst lokaliseret den 5.2.2005

<sup>26</sup> BEK nr 113 af 19/02/2001, kap. 4, § 5, pkt. 7. <http://www.retsinfo.dk/GETDOCM/ACCN/B20010011305-REGL> Sidst lokaliseret den 5.2.2005

<sup>27</sup> Læreruddannelsen som fjernundervisning – Rapport CVU Sønderjylland 2002, intern rapport ikke offentliggjort. I modsætning til Frandsen og Lysemoses undersøgelse bygger Outzens rapport på de statistiske data, som administrationen havde til rådighed på daværende tidspunkt.

<sup>28</sup> På daværende tidspunkt kaldet fjernundervisning, oktober 2004 overgik man på CVU'et til betegnelsen netundervisning.

<sup>29</sup> Begge daværende 4. års studerende på nærundervisningen på CVU Sønderjyllands lærerafdeling.

nærstudiet<sup>30</sup>. Frandsen og Lysemoses argument for at vælge denne årgang frem for årgang 2001 var, at de 2. års studerende i deres forundersøgelse havde vist sig at være en anden type studerende. De konkluderer, at det sandsynligvis skyldtes, at de 2. års studerende var det første nethold på lærerafdelingen og dermed pionererne. Som vi vil vise i det efterfølgende, var der med hensyn til alder og køn ikke stor forskel på de to årgange på netstudiet. Men i forhold til aldersfordelingen på nærundervisningen adskiller de sig væsentligt.

Frandsen og Lysemose viste, at 35 % af de studerende (årgang 2002) på netstudiet var mænd i modsætning til nærundervisningens 27 %. I forhold til netstudiets første årgang var der sket en stigning på 8 % i antallet af mandlige studerende. En stigning, der kan være fiktiv, eftersom Outzens data i modsætning til Frandsen og Lysemoses er bygget på data om alle studerende på årgang 2001 og ikke den samme kønsfordeling på årgang 2002. I praksis er der sandsynligvis ikke den store forskel på kønsfordelingen på net- og nærstudiet, det vil sige med en overvægt af kvindelige studerende. Det svarer til den udvikling, som Undervisningsministeriet viser i publikationen *"De videregående uddannelser i tal: "På MVU læser kvinderne især til sygeplejerske og pædagog. Kvinder er også i overtal på uddannelser til folkeskolelærer ... Dette mønster har ikke ændret sig meget gennem 90 'erne.*<sup>31</sup>

De studerende på netstudiet årgang 2002 var noget ældre end de nærstuderende, der var for eksempel kun en enkelt blandt de adspurgte i Frandsen og Lysemoses undersøgelse, som var født efter 1977. Blandt de nærstuderende var to tredjedele født efter 1977. Det er i overensstemmelse med Outzens data for både årgang 2001 og 2002. Han viser, at gruppen mellem 30 og 40 år var den største, og at hovedparten af de studerende var over 25 år. Der tegner sig et noget andet billede af de studerendes aldersfordeling på de mellemlange videregående uddannelser, MVU, i Undervisningsministeriets oplysninger. Af de

---

<sup>30</sup> Rapporten er intern og ikke offentliggjort. Frandsen og Lysemose har i deres undersøgelse set på de studerendes: Køn og alder; Geografiske forhold; Sociale baggrund; Personlige værdier. Deres undersøgelse bestod dels af kvalitative feltundersøgelser og interviews, og dels af kvantitative spørgeskemaer blandt 44 netstuderende ud af 160 og 51 nærstuderende ud af 160.

<sup>31</sup> <http://pub.uvm.dk/2000/videre/hel.htm#2.3>

studerende, der begyndte på en MVU i 1998, var godt 50 % mellem 20 og 24 år.<sup>32</sup>

Størstedelen af de netstuderende har over 90 km til CVU'et i modsætning til de nærstuderende, hvor hovedparten har under 5 km. En af grundene til dette kan være, at de netstuderende er ældre end de nærstuderende og derfor har etableret familie og ikke er så mobile som de yngre studerende. Outzen viser for eksempel, at det kun var 20 % af de studerende på årgang 2001, der ikke havde børn, og at 70 % af de studerende på årgang 2001 havde fuldtidsarbejde og 15 % halvtidsarbejde<sup>33</sup>. Nogle af de netstuderende er desuden bosiddende i Grønland, Belgien, Tyskland og England. Her er der ofte tale om studerende, som er udstationeret i forbindelse med ægtefælles arbejde.

En stor procentdel af de mandlige net- og nærstuderende, nemlig 40 %, har en baggrund i lærerprofessionen, det vil sige, at de kommer fra hjem, hvor den ene eller begge forældre er lærere. Blandt kvinderne tegner der sig et andet billede, især blandt de netstuderende, hvor kun 10,7 % af kvinderne har en baggrund i professionen. Frandsen og Lysemose konkluderer, at eftersom der er overvægt af kvinder på både net- og nærstudiet, kan netuddannelsen for kvindernes vedkommende ses som en mønsterbryder-uddannelse.

Frandsen og Lysemose ønskede også at undersøge, om der var en forskel på de to gruppers holdninger til de kvaliteter eller værdier, de som studerende vurderede som vigtige i deres studie. Undersøgelsen viser blandt andet, at både samarbejde og selvstændighed vægtes næsten lige højt i begge grupper. Det er for os en væsentlig betragtning, da det viser, at de netstuderende har samme ønske om samarbejde, som de nærstuderende. De netstuderendes behov for fleksibilitet betyder altså ikke, at de vægter samarbejde anderledes end de nærstuderende. Flexibiliteten i den netbaserede uddannelse betyder ellers en øget risiko for en individualisering af den enkeltes arbejde og dermed en modsætning til et samarbejde blandt de studerende – men resultaterne af denne

---

<sup>32</sup> <http://pub.uvm.dk/2000/videre/hel.htm#2.3>

<sup>33</sup> Der findes ikke tilsvarende undersøgelser for årgang 2002.

undersøgelse understreger vigtigheden af at få etableret et samarbejde i netundervisningen, selvom det stiller nogle nye og sværere krav til didaktikken.

### 3. En social læringsteori

#### 3.1 Teoriens baggrund

Etienne Wengers sociale teori om læring (Wenger 2004:14) er udviklet på grundlag af hans og Jean Laves undersøgelser af læring i forskellige læringsmiljøer. Undersøgelserne fandt sted i så forskellige miljøer som lærlinge i skrædderlære i Liberia (mesterlære), uddannelse af jordemødre hos mayaindianerne, uddannelse af amerikanske værnepligtige i flåden til "quartermasters" og optagelse af nye medlemmer i Anonyme Alkoholikere. Med udgangspunkt i disse studier udviklede Lave og Wenger en teori om læringens sociale betingelser (Illeris 2004:110). I denne "*situerede læringsteori*" (Lave 2003:18) ser de grundlæggende lærerprocesserne, som knyttet til deltagelse i sociale fællesskaber, "*praksisfællesskaber*" (Lave 2003, Bottrup 2001). Wenger udviklede teorien yderligere til en "*social teori om læring*" (Wenger 2004:14) ud fra sine studier af den situerede læring, der fandt sted i et praksisfællesskab blandt skadesanmeldere i et amerikansk forsikringselskab. Det er en helhedsteori om læringens sociale dimension (Illeris 2004:110), der ikke skal ses som en erstatning for teorier, der retter sig mod andre sider af begrebet læring. Wenger understreger, at læringen har andre dimensioner end den sociale (Wenger 2004:14)<sup>34</sup>. Han ser sin teori som en anden og sammenhængende optik til at betragte og forstå den læring, der finder sted i sociale fællesskaber (ibid.:14-15). Wengers teori bliver på den måde også et opgør med, at læring kun finder sted som en individuel kognitiv proces<sup>35</sup>.

---

<sup>34</sup> Illeris beskæftiger sig med læring som udspændt mellem tre poler: en kognitiv, en psykodynamisk og en social, samfundsmæssig proces (Illeris 2004:19). I dette spændingsfelt placerer han Wenger tæt på feltets centrum (ibid.:189).

<sup>35</sup> De kognitive læringsteorier ser på de indre kognitive strukturer og opfatter læring, som knyttet til de forandringer, der sker i de kognitive strukturer, som følge af den bearbejdning og overførelse af information, der sker gennem for eksempel undervisning. Herunder kan nævnes Freuds og Piagets stadieteorier, Eriksons stadiemodell og Kolbs vækst- og udviklingsmodel (Illeris 2004: 130ff.).

## **3.2 Læring som social deltagelse i praksisfællesskaber**

### **3.2.1 Fire indbyrdes afhængige komponenter**

Wenger ser på *"læring som social deltagelse"* (Wenger 2004:14). Hvor deltagelse skal forstås som en *"omfattende proces, som består i at være aktive deltagere i sociale fællesskabers praksisser og konstruere identiteter i relation til disse fællesskaber"* (ibid.:15). Han opregner fire indbyrdes afhængige komponenter<sup>36</sup> - mening, praksis, fællesskab og identitet - som nødvendige for, at man kan tale om social deltagelse som en lærings- og erkendelsesproces.

Mening skal i denne sammenhæng forstås som produktet af en vedvarende forhandlingsproces bestående af mange elementer. Den omfatter vores individuelle og kollektive evne, eller manglende evne, til at indgå aktivt og handlende, tænkende og fortolkende i verden. En proces eller evne til deltagelse, som også indbefatter vores evne til forståelse af verden og reaktion på verden (ibid.:68). Meningsforhandlingen skaber dermed praksis, *"...en betegnelse for de fælles historiske og sociale ressourcer, rammer og perspektiver, som kan støtte et gensidigt engagement i handling"* (ibid.:15). Når meningsforhandlingerne resulterer i eller skaber forståelse, konkretiseres den i form af en tingsliggørelse, som for eksempel værktøjer, symboler, historier og diskurser (ibid.:72, 75). Denne tingsliggørelse eller reifikation skal derfor også forstås bredt. Deltagelse og reifikationen kan være tæt sammenvævede i deltagerens gensidige engagement i meningsforhandlingen. Der vil på den måde være tale om en dualitet mellem deltagelse og tingsliggørelse (ibid.:77-8), da reifikationen ikke har nogen værdi eller mening uden den forudgående meningsforhandling og fællesskabet.

Fællesskabet er *"en betegnelse for de sociale konfigurationer, hvor vores handlinger defineres som værd at udføre, og vores engagement kan genkendes som kompetence"* (ibid.:15). For aktørerne i praksisfællesskabet er der ikke tale om en statisk form for deltagelse, men om skiftende placeringer og perspektiver, som igen vil være en del af den enkelte deltagers læringsbaner og

---

<sup>36</sup> De fire komponenter i Wengers sociale læringsteori er vist som en grafisk illustration i dette speciale i figur 3.

udviklingsidentiteter. Læringsbanerne betegner på den måde den praksis, man giver sig af med i en bestemt periode eller gennem et helt liv, eftersom læring, er forbundet med ens forudsætninger og udviklingen af disse med henblik på praksisdeltagelse i forskellige kontekster. Læringsbaner og udviklingsidentiteter bliver på den måde tæt sammenvævede begreber, idet de identiteter,<sup>37</sup> man udvikler, omfatter ens evne eller manglende evne til at indgå i sådanne forskellige praksisser. Identitet bliver på den måde *"...en betegnelse for, hvordan læring ændrer, hvem vi er, og skaber personlige tilblivelseshistorier i forbindelse med vores fællesskaber"* (Wenger 2004:15). Identitet kan også ses som en *"...akse mellem det sociale og det individuelle"* (ibid.:169).

Læring kan på den måde foregå i mange forskellige sociale praksissammenhænge og skal ikke ses som noget, der kun finder sted i en formaliseret undervisning, som for eksempel i netundervisningen på seminariets læreruddannelse. Uanset om der er tale om et formaliseret fællesskab eller ikke, er det er ikke læringen, der giver anledning til et fællesskab omkring en praksis. Det er de involveredes evne til meningsforhandling, der skaber og udvikler praksis (ibid.:70-1). Læringen driver til gengæld denne praksis og bliver dermed fundamental for praksisfællesskabet. Fortællingerne om den praksis, der finder sted, bliver den pågældende lærings historie. Den læring, der opstår i et praksisfællesskab, skal ses som kontekstafhængig og dynamisk, og som noget der finder sted, når man som en aktiv handlende person deltager i et socialt samspil med andre i konkrete praksissammenhænge. Læring indebærer derfor et tæt samspil mellem erfaring og kompetence (ibid.:245).

Der er derfor tale om en social læringsteori, der lægger vægt på den gensidige afhængighed og relation mellem aktør og omverden, virksomhed, mening, kognition, læring og indsigt (Lave 2003:47). En sådan sammenhæng mellem læring og sociale praksis medfører, at man ifølge Wenger kan pege på nogle dimensioner, som kendetegnende for et praksisfællesskab.

---

<sup>37</sup> Man kan have forskellige identiteter i forskellige praksisfællesskaber. Men et praksisfællesskab kan også fastholde ens identitet, således at der ikke finder nogen læring sted. Det sker, når et praksisfællesskab er så forankret, at der ikke er mulighed for udvikling (Wenger 2004:203).

### 3.2.2 Definition af et praksisfællesskab

Wenger et al. beskriver et praksisfællesskab som en gruppe *"... of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis"* (Wenger 2002:4). Vi indgår alle i forskellige former for praksisfællesskaber; det kan være i hjemmet, på arbejdspladsen, i sportsklubben, i forældrerådet på børnenes skole eller i den faglige klub på arbejdspladsen. Steder, hvor vi gennem aktivt engagement og meningsforhandling kan interagere med vores viden og kompetencer. Ofte ser vi ikke sådanne sammenhænge som et praksisfællesskab, men blot som en del af vores liv i den verden, der omgiver os, former os og lærer os nye måder at se og indgå i verden på. Men vores interaktion med verden er en dobbeltsidig proces, vi påvirker og påvirkes gennem samspilsprocesserne i de praksisfællesskaber, vi indgår i. På den måde finder der en læring sted.

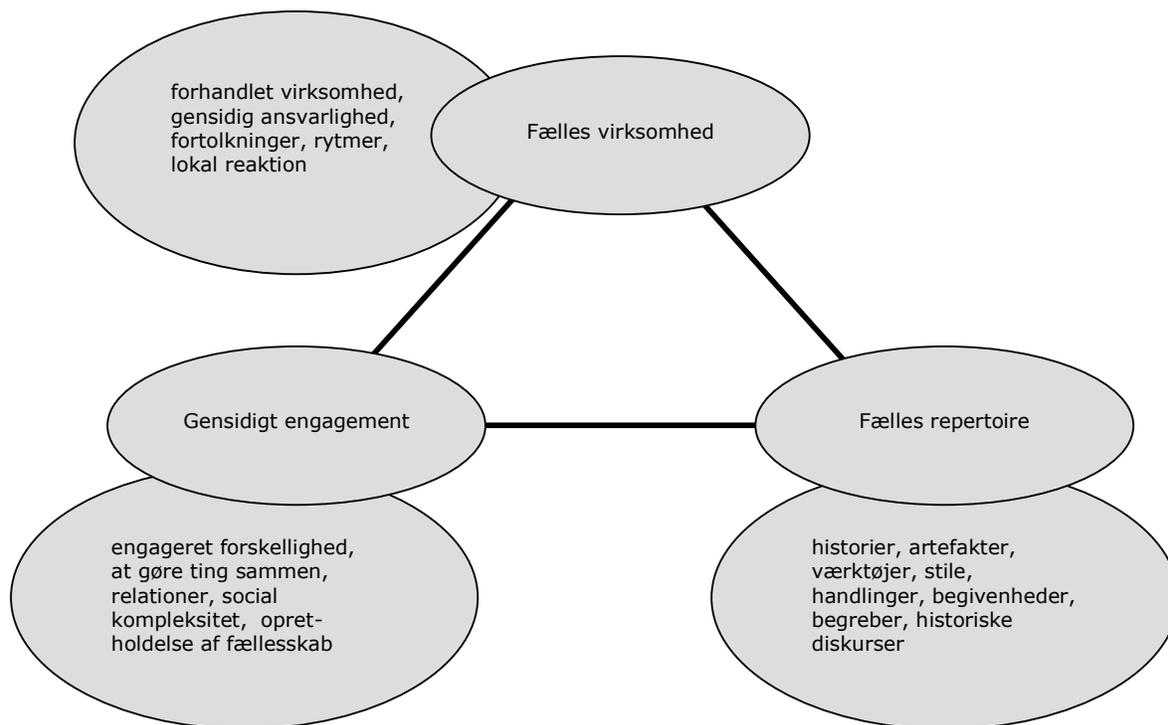
I en undervisningsmæssig kontekst kan et praksisfællesskab være en studiegruppe eller et hold af studerende, der arbejder ud fra det fælles mål at udvikle sig til professionelle udøvere af deres profession som undervisere, idet *"...vi alle har vore egne teorier og måder at forstå verden på, og vores praksisfællesskaber er steder, hvor vi udvikler, forhandler og deler dem"* (Wenger 2004:62). Praksisfællesskabet kan for de studerende være et innovativt sted, hvor teorier, tanker, idealer med videre konkretiseres i handlinger og eksplícit viden og kan ses som *"...a practical way to frame the task of managing knowledge"* (Wenger 2002:x, forordet). Men det er ikke ønsket om at dele viden og erfaringer, der skaber praksisfællesskabet. Det er derimod den meningsforhandling, der opstår som følge af de studerendes samarbejde om et fælles mål eller interesse, der skaber praksisfællesskabet.

En fælles interesse kunne for eksempel være ønsket om at opnå den viden og erfaring, som kræves, for at blive kompetent udøver af et fagområde eller en færdighed inden for dette. Selvom engagementet højst sandsynligt vil udmønte sig forskelligt hos de enkelte studerende, kan de løbende forhandlinger om en sådan praksis skabe relationer af gensidig ansvarlighed blandt dem. Gennem deres individuelle bidrag til fællesskabet og gennem deres afhængighed af de

andres bidrag vil de studerende blive indbyrdes forbundne på komplekse måder. Den fælles praksis og de løbende forhandlinger om denne praksis vil skabe målsætninger og rammer for deltagelsen i fællesskabet. Der skabes på den måde en kontekst for fællesskabets arbejde samt regler og diskurser med videre for deltagelsen, det vil sige nogle kendetegn for netop det fællesskab. Sådanne rammer og målsætninger vil være en del af fællesskabets repertoire og dermed en reifikation af den meningsforhandling, der har fundet sted om den fælles praksis. Den er samtidig en proces, der har fundet sted som et resultat af de studerendes engagement; man kan derfor tale om en dualitet mellem medlemmernes deltagelse og fællesskabets reifikation. Deltagerne vil ofte føle processerne som tæt sammenvævede, fordi de i den løbende meningsforhandling i fællesskabet bidrager med og opkvalificerer deres respektive kompetencer med henblik på en fælles reifikation.

For deltagerne i praksisfællesskabet vil det medføre læring. Den identitet, de er indtrådt med i fællesskabet, vil ændres eller påvirkes af den meningsforhandling, der finder sted i fællesskabets arbejde omkring praksis. Men fællesskabets fortælling om den læring, der er sket i forbindelse med den fælles virksomhed, vil ikke være identisk med de enkelte studerendes oplevelse af læring, fordi de træder ind i fællesskabet med hver sin identitet. Deres læringsbaner vil derfor være forskellige fra fællesskabets læringsbane og historie om denne.

For at der kan være tale om læring i et praksisfællesskab, må den fælles virksomhed derfor hænge uløseligt sammen med et gensidigt engagement og et fælles repertoire. Disse tre dimensioner, en fælles virksomhed, et gensidigt engagement og et fælles repertoire, er kendetegn for et praksisfællesskab. De tre dimensioner indeholder hver især nogle karakteristika, som vist i figur 12.

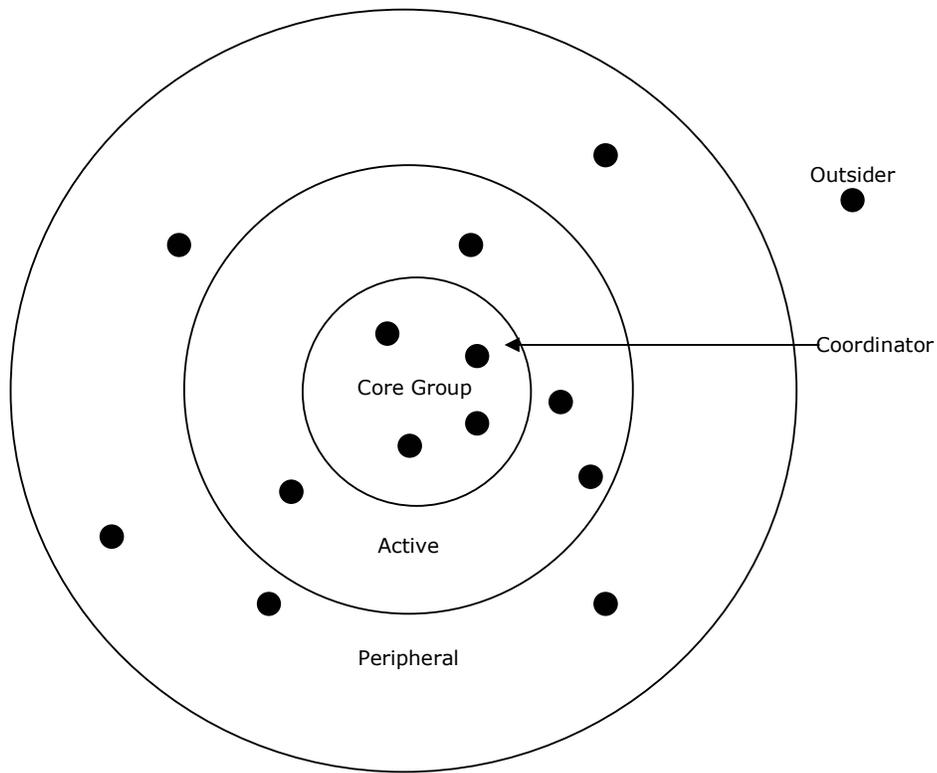


**Figur 12 (efter Wenger 2004:90)**

Det tænkte eksempel med de studerende viser også, at udviklingen af fællesskabets og den enkeltes læringsbaner og identitet i et socialt fællesskab ikke er uproblematisk. Det kræver aktiv deltagelse og engagement fra fællesskabets deltagere. I det efterfølgende vil vi se nærmere på deltagerne i fællesskabet.

### 3.2.3 Deltagerne i et praksisfællesskab

Wenger et al. skelner i sin seneste bog *"Cultivating Communities of Practice"* (Wenger 2002) mellem tre flydende former for deltagelse i den organiske konstellation, som et praksisfællesskab er. Wenger et al. illustrerer positionerne i fællesskabet med figur 13.



Figur 13 (efter Wenger 2002:57)

Nogle indtager en central position som kernemedlemmer, andre som fuldt aktive, og atter andre deltager som perifere medlemmer af fællesskabet. Vi er klar over, at denne kategorisering af medlemmerne kan synes som værende i strid med Lave og Wengers teori om situeret læring (Lave 2003). Vi vil derfor først forklare de forskellige positioner og de indbyrdes relationer mellem disse, for derefter at diskutere den tilsyneladende modsætning mellem Wengers figur og hans tidligere arbejder.

I vores tænkte studiegruppe fra før vil den eller de studerende, der for eksempel behersker de nødvendige færdigheder i selve udfærdigelsen af reifikation, stå i centrum af fællesskabets arbejde i den aktuelle situation. De er i den aktuelle situation praksisfællesskabets kernemedlemmer og praksisfællesskabets hjerte (Wenger 2002:56). Wenger et al. nævner, at der ofte vil være tale om nogle få medlemmer, som deltager aktivt i diskussionerne og debatterne i fællesskabets offentlige rum. De identificerer og tager initiativet til fælles emner og arbejdsfelter og arbejder aktivt på at fremme fællesskabets læring (ibid.:56). Kernemedlemmerne supporterer ofte fællesskabets koordinator, som vi finder blandt fællesskabets kernemedlemmer. Rollen som koordinator kan gå på skift, men der vil som regel være tale om den samme person i et formaliseret praksisfællesskab. Det er en rolle, som vi ser nærmere på i afsnittet

3.4 Underviserens rolle, da vi ser underviseren som den, der naturligt vil kunne varetage en sådan i praksisfællesskabets start.

De andre aktører i fællesskabet kan enten optræde som fuldt aktive deltagere eller som perifere. De aktive medlemmer vil ofte tælle et mindre antal og vil i store træk agere som kernemedlemmerne, men dog ikke med samme intensitet. I vores eksempel kunne det være de studerende, som er dybt engagerede i de processer, der finder sted, og som føler en ansvarlighed for det, der sker i fællesskabet, og som bidrager aktivt i den aktuelle situation til reifikation af de læreprocesser, der finder sted i fællesskabet. Andre medlemmer optræder måske som perifere, idet de betragter og følger aktiviteterne hos kernemedlemmerne og de aktive. De kan optræde som perifere, enten fordi de ikke har tid til at indtage en mere aktiv rolle, eller fordi de føler, at deres bidrag ikke i øjeblikket er aktuelt for fællesskabet. De kan også føle, at de endnu ikke besidder tilstrækkelig autoritet eller viden til at indgå i en mere aktiv rolle. Men denne tilsyneladende passive rolle er ofte ikke så passiv endda; perifere medlemmer drøfter måske indbyrdes, hvad der sker blandt de aktive og kernemedlemmerne. De lærer på den måde også i praksisfællesskabet og med praksisfællesskabet. De vil ofte bevæge sig ind mod centrum, når for eksempel deres interesse bliver tilstrækkeligt vakt (Wenger 2002:56). I vores eksempel kunne de perifere medlemmer måske sammenlignes med de resterende studerende i den aktuelle

studiegruppe, som ikke har tilstrækkeligt kendskab til de færdigheder og den viden, som kræves i udformningen af reifikation. Men de har adgang til, betragter og er interesserede i det, der foregår i fællesskabet, og har muligheden for at indgå aktivt i processerne, hvis de ønsker det.

På samme måde kan aktive medlemmer træde ind som kernemedlemmer i kortere eller længere tid, hvorefter de igen bliver knapt så intense i deres praksis. Kernemedlemmerne og specielt koordinatoren vil derimod af og til bevæge sig ud mod og ud over fællesskabets grænser søgende efter emner, der kan være anvendelige for fællesskabets praksis (Wenger 2002:56). Der vil dermed ikke for aktørerne være tale om en lineær udvikling i deltagelse fra det perifere til det indre, men om skiftende positioner alt efter, hvad fællesskabet beskæftiger sig med.

Udenfor selve praksisfællesskabet vil der befinde sig nogle, som ikke er medlemmer af praksisfællesskabet, men som alligevel af den ene eller anden grund har en interesse i det, der foregår i fællesskabet. Da fællesskabets grænser er flydende og åbne, kan det i perioder ske, at også "outsidere" (ibid.:56) træder ind i praksisfællesskabet for en kortere eller længere periode. I eksemplet med de studerende, hvis fælles virksomhed er koncentret om et bestemt fag, kunne det for eksempel være andre studerende, der træder ind i fællesskabets praksis i forbindelse med et tværfagligt projekt. Det kunne også være en ekstern underviser, som indgår i fællesskabet i kortere eller længere perioder.

Uanset position vil deltagelse dermed altid være baseret på en situeret forhandling og genforhandling af mening i fællesskabet, hvilket medfører, at der vil være et konstant samspil mellem forståelse og erfaring. Det vil dermed også være afgørende for en vellykket bevægelse mellem det ydre og indre, at aktørerne uanset niveau føler sig som fuldgældige deltagere (ibid.:57).

Wengers illustration og definition af deltagernes roller kan ses som en modsætning til Lave og Wengers: *"Der er ikke noget sted i et praksisfællesskab, som kan betegnes som 'periferien', og **det har helt bestemt ikke én kerne eller ét center.** Central deltagelse ville indebære, at der et (fysisk, politisk,*

*metaforisk) center i et fællesskab i forhold til et individs 'sted' deri.*" (Lave 2003:37-8, vores fremhævning). Wenger går tilsyneladende imod sit og Laves begreb: legitim perifer deltagelse, som de betegner som fuld deltagelse. Vi har ikke kunnet finde en klar begrundelse for, hvorfor Wenger i "*Cultivating Communities of Practice*" går over til at tale om deltagerroller og et praksisfællesskabs kerne. Men vi mener dog at kunne finde en åbning for at kunne tale om deltagelsesroller i blandt andet Lave og Wengers omtale af, at deltagernes "*Skiftende placeringer og perspektiver er en del af aktørens læringsbaner, udviklingsidentiteter og former for medlemskab*" (ibid.:37, vores fremhævning). Vi ser derfor Wengers figur 13 som en teoretisk model for de sociale interaktionsmønstre, der kan være tale om, når deltagerne indgår i forskellige samspilsprocesser i praksisfællesskabets meningsforhandlinger.

Rollen som koordinator synes dog som en mere statisk rolle, idet Wenger et al. definerer koordinatoren som den, der indtager en igangsættende og aktiverende rolle i forhold til de resterende deltagere (Wenger 2002:43). Wenger taler ikke om en koordinatorrolle i forbindelse med udviklingen af sin sociale læringsteori (Wenger 2004), men peger på et paradoks i de gensidige relationer i et praksisfællesskab: "*Hvis man har brug for en deltagelsesidentitet for at lære og alligevel har brug for at lære for at erhverve en deltagelsesidentitet, synes der ikke at være nogen måde at komme i gang på*" (Wenger 2004:314). Det er et paradoks, som bliver særligt udtalt, hvis man ønsker at lade praksisfællesskaber indgå i formaliserede sammenhænge som for eksempel undervisning. Vi synes at kunne se konsekvensen af disse betragtninger, når Wenger et al. i deres undersøgelser af en række virksomheders spontane praksisfællesskaber udleder, at den organisation eller institution som ønsker at drage nytte af den læringsværdi, der findes i et praksisfællesskab: "*...need to cultivate communities of practices actively and systematically, for their benefit as well as the benefit of the members and communities themselves*" (Wenger 2002:12). Det understreges dog, at selvom praksisfællesskaber er en anden måde at tænke læring på i en formaliseret sammenhæng, er "*... community leaders ... not your bosses; they are your peers*" (ibid.:20). I en undervisningsmæssig kontekst kan man opfatte underviseren som koordinatoren i det daglige fællesskab, men i eksamenssituationen vil situationen stille sig anderledes. Spørgsmålet er derfor

også, om det er muligt i praksis at operere med underviseren som en koordinator, der kan indgå i fællesskabet på lige fod med de studerende, eller om der ikke i stedet er tale om en faciliterende rolle i forhold til de aktiviteter, der finder sted i fællesskabet.

### **3.4 Underviserens rolle**

Når et praksisfællesskab fungerer som et levende sted ud fra de præmisser, som er nævnt i de foregående afsnit om social læring og praksisfællesskaber, kan fællesskabet blive et levende sted for tilegnelse og skabelse af viden (Wenger 2004:245). Dynamikken mellem de tre dimensioner (fælles virksomhed, fælles repertoire og gensidigt engagement) vil generere meningsforhandlinger om fællesskabets praksis i en kontinuerlig proces. Praksisfællesskabet vil på den måde fungere som et lærende fællesskab, hvor læring vil være *“noget centralt for dets virksomhed”* (ibid.:245,246) Et sådant praksisfællesskab er ikke det samme som et uddannelsesdesign, men et uddannelsesdesign kan støtte dannelsen af lærende fællesskaber gennem undervisningsforløb, der giver mulighed for, at de studerende kan engagere sig, udfolde deres fantasi og kreativitet og interagere med hinanden og omverden (ibid.:307ff.). På den måde bliver uddannelsen af den studerende en gensidig udviklingsproces mellem fællesskabet og den studerende som individ (ibid.:299).

#### **3.4.1 Læringsdesignet som resurse for praksisfællesskabet**

Den organisatoriske sammensætning af studerende og undervisere på grundlag af de studerendes valg af fag skaber ikke et praksisfællesskab. Men de må formodes i nogen udstrækning at have fælles mål og interesser, som kan danne det fundament, hvorpå fællesskabet om en praksis kan bygges op: *“...the key issue at the beginning of a community is to find enough common ground among members for them to feel connected and see the value of sharing insights, stories, and techniques”* (Wenger 2002:71). Underviserens rolle må derfor i første omgang være at skabe relationer mellem de forskellige deltagere, identificere opgaver og projekter, som vil være interessante for deltagerne (ibid.:73), således at der kan skabes et grundlag for udviklingen af et praksisfællesskab. Derefter må underviseren overveje, hvorledes et læringsdesign kan

være en ressource og en støtte i dannelsen og udviklingen af et praksisfællesskab. Underviseren kan ifølge Agertoft et al. (2003a:43) ses som iscenesætter af det læringsmiljø, der skal støtte lærerprocesserne. For at kunne sikre dette nævner Wenger fire nødvendige grunddimensioner i et læringsdesign. Han ser hver enkelt dimension som en dualitet (Wenger 2004:299f.).

- Deltagelse - tingsliggørelse

Det er her vigtigt at lade meningsforhandlingen være det primære og ikke reifikation eller tingsliggørelse af det lærte. Wenger foreslår da også, at man i sit design overvejer spørgsmål som:

*”Hvor meget bør emnet tingsliggøres af pædagogiske grunde? Hvilke former for deltagelse er nødvendige for at give emnet mening? Hvor meget skal selve læringen tingsliggøres som en proces? På hvilket punkt er en sådan tingsliggørelse mere en distraktion end en hjælp? Hvilke former for deltagelse kan designes, som ikke kræver tingsliggørelse af emnet ud over det, der allerede er en del af praksis?” (ibid.:301).*

- Designet - emergent

Wenger understreger, at det er vigtigt at holde sig for øje, at det ikke er undervisningen, der er årsag til læring, men at man gennem undervisningen kan skabe en kontekst, hvori læreprocesserne kan finde sted. Uddannelsesdesignet må derfor indeholde et samspil mellem det planlagte og det emergente, *”så de bliver strukturerende ressourcer for hinanden”* (ibid.:303). Følgende spørgsmål kan være en hjælp til dette:

*”Hvordan kan vi indfri læringens emergente karakter? Hvordan kan vi minimere undervisning for derved at maksimere læring? Hvilke former for rytme og fokusskift vil sætte læring og undervisning i stand til at præge hinanden? Hvordan kan vi maksimere de meningsforhandlingsprocesser, dette samspil sætter i gang?”* (ibid.:303).

- Lokal - global

Når et uddannelsesdesign udvikler sin egen praksis, vil der ifølge definitionen af et praksisfællesskab være tale om lokal praksis og derfor en adskillelse fra det, der findes uden for holdet eller klassen. Når det lærte skal anvendes i andre sammenhænge, vil der ske en bevægelse fra én praksis til anden. For at sikre en bevægelse mellem det lokale og det globale vil det være relevant at stille følgende spørgsmål i forhold til undervisningsdesignet:

*“Hvordan kan vi udvide dækningsomfanget uden at miste dybden i det lokale engagement? Hvordan kan vi skabe forbindelser til andre praksisser, så uddannelse ikke kommer til at stå alene? Hvordan kan vi aktivere transformative oplevelser, der forandrer elevernes forståelse af sig selv som lærende og dermed deres evne til at bevæge sig mellem praksisser og lære det, de har brug for at lære dér, hvor de er?” (Wenger 2004:304).*

- Identifikation - negotiabilitet

En dualitet, som vil fordre muligheden for *“meningsfulde former for medlemskab og kvalificerende former for meningsejerskab”*, for at der i et formaliseret læringsmiljø ikke skal blive tale om en reproduktion af *“de omgivende fællesskaber og meningsøkonomier”* (ibid.:305). Wenger opstiller følgende spørgsmål som relevante:

*“Hvilke identifikationskilder konkurrerer et uddannelsesdesign med, og hvilke tilbyder det? Hvilke bredere meningsøkonomier er det en del af? Hvilke former for meningsøkonomier skaber det internt? For hvem er designet en mulighed for at opbygge en deltagelsesidentitet? Hvem definerer succes og fiasko, og hvordan forhandles denne definition mellem de implicerede parter?” (ibid.:306).*

Da uddannelse har stor indvirkning på den enkeltes identitetsdannelse, skal læringsarkitekturen indeholde:

*“Steder at engagere sig, materiale og oplevelser hvormed de [de studerende] kan danne sig et billede af verden og sig selv, måder hvorpå de kan påvirke verden og få deres handlinger til at betyde noget” (ibid.:307).*

Indeholder læringsdesignet disse fire grunddimensioner, vil det være en ressource og støtte for et velfungerende og innovativt lærende fællesskab, hvor der både kan finde en vidensdeling sted og skabes ny viden. Som tidligere nævnt under praksisfællesskabets deltagere kan underviseren også træde ind i fællesskabet med sin viden og kompetencer og på den måde indgå i en aktiv rolle i kultiveringen af praksisfællesskabet.

### 3.4.2 Kultivering af et praksisfællesskab

Ønsker underviseren at kultivere praksisfællesskabet, må han eller hun sikre sig, at der i planlægningen af læringsdesignet er inkorporeret muligheder for en udvikling af fællesskabets praksis. *“Design for evolution”* (Wenger 2002:51) er et af syv nøgleområder, som Wenger beskriver som af særlig betydning for en kultivering af fællesskabet. Planlægningen af fællesskabets udvikling må ske på en måde, der giver rum for deltagernes engagement og faglige interaktion. Ikke kun e-læringsplatformen må kunne understøtte en evolutionær udvikling, også de sociale og organisatoriske strukturer må indeholde sådanne muligheder.

For at udvikle de sociale strukturer må de enkelte deltagere have mulighed for at lære hinanden at kende, skabe indbyrdes relationer og tillid gennem dialog. En udvikling underviseren kan støtte ved at skabe forbindelser mellem for eksempel en person med et problem og en person, der kender svaret, på samme måde, som man ved et f2f møde ville have introduceret dem for hinanden. *“Develop both public and private community spaces”* (ibid.: 51) er et andet af Wengers nøgleområder, hvor han desuden pointerer værdien af, at man i distribuerede fællesskaber har både offentlige og mere private rum, hvor sådanne dialoger kan finde sted. En væsentlig opgave for koordinatoren bliver derfor at synliggøre fællesskabet og skabe deltagelse, snarere end planlægning, dirigering og organisering af aktiviteter. Det er deltagernes interesser og udbytte, der afgør, hvor involverede og engagerede de bliver som deltagere. På CVU Sønderjyllands læreruddannelse er der meget få officielle krav om for eksempel opgaveaflevering og deltagelsespligt. Det er derfor et reelt udbytte af fællesskabet, der afgør, om de studerende ser et formål med at deltage. Desværre er det ofte et udbytte, der ikke er tydeligt i starten, men værdien synliggøres, efterhånden som der opsamles og opbygges viden i fællesskabet.

Ved tidligt at fokusere på og ekspliciteren den værdi fællesskabet bibringer den enkelte, kan koordinatoren fremskynde denne proces. *"Focus on value"* (ibid.:51) og en eksplicitering af den værdi, fællesskabet bibringer den enkelte, er et tredje nøgleområde.

Planlægningen af en udvikling af de organisatoriske strukturer vil betyde, at opgaverne både må være fælles, indeholde en fælles målsætning og være så åbne, at det er muligt at skabe dynamik og uforudsigelige processer i arbejdet med opgaverne, som Dalsgaard og Bang peger på (Bang 2005:3). Opgaverne må rumme mulighed for, at det engagement og den faglighed, som deltagerne bidrager med, kan synliggøre dem som eksempelvis kernemedlemmer. En synliggørelse og et engagement koordinatoren kan bruge til at udvikle fællesskabet. Sådanne åbne opgaver vil også invitere til:

- Forskellige niveauer af deltagelse, der kan engagere alle deltagere fra begyndelsen og hindre, at der opstår hierarkiske strukturer.
- At skabe mulighed for at kombinere rutiner med nye tiltag. Hvor opbygningen af faste rutiner kan skabe stabilitet, og de spændende eller kontroversielle begivenheder kan introducere nye emner i fællesskabet. Et tiltag der hænger tæt sammen med nødvendigheden af at finde en rytme for fællesskabets aktuelle udviklingsstadie. Det vil sige, at koordinatoren i et distribueret fællesskab må skabe eller foranledige, at der bliver etableret nogle rutiner og begivenheder, der sætter fokus på fællesskabet, så det huskes. Men koordinatoren må ikke forcere aktiviteterne, således at det går for stærkt, eller lade det gå for langsomt, så det føles trægt.
- At skabe dialog mellem interne og eksterne perspektiver gennem inspiration fra og inddragelse af udefrakommende.

Det er fire andre nøgleområder, som Wenger beskriver som væsentlige i kultiveringen af et praksisfællesskab: *"Invite different levels of participation"*, *"Combine familiarity and excitement"*, *"Create a rhythm for the community"* og *"Open dialogue between inside and outside perspectives"* (Wenger 2002:51).

De syv principper eller nøgleområder fremmer udviklingen ved i varierende omfang at styrke de tre dimensioner i praksisfællesskabet. Derudover kan andre

forhold som fysiske rammer, sociale eller organisatoriske strukturer have indflydelse. Det vigtige for underviseren er at finde de faktorer, der udvikler det enkelte praksisfællesskab.

### **3.5 Et praksisfællesskab er ikke problemfrit**

Som nævnt i afsnittet om definitionen af et praksisfællesskab kan et praksisfællesskab være en studiegruppe eller et hold af studerende, der arbejder ud fra den fælles målsætning at udvikle sig til professionelle udøvere af deres profession som undervisere. Den fælles interesse kunne være ønsket om at opnå den viden og erfaring, som kræves, for at blive kompetente udøvere af et fagområde eller en færdighed inden for dette. I deres fælles virksomhed omkring en sådan praksis vil samarbejdsprocesserne mellem de studerende involvere de tre dimensioner og de deraf følgende aspekter, som Wenger nævner som karakteristika for et praksisfællesskab. Men det er også værd at bemærke, at det er et fællesskab, som de studerende selv må etablere og udvikle. Det er de studerende, der må forhandle om og nå frem til fælles rutiner, historier og rytmer, ligesom det kun er dem, der kan opretholde fællesskabet. Det er ligeledes de studerende, der skaber en reifikation af deres proces.

Wenger understreger at for at udvikle et gensidigt engagement, må de involverede parter først og fremmest *”Opdage, hvordan man engagerer sig...; udvikle indbyrdes relationer; definere identiteter; fastslå hvem der er hvem, hvem der er god til hvad, hvem der ved hvad, hvem der er let eller vanskelig at omgås”* (Wenger 2004:115). Udvikling af en fælles virksomhed kræver, at de involverede parter må *”Indordne deres engagement derefter og lære sig selv og hinanden at stå til ansvar; gøre en indsats for at definere virksomheden og harmonisere modstridende fortolkninger af, hvad virksomheden går ud på”* (ibid.:115). For at udvikle den tredje dimension i praksisfællesskabet, det fælles repertoire, må man *”Genforhandle meningen med forskellige elementer; producere eller indføre redskaber, artefakter, repræsentationer; registrere og huske hændelser; finde på nye udtryk og omdefinere eller kassere gamle; fortælle og genfortælle historier; skabe og bryde rutiner”* (ibid.:116.). Aspekter, som alle understreger, at et praksisfællesskab ud over at fordre engagement og

aktiv deltagelse fra de studerendes side også behøver tid og mulighed for meningsforhandlinger uden indblanding fra underviserens side.

Selvom et praksisfællesskab på den måde stiller store krav til de studerendes engagement med videre, har vi også vist, at det ikke betyder, at underviseren ikke har nogen rolle i eller betydning for praksisfællesskabet eller nogen indflydelse på udviklingen af de læreprocesser, der kan finde sted. Men eftersom et praksisfællesskab udvikles autonomt (Wenger 2004:24, 238), er det en balancegang eller en kunst (ibid.:14), der kan sammenlignes med kultivering af en plante:

*“Cultivation is an apt analogy. A plant does its own growing, whether its seed was carefully planted or blown into place by the wind. You cannot pull the stem, leaves, or petals to make a plant grow faster or taller. However, you can do much to encourage healthy plants: till the soil, ensure they have enough nutrients, supply water, secure right amount of sun exposure, and protect them from pests and weeds. There are also a few things we know not to do, like pulling up a plant to check if it has good roots” (Wenger 2002:12-13).*

Kultivering af et praksisfællesskab indbefatter blandt andet at skabe værdsættelse af den læring, der finder sted, og at stille tid, rum og ressourcer til rådighed for arbejdet, fjerne barrierer og opmuntre til deltagelse samt at give praksisfællesskabet en stemme og legitimere dets indflydelse (ibid.:12-13).

Et praksisfællesskab set som et lærende fællesskab i en formaliseret virtuel kontekst, som netundervisningen på læreruddannelsen, vil derfor indeholde nogle sårbare elementer. De kan deles op i tre temaer: de fysiske og organisatoriske rammer, de sociale samarbejdsprocesser og praksisfællesskabets evolutionære udviklingsbane.

### **3.5.1 De fysiske og organisatoriske rammer**

Kunne læreprocesserne hos den enkelte og i studiegruppen for eksempel finde sted, hvis rammerne for arbejdet ikke var til stede i form af et innovativt e-læringsmiljø, hvor de studerende kunne mødes, arbejde og få respons og

vejledning? Eller hvis de færdigheder, der kræves for at beherske de tekniske muligheder i e-læringsmiljøet, ikke var til stede hos enkelte af de studerende eller måske hos underviseren? Eller hvis opgavernes udformning var tilrettelagt på en anden måde af underviseren?

Tilrettelægges undervisningen ud fra en projektpædagogisk tankegang, gives der gode forudsætninger for såvel fælles virksomhed, gensidigt engagement og fælles repertoire (Dirckinck-Holmfeld 2002;56f). Deltagernes samspilsprocesser vil skabe læring i fællesskabet. De forskellige deltagelsesidentiteter skaber en dynamik, der kan virke befordrende for deltagernes læring eller identitetsdannelse (Wenger 2004:14, 222). Men for store spændinger eller interessekonflikter vil kunne hæmme eller sprænge fællesskabet: *“Engagement kan imidlertid også forstyrre os og ødelægge gennemskueligheden af de identiteter, det danner. En uventet succes afstedkommer en øget følelse af magt; nogen råber ad os, og vi føler, at vi ikke dur”* (ibid.:222).

### 3.5.2 De sociale samarbejdsprocesser

Kunne læreprocesserne hos den enkelte og i studiegruppen for eksempel finde sted, hvis en af de studerende havde en så stærk position i fællesskabet, at de andre deltagere ikke følte, at de kunne komme til orde? Eller hvis nogle af deltagerne i studiegruppen ikke ønskede, havde mulighed for eller lyst til at bidrage til det fælles arbejde med projektet grundet personlige omstændigheder? Eller hvis deltagerne i studiegruppen havde så divergerende forståelser af de fagfaglige begreber og færdigheder, at studiegruppen ikke kunne nå en fælles konsensus? Eller hvis underviserens status som vejleder eller som den, der skulle slutevaluere de studerendes fremlæggelser var så stærk, at de studerende ikke følte, at der var et reelt råderum for fællesskabet?

I den sociale teori om læring indgår magt som en faktor mellem fællesskab og identitet. Wenger vælger at se bort fra institutionaliseret magt i form af økonomisk og politisk magt. Han fokuserer på magtrelationer inden for ideologi og definition af viden (Wenger 2004:322). I forbindelse med et praksisfællesskab centreret om studiegrupper eller hold på CVU Sønderjylland kan man heller ikke se bort fra disse magtrelationer. Selvom underviserne indgår som *“aktiv*

*praktiker med en autentisk form for deltagelse” (Wenger 2004:313), vil de stadig besidde en organisatorisk tildelt rolle, ”dvs. som repræsentanter for institutionen og forsvarere af undervisningskravene med en identitet defineret af en institutionel rolle.”* Underviseren vil i alle tilfælde være den, der i sidste ende skal bedømme den studerendes indsats. Underviserens særstatus i praksisfællesskabet ses også i de tilfælde, hvor underviseren med et indlæg får stoppet en diskussion, idet underviseren så opfattes som definitiv autoritet (Sorensen 2000:249).

### **3.5.3 Praksisfællesskabets evolutionære udviklingsbane**

Kunne den faktor, at nogle fag opererer med faste afleveringsfrister og stramme tidsfrister virke hæmmende for læreprocesserne hos den enkelte og i studiegruppen i betragtning af, at praksisfællesskaber udvikles evolutionært over tid på grundlag af de studerendes fælles interesser, handle- og læreprocesser?

Hvis vi skal forstå underviseren som den, der kan kultivere et fællesskab, giver det så underviseren en særegen position i forhold til resten af praksisfællesskabet? Eller er der tale om en position, som kan deles af flere eller gå på skift?

### **3.6 Læringsdesign og praksisfællesskaber**

Når undervisningsforløbet skal virke som en støtte og en ressource for et praksisfællesskab, kræver det, at underviseren ser sit læringsdesign ind i konteksten for den sociale læringsteori og den betydning, som fællesskabets praksis har for læring. Når undervisningsforløbet skal tilrettelægges som både en netbaseret undervisning og en f2f undervisning vil det desuden stille nogle andre krav til de forløb, der skal designes, end nærundervisningen stiller. Det kunne være fristende at overføre vellykkede forløb fra nærundervisningen til den netbaserede undervisning, men det vil svare til en remediering:

*”Som det oftest er tilfældet, når et nyt medium vinder indpas, vil den første indskydelse for mange være at remediere – dvs. at overføre bestående aktiviteter til det nye medium – så godt det nu kan lade sig gøre i tillid til, at alt dermed bliver bedre. Både korrespondancekurset,*

*forelæsningen, lærebogen og forskellige øvelses- og prøveformer, som er almindelige i tilstedeværelsesundervisning, har været forsøgt overført til netmediet” (Heilesen 2002:79).*

En remediering kan skabe nogle uhensigtsmæssige konsekvenser, fordi rammerne er nogle ganske andre, når undervisningsforløbet integrerer anvendelse af informations- og kommunikationsteknologi (IKT). Men det betyder ikke, at alt skal omtænkes og opfindes på nyt, det er vigtigt at fokusere på, hvilke kvalifikationer og kompetencer IKT skal understøtte hos den lærende, og hvordan man som underviser opfatter integrationen af IKT i undervisningsmiljøet. Karsten Gynther (2003) taler om fire forskellige opfattelser af integrationen af IKT i en undervisningsmæssig kontekst: Undervisning i, med, om eller gennem IKT (bid.: 307). De fire forskellige integrationsformer repræsenterer hver sin opfattelse af den måde, hvorpå man arbejder med IKT i forhold til undervisningens formål, indhold, målformuleringer, evalueringsformer og den pædagogiske tankegang bag undervisningen. Undervisning gennem IKT repræsenterer en integrationsform, hvor IKT ses som et medie for de studerendes reflektive iagttagelse, virkelighedskonstruktion og holdets fælles kommunikation og forhandling af betydning. En integrationsform af IKT som vil kunne understøtte en opfattelse af læring som social deltagelse.

CVU Sønderjyllands e-læringsplatform tilbyder en række funktioner, som det fremgår af afsnit 2.1 E-læringsplatformen på læreruddannelsen. Det er funktioner, der kan anvendes i forskellige aktiviteter i undervisningsforløbet, det vil sige i den pædagogiske praksis. Underviseren må derfor forholde sig til, hvilke funktioner der skal anvendes i den enkelte aktivitet (Dalsgaard 2004). Det kan for underviseren opleves som en tvetydig rolle, idet IKT kan:

- støtte eller hæmme samarbejdsformerne på tværs af tid og rum
- fremme autencitet i læreprocesserne eller en standardisering af undervisningen
- understøtte etablering af lærende praksisfællesskaber eller føre til fremmedgørende læreprocesser, hvor læring abstraheres fra deltagernes erfaringer (Dirckinck-Holmfeld 2000:219).

De aktiviteter, der skal finde sted må derfor tænkes ind i en undervisningsform, der er funderet i en teori om læring. Den sociale læringsteori ser "læring som social deltagelse" (Wenger 2004:14), som beskrevet i de foregående afsnit. De aktiviteter, som underviseren tilrettelægger i e-læringsmiljøet, må derfor understøtte et kollaborativt samarbejde. Som det fremgår af Bang et al.'s skema i figur 2, vil kollaborative opgaver ikke kunne struktureres eller fastlægges på forhånd, da de udspringer af de studerendes selvstændige arbejde.

Problemstillingerne må være brede og omhandle områder, der kan give anledning til at arbejde med emner, der er indbyrdes afhængige. Underviseren kan tilrettelægge de overordnede rammer for undervisningen, men selve problemstillingen må formuleres i samarbejde med de studerende (Dalsgaard 2004, Bang 2005).

Undervisningsforløb der tilrettelægges ud fra projektpædagogikkens didaktiske principper vil rumme mulighed for at skabe kollaborative læreprocesser i et virtuelt undervisningsmiljø. Projektpædagogikken er bygget op omkring deltagerens formulering af et problem. Den skaber mulighed for deltagerstyring og inviterer til engagement og aktiv interaktion med de øvrige deltagere i en fælles virksomhed (Illeris 2004, Dirckinck-Holmfeld 2002:222f, 2002:56f). Et læringsdesign bygget op ud fra denne pædagogiske tankegang vil kunne fungere som en ressource og støtte til de studerendes meningsforhandlinger i en fælles virksomhed.

For understøtte sådanne meningsforhandlinger kan underviseren i selve designet af e-læringsmiljøet indtænke nogle trin. Karin Levisen foreslår, at man i designprocessen medtænker og giver brugerne mulighed for og tid til at skifte mellem et betragende og reflekterende beredskab, samt at der i designet skabes relationer mellem disse (Levisen 2002:146-7). Gennem træning af kompetencen i at fremsætte spørgsmål kan en sådan proces understøttes, hertil opererer Karin Levisen 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.

- 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. Underviseren 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. Underviseren 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.
- I det fjerde og sidste trin skal den studerende formulere den tilegnede viden eller erkendelse i en konklusion.

Levinsen beskriver *"The Spiral of Recognition"* som en forsat proces, der må gennemløbes igen og igen, indtil en fyldestgørende forståelse er etableret. En proces som kan sammenlignes med den meningsforhandling, der finder sted i et praksisfællesskab. En proces, der medfører, at man vil kunne tale om, at de studerende gennemgår læreprocesser, som er identitetsskabende.

Et problemorienteret projektarbejde er en studieform, som i høj grad er afhængig af de studerendes evne til og muligheder for at kommunikere, koordinere og samarbejde. Evner der tangere de kompetencer, som kræves for at være aktivt deltagende i et praksisfællesskab. For at e-læringsmiljøet kan understøtte en sådan arbejdsform, er det væsentligt, at e-læringsmiljøet indeholder muligheden for at skabe:

- sociale rum i læringsystemet, hvori der kan foregå en læring
- kontekstmarkører for den kommunikation, der skal finde sted i det problemorienterede projektarbejde (Bygholm 2002).

Bygholm foreslår derfor, at der fastlægges eksplicite regler for kommunikationen, i form af rytmer, og en skiftende rolle som moderator, hvor man har ansvar for igangsætning, opsamling og planlægning af aktiviteterne.

Det er lignende tiltag Agertoft et al. (2003a) foreslår, at underviseren overvejer i sit læringsdesign, når der tages udgangspunkt i rammefaktorer, læringsforudsætninger, mål, indhold, arbejdsmetoder og evaluering (Agertoft 2003a:19-20).

Agertoft et al. nævner ligeledes en række roller, som underviseren må indtage i et problemorienteret projektarbejde: *"scaffolder"*, kommunikator, iscenesætter, facilitator og moderator (Agertoft 2003a). Roller eller funktioner, som til en vis grad er identiske med de tiltag, som et praksisfællesskabs koordinator ifølge Wenger må benytte for at kultivere et praksisfællesskab.

## 4. METODE

I vores speciale undersøger vi, hvordan underviseren kan fremme de studerendes samarbejde i et netbaseret undervisningsmiljø. Vi undersøger nuværende praksis med fokus på de tiltag, som underviseren allerede gør for at fremme de studerendes samarbejde. Et fokus som blev afgørende for vores valg af metode, idet vi ønskede at supplere det allerede indsamlede empiriske materiale. Beslutningen om at indhente yderligere empiri samt overvejelserne bag metodevalget redegør vi yderligere for i afsnit 4.1. Den valgte metode blev en tilrettet udgave af Appreciative Inquiry (AI-metoden) eller oversat til dansk: værdsættende eller anerkendende undersøgelse (Dall et al. 2004:8). Selve AI-metoden beskrives i afsnit 4.2 og 4.3. Da metoden oprindeligt er baseret på forandring i og af organisationer og virksomheder, tilpassede vi metoden, til vores specifikke formål, nemlig en kvalitativ undersøgelse af de oplevelser og erfaringer om eksisterende praksis, der allerede findes blandt underviserne. Vi har beskrevet tilrettelæggelsen og gennemførelsen af den tilrettede AI-metode i afsnit 4.4 og 4.5. Endelig har vi foretaget en konklusion ud fra vores erfaringer og beskrevet dem i afsnit 4.6. Resultatet af vores undersøgelse er analyseret i kapitel 5.

### 4.1 Empiri og metodevalg

Vi gennemgik det materiale, der allerede eksisterede; dels en intern rapport om etablering af praktisk-musisk kursus som fjernundervisning (Søgaard 2003)<sup>38</sup> - et pilotprojekt som skulle skabe fundament for udviklingen af netundervisningen i de enkelte praktisk-musiske fag; dels en efterfølgende undersøgelse af de praktisk-musiske underviseres oplevelse med og erfaringer fra pilotprojektet (Søgaard 2004) i forbindelse med et projekt, der ønskede at undersøge *"Hvordan kan undervisning i de praktisk-musiske fag tilrettelægges i det virtuelle rum?"* (ibid.:7). I undersøgelsen indgik et fokusgruppeinterview med undervisere fra den praktisk-musiske faggruppe. Interviewet skulle søge at afdække nogle af projektets arbejds spørgsmål: *"Hvilke teoretiske problemer rejser der sig på den*

---

<sup>38</sup> Intern rapport på CVU Sønderjylland, ikke offentliggjort.

*baggrund?” og “Hvordan ser de praktiske problemer ud i lyset af de undervisningsmæssige udfordringer?” (Søgaard ibid.:7). Et af de problemfelter, konklusionen pegede på, var vanskeligheder med “.. de studerendes samarbejde med hinanden og læreren på nettet” (Søgaard 2004:29).*

Vi gennemlyttede lydoptagelsen fra interviewet og gennemførte en ny fortolkning og strukturering af interviewet, fjerde trin i Kvaales interviewanalyse (Kvale 2002:187).

Undersøgelsen fra 2004 afdækkede også andre problemfelter. I det nævnte interview beskrev en af underviserne deres situation som tredelt: de skulle lære at tænke virtuelt, omtænke faget og begå sig i en ny kontekst. En anden kommentar fra interviewet afslørede, at der i starten var meget fokus på den fysiske kontekst: teknik og form. *“For mig er der simpelthen nogle helt konkrete ting i forhold til at bruge det medie.” (Søgaard 2004)<sup>39</sup>. Uddybende kan man sige, at det for underviserne handlede om, hvordan man kunne finde rundt i og anvende e-læringssystemets forskellige muligheder, og hvordan man som underviser skulle se sig selv og sin rolle i det virtuelle rum. Det var ikke, fordi underviserne bevidst fokuserede mindre på det egentlige: en tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen. Men usikkerheden over for de tekniske aspekter i det nye medie flyttede fokus, eftersom meget af undervisernes tid blev anvendt til forsøg og løsninger af teknisk og formmæssig karakter. Arbejdsprocesser, som man må forvente, er blevet indarbejdede rutiner efter en periode. Et andet projekt på “Masteruddannelsen i IKT og Læring” har vist, at undervisernes fokus i den første periode var på teknikken, men efterhånden, som de fik systemet internaliseret, ændredes deres fokus (Slotmann et al.:2004). I projektet påvistes det, at en e-læringsplatform i nogen grad, og særligt i opstartsperioden, påvirkede underviserens didaktik. Men efter en periode var teknikken ikke i fokus, og underviseren anvendte e-læringsplatformen ud fra egne pædagogiske og didaktiske målsætninger. Teknikken blev derefter blot den eller de artefakter, hvorigennem undervisningen*

---

<sup>39</sup> Søgaard 2004:39, Citatet er hentet fra den oprindelige optagelse under interviewet (00:09:03)

medieredes som et grundlag for de studerendes læring, og hvorigennem underviseren etablerede et rum for de studerendes læreprocesser.

På samme måde formodede vi, at de interviewede underviseres fokus et år efter det første interview var skiftet fra et overvejende teknisk fokus til en koncentration om undervisningens form og indhold. Vi ved ligeledes, da den ene af os er ansat på uddannelsesinstitutionen, at der blandt underviserne findes mange oplevelser og fortællinger om situationer i netundervisningen, hvor samarbejdet er lykkedes.

Det allerede gennemførte interview tog delvist udgangspunkt i de problemer, det skabte at etablere et nyt kursus som netundervisning. Vi ville undgå problemfikseringen og koncentrere os om de positive erfaringer, der var opnået i det forløbne år. Til dette var AI-metoden velegnet, da den netop har dette udgangspunkt.

Opsummerende kan man sige, at vi af flere grunde ville indhente yderligere empiri; dels forventede vi, at der var opnået yderligere erfaringer gennem det forløbne år, dels ville vi uddybe nogle af de områder omkring samarbejde, der blev berørt dengang, dels for at fjerne os fra undervisernes fokus på de problemer, som netundervisningen tilsyneladende gav – for i stedet at se på hvordan underviserne allerede fremmer samarbejdet.

## ***4.2 Præsentation af AI-metoden***

Appreciative Inquiry (AI) er en metode, der kan anvendes til udvikling og forandring i organisationer. Vi stiftede bekendtskab med metoden, da Oluf Danielsen introducerede den under en præsentation af aktionsforskningsmetoder<sup>40</sup> på et seminar i Aalborg d. 28. januar 2005 (Danielsen:2005). Teorien bag metoden er beskrevet i kompendiet til ovennævnte workshop (Hansen:2003). I kompendiet præsenterer Solveig Hansen et eksempel på metodens anvendelse i et større organisationsudviklingsprojekt: "Slip HK-erne løs". Projektet vandt

---

<sup>40</sup> Program for præsentationen af Aktionsforskning på seminaret  
<http://www.hum.aau.dk/~winniebr/seminar/Aktionsforskning05.doc> Sidst lokaliseret den 22.5.2004

kommunikationsforeningens årlige pris i 2000 (Dansk Kommunikationsforening:2000). AI-metoden uddybes, diskuteres og belyses gennem yderligere cases af blandt andet Mads Ole Dall og Solveig Hansen i bogen *"Slip anerkendelsen løs"* (Dall et al.:2001).

Metoden kan i danske sammenhænge også blive mødt under betegnelsen værdsættende eller anerkendende undersøgelse, idet metoden især adskiller sig fra andre udviklingsmetoder gennem dens anerkendende og værdsættende udgangspunkt. *"AI-metoden insisterer på at få rettet fokus mod det, som deltagerne selv anser for værdifuldt og værdigt til anerkendelse"* (Dall et al. 2002:15).

Da vi blev præsenteret for metoden, blev den benyttet til at klarlægge og ekspliciterer nogle af de positive og innovative elementer ved "Masteruddannelsen i IKT og læring".

I modsætning til den anden metode, der blev præsenteret, fremtidsværkstedet, fokuserede AI på de ressourcer, værdier og ønsker, der kunne skabe et fundament for yderligere udvikling. Fremtidsværkstedet fokuserede på problemer, fejl og mangler gennem en problemidentifikation. I praksis vil fremtidsværkstedet desuden blive efterfulgt af en årsagsanalyse med efterfølgende forslag til løsningsmuligheder og handlingsplan. I AI-metoden er man som udgangspunkt ikke interesseret i årsager til eventuelle problemer, men koncentrerer sig om at forstærke og udbygge det, der opleves som en succes. Der tages udgangspunkt i de arbejdsformer, i vores tilfælde den tilrettelæggelse af undervisningen, der fungerer i praksis, og som har været mest tilfredsstillende for den enkelte såvel som i en større sammenhæng. Der sættes på den måde fokus på deltageres styrker, ressourcer, værdier og ønsker. Metoden medvirker til at fremhæve viden om og erfaringer med, hvad der gøres, og under hvilke omstændigheder og betingelser det lykkes. En viden som kan skabe et solidt fundament for visionære fremtidsbilleder, da man ud fra et sådant fundament kan fabulere over mulighederne for udvikling af det eksisterende, visioner og drømme (Dall 2001:14).

### 4.2.1 AI-metodens grundlæggende antagelser

Den grundlæggende antagelse i AI-metoden er, at *”Mennesker og sociale systemer udvikler sig hen imod de mest lovende fremtidsforestillinger”* (Dall et al. 2002:17). En antagelse som i AI-sammenhæng kaldes for heliotropi<sup>41</sup>. Det kan synes som en deterministisk opfattelse, men i AI-sammenhænge opfattes organisationer som sociale konstruktioner, hvor virkeligheden, måden vi tænker og taler på om os selv og vores arbejde, konstrueres af os selv. For at modvirke en konstruktion af en virkelighed, hvor problemerne fylder mest, retter AI-metoden fokus mod de positive elementer gennem en bevidst brug af et anerkendende og værdiskabende sprog i de interviews med videre, som tilrettelægges og benyttes i selve undersøgelsen. På den måde flyttes fokus fra problemer, som alle kender i forvejen og taler om, men som man måske ikke gør meget for at løse. Fokus rettes mod anerkendelse af den enkeltes indsats og værdien af dette i en større sammenhæng og skaber dermed en positiv kontekst for det efterfølgende samarbejde.

Metodens udgangspunkt er en neddykning i organisationens fortællinger og myter ud fra et anerkendende perspektiv, som skal afdække de innovative kræfter, som allerede er til stede i organisationen. AI-metoden kan således bidrage til, at der blandt deltagerne skabes nye metoder og arbejdsformer i organisationen. I den vestlige verden er der en lang kulturel tradition for at sætte fokus på det, der ikke fungerer, og derfor ofte også lade det fylde mest i en aktuel situation. Det afspejles i den klassiske lineære udviklingstænkning (Dall et al. 2002:8) i for eksempel Total Quality Management (TQM) og Business Proces Reengineering (BPR), som analyserer de enkelte processer i virksomhedens arbejdsgange ud fra kvantitative undersøgelser og data. AI-metoden betragter, i modsætning til de to nævnte eksempler, organisationer som sociale organismer (Dall et al. 2002:69f), baserer sig på kvalitative undersøgelser og er rettet mod naturlige udviklingsforløb, hvor det enkelte individs selvforståelse respekteres (Dall et al. 2002:72). I en sådan

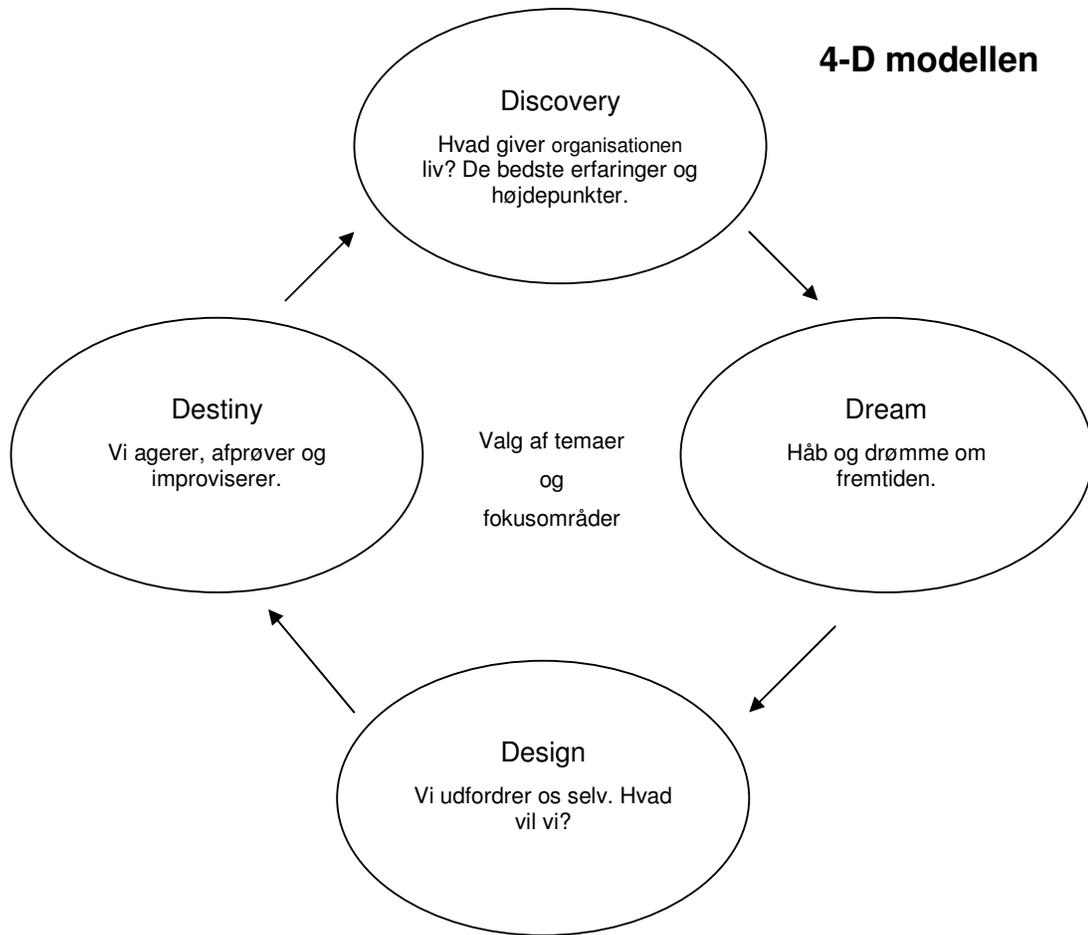
---

<sup>41</sup> Helios var grækernes solgud og heliotropi er et billede på, at mennesker tiltrækkes af lys og varme. Dall et al. peger desuden på pygmalion- og placeboeffekten som eksempler på forskningens undersøgelser af, hvorledes henholdsvis negative og positive forventninger har indflydelse på det eller de resultater der opnås (Dall:17-18).

udviklingsproces kan det ikke undgås, at der dukker negative synsvinkler og problemer op, men de skal så vidt muligt reformuleres, så der skiftes perspektiv til noget positivt. Antagelsen er, at bag et negativt udsagn ligger håb og ønsker om noget bedre. Det skal trækkes frem som et aktiv i processen. Det er samtidig en anerkendelse af, at før der kan fortælles nye historier eller måske endda skabes et nyt konstruktivt sprog, må man tage afsæt i det, som allerede er, acceptere og anerkende det og derefter bevæge sig derfra (Dall et al. 2002:59-61).

### **4.3 AI-metodens 4D model**

Selve forløbet i AI-processen er bygget op omkring en 4-D model. De fire D'er er hentet fra ordene: *discovery*, *dream*, *design* og *destiny*, som betegner de fire hovedfaser i AI-processen (se figur 14). Igennem hele AI-processen er interviewet, historiefortællingen og dialogen centrale elementer, der skaber udveksling af informationer, viden, fælles billeder og forestillinger samt sikrer sammenhæng mellem det individuelle og det fælles udviklingsarbejde (Dall et al. 2002:26).



**Figur 14 (efter Dall et al. 2002:27)**

**Discovery:** Opdagelsesfasen

I denne fase identificeres det vellykkede og værdifulde gennem en eksemplificering og eksplicitering af det bedste af det eksisterende på baggrund af deltagernes fortællinger og historier om egen praksis. Det bedste fra den eksisterende praksis skal medbringes fra fortiden ind i fremtiden. På den måde hentes styrke og motivation.

**Dream:** Drømmefasen

I fasen leges der med fremtiden. Med baggrund i de gode fortællinger og energien herfra bygges der videre på mulighederne. Der skal være plads til de høje og flyvske tanker og ikke bruges begrænsende argumenter om, hvad der

ikke kan lade sig gøre. Fremtidens drømme formuleres og fastholdes på plancher eller i optagne interviews.

**Design:** Udfordrende udsagn

Drømmene omsættes i denne fase til et fælles billede af en opnåelig fremtid. Der gives konkrete bud på, hvordan drømmene kan omsættes til visionære udfordringer for organisationens fremtidige praksis. Mål og opgaver beskrives på en udfordrende og tiltrækkende måde for den enkelte og for alle.

**Destiny:** Realiseringsfasen

I den afsluttende fase tydeliggøres, vurderes og udvælges de veje, der kan følges, for gøre de udfordrende udsagn om en ønskværdig fremtid til virkelighed. Fasen kan danne afsæt for nye AI-processer i en spiralformet proces.

### 4.3.1 Praktisk anvendelse af 4D modellen

Opdagelsesfasen gennemføres i større forsamlinger som parvis interview ud fra en spørgeguide. Temaet er den gode oplevelse. Guiden anvendes som en støtte til interviewer, hvis det er vanskeligt for den interviewede at komme i gang med sin fortælling. Herefter mødes deltagerne i grupper på 6-8 personer og udveksler højdepunkter fra fortællingerne. Det er interviewer, der genfortæller historien. I fællesskab findes de karakteristika, der tydeliggør fælles træk ved det, der lykkes omkring de udvalgte temaer. Fastholdelsen kan ske ved hjælp af for eksempel flipover, sedler der kan klæbes op i lokalet eller andet.

Genfortællingerne har et klart formål. Dall et al. (ibid:43) peger på at:

*“AI-processen henter netop sin styrke ved at få os til at erindre de situationer, hvor vi følte os mest tændte og ”vellykkede”. Når vi er fyldt af følelsen af at være set, hørt og anerkendt, er vi bedst til at være idérige, inspirerede og forventningsfulde på fremtidens vegne. Vi ved, at vi hører til og har et bagland, og derfor mindskes den usikkerhed, angst og bekymring, som tit aktiveres i forandringsprocesser.”*

Det understreges dermed, at udvekslingen af de bedste erfaringer kan forstærke synergieffekten i drømmefasen.

Drømmefasen anvender igen parvise interviews ud fra de fælles træk, der blev afdækket i første fase. Denne gang er temaet drømmen om den ønskede situation i fremtiden. Herefter mødes deltagerne igen i gruppen og udveksler fortællinger. Det fælles arbejde er denne gang at inspirere hinanden og finde en fælles drøm om fremtiden.

Forløbet af tredje fase, udfordrende udsagn, afhænger af den enkelte organisation. I tredje fase beskrives, hvordan det tema, man har fokuseret på, skal være fremover, samt hvordan det kan nås.

Fjerde fase er realiseringsfasen. Det kan være misvisende at tale om en afsluttet fase, da den ud over beslutningen om den ønskede fremtid og planerne for at nå den også indeholder den formelle implementering.

Ved meget store forsamlinger vil der være flere og større grupper. I eksemplet "Slip HK'erne løs" blev fase 3 præsenteret på en AI-konference med over 1000 deltagere.

AI-metoden kan også anvendes med et meget lille deltagerantal. En mulighed er at gennemføre et mindre pilotprojekt med ganske få deltagere – en kernegruppe. Erfaringerne fra kernegruppen bidrager til udvikling af interviewguides og til den senere udbredelse blandt flere deltagere (Dall et al. 2002:32).

Som det fremgår, kræver en anvendelse af 4D modellen en tilrettelæggelse til det specielle formål og til den aktuelle organisation, hvor metoden skal anvendes. Derudover understreger Dall et al. (Dall et al. 2002:34) vigtigheden af et grundigt forarbejde i udvælgelsen af de fokusområder og deraf følgende temaer, der skal arbejdes med. Disse indarbejdes i spørgeguiden.

#### **4.4 Tilrettelæggelse af en AI-workshop**

Dall anvender mange forskellige betegnelser for måden, der arbejdes med AI på. Han nævner AI-interview, -proces, -stormøde, -konference, -pilotprojekt m.fl. Det afhænger i det enkelte tilfælde af metodens anvendelse. Vi benyttede princippet med interview og genfortællinger, men gennemførte kun de to første faser af processen. Vi fandt derfor betegnelsen workshop mest passende.

Vi planlagde workshoppen, så den kunne afdække de fortællinger om succeser, der fandtes blandt underviserne. Målet var, at workshoppen skulle bibringe os nogle fortællinger om og indikationer af, hvad der i undervisernes øjne fungerer tilfredsstillende på den netbaserede læreruddannelse, men som ofte ikke høres eller ses på grund af de vanskeligheder eller problemer, der stadig synes påtrængende for mange undervisere. AI-metodens mulighed for at skabe en god stemning og frigøre den positive energi, som fordres for frit at kunne skabe visioner for fremtidig netundervisning, gjorde metoden oplagt. Derudover skulle workshoppen supplere den eksisterende empiri fra det første interview. Processens to første faser var tilstrækkeligt til dette formål. Vi havde ikke som mål at igangsætte større forandringer i organisationen. Vi befandt os heller ikke i en position, tidsmæssigt og organisatorisk, hvor vi havde mulighed for dette. På trods af denne delvise gennemførelse af processen kan vores arbejde med AI-metoden betegnes som et forberedende pilotprojekt, hvor erfaringerne fra og resultaterne af workshoppen kan danne grundlag for et mere omfattende forløb internt i organisationen. For underviserne var udbyttet ikke umiddelbart starten på en organisatorisk omstillingsproces, men de fik et bredere erfaringsgrundlag og inspiration til yderligere udvikling af egen praksis. Derudover vil undersøgelsen samt eventuelle anbefalinger blive offentliggjort på CVU Sønderjylland.

Vi regnede med et begrænset antal deltagere og planlagde af denne årsag flere runder med fokus på forskellige emner. Ud fra disse rammer tilrettelagde vi interviewguide, introduktion og gennemførelse af workshoppen. Vores fokus var de tiltag, som underviseren allerede har gjort, for at fremme de studerendes samarbejde. Gennem en positiv og anerkendende (men stadig tydelig) formulering af rammerne for workshoppen søgte vi i vores oplæg (bilag 1) og interviewguide (bilag 2) at tage højde for en eventuel negativ udvikling under workshoppen. Vi gennemførte AI med nogle indbudte undervisere. De studerende gør sandsynligvis også tiltag, der kan fremme samarbejdet, da det vil være en naturlig del af et praksisfællesskabs liv, men det var ikke vores fokus. Vores fokus var underviseren - ud fra afgrænsningen i vores problemformulering og ud fra at vi ser underviseren som Wengers koordinator i praksisfællesskaber.

#### 4.4.1 Interviewguide

Vi lagde det tidligere interview af underviserne (afsnit 4.1) og organisationens eget indsatsområde, en øget vægtning af samarbejdet blandt de studerende (afsnit 1.3.1), til grund for vores udvælgelse af interviewguidens temaer. Vægten skulle ligge på fortællingerne om de studerendes samarbejde som hold samt de bedste erfaringer eller oplevelser med de studerendes samarbejde i studiegrupper.

Vi forberedte også et tredje tema: de studerendes samarbejde med faglige/praktiske færdigheder på holdet og i studiegrupperne. Desværre kunne vi ikke nå det sidste spørgsmål, men i praksis viste det sig også, at det blev inkluderet i nogle af de fortællinger, der blev fortalt i forhold til de to første temaer.

En AI-proces tydeliggør de særlige betingelser og omstændigheder, der for den enkelte deltager har givet mest liv, energi, glæde, stolthed eller tilfredshed i forhold til de beskrevne temaer. Vi udarbejdede interviewguiden med udgangspunkt i, at den enkelte historie består af flere niveauer (Hansen 2003:38):

- Talen - Det konkrete udsagn
- Episoden, som giver mening til det sagte
- Relationen som helhed (for os primært de studerende, faget, e-læringsplatformen, kollegaerne, organisationen)
- Livshistorien for den enkelte.

Med udgangspunkt i Wengers teori om social læring og underviserens mulighed for at fremme samarbejdet uddybede vi interviewguiden for at konkretisere følgende områder:

- Hvilke betingelser eller forudsætninger gjorde det muligt?
- Hvilken rolle havde interviewpersonen, og hvad gjorde hun/han?
- Hvem deltog ellers, og hvilken rolle havde de?
- Hvad var essensen af erfaringen eller oplevelsen?

Derfor blev indholdet af den samlede interviewguide (bilag 2) således:

1. Hvad er din bedste oplevelse med.....?
  - a. ... de studerendes samarbejde i studiegrupper?
  - b. ... de studerendes samarbejde som hold?
  - c. ... de studerendes samarbejde med faglige/praktiske færdigheder?
2. Hvad var det gode ved episoden?
3. Hvilke betingelser eller forudsætninger gjorde det muligt?
4. Hvad gjorde du?
5. Hvem var ellers med?
6. Kan forudsætningerne for oplevelsen genskabes?
7. Hvilke(t) stikord vil du sætte på oplevelsen?

Opdagelsesfasen er en undersøgelse med kvalitative interviews ud fra en foruddefineret interviewguide. AI-metodens undersøgelsesfase adskiller sig fra andre interviewformer ved sit anerkendende og værdsættende udgangspunkt. Derudover adskiller metoden sig ved at være baseret på den gensidige inspiration, der opstår, når fortællingerne genfortælles til de øvrige deltagere. Gensidig inspiration kan også forekomme i gruppeinterviews, men her er det ikke altid hensigtsmæssigt, da inspirationen kan føre til sidespring fra det egentlige emne. Et sidespring kan være med til at afdække emnet i sin helhed, men det kan også forrykke fokus. En anden ulempe ved gruppeinterviews er, at meget styrende og talende deltagere undertrykker andre deltageres talelyst. I AI-metodens undersøgelsesfase er der delvist taget højde for dette – udover, at der principielt kun er en, der taler ad gangen under interviewet, fortælles historierne parvis og i mindre grupper.

#### **4.4.2 Praktiske overvejelser**

Vi beskytter deltagerne i processen ved en anonymisering i specialet. Deres identitet vil naturligvis være kendt i organisationen, men vi har sikret dem anonymitet udadtil, alene for at sandsynliggøre deres deltagelse. Vi anså det også for nødvendigt at få såvel deres eget som ledelsens formelle skriftlige

samtykke til at gennemføre processen. Vi har udformet aftalerne på skrift (bilag 3 og bilag 4), da det gjorde det lettere at dokumentere arbejdet. Det var ikke af juridiske årsager, da vi anonymiserer deltagerne. Vi har, med den skriftlige aftale, fået tilsagn om offentliggørelse af specialet. Det bliver i første omgang på Aalborg universitets projektbibliotek.

AI-processen blev gennemført på deltagerens arbejdsplads; dels for at det kunne foregå i kendte omgivelser, hvilket giver en roligere og potentielt mere åben dialog, dels i håb om at kunne samle en større gruppe deltagere. Vi deltog begge; Hanne, fordi hun kender deltagerne i forvejen og har foretaget det første interview; Michael, fordi han kunne tillade sig at stille de afklarende og uddybende spørgsmål, som en udenforstående kan have. Spørgsmål, som Hanne, der er ansat i organisationen, måske ikke ville overveje eller tænke på at stille, men som alligevel har en betydning for forståelsen af det, der fortælles om.

Selve processen fastholdt vi på en MP3-optager, som ikke krævede et stort teknisk setup. Det var blot at lægge optageren på bordet og optage. Forud havde vi afprøvet lyd kvalitet og følsomhed af mikrofon samt testet optageren. Med lydoptagelserne og det, der måtte blive fastholdt via plancher, ville vi have tilstrækkelig dokumentation til specialets formål.

I henhold til ledelsens ønsker indbød vi i første omgang de undervisere, som havde arbejdet mest progressivt med undervisningen på nettet, og som desuden havde arbejdet sammen med Hanne i andre sammenhænge. Vi fik tilbagemelding fra fem undervisere, hvoraf det var muligt at finde et sammenfaldende tidspunkt for tre. Efter fastlæggelse af tid og sted udvidede vi indbydelsen til en langt større kreds af undervisere, stadig med ledelsens accept. Men det var ikke muligt at samle flere deltagere, og desværre var det heller ikke muligt for deltagerne fra interviewet i 2004 at deltage på det valgte tidspunkt. De indbudte deltagere kan betegnes nøglepersoner eller fokusgruppe. De er ud fra et kvalitativt synspunkt tilstrækkeligt til at finde elementer, der fremmer samarbejdet. Resultaterne ville stadig kunne påvise nogle af de metoder, undviserne anvender.

De tre deltagere dækker flere faggrupper og har meget forskellig erfaring med netundervisning. Den ene har været med fra netundervisningens start og de kurser, der blev afholdt i den forbindelse. Den anden har været med knap så længe, men har en meget innovativ tilgang til brugen af mediet og indgår i netundervisningens koordinatorgruppe. Underviseren har på den måde kendskab til meget af det, der foregår i undervisningen i de forskellige fag. Den tredje er relativ ny i netundervisningen, men har været med i pilotprojektet, dog uden at deltage i fokusgruppeinterviewet (Søgaard 2004). Underviseren har først nu fået sit eget hold på netundervisningen.

#### **4.5 AI-workshoppens gennemførelse**

Vi gennemførte AI-workshoppen d. 11/3-2005 og havde afsat 3 timer. De fysiske rammer var passende til det begrænsede antal deltagere, vi havde. Efter en indledende snak, hvor vi sikrede os, at formalia med interviewaftaler var på plads, begyndte vi interviewrunderne. Da vi havde et ulige antal deltagere i workshoppens, lod vi den ene af os indgå som interviewer, men ikke som interviewet med egne fortællinger. På den måde var det muligt at danne to par. Ud fra interviewguiden havde vi desuden justeret metoden, så hver deltager i første fase blev bedt om erfaringer med og fortællinger om flere temaer. Efter at den interviewede havde fortalt den første historie om samarbejde på holdet, gentog intervieweren essensen af fortællingen i plenum. Der blev udvekslet højdepunkter fra historierne, og der blev spurgt ind til disse af deltagerne, der var meget interesserede i at udveksle erfaringer og ideer. Herefter blev processen gentaget med et nyt tema. Undervejs i fase 1 holdt deltagerne ud fra interviewguiden fast i det positive fokus. Der var reelt ikke behov for at omformulere kritiske udsagn til et positivt synspunkt. Det var derfor enkelt undervejs at fastholde AI-metodens grundtanke, det anerkendende princip og respekten for den enkeltes indsats.

Trods det begrænsede deltagerantal tog opdagelsesfasen længere tid end forventet. De tre forberedte emner ændrede vi til to, så spørgsmålet om de studerendes samarbejde med praktiske eller faglige færdigheder udgik. Vi valgte desuden at gennemføre drømmefasen i plenum i stedet for som en selvstændig proces. Ifølge Dall et al. (Dall et al. 2002:44) skal drømmefasen afsluttes med,

at hver gruppe fremlægger deres drøm om fremtiden. De enkelte deltagere formulerede flere gange under drømmefasen nogle ønsker og visioner, som genererede nye ideer og tanker, der gav anledning til at drøfte mulige undervisningsforløb på nettet. Vi fuldførte ikke alle elementer i fasen. Underviserne formulerede enkeltvis ønsker og drømme, men vi samlede ikke sammen til en fælles formulering af fremtiden. Vi afsluttede som planlagt processen efter de to første faser.

I workshoppen fik vi belyst en del af de foruddefinerede temaer og nåede dermed vores mål med undersøgelsen: en række fortællinger om og indikationer af, hvad der fungerer tilfredsstillende i den netbaserede læreruddannelse samt en uddybning af tankerne om samarbejdet på holdene og i studiegrupperne.

Som afslutning på workshoppen gennemførte vi en kort debriefing, idet vi kort talte med underviserne om deres oplevelse med workshoppen og bad dem udfylde et spørgeskema, der skulle give os et indtryk af deres oplevelse af processen (bilag 5).

#### **4.6 Erfaringer fra AI-workshoppen**

Vi forventede, at den enkeltes fortællinger kunne lukke op for de andre. Følgende to citater fra workshoppens fase 1 viser, at det faktisk skete. Fra fortælling nr. 10: Teknisk støtte (bilag 6.10): *“..ja, øh der har jeg bare meget, meget svært ved at tænke rent net, ... men det var en individuel opgave. Hele holdet har ikke arbejdet sammen på nettet. Men hvis jeg skal sige de har arbejdet sammen som hold så har det været om en masse tekniske ting..”* (AI-workshoppen: 03:25). Efter denne fortælling hører underviseren fortælling 11, som får underviseren til at erindre en tilsvarende oplevelse: *“Altså når du siger det der, så kommer jeg jo til at tænke nu på, altså jeg gjorde jo faktisk noget tilsvarende.... og det gjorde jo også at man kendte dem og de følte de kendte nogen, og det synes jeg også det er en god – det er en meget god ting”* (AI-workshoppen: 16:48).

AI-metoden anbefaler at gennemføre interviews og derefter genfortællingerne. Vi valgte at genfortælle i plenum efter hvert enkelt tema. Det var ikke den optimale måde, selvom det gav inspiration til de andre. Efter plenum om det andet tema

var de første fortællinger trådt i baggrunden. Lysten til at bearbejde dem og uddrage de særlige aspekter af dem var størst umiddelbart efter genfortællingen. Flere af de punkter, vi havde tænkt os at fokusere på, var allerede drøftet på uformel vis, mens genfortællingen fandt sted i første runde. Det ville være et antiklimaks at gå tilbage og skabe dialog omkring udvælgelsen af de karakteristika, der kendetegnede det første tema. Underviserne havde været meget aktive og spørgende under genfortællingerne af historierne. En aktivitet, der sandsynligvis udsprang af ønsket om at forstå, hvad der var foregået og under hvilke omstændigheder. Den manglende opsamling betød, at vi ikke fik uddraget fælles sammenhænge og helheder og fastholdt dem til fase 2.

Det var dermed vanskeligt at skabe en direkte overgang til drømmefasen, fase 2 i AI-metoden. Men efter en kort drøftelse af, at anden fase bestod i: *“ Hvordan er idealforestillingen, når det bedste af de her ting er sat i spil ”* (AI-workshoppen: 1:09:22), var det muligt for deltagerne at fortsætte med at tale om, hvordan det ville være, hvis de gjorde endnu mere af det, der lykkes. Undervejs i drømmefasen drøftede vi og udpegede nogle af de faktorer, som faciliterede et samarbejde på holdet og i de enkelte studiegrupper. Herfra ville der, ifølge litteraturen om AI-metoden, ikke være langt til at være udforskende, undersøgende og udfordrende i forhold til egen praksis og på den måde skabe drømme om fremtiden.

Vi forventede, at deltagerne fik et udbytte i form af bredere og fælles erfaringsgrundlag samt inspiration til yderligere udvikling af deres tanker om undervisningen på nettet. Ud fra debriefingen (bilag 5) fremgår det, at deltagerne er:

- meget enige i, at de fik ny inspiration fra de andres erfaringer
- meget eller delvis enige i, at de har et bredere erfaringsgrundlag efter workshoppen og
- meget enige i, at de har nye ideer med fra workshoppen.

Deltagerne forlod workshoppen i dyb samtale om deres undervisning og med kommentarer om, at det måtte de mødes og tale mere om. Efterfølgende har en af deltagerne internt givet udtryk for, at workshoppen var en meget inspirerende

måde at arbejde med fortællingerne om undervisningen på nettet, og at det gav megen inspiration at lytte og spørge ind til andres erfaringer og tanker om netundervisningen. En udtalelse, som blev fremført ved et koordinatormøde blandt netunderviserne medio april 2005, og som gav anledning til, at man i undervisningsåret 2006-07 vil arrangere noget tilsvarende. Omdrejningspunktet skal være de gode fortællinger om undervisningen på netuddannelsen - med det formål at hente inspiration og få en dialog på tværs af faggrupperne om forskellige måder at tilrettelægge den netbaserede undervisning på.

AI-metoden er udviklet som en metode til udvikling af praksisser i organisationer. Den er ikke udviklet som en forskningsmetode. Derfor anviser den heller ikke en analysemetode til operationalisering af den indsamlede empiri. I en forskningssammenhæng vil mange og måske væsentlige detaljer for en undersøgelse blive fravalgt under genfortællingen. Derfor ser vi ikke kun på de forholdsvis korte resumeer fra plenum, men er gået tilbage til den komplette fortælling i vores lydoptagelser. Der er flere væsentlige pointer, som ikke er blevet genfortalt i plenum. For eksempel nævner en af deltagerne kort et undervisningsforløb (udformningen af en webquest), hvor de studerende fik etableret et samarbejde og en viden, som de senere har trukket på i forbindelse med andre opgaver i faget - men uddyber det ikke yderligere. Lytter man den oprindelige fortælling igennem, finder man en uddybning, hvor der henvises til konkret materiale om forløbet.

Metodisk virkede AI-processen faciliterende for dialogen, og der blev fortalt om mange erfaringer. I første fase skal man dog være opmærksom på, at det ofte vil være enkeltstående episoder, der beskrives, og ikke lange sammenhængende forløb. I anden fase, drømmefasen, fik vi til gengæld et mere bredt blik på emnet ud fra undervisernes perspektiv. En af drømmene var, at de studerende kunne være som 3.- eller 4.-års studerende fra start af uddannelsen. Begrundelsen for drømmen var blandt andet: *"de har først og fremmest lært at bruge hinanden"*, *"de er også kendt med Blackboard"* og *"der er ikke de barrierer og støjfactorer med hvordan man gør og gebærder sig"* (AI-workshoppen: 01:46:56).

Da det er undervisernes egne fortællinger, er der, som ved almindelige interviews, en risiko for, at der ikke er overensstemmelse mellem det,

underviserne mener samt siger, de gør, og det, de rent faktisk foretager sig. Det er deres egen opfattelse af virkeligheden, der beskrives, det vil sige deres livsfortælling. De skaber på den måde en mening med deres handlen i verden. Man kan sige, at de i henhold til Wengers sociale læringsteori fortæller den eller de fortællinger om praksis, som hører til deres praksisfællesskab (underviserne på netundervisningen) ud fra de diskurser og stile, der er gældende i dette praksisfællesskabs selvforståelse.

Ved at bruge principperne fra AI-metoden, hvor deltagerne interviewer hinanden, har vi benyttet urutinerede interviewere. Selvom vi begge har prøvet at interviewe flere gange, kan vi dog næppe karakteriseres som drevne interviewere. Men deltagerne i workshoppen var gode til som interviewer at få belyst spørgsmålene fra interviewguiden og gode til som den interviewede at komme med personlige opfattelser og meninger. Kommentarerne drejede sig i stort omfang om det, vi havde som fokus: de studerendes samarbejde.

Vi mener sammenfattende, at metoden kan bruges til indhentning af empiri, samtidig med at man undgår et traditionelt problemløsningssynspunkt. Vores arbejde med metoden og reaktionerne på workshoppen har ligeledes vist, at metoden kan anvendes til udvikling af organisationer. Der kan skabes synergi mellem deltagerne, og det støtter vidensdeling blandt deltagerne. Men når man styrer en proces som denne, skal man sørge for at få samlet tilstrækkelig op på den enkelte fase. Det lykkedes ikke optimalt for os under workshoppen. Alligevel kan vi bruge resultatet, da vi havde optaget hele workshoppen og ikke kun baserede os på stikord fra flipover (bilag 7) og plancher.

## 5. ANALYSE

### 5.1 Udvælgelse af empiri

Vores empiriske materiale består af forskellige kvalitative data, i form af lydoptagelser, undervisernes undervisningsmateriale og skærmdumps af undervisningsforløb på Blackboard. Materialet er samlet i forbindelse med vores afholdelse af AI-workshoppen og de efterfølgende undersøgelser af, hvad der reelt skete i et udvalgte forløb. Efter workshoppen har vi fået tilladelse til på Blackboard at se på materialet fra fortælling 14: Filmscene og inddrage underviserens materiale i specialet. Vi har derudover suppleret materialet med rapporten *"Praktisk-musisk kursus som fjernundervisning"* (Søgaard 2003) og det empiriske materiale, der lå til grund for denne, samt den efterfølgende undersøgelse af erfaringerne med pilotprojektet (Søgaard 2004). Vi stod dermed over for en række valg med hensyn til, hvilke af disse data vi ville anvende i vores analyse, og hvilke metoder vi ville benytte. Hanne har, da det er hendes arbejdsplads, vi undersøgte, et dybt og omfattende kendskab til genstandsfeltet, og det har gjort udvælgelsen vanskelig. Men som Andersen påpeger, svarer det til den gode håndværker, *"der ser med respekt på sit materiale, betragter træets spil, åretegningen, knaster og uregelmæssigheder"* (Andersen 2003:255) .

Vores arbejds spørgsmål i forhold til praksisfeltet har været:

En undersøgelse af nuværende praksis gennem undervisernes egne fortællinger, hvilket vi analyserer i afsnit 5.3.

En drøftelse med underviserne om eventuelle tiltag, der kunne fremme samarbejdet, en drøftelse vi inddrager i afsnit 5.3.

### 5.2 Empiri fra AI-undersøgelsen

Som beskrevet i kapitel 4 gennemførte vi undersøgelsen af undervisernes nuværende praksis som en AI-workshop. Her deltog 3 undervisere fra henholdsvis den praktisk-musiske og den humanistiske faggruppe. Vi lod mp3-optageren køre under hele workshoppen, således at vi fik alle faserne i workshoppen med. De interviews og genfortællinger, der var en del af workshoppen, er derfor blot noget af vores materiale.

I vores analyse af underviserens fortællinger tog vi i første omgang udgangspunkt i optagelserne af genfortællingerne i plenum i AI-workshoppens anden del af fase 1. Men det viste sig, at vi på den måde mistede nogle væsentlige pointer og detaljer fra det oprindelige interview. Når vi lyttede til genfortællingerne på optagelserne, fremstod de i de fleste tilfælde som forkortede udgaver af den interviewedes fortælling og derfor som fragmenterede og indforståede udsagn. Det var tydeligt, at det var interviewerens fortælling om den interviewedes fortælling.

Under AI-workshoppens anden del af fase 1 blev der desuden i forbindelse med genfortællingerne spurgt ind til disse fra de øvrige deltagere i workshoppen. Der blev ofte spurgt afklarende og uddybende:

*”Altså det vil sige, at hver person har en slags logbog?”*

*”Nej, nej, det er fælles i plenum. De har en side der hedder...”* (AI-workshoppens: 31:46)<sup>42</sup>

En lille detalje om arbejdsform, men væsentlig for vores analyse af, hvordan underviseren fremmer de studerendes samarbejde.

Der er også flere eksempler på, at både interviewer og den interviewede kommer i tanke om yderligere detaljer, der var væsentlige for en sammenhæng i fortællingen. En af de interviewede tilføjer for eksempel under interviewerens genfortælling af et løbende projekt:

*”Jeg mangler at sige en ting, som jeg synes er vigtig. Det er ikke tilladt at lægge noget på nettet fra interviewet uden, at det er godkendt af den anden”* (AI-workshoppens: 29:44)<sup>43</sup>.

Et eksempel på, at interviewerne spurgte om yderligere detaljer, fremgår af dialogen under genfortællingen om et introforløb i fremmedsprogsundervisningen:

---

<sup>42</sup> Fortælling nr. 3: Løbende projekt (bilag 6.3)

<sup>43</sup> Fortælling nr. 1: Introforløb i fremmedsprogsundervisningen (6.1)

*“Jeg glemte helt at spørge, (underviserens navn), om det er sådan, at de har skrevet en decideret aftale om de forpligtigelser, de har, eller det er noget, de aftaler indbyrdes i gruppen?”*

*“Nej, for der har jeg ikke være inde og kigge...”*

*“ (underviserens navn), går ikke ind og kigger i grupperummet”*

*“ ... Jeg skal inviteres” (AI-workshoppens 58:48).<sup>44</sup>*

For at få et så nuanceret billede som muligt af undervisernes praksis anvendte vi i vores analyse både interviewene om undervisernes oplevelser og genfortællingerne af disse.

### **5.2.1 Analysekriterier og -metode**

En analyse af et interview består ifølge Kvale af seks trin (Kvale 2004:187), hvor første trin finder sted under selve interviewet. Det er, når de personer, der deltager i interviewet, beskriver og forholder sig til deres livsverden.

Under AI-workshoppens fase 1, hvor undviserne parvis interviewede hinanden om deres bedste fortællinger, oplevede vi, at de forholdt sig fortolkende og forklarende til egen undervisning og deres oplevelser af denne. Interviewguidens temaer og spørgsmål fastholdt undviserne på de gode fortællinger, men fik dem også til at overveje både de studerendes rolle og deres egen samt de faktorer, der muliggjorde forløbet. Spørgsmålene virkede som igangsættere for deres hukommelse og gav anledning til en retrospektiv analyse af deres fortællinger.

Der var ingen forventning eller krav til interviewererne om, at de skulle holde sig stringent til interviewguiden, hvilket undervejs i interviewene flere gange gav anledning til en brainstorm blandt deltagerne. De drøftede indbyrdes nogle af de mange tanker, som de havde gjort sig, specielt i forhold til de studerendes arbejde på holdet og i studiegrupperne, interessante tiltag, ideer til fremtidige

---

<sup>44</sup> Fortælling nr. 8: Struktur i samarbejdet (bilag 6.8)

metoder og fagene som netundervisning i al almindelighed. Kvale definerer dette som analysens andet trin (Kvale 2004:187).

Vi befinder os på analysens tredje trin, når interviewerens kondenserer og fortolker meningen af det, den interviewede beskriver, og derefter "sender" meningen tilbage (ibid.:187). Under vores AI-workshop skete dette i to tempi:

1. Under underviserens interview af hinanden, i AI-workshoppens første del af fase 1, spurgte de ind til essensen af fortællingerne ud fra interviewguiden i bevidstheden om, at de efterfølgende skulle genfortælle den interviewedes fortælling for de resterende deltagere.

2. Under genfortællingerne af deres fortællinger i plenum, AI-workshoppens anden del i fase 1, hvor interviewerens genfortalte essensen af den interviewedes bedste fortælling om det valgte tema. Det var en fremgangsmåde, der som tidligere vist, afstedkom, at de måtte forholde sig til genfortællingen af deres egen fortælling og i visse tilfælde korrigerede genfortælleren eller uddybe fortællingen for at opnå forståelse hos tilhørerne. For os gav det en sikkerhed for, at deres fortællinger blev gengivet på en måde, de kunne bifalde.

Det fjerde trin (ibid.:187) har for os bestået i flere led, som Kvale nævner, at det ofte gør. Første led i processen har, som allerede beskrevet, bestået i en vurdering af, hvorledes vi ville strukturere vores materiale. Vi har ikke transskriberet alt det optagne materiale ordret, men vi har lyttet optagelserne igennem adskillige gange og transskriberet dele af det sagte ordret. Det har vi gjort, når en interviewets fortælling har været springende og det fortalte har handlet om flere forskellige episoder. I de tilfælde, hvor fortællingerne har drejet sig om en enkelt episode, og der har været en klar tråd i fortællingen, har vi kort gengivet det sagte i en sammenfattet fortællende form (ibid.:166). I processens næste led, i trin fire, har vi drøftet fortællingerne for at vurdere, hvilke der kunne analyseres yderligere for at anskueliggøre samarbejdet blandt de studerende og underviserens rolle heri.

I vores egentlige analyse har vi valgt en narrativ meningsstrukturering (Kvale 2002:197). Det var en fremgangsmåde, der egnede sig godt til vores fragmenterede fortællinger, fordi det kunne give "en sammenfatning eller

*rekonstruktion af de mange beretninger, de forskellige interviewpersoner har fortalt, til en historie, der er mere righoldig, mere fortættet og sammenhængende end de enkelte interviewpersonernes spredte historier”*

(ibid.:197). Vi har i vores meningsstrukturering af fortællingerne rettet fokus mod de samarbejdsprocesser, der har fundet sted. Som en ramme til dette har vi ladet os inspirere af de forslag, som Agertoft et al. (Agertoft 2003:19ff.) angiver i deres planlægningsmodel for kollaborative læringsforløb og af Bang et al.s anvisninger på, hvad en opgave nødvendigvis må indeholde for at kunne karakteriseres som kollaborativ. Det har vi valgt ud fra, at vores udgangspunkt er underviserens perspektiv, og fordi de nævnte forfattere i deres anvisninger tager udgangspunkt i Wengers sociale læringsteori. Fortællingerne om samarbejdet er derfor gengivet således, at de så vidt muligt belyser, hvad der blev sagt om:

Rammefaktorerne/ressourcerne – hvor fandt episoden sted, hvad krævede forløbet af kendskab til Blackboard, inden for hvilken tidsramme (kendt eller ukendt for deltagerne), hvem deltog, hvad krævede episoden i forhold til underviserens og deltageres forudsætninger og motivation.

Indhold - hvad var målet med opgaven (udvikling, nyt produkt), hvad gjorde de studerende, hvad gjorde underviseren, hvad dannede baggrund for oplevelsen (fælles opgave, målsætning, fælleshed/fællesskab), hvilken undervisningsform (åbne arbejdsopgaver, uforudsigelige processer, dynamisk), og hvilke områder på Blackboard blev anvendt.

Oplevelsen – underviserens oplevelse af forløbet, hvad gjorde underviseren for at fremme forløbet, var der en fælles opgaveløsning/fælles kontekst.

Det specielle – hvad gjorde oplevelsen til noget, som underviseren ønskede at fortælle om, var samarbejdet for eksempel tilrettelagt anderledes end tidligere, eller skete der noget undervejs, der gjorde oplevelsen speciel (gensidig afhængighed, fælles opgaveløsning, fælles kontekst).

I vores analyse af de fragmenterede fortællinger og i gennemskrivningen af dem med henblik på udarbejdelse af narrative meningsstrukturerede fortællinger har vi arbejdet ud fra både vores transskribering af dele af interviewene, noter og de sammenfattede gengivelser af det fortalte. Hvor der har været uklarheder, behov

for præcise formuleringer eller lignende, er vi gået tilbage til vores grunddata, selve interviewet, for at høre, hvad den interviewede egentlig sagde. Vi citerer kun fra det optagne i de tilfælde, hvor et citat giver en uddybende forståelse om det skete. Vi har søgt at være tro mod ordlyden i fortællingerne, men har sammenfattet, udeladt nogle personlige udtalelser og visse gentagelser og søgt at skrive undervisernes fortællinger i prosaform. Vi har sammen gennemgået materialet og har korrigeret, hvor det synes nødvendigt. I genfortællingen har vi anonymiseret de 3 deltagere og de studerende, de fortæller om. Efterfølgende er genfortællingerne fremsendt via e-mail til deltagerne, der er blevet bedt om at komme med eventuelle kommentarer både i forhold til det genfortalte og anonymiseringen. Sidstnævnte definerer Kvale som det femte trin (Kvale 2004:188).

Analysen og de deraf affødte fortællinger har på den måde gennemgået mange trin og kan på ingen måde siges at være anonyme eller neutrale, de er præget af både deltagerne og os. Men de mange analysetrin har samtidig medvirket til at undgå en *“vilkårlig eller ensidig subjektivitet i analysen”* (ibid.:202). Desuden har den samlede fremgangsmåde været med til at sikre fortællingernes reliabilitet (ibid.:164) og validitet (ibid.:232ff.).

Efter denne proces har vi set på de analyserede fortællinger og diskuteret dem i forhold til de stillede opgaver: Er der tale om kooperative eller kollaborative opgaver i henhold til Bang et al.s definition? Er der tale om et mønster i undervisernes fortællinger i henhold til de 3 dimensioner, Wenger nævner som karakteristika for et praksisfællesskab? Endelig har vi sammenholdt dette med de tiltag, en koordinator kan gøre for at kultivere et praksisfællesskab.

Vores mål gennem analysearbejdet har været at lade vores fortællinger yde de interviewedes historier om deres livsverden fuld retfærdighed og at give dem, der lytter til og læser fortællingerne og diskussionerne af disse, ny brugbar viden og indsigt om noget af det, der finder sted på den netbaserede læreruddannelse.

Analysearbejdet er afsluttet på dette trin, men det kan dog ifølge Kvale udvides med et sjette trin. Det kan gøres ved *“...at udvide beskrivelsefortolkningskontinuet, således at det også kommer til at omfatte handling, ved at*

*interviewpersonerne begynder at handle ud fra nye indsigter, de har vundet i interviewet...*" (ibid.:188). Det er ikke en proces, vi har mulighed for at iværksætte inden for specialets tidsramme. Men det er tanken, at deltagerne af AI-workshoppen skal have mulighed for at få del i specialet, dets analyser og diskussionerne af disse, samt at vores undersøgelser i specialet, gennem Hannes daglige arbejde, skal komme en større kreds af netundervisere på CVU Sønderjylland til gode. Vi håber, at sådanne tiltag kan være medvirkende til, at underviserne vil tage afsæt i nogle af de praksisser, der er beskrevet i fortællingerne.

### **5.3 Fortællingerne fra AI-workshoppen**

#### **5.3.1 Fortælling 1: et introforløb**

Underviseren indledte de studerendes toårige studieforbøb i det pågældende fremmedsprog med et introforløb på det første f2f-seminar og lod forløbet fortsætte i den efterfølgende netperiode på Blackboard. Forløbet var tilrettelagt med henblik på brug af både de lukkede grupperum og holdets fælles konference. Det involverede alle de studerende på holdet, der skulle arbejde sammen to og to om dele af opgaverne. De studerende, der eventuelt ikke var til stede på det første f2f-seminar, blev efterfølgende sat sammen i grupper på to af underviseren. Al kommunikation om opgaverne og deres løsning skulle så vidt muligt foregå på det pågældende fremmedsprog og i netperioden i Blackboard.

Formålet med forløbet var, at de studerende skulle lære hinanden at kende både fagligt og socialt. Det skulle *"sætte kød og blod på og få folk i gang med at spørge ind til hinanden og se hinanden som ressourcepersoner"* (AI-workshoppen: 29:31). Det skulle også hjælpe til at bruge både det talte og skrevne sprog allerede ved studieforbøbets begyndelse.

Forløbet indeholdt fire opgaver. Alle opgaverne skulle samles i en færdig tekstproduktion, der skulle afleveres i holdets fælles konference. Afleveringen kunne først ske, når de studerende var enige om løsningen af opgaverne (ibid.: 6:10). Den første opgave bestod af to delopgaver:

- De studerende skulle som det første interviewe hinanden to og to. De fik til dette formål udleveret en vejledende interviewguide. Det var op til de studerende, om de ville svare på alle spørgsmålene i interviewguiden eller udelade nogle og tilføje andre. Guiden indeholdt spørgsmål til både fakta (så som adresse, telefonnummer og fritidsinteresser) og langt mere personlige oplysninger (så som religiøst tilhørsforhold og civilstand) (AI-workshoppen: 5:50).
- Efterfølgende skulle interviewererne delagtiggøre resten af holdet i oplysningerne om den interviewede i holdets konference på Blackboard. Men før dette kunne ske, skulle den interviewede have godkendt oplysningerne. Det betød, at de studerende kunne fortælle hinanden meget personlige ting under interviewet, hvad de også gjorde ifølge underviseren, fordi de vidste *"...at kun det, der bliver sagt god for, bliver lagt ud på nettet... det er ikke tilladt at lægge noget på nettet, før det er godkendt af den anden, det bliver en færdig produktion."* (ibid.: 29:40, 30:16).

Interviewet, der skulle skrives som en tekst og sendes til den interviewede for godkendelse, skulle vedhæftes et bud på løsningen af de to efterfølgende opgaver (ibid.: 6:11). I disse skulle der også indgå nogle faktaoplysninger, men om interviewerens selv (ibid.: 5:41):

- På f2f-seminaret fik de studerende udleveret et digt på fremmedsproget. Det handlede om det eller de ting, der kan gøre én glad. Digtet skulle inspirere til et tilsvarende digt om den studerende selv og egne glæder.
- Der blev også udleveret en modeltekst. Modelteksten skulle hjælpe de studerende til at beskrive stedet, hvor de bor (ibid.: 6:40): *"...hvad ser jeg, når jeg sidder ved mit bord derhjemme og kigger ud ad vinduet, og så skal de beskrive deres omgivelser, gyngen ude i haven..."* (ibid.: 29:21).

Den samlede tekstproduktion ville dermed omfatte en beskrivelse af en medstuderende i form af det godkendte interview og den interviewedes eget digt og beskrivelse af hjem og omgivelser. Fremgangsmåden havde til hensigt at få de studerende til i deres lukkede grupperum at kommunikere om teksternes endelige form og ordlyd. Den samlede tekstproduktion, det vil sige de to ovennævnte opgaver og interviewet, skulle afleveres i holdets fælles konference.

Her havde resten af holdet mulighed for at kommentere og spørge ind til teksterne.

Underviseren gav i forløbet en klar ramme for arbejdet og anviste de metoder, der skulle arbejdes med. Forløbet skulle resultere i *"holdets blå bog"* (AI-workshoppen: 7:17, 30:37), der gav et omfattende billede af de studerende (ibid.: 6:58). De studerende gik meget højt op i udformningen af tekstproduktionen (ibid.: 7:19) og underviseren siger, at *"...jeg synes, det er helt fantastisk, hvad modelteksterne egentlig kan give dem af oplæg..."* (ibid.: 6:59). Samspelet mellem de studerende var vægtet højt i valg af rammer og metoder. Underviseren fortæller, at introforløbet i mange år har været anvendt med succes i nærundervisningen og nu også i netundervisningen.

### 5.3.2 Fortælling 3: et løbende projekt

I den samme fremmedsprogsundervisning som omtalt i fortælling 1 skulle de studerende mindst en gang ugentligt skrive i den fælles konference på Blackboard *"...måske ikke alle, men der skal være noget..."* (AI-workshoppen: 32:10). Der var oprettet et forum *"denne uges nyheder"* (ibid.: 9:37) i konferencen på Blackboard til aktiviteten, der løbende skulle finde sted under hele studiet.

De studerende skulle ugentligt skrive om: hvad de havde set, hørt eller læst om det eller de lande, hvor det aktuelle fremmedsprog blev talt som hovedsprog (AI-workshoppen: 31:57). Der var ikke nogle bestemte retningslinjer for indlæggene *"Man må skrive om alt relevant, om kultur- og samfundsforhold..."* (ibid.: 32:04). Det var heller ikke afgørende om stoffet var hørt eller læst i danske eller udenlandske medier. Hensigten var at udvide de studerendes kendskab til de *"...talende lande"* (ibid.: 9:51), og det vidste de studerende (ibid.: 9:59).

En af de andre deltagere i AI-workshoppen spurgte: *"Og det fungerer, alle gør det?"*, hvortil den interviewede svarede: *"Nej, det er lige præcis det..."*. Men den interviewede svarede også med et klart ja, da interviewerens opsamlende spurgte: *"Men det er det, der skaber de gode oplevelser på holdet...?"* (ibid.: 30:32). Opgaven gav nogle gode samtaler og diskussioner på holdet, da en del

af de studerende havde et godt kendskab til kultur- og samfundsforhold og brugte denne viden i de fælles diskussioner (AI-workshoppen: 10:30).

### 5.3.3 Fortælling 4: en webquest

I fremmedsprogsundervisning har man også i netperioden arbejdet med en projektopgave (ibid.: 11:48). Opgaven skulle resultere i udfærdigelsen af en "webquest" (ibid.: 12:06, 32:39). Den var inspireret, dels af en model for webquest udviklet på San Diego State University<sup>45</sup> (ibid.: 12:28, 32:58), dels af et tidligere tværfagligt projektforsøg. Der var en meget klar formulering af opgaven, klare deadlines (ibid.: 11:32) og links til en informativ instruktion/vejledning i udformning af webquest samt materialer stillet til rådighed i form af eksempler. Alt arbejdet med opgaven og løsningen af denne i netperioden forgik i det offentlige rum, konferencen på Blackboard. Det vil sige, at alle kunne se og følge med i, hvad der foregik.

Målet var at kvalificere de studerende, både fagligt og fagdidaktisk, ved at sætte dem i rollen som undervisere. De studerende kunne vælge mellem at udforme en webquest med henblik på en bestemt målgruppe af elever i skolen eller med henblik på deres medstuderende på holdet. De skulle fremlægge produktet både skriftligt på nettet og mundtligt på et f2f-seminar. Nogle af de studerende afleverede deres produkt som en multimediepræsentation, inspireret af et tidligere forsøg, hvor de havde lært om og arbejdet med denne form for præsentation af et undervisningsmateriale. Disse studerende hjalp i produktionsfasen hinanden med de tekniske udfordringer, der opstod undervejs.

Forsøget var ved interviewet i AI-workshoppen endnu ikke helt afsluttet, men den interviewede giver udtryk for, at det *"ser ud til at blive godt... det webquest[modellen] har, der måske er specielt godt er, at den har fast opbygning, nogle klare anvisninger... en indledning, en opgaveformulering og så kommer ressourcer og så kommer arbejdsmåde..."* (ibid.: 12:21).

---

<sup>45</sup> <http://webquest.sdsu.edu/> Sidst lokaliseret den 22.5.2005

### 5.3.4 Diskussion af fortællingerne 1, 3 og 4

Underviseren, der blandt andet har fortalt de ovennævnte tre fortællinger, benævner de fortalte episoder som dele af forskellige studieforløb, der bliver iværksat, i løbet af de to år de studerende har faget. I stedet for at betragte studieforløbene som enkeltstående og selvstændige forløb, kan vi derfor se fortællingerne om praksis som delelementer i en større og mere sammenhængende praksis, der forløber over en længere tidsperiode. Det er desuden studieforløb, som bliver sat i gang på både nær- og netundervisningen, for de hold som vælger det fag, underviseren er ansvarlig for. Studieforløbene kan derfor også ses som en del af den praksis og det repertoire, som præger faget på et overordnet plan. Der er dog sjældent tale om en formel kontakt mellem de studerende på tværs af årgangene i faget. Men underviseren kan ses som en koordinator mellem de forskellige lokale praksisfællesskaber (Wenger 2002:127), i det de meningsforhandlinger, der finder sted lokalt, har en afsmittende effekt på repertoiret på de andre holds praksisfællesskab. Vi kan heller ikke udelukke, at der etableres uformelle kontakter mellem de studerende på tværs af årgangene grundet den fælles interesse i udøvelse af faget. En interesse, der måske kunne danne afsæt for faglige forløb på tværs af årgangene og dermed medvirke til en dialog mellem eksterne og interne perspektiver og forskellige niveauer af deltagelse (ibid.:51).

Underviseren siger sammenfattende, at det, der betegner disse "*best practices*" (AI-workshoppen: 14:17), og som ofte skaber nogle gode samarbejdsvilkår, (ibid.: 14:18) er, at de indeholder nogle klare arbejdsrammer (ibid.: 12:58) og en transparens mellem deltagerne i deres løsning af opgaverne (ibid.: 14:55). På et af de nethold, som underviseren fortalte om, gav de studerende ifølge underviseren også udtryk for, at de ønskede synlighed omkring deres eget og andres arbejde. De protesterede, når der var mulighed for at aflevere opgaverne direkte til underviseren (ibid.: 15:59) i form af for eksempel mails. Erfaringen var også ifølge underviseren, at de studerende udover at spørge ind til egen vejledning også spurgte ind til vejledning givet til andre studerende på holdet (jf. bilag 6.5). Ønsket om transparens og muligheden for at drage nytte af andres arbejde og underviserens vejledning hertil kan betragtes som et gensidigt

engagement på holdet og et ønske om at lægge eller finde en fælles mening med de rammer, hvorunder faget arbejder. At de studerendes samarbejde tilsyneladende fungerer bedst, når der er fastlagt nogle klare rammer og deadlines, kan synes som en modsætning til muligheden for en dynamisk udvikling, som Bang et al. (Bang 2005) nævner som en forudsætning for et kollaborativt samarbejde. Men de rammer, der er tale om, kan i vores øjne mere karakteriseres som nogle overordnede retningslinjer, der definerer det repertoire, som faget er kendetegnet af, og som rammer, der er medvirkende til, at der er en rytme og gensidig ansvarlighed i den fælles virksomhed.

Udover nogle klare rammer omkring opgaverne var undervisningsforløbene også tilrettelagt med henblik på en brug af både de private og offentlige rum i Blackboard. Men der fortælles ikke om brug af synkron kommunikation i form af for eksempel chatten i Blackboard. Underviseren fortæller dog, at de studerende opfordres til at benytte Skype, IP-telefoni, i forbindelse med deres samarbejde i grupperne.

Opgaverne, som underviseren gav de studerende, inklusiv de opgaver der fortælles om i bilagene 6.1-6.5, 6.7-6.8 samt 6.10-6.15, var meget forskelligartede; nogle skulle løses i fællesskab, andre individuelt. Men alle opgaver blev afleveret i holdenes fælles konference og var dermed frit tilgængelige for alle holdets deltagere. De havde derfor mulighed for at drage nytte af disse som en fælles viden og tage udgangspunkt i vejledningen af andre, når de ønskede at drøfte løsningsmuligheder af opgaverne.

### **5.3.5 Fortælling 11: Sprogindlæring**

En underviser stillede forud for et holds opstart de studerende forskellige spørgsmål om deres egne oplevelser med at lære sprog. Spørgsmålene blev stillet, så snart de studerende var oprettet i Blackboard.

Underviseren udarbejdede en opgave med 8-12 spørgsmål om, hvordan de studerende selv havde lært sprog. Opgaven skulle besvares i Blackboard, inden de studerende mødtes første gang f2f på seminariet. *"Der var 8-10-12 spørgsmål, som de skulle svare på og samle til en fortælling"* (AI-workshoppen 14:50). Den studerende skulle sammenfatte sine svar til en personlig fortælling.

Underviserens formål var at synliggøre den enkeltes erfaringer og så småt få de studerende igang med at reflektere over deres egne erfaringer med faget, inden de mødtes f2f første gang. Underviseren fortæller, at opgaven viste, at de studerende allerede havde viden om og erfaringer med sprogtilegnelse, inden de startede på holdet. Derudover begyndte de at reflektere over deres egen måde at lære sprog på. Selvom det ikke var underviserens intention, at det skulle hjælpe de studerende som hold til at lære hinanden at kende, var oplevelsen, at de studerende fik en fornemmelse af, at de kendte hinanden, selvom de ikke havde været sammen f2f endnu. Besvarelsen fra den enkelte studerende blev brugt som et afsæt til at spørge videre, svare på hinandens historier og gå ind i dem og kommentere. Alle tog fat i noget, der var meget personligt.

Med udgangspunkt i den skabte dialog fik de studerende et kendskab til hinanden. Og i kraft af dette og nogle studerende, som underviseren betegner som ressourcepersoner, på holdet begyndte de studerende at arbejde i studiegrupper inden det første f2f-seminar. Ressourcepersonerne boblede og frigjorde andres energi og mod.

### **5.3.6 Diskussion af fortælling 11: Sprogindlæring**

Samarbejde:

Opgaven var ikke tænkt som opgave, der skulle løses i fællesskab. Og heller ikke som et udgangspunkt for en dialog på holdet. Besvarelserne skulle dog lægges i Blackboards konference, så de var tilgængelige for alle studerende.

Det, der skulle have været nogle svar, som skulle afstedkomme en individuel refleksion, endte med at skabe en dynamik på holdet, der slet ikke var tiltænkt. De studerende tog fat i hinandens historier og kommenterede. *"... der oplevede jeg, at når de lagde fortællingerne ind, så begyndte de af sig selv at svare hinanden og gå ind i hinandens historier og kommentere hinandens historier"* (ibid. 15:18), *"de brugte det som afsæt for at spørge videre til nogle andre ting, selvom de aldrig havde mødt hinanden "* (ibid. 15:46). Opgaven var formuleret som en åben opgave og åbnede mulighed for videre fortolkning. Det gav de studerende et kendskab til hinanden som hold inden de mødtes f2f. *"Det vil sige, holdet fik jo faktisk en holdfornemmelse, inden de nogen sinde havde set*

*hinanden... De var blevet levende mennesker for hinanden, inden de mødtes"* (ibid. 25:20).

Koordinator/kultivator:

Underviseren havde haft den enkelte studerendes individuelle refleksion over egen sprogtilegnelse som mål. De studerende skulle beskrive, hvordan de selv havde lært sprog: *"Det jeg egentlig ville gøre var at tage udgangspunkt i den enkeltes erfaringer og prøve at synliggøre den enkeltes erfaringer"* (ibid. 15:06). Den afgørende forskel, som skabte den uforudsigelige reaktion, var nogle ressourcepersoner på holdet, der faciliterede holdets samarbejde. Dermed kom en af de studerende til at fungere som kerneperson. Gruppearbejdet initieredes allerede inden f2f-seminaret: *"... og begynder altså sådan set gruppearbejdet allerede inden de mødes. Og det tror jeg altså er på grund af de der ressourcepersoner"* (ibid. 25:51).

Wengers tre dimensioner:

Den fælles virksomhed på holdet blev etableret gennem dialogen om den enkeltes personlige fortællinger. Det betød, at den enkelte måtte forholde sig til sin egen identitet i verden. Fortællingen om egen læringsbane, var en reifikation eller tingsliggørelse af den enkeltes læreproces. Dialogen var ligeledes med til at skabe en fælles fortolkning af oplevelserne og kan ses som holdets reifikation af deres meningsforhandling. Den personlig dialog kan tillige medvirke til at skabe sammenhæng mellem f2f-seminarerne og netperioderne.

Den meget personlige dialog, hvor de studerende gik ind i hinandens fortællinger og spurgte videre ud fra dem, skabte et gensidigt engagement. Det var med til at skabe nogle stærke sociale relationer, der medvirkede til dannelsen af en fællesskabsfølelse. Det krævede, at der var personer, der var aktive og socialt anlagt, men det viste sig, at en enkelt person kunne initiere denne proces: *"Der er nogen personer, hvor det ikke er lærerne, der skal få det til at ske. Der er nogen personer, der har en eller anden måde at gå ind og facilitere det der hold"* (ibid. 21:16). Personen var dog så markant i fællesskabet, at når vedkommende ikke var til stede, blev fællesskabet inaktivt: *"...på det ene hold er det blevet meget synligt, for nu er hun syg, og så sker der ingenting"* (ibid. 21:28).

Det fælles repertoire blev dannet af de studerendes fortællinger om deres erfaringer. Den efterfølgende dialog om fortællingerne bidrog til, at de fik synliggjort deres erfaringer over for de andre og for dem selv: *"Måske er det endnu vigtigere i netundervisningen at synliggøre, at de har nogle erfaringer i forvejen"* (ibid. 16:12). Det bidrager til en følelse af at være et hold, når man kender hinandens baggrund.

Sammenfattende sætter fortællingen fokus på betydningen af kernepersonerne i praksisfællesskabet. Et andet eksempel på dette er fra fortælling 7 (se bilag xxx); *"Hun virker meget som en moderator, fordi hun er meget struktureret. Når der kommer opgaver ud, så går hun ind og kigger, hvornår skal vi det, hvornår skal de afleveres med deadlines, og så går hun faktisk ind og fordeler opgaverne og hold styr på, at folk kommer i gang med at lave deres opgaver... og holder dem til"* (ibid. 57:51). Kernepersonen i denne fortælling fik iværksat en aktivitet, der var med til at modvirke en af svaghederne ved et distribueret fællesskab, den manglende synlighed og personliggørelse.

### **5.3.7 Fortælling 14: Netindkald**

Underviseren afprøvede sammen med en kollega et netindkald med 27 studerende. Netindkaldet betød, at de studerende var online på Blackboard synkront i tre timer. I løbet af de tre timer blev der løst opgaver og diskuteret både som hold og i nogle til lejligheden etablerede studiegrupper. De studerende valgte selv, om de ville deltage.

Underviseren havde planlagt et skrivekursus som netindkald og havde forberedt redegørelsesopgaver, analytiske opgaver og diskussionsopgaver. Opgaverne skulle løses i holdets Discussion Board og chat samt i gruppernes Discussion Board og chat. Det hele var tilrettelagt med en stram tidsplan, så de studerende ikke kunne nå alle opgaver. Underviseren selv var online på seminariet.

Underviserens oplevelse var, at arbejdet i grupperne fungerede, selvom de ikke var vant til at arbejde sammen. Underviseren fornemmede, at det gav de studerende følelsen af at være et hold, selvom de sad hjemme i stuen. De studerende havde brug for hinanden til opgaveløsningen på grund af den stramme tidsplan, da de ellers ikke kunne nå at løse alle opgaver. Underviseren

oplevede, at der i et grupperum var 100 indlæg i løbet af aftenen. Det virkede som et meget hektisk og intensivt skrivekursus.

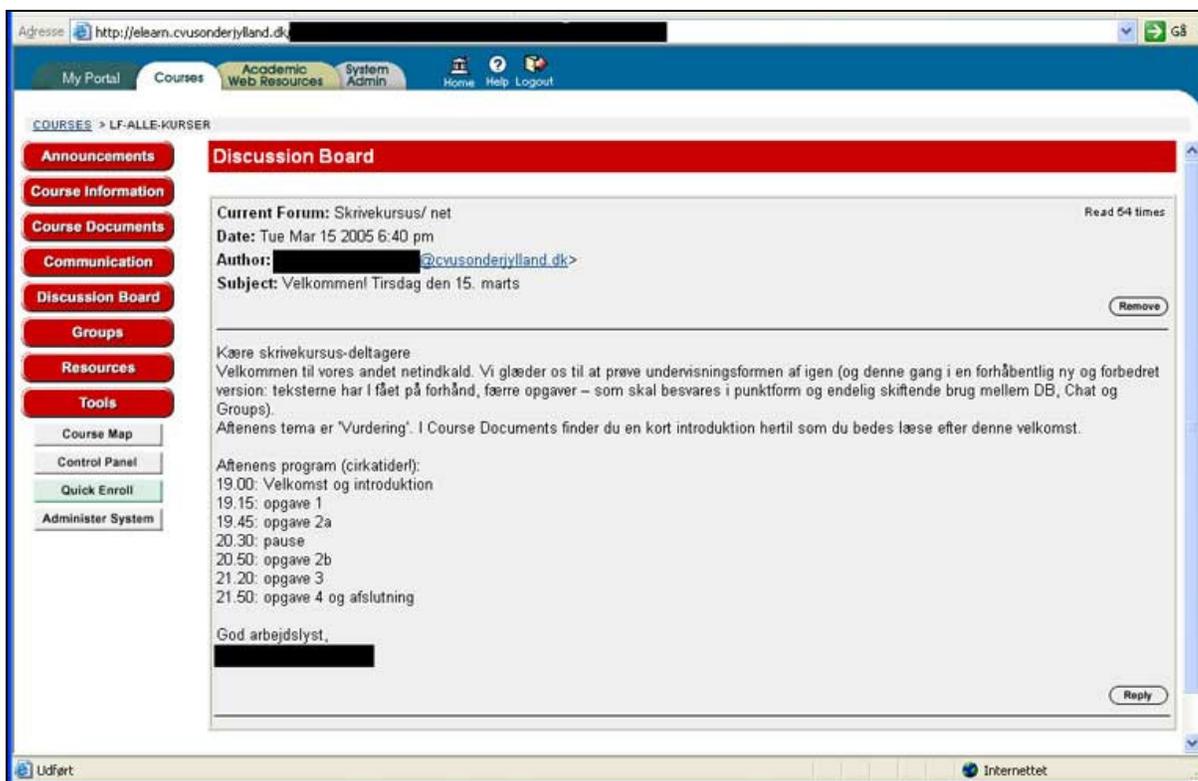
Det specielle ved episoden var, at de studerende arbejdede synkront og var underlagt mange korte tidsfrister. Underviseren søgte at skabe den gensidige afhængighed de studerende imellem på flere måder. De forskellige faktorer var tidsplanen, opgavernes formulering og tilrettelæggelse ud fra Blooms taksonomi, produktets udformning og synkroniteten.

### **5.3.8 Diskussion af fortælling 14: Netindkald**

Ser man kun så på opgaveformuleringerne i ovenstående fortælling, ville flere af de stillede opgaver kunne løses individuelt. I diskussionen af ovenstående fortælling vil vi derfor se på forholdet mellem Kooperation og Kollaboration.

Underviseren imødegik en kooperativ løsning af opgaverne, ved at begrænse den tid, der var afsat til den enkelte opgave (figur 15: Aftenens program). Det fremgår af log-filen fra chatten, at tidsplanen blev holdt. Underviseren ville med den stramme tidsplan lægge pres på de studerende for at få dem til at samarbejde: *" Det tidspres er en anden måde at skabe nødvendighed på, der er et tidspres, der gør, at de KAN ikke nå det og de kan slet ikke nå det, hvis de gør det selv, så de har simpelthen brug for hinanden"* (AI-workshoppen 48:51).

Underviseren havde derfor placeret de studerende i grupper inden netindkaldet.



Figur 15: Aftenens program

Undervejs styrede underviseren netindkaldet, blandt andet via indlæg i Discussion Board (figur 16: Opgave 1 i Course Documents) og chatten. De studerende blev opfordret til at løse opgaverne i grupper (figur 17: Gruppeopfordring), hvilket også skete i stor udstrækning. Vi kan se af log-filen fra chatten, at en enkelt deltager arbejdede alene. Den studerende forlod netindkaldet før sluttidspunktet. Han nåede ikke de enkelte opgaver og trak sig ud.



Figur 16: Opgave 1 i Course Documents



Figur 17: Gruppeopfordring

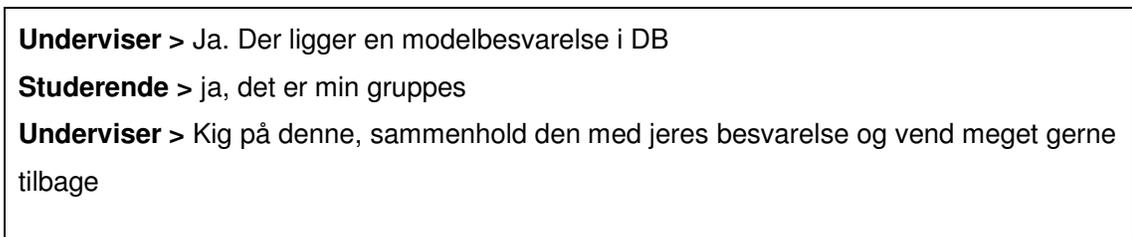
Opgaverne varierede i løbet af netindkaldet: *"Vi ville både have redegørelsesopgaver, analytiske opgaver og diskussionsopgaver ind i det der netindkald"* (AI-workshoppen: 1:03:42). Produktet havde derfor også flere forskellige former i løbet af netindkaldet. Der afleveredes fælles gruppevis besvarelser i det fælles Discussion Board (figur 18: Aflever i Discussion Board), dermed blev de tilgængelige for alle de studerende.

Efterfølgende blev besvarelserne diskuteret i det fælles chatrum (figur 16: Opgave 1 i Course Documents).



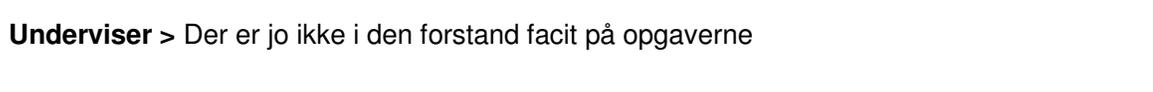
**Figur 18: Aflever i Discussion Board**

Det fremgår af loggen fra chatten, at der blev afleveret fælles gruppeprodukter (figur 19: Log af chat). Vi har ikke tilladelse til at se de enkelte grupper Discussion Board, men vi kan dog se, at der i en gruppe var produceret 54 indlæg i gruppens Discussion Board i løbet af aftenen.



**Figur 19: Log af chat**

Produktet var ligeledes deltagelse i chatten. Underviseren var meget spørgende og fik de studerende til at svare på hinandens indlæg og bidrage med deres meninger i fællesskabet. Dermed fungerede den samlede opgavebesvarelse kollaborativt. Gruppevis var der fælles opgave og målsætning. Som hold var der et fællesskab ved diskussionen. Der blev kun givet meget få absolutte facitter (figur 20: Facit). En af diskussionerne drejede sig om den enkelte studerendes holdning til for eksempel kriterier for karaktergivning. Den åbne diskussion gav plads til meningsforhandling i fællesskabet og den enkeltes identitetsudvikling.



**Figur 20: Facit**

Med undtagelse af den første opgave, hvor de studerende skulle sætte en tekstpassage ind i en analysemodel, var opgaverne åbne arbejdsopgaver. Gruppernes arbejdsform blev ikke dikteret af underviseren. Det synkrone element og tidspresset skabte en hektisk og intensiv oplevelse. Der var en dynamik i løsningen af opgaverne i den konstante vekslen mellem grupper og hold. Opgaverne var ikke lagt ud fra starten. Underviseren undgik dermed, at de studerende fordelte arbejdet kooperativt og begyndte på senere opgaver (figur 16: Opgave 1 i Course Documents og figur 18: Aflever i Discussion Board).

Deltagerne havde nogle fælles forudsætninger, idet de alle var 3.-års studerende. Det betød, at de havde erfaringer med Blackboard. Alligevel måtte underviseren alligevel måtte hjælpe enkelte studerende med at komme ind og skrive i den rigtige chat (figur 21: Chatinstruktion).



**Current Forum:** Skrivekursus/ net Read 22 times  
**Date:** Tue Mar 15 2005 7:12 pm  
**Author:** [redacted]@cvusonderjylland.dk  
**Subject:** Re: Opgave 1 Remove

Du skriver ind på chatten ved at skrive i feltet nederst på siden og derefter trykke return. Vend ellers tilbage,  
[redacted] Reply

**Underviser** > [Studerende]! Det virker. Nu skriver du det rigtige sted

**Figur 21: Chatinstruktion**

De havde alle linjefaget dansk, men på forskellige hold: " *de er blandet fra alle holdene fra 3. årgang*" (AI-workshopen: 1:04:04). Dermed havde de ikke gennemgået de samme dele af pensum og kunne bidrage med forskellige faglige indfaldsvinkler i debatten. Den overordnede fælles kontekst stammer ikke fra netindkaldet eller linjefaget, men fra årgangen.

Det synkrone element i netindkaldet bidrog til en følelse af fællesskab. Under netindkaldet var der mange indlæg. Derudover kunne de studerende se, hvem der ellers var til stede i chatrummet. Underviserens oplevelse var, at det gav de studerende en følelse af at være et hold: *"man sidder ude i hver sin stue og oplever alligevel en fælles undervisning"* (AI-workshoppen: 49:48).

Asynkrone diskussioner kan virke langsommelige, hvis der er længe mellem de enkelte indlæg (Agertoft 2003:72, 76). Omvendt fremmer det asynkrone skriftlig kommunikation, refleksion og kritisk tænkning. En studerende bemærkede i chatten: *"Det er svært at tænke og formulere dybe tanker i dette tempo"*.

Underviseren havde tilrettelagt forløbet. Det fremgår af figur 15: Aftenens program, at metoden var justeret i forhold til første gang, den blev gennemført. Metoden er fleksibel med tider, opgaver og gruppeinddeling. Men den kræver meget af undervisernes rolle som den praktiske koordinator (figur 22: Elever guides).



Figur 22: Elever guides

Med et tidsmæssigt kort forløb forstærkes behovet for denne rolle. I rollen som kommunikator forstærkes underviserens opgave med at kontrollere, om de studerende har forstået informationerne (Agertoft et al. 2003:41) (figur 23: Forståelseskontrol).

**Underviser > I er med på hvad litteraturpædagogik er?**

**Figur 23: Forståelseskontrol**

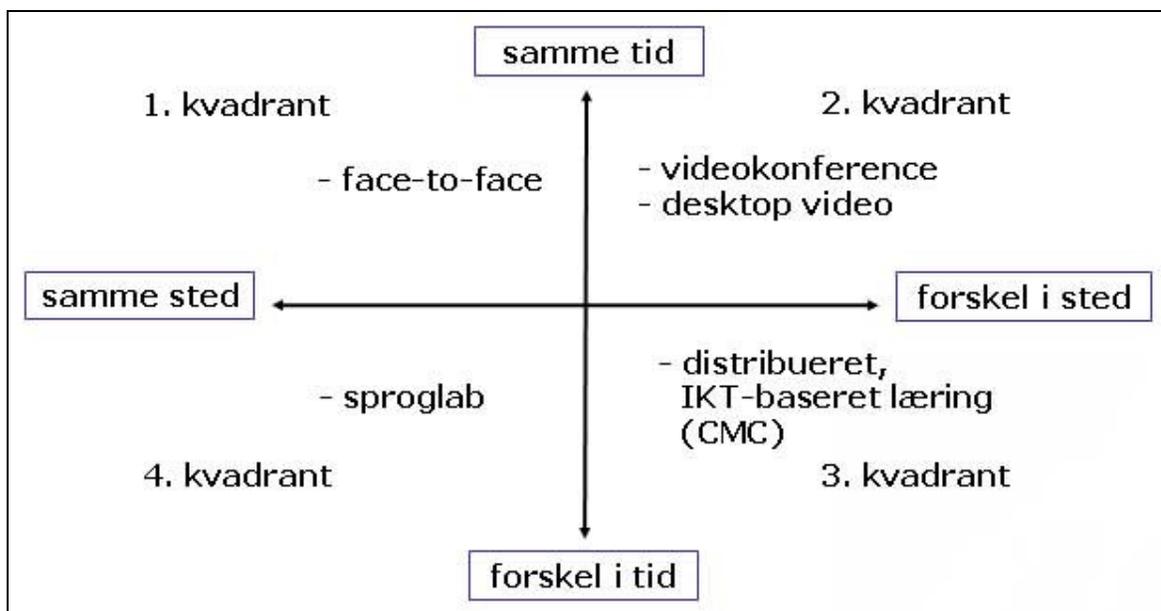
Underviseren gav desuden de studerende modelbesvarelser og initierede refleksion over de studerendes egne besvarelser i forhold til modelbesvarelsen (figur 19: Log af chat og figur 24: Modelbesvarelse).



**Figur 24: Modelbesvarelse**

De studerendes deltagelse vekslede mellem gruppeopgaver, individuel refleksion over opgaver og besvarelser, diskussioner i gruppen og holdets chat. Selvom enkelte elementer isoleret set kan betragtes som kooperative, er det samlede forløb kollaborativt.

Netindkaldets form adskiller sig fra de normale aktiviteter på netuddannelsen. Det befinder sig i 2. kvadrant (Sorensen 2000, figur 25). F2f-seminarerne befinder sig i 1. kvadrant, og de fleste af aktiviteterne i netperioderne i 3. kvadrant.



Figur 25: (efter Sorensen 2000:236)

Netindkaldet havde altså indvirkning på alle tre dimensioner af praksisfællesskabet.

Det gensidige engagement blev styrket, dels fordi de studerende i fællesskab afprøvede et netindkald, et koncept forholdsvis nyt koncept, som de alle frivilligt havde meldt sig til, dels fordi de skulle løse opgaver, som krævede et samarbejde. Man kan se, at samarbejdet eksisterede – de kommenterede hinandens bidrag og hjalp hinanden ved indbyrdes at svare på spørgsmål.

Underviserens hensigt var at styre via opgavernes formulering. Det lykkedes kun delvist, men den efterfølgende styring fra underviseren bevirkede, at opgaverne blev løst kollaborativt. At en studerende forlod netindkaldet, da personen ikke kunne følge med, indikerer dog, at noget af gruppernes arbejde har været kooperativt og er blevet samlet sammen, men det kan ikke have været det hele, da der var fælles aflevering og argumentation. Men det skabte en gensidig forpligtelse i grupperne.

De studerende havde gennem studiet opbygget et fælles repertoire. De kendte hinanden som årgang og havde mødt de andre studerende fra netindkaldet på et f2f-seminar. De havde brugt Blackboard gennem flere år og var vant til at arbejde i Discussion Board og med chat. Der er dog en indbygget modsætning i det faktum, at underviseren etablerede midlertidige grupper og forventede, at de samarbejdede kollaborativt. Et praksisfællesskabs fælles repertoire udvikles over tid. Derfor vil et netindkald i denne form sandsynligvis kun kunne gennemføres med rutinerede studerende; dels fordi formen kræver meget erfaring med Blackboard, dels fordi et virtuelt samarbejde på et midlertidigt sammensat hold kræver, at de studerende er ude over den blufærdighed, der ofte kendetegner de studerendes adfærd i begyndelsen af deres virtuelle uddannelse. Det understreges af adskillige citater fra drømmefasen (bilag 7), hvor underviserne drømmer om, at de studerende er som 3.-4.-års studerende fra start: *"De har først og fremmest lært at bruge hinanden"* (AI-workshopen: 1:47:02), *"De er kendt med Blackboard"* (ibid.: 1:47:06), *"Støjen er væk, hvordan man gør, hvordan man finder rundt, leder efter en fil ..."* (ibid.: 1:47:28) og *"Noget af passiviteten på nettet hænger også sammen med den blufærdighed."* (ibid.: 1:51:30).

Den fælles virksomhed blev udviklet gennem diskussionen af opgavernes løsning i grupper og derefter med hele holdet, den fælles løsning og aflevering af opgaver, sammenhængen mellem f2f-seminaret og netperioden og ved sammenhængende opgaver med kollaborative elementer. De studerende indgik aktivt i dialogen. Deres erfaring og faglighed gjorde dem villige til at gå ind i diskussionerne og til at debattere deres egne meninger med de andre.

Netindkaldet byggede på det større praksisfællesskab, de studerende allerede indgik i som årgang. Uden dette eksisterende fællesskab ville det næppe have været muligt at gennemføre netindkaldet med samme resultat og intensitet. Underviseren benyttede det eksisterende fællesskab til at fremme de studerendes udvikling yderligere.

Alle Wengers principper om, hvordan man kultiverer et samarbejde, er i brug; der er sket udvikling, de studerende kan deltage på forskellige niveauer, der

arbejdes offentligt og privat, de studerendes læring og holdning bearbejdes, og det sker i et nyt spændende koncept med en klar plan.

### **5.3.9 Fortælling 15: Filmscene**

Et hold studerende blev stillet en opgave, hvor de skulle producere en scene til en film og efterfølgende argumentere for deres brug af virkemidler.

Underviseren kunne have gjort opgaven mere omfattende, men havde afgrænset den til én scene, idet underviseren ikke mente, at man kunne pålægge de studerende at lave alt fra ide til færdig produktion; underviseren var nødt til at tage nogle etaper ud og raffinere dem, ellers blev det for uoverskueligt.

Opgaven var et veldefineret praktisk produkt. De studerende fik udleveret drejebogen og vidste nøjagtig, hvilke forventninger underviseren havde til produktet. De skulle optage scenen og efterfølgende begrunde virkemidlerne, for eksempel kameravinkel, lys og lyd.

Underviseren oplevede, at samarbejdet fungerede, fordi de studerende var afhængige af hinanden. De kunne ikke løse opgaven alene, og det skabte en faglig og social nødvendighed. De var nødt til at forpligte hinanden.

Underviseren formåede at stille opgaven på en måde, der nødvendiggjorde samarbejde. Underviserne får ikke de studerende til at samarbejde, hvis de lige så godt kan løse opgaven hver for sig. I så fald bliver det den gode vilje, der afgør samarbejdets form og mængde.

Underviseren tror, det var godt, at der var et meget klart formål og nogle klare krav til produktet. Det var en klar og praktisk opgave, som de studerende ikke kunne løse alene. Formuleringen af opgaven skabte nødvendigheden af kollaboration.

### **5.3.10 Diskussion af fortælling 15: Filmscene**

Samarbejdet:

Opgaven blev stillet, så den endelige målsætning var kendt. De studerende skulle producere en film og argumentere for valg/anvendelse af virkemidler. Opgaven, der bestod af både en praktisk og en teoretisk del, kunne ikke løses

selvstændigt. I den praktiske del var der forskellige funktioner, der skulle dækkes. Disse ville kunne afgrænses og fordeles i et vist omfang, men resten af opgaven fordrede kollaboration. Produktet var dermed afgørende for nødvendigheden og typen af samarbejdet. Da der samtidig skulle argumenteres for virkemidlerne, opnåedes desuden en refleksion over og en teoretisk diskussion om det praktiske arbejde. Der blev skabt et fællesskab om den fælles opgave.

Den praktiske del af produktet var en filmscene. De studerende fik udleveret drejebogen. Dermed var produktet som overordnet begreb kendt, men da der indgår mange virkemidler i produktionen, var der ikke tale om reproduktion, men snarere om udvikling. Anvendelsen af hvert af virkemidlerne gav mange muligheder i produktionen, som skulle overvejes og beskrives. *“Og så skulle de bagefter redegøre for, hvordan de har brugt de forskellige virkemidler, der er anvendt”* (AI-workshopen: 41:46). Det var dermed en åben, dynamisk opgave med mange uforudsigelige processer.

Deltagerne var i høj grad afhængige af hinanden. Argumentationen for anvendelse af virkemidlerne kunne ske asynkront, men skulle forhandles i gruppen til en fælles opgaveløsning. Den praktiske produktion krævede i nogen grad en synkron løsning. Der var en samlet fælles kontekst for gruppen om opgaven. *“Det, der også fungerer godt, er, at det KAN man ikke gøre alene. De er nødt til at være forpligtet på hinanden”* (Ibid.: 42:40).

Koordinator/kultivatoren:

Underviseren havde afgrænset opgaven, så den var overskuelig. En enkelt del (scene) af den samlede produktion (film) var taget ud og raffineret for at opnå dybde i arbejdet. *“Man kunne godt have gjort projektet meget større, men jeg tror, det er vigtigt at afgrænse projektet. Man kan ikke sige til dem, at de skal lave alt lige fra ide til færdig produktion. Man bliver nødt til at tage nogle etaper ud og så raffinere de dele, ellers bliver det for uoverskueligt”* (Ibid.: 41:55).

Samtidig havde underviseren tilstræbt at gøre opgaven og sine forventninger til løsningen så tydelige som muligt. *“De har et produkt, de skal aflevere, der er velafgrænset. De ved hvad målet med deres arbejde er. De ved helt nøjagtig, hvad det er for nogle forventninger, jeg har til det produkt”* (Ibid.: 41:25).

Derudover havde underviseren valgt en praktisk opgave, der fordrede et samarbejde. Opgaven var klart defineret, men med frie rammer. Underviseren havde leveret materiale til at komme i gang med: *"I det her tilfælde fik de drejebogen og så skulle de optage den"* (AI-workshoppen: 41:43). Grupperne kunne derefter selv tilrettelægge arbejdet. Enkeltopgaverne i produktionen trak sandsynligvis på deltagernes personlige forudsætninger og praktiske erfaringer med filmoptagelser. De studerende fik dermed mulighed for at trække på eksterne færdigheder.

For de studerende udviklede opgaven praksis på flere niveauer, dels fik de nogle rent praktiske færdigheder med produktionen, dels opnåede de teoretisk viden om produktionen af film, dels fik de trænet argumentation om brugen af virkemidlerne, og dermed fik de trænet refleksion over egen praksis under produktionen.

Det specielle ved fortællingen er, at den praktiske opgave kræver et kollaborativt samarbejde. Der var skabt en nødvendig gennem opgaven. Opgaven adskiller sig endvidere fra de teoretiske diskussioner ved også at indeholde et praktisk element.

Wengers tre dimensioner:

Den fælles virksomhed blev udviklet gennem dialog og fortolkning af opgaven samt ved en meningsforhandling om de studerendes løsning og udførelse af gruppeopgaven. Der er for gruppen sammenhæng mellem deres dialog om opgaven, som kan foregå virtuelt, og optagelserne, som kræver fysisk tilstedeværelse.

Det gensidige engagement blev styrket ved fællesskabet om opgaven. Det fysiske samvær styrker de sociale relationer i gruppen.

Det fælles repertoire trækkes der på, idet de studerende kender hinanden fra holdet. De har et fælles teoretisk grundlag fra undervisningen og skaber derudover deres egen historie gennem produktion af filmen.

Sammenfattende ses det, at det ved tilrettelæggelsen af en opgave er muligt at skabe nødvendigheden af et samarbejde. Under AI-workshoppen reflekterer og sammenfatter underviserne denne nødvendighed ud fra fortælling 14: Filmscene,

og fortælling 12: Samarbejde (bilag 6.12) om typerne af samarbejde. *"Men jeg kan ikke forklare, hvorfor det fungerer for nogen og ikke for andre [gruppearbejdet]"* (AI-workshopen: 38:05, vores tilføjelse). Underviserne betragter reelt samarbejde som synonymt med kollaboration: *"De fungerer som grupper, fordi de faktisk arbejder sammen, hvorimod nogle af grupperne de arbejder bare delt. De deler arbejdet, og så sætter de det sammen, og så skiftes de til at svare på opgaverne. Så man kan sige, at de grupper, hvor det er reelt gruppearbejde, der fungerer det godt"*. (ibid.: 39:48). Hvis det er en studiegruppe uden et velfungerende praksisfællesskab, kan der være behov for, at underviseren skaber nødvendigheden af samarbejde: *"Vi får dem ikke til at arbejde sammen i grupper, hvor de samarbejder, hvis de lige så godt kan løse dem hver for sig. Så bliver det den gode vilje, der afgør det. Og det er ikke nok"* (ibid.: 43:10). I grupper med et velfungerende fællesskab forholder det sig anderledes. Der drøftes et eksempel med en gruppe fagligt og personligt stærke studerende, som er aktive og selv tager fat i opgaverne: *"Der er læreren dybest set overflødig"* (ibid.: 44:40).

Drøftelsen af fortællingerne i plenum giver igen anledning til drøftelse af gruppernes samarbejde: *"Der er de nødvendige for hinanden, når de skal lave sådan en film"* (ibid.: 1:01:46), *"Gruppearbejde fungerer først, når de er nødvendige for hinanden"* (ibid.: 1:01:58).

Det kollaborative gruppearbejde er underviserens fokus. Underviserne ønsker at kunne skabe en gensidig afhængighed blandt de studerende i de grupper, der ikke har et velfungerende praksisfællesskab med tilstrækkeligt gensidigt engagement og fælles virksomhed i form af fælles målsætning med studiet.

## 6. Konklusion

I de fortællinger vi har set på, er der nogle gennemgående træk. De opgaver, der fortælles om, er sjældent udelukkende kollaborative eller kooperative. De beskrevne forløb består ofte af en kombination, hvor en eller flere individuelle opgaver danner udgangspunkt for en kollaboration på holdet, som vist i fortælling 1: Et introforløb. I fortælling 14: Netindkald er det dog ikke opgaverne, der giver udgangspunktet for kollaborationen, da flere af opgaverne kan løses individuelt. Det er i stedet de rammer, som underviseren afstikker for forløbet, der skaber fællesskabet om praksis.

I de forløb, hvor de studerendes livsverden inddrages, oplever underviseren, at de studerende er engagerede; både i fortælling 1: Et introforløb, fortælling 11: Sprogindlæring og fortælling 2: Et løbende projekt, tager underviseren bevidst udgangspunkt i de studerendes personlige fortællinger:

I fortælling 1 er opgaven både at udforme et billede af den verden, den studerende færdes i uden for det virtuelle rum og skabe et indtryk af selve personen som et socialt individ, der er forankret i en verden af forskellige sociale fællesskaber.

Der sker noget lignende i fortælling 2, de studerende fortæller om det, der optager dem nu og her i den kultur, de beskæftiger sig med i praksisfællesskabet. I denne fortælling sker der også det interessante, at de forskellige måder at se og forstå denne verden på, giver anledning til, at de studerende, der har en særlig viden om dette, går ind og faciliterer holdets fælles læreproces.

I fortælling 11 tages der i opgavens udformning afsæt i den studerendes personlige oplevelser (egen sprogindlæring). Den studerende kommer på den måde til at beskrive og dermed reflektere over sin egen læringsbane. Ved at læse og forholde sig til de andre studerendes fortællinger ser den studerende sin egen livsfortælling i et andet perspektiv og de medstuderende som individer med divergerende læringsbaner. Den efterfølgende dialog på holdet kan med en Wengersk optik siges at genere en fælles historie om, hvad det at lære sprog kan

indbefatte. En opfattelse af verden, som praksisfællesskabet sikkert vil komme til at diskutere, når underviseren inddrager andre perspektiver i undervisningen.

Underviserne ser ikke undervisningen som det, der skaber læringen, men som en kontekst, hvori læreprocesserne kan finde sted. I de ovennævnte fortællinger 1 og 14, men også i fortælling 15: Filmscene skaber underviseren bevidst en kontekst, hvor det er umuligt at arbejde alene, hvis opgaven skal løses.

I flere af undervisernes fortællinger er opgaverne tilrettelagt, så der er mulighed for flydende deltagelsesidentiteter. Det træder tydeligt frem i fortælling 4: En webquest, hvor de studerende i høj grad er tilrettelæggere af egne arbejdsprocesser i det projektarbejde, opgaven består af.

Selvom det i flere af fortællingerne vægtes højt, at opgaverne skal løses i fællesskab, og at der skal være en transparens blandt deltagere på holdet også i forbindelse med løsningen af de mere individuelle opgaver, giver ingen af underviserne udtryk for i deres fortællinger, at de finder det nødvendigt at kontrollere eller styre de studerendes arbejde. En af underviserne fortæller (bilag 6.8, fortælling 8), at vedkommende taler meget med de studerende om vigtigheden af, at de studerende selv strukturerer egen og fælles arbejdsindsats. Og opfordrer samtidig de studerende til at benytte forskellige muligheder for at skabe private rum, hvor de indbyrdes meningsforhandlinger kan finde sted, uden indblanding fra resten af holdet. Et tiltag vi også så i fortælling 14: Netindkald.

De analyserede fortællingerne viser, at underviserne giver rum for deltagerstyring gennem opgave- eller problemformuleringer, der er så brede, at de studerende kan indgå i en aktiv meningsforhandling om opgaveløsningerne.

Konkluderende må vi sige, at i de fortællinger, som underviserne selv oplevede som gode fortællinger om samarbejdet blandt de studerende, var det et kendetegn, at underviserne allerede i deres planlægning og tilrettelæggelse af undervisningsmiljøet havde gennemtænkt og planlagt aktiviteter, der kunne:

- bidrage til, at læringsmiljøet fungerede som en støtte og ressource for de studerendes fælles virksomhed

- støtte de studerende samspilsprocesser på måder, der kunne skabe værdi for både den enkelte og fællesskabet
- give en høj grad af deltagerstyring i studiegrupperne
- inddrage de studerende som fuldgældige medlemmer i den fælles praksis.

I specialet har vi fokuseret på de positive fortællinger, og de ovennævnte konklusioner viser, at et positivt udfald fordrer, at de studerende kan og vil indgå i de nævnte læringsforløb, men det har ikke været vores fokus.

Vores teoretiske undersøgelser har påvist en række tiltag, der kan fremme samarbejdet i sociale fællesskaber, således at læring bliver det centrale for fællesskabets praksis. De analyserede fortællinger, der som vist rummer eksempler på, hvorledes underviseren i sin daglige praksis fremmer de studerendes samarbejde, viser, at de teoretiske anvisninger kan bringes i anvendelse med et godt resultat. Vi mener derfor, at vores undersøgelser og analyserne af disse kan ses som gyldige forslag til, hvorledes underviseren kan fremme de studerendes samarbejde.

### ***6.1 Perspektivering***

Som enkeltstående og fragmenterede fortællinger om dele af undervisningsforløb kan de analyserede fortællinger kun give et uklart billede af de længerevarende undervisningsforløb, de reelt er dele af. Men vi mener, at underviserne med fordel kan anvende kombinationer af de viste tiltag i deres tilrettelæggelse af længerevarende forløb, således at undervisningsmiljøet bliver en støtte og ressource for fællesskabet; og at flere af de aktiviteter, der beskrives i det foregående kan udfoldes yderligere gennem et øget fokus på og en kultivering af de studerendes samspilsprocesser i fællesskabet.

## 1. Litteraturliste

Agertoft, Annelise; Bjørnshave, Inge; Nielsen, Jørgen Lerche; Nilausen, Lis (2003a): *Netbaseret kollaborativ læring – en guide til undervisere*. Værløse: Billesø & Baltzer

Agertoft, Annelise; Bjørnshave, Inge; Nielsen, Jørgen Lerche; Nilausen, Lis (2003b): *Deltager i netbaseret kollaborativ læring – en guide til samarbejde*. Værløse: Billesø & Baltzer

Andreasen, Lars Birch (2002): Virtuelt samarbejde i en flydende modernitet. In: Undervisningsministeriet (2002): *Udannelse, læring og IT – 26 forskere og praktikere gør status på området*. København: Undervisningsministeriets forlag: 46-51

Bang, Jørgen; Dalsgaard, Christian (2005): Samarbejde – kooperativt eller kollaboration? In: *Tidsskrift for universiteternes efter- og videreuddannelse*, 2. årgang: nr. 5. Tilgængeligt på [http://www.unev.dk/view.aspx?artikel\\_id=483](http://www.unev.dk/view.aspx?artikel_id=483)  
Sidst lokaliseret den 23.05.2005

Bygholm, Ann (2002): Kommunikation og samarbejde i netbaserede læringsmiljøer. In: Undervisningsministeriet (2002): *Udannelse, læring og IT – 26 forskere og praktikere gør status på området*. København: Undervisningsministeriets forlag: 87-96

Dirckinck-Holmfeld, Lone (2000): Virtuelle læringsmiljøer på et projektpædagogisk grundlag. In: Simon Heilesen (red.) (2000): *At undervise med IKT*. Frederiksberg: Samfundslitteratur: 217-233

Dirckinck-Holmfeld, Lone (2002): CSCL – Computer Supported Collaborative Learning – Projektpædagogiske læringsformer i virtuelle omgivelser. In: Undervisningsministeriet: *Udannelse, læring og IT – 26 forskere og praktikere gør status på området*. København: Undervisningsministeriets forlag: 53-64

Fibiger, Bo (2005): Videndeling i læringsforløb – Erfaringer fra undervisning på Masteruddannelsen i It og læring. *Tidsskrift for Universiteternes efter- og*

*videreuddannelse*, 2. årgang nr. 5. Findes online.

[http://www.unev.dk/view.aspx?artikel\\_id=486](http://www.unev.dk/view.aspx?artikel_id=486) Sidst lokaliseret den 22.03.2005

Dale, Erling Lars (1998): Refleksion i den professionelle praksis. In: *Pædagogik og professionalitet*. Århus: Klim: 217-236. Også publiceret i kompendiet: Master i IKT og Læring (2003): *Modul 1, IKT-baserede læreprocesser*. Aalborg: Aalborg universitetsforlag.

Dall, Mads Ole; Hansen, Solveig; Bastide, Vibeke; Lynge, Bente; Iversen, Frank (2002): *Slip anerkendelsen løs! Appreciative Inquiry i organisationsudklng*. København: Frydenlund.

Dalsgaard, Christian (2004): Pædagogisk vurdering af e-læringssystemer. In: Georgsen, Marianne; Bennedsen, Jens (red.) (2004): *Fleksibel læring og undervisning – erfaring, konsekvenser og muligheder med ikt*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag

Danielsen, Oluf: Forelæsning 28. januar på Aalborg universitet.

<http://real.humfak.auc.dk:8080/ramgen/ell/mil/E-MIL-OD-280105.rm>

Gynther, Karsten (2003): IT og nye læringsmiljøer. In: Held, Finn; Rasmussen, Anelise Birkvad; Olsen, Flemning B. (red.) (2003): *Introduktion til undervisning: rammer, metoder, resultater*. København: Frydenlund: 305-329

Hansen, Solveig (2003): Appreciative Inquiry og store organisationsprocesser. In: *Workshop. Forandringsorienterede metoder*. Master i IKT og Læring. Tilgængelig på <http://www.ufc-klub.dk/artlit/Appreciative.htm> Sidst lokaliseret den 23.05.05

Harasim, Linda (1989): Online Education: A New Domain. In: R. Mason & T.Kaye (Eds.) (1989): *Mindweave: Computers, Communications and Distance Education*. Oxford: Pergamon Press: 50-62

Illeris, Knud (2004): *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur

Jessen, Carsten; Sørensen, Birgitte Holm (2003): Virtuel kommunikation og virtuelle fællesskaber – hvilke kompetencer? In: Mathiasen, Helle (red.) (2003): *It og læringsperspektiver*. København: Alinea A/S: 170-191

Kvale, Steinar (2002): *En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels forlag

Lave, Jean; Wenger, Etienne (2003): *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels 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: 141-163.

Rattleff, Pernille (2002a): Fleksible, netbaserede fjernstudier. In: Undervisningsministeriet (2002): *Udannelse, læring og IT – 26 forskere og praktikere gør status på området*. København: Undervisningsministeriets forlag: 97-104.

Rattleff, Pernille (2002b): Studerendes kommunikation i computerkonferencer i et fjernstudium. In: Rasmussen, Jens (red.) (2002): *Luhmann anvendt*. København: Unge Pædagoger: 65-80.

Rasmussen, Anelise Birkvad (2003): Classroom – Management – ledelse og organisation i klasseværelset. In: Held, Finn; Rasmussen, Anelise Birkvad; Olsen, Flemming B. (red.) (2003): *Introduktion til undervisning*. København: Frydenlund Grafisk: 111-163

Rasmussen, Jens (2004): *Undervisning i det reflektivt moderne*. København: Hans Reitzels Forlag

Salmon, Gilly (2002): *e-tivities – The key to active online learning*. Kogan Page

Slotmann, Jens; Dørup, Jens; Thorup, Hans H.; Thomsen, Pia; Jensen, Michael (2004): *Semesteropgave*. Masteruddannelse i IKT og læring  
[http://projekter.aau.dk/PDB/projects/Vi\\_har\\_jo\\_ogsaa\\_et\\_liv/](http://projekter.aau.dk/PDB/projects/Vi_har_jo_ogsaa_et_liv/)

Sorensen, Elsebeth (2000): Interaktion og læring i virtuelle rum. In: Simon Heilesen (red.)(2000): *At undervise med IKT*. Frederiksberg: Samfundslitteratur: 235-255

Sorensen, Elsebeth (2002a): CSCL som brændpunkt i udviklingen af en netbaseret didaktik. In: Undervisningsministeriet (2002): *Udannelse, læring og IT – 26 forskere og praktikere gør status på området*. København: Undervisningsministeriets forlag: 65-78

Sorensen, Elsebeth (2002b): Distributed CSCL – a Situated, Collaborative Tapestry. In: Dirckinck-Holmfeld, Lone & Fibiger, Bo (2002): *Learning in Virtual Environments*. Frederiksberg: Samfundslitteratur: 192-205. Også publiceret i kompendium Master i IKT og Læring (2003): *Modul 1, IKT-baserede læreprocesser*. Aalborg: Aalborg universitetsforlag

Stenseth, Børre; Tolsby, Håkon (2001): Læring i digitale omgivelser. In: *Kompendium – Master IKT og læring modul 4* (2004). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag: 270-298. Tilgængelig på <http://www.ia.hiof.no/~borres/nymet/> Sidst lokaliseret den 08.5.2005

Søgaard, Hanne (2004): *Semesteroptagelse*. Masteruddannelse i IKT og læring [http://projekter.aau.dk/PDB/projects/IKT\\_i\\_laereprocesser\\_-\\_brug\\_og\\_betydning./](http://projekter.aau.dk/PDB/projects/IKT_i_laereprocesser_-_brug_og_betydning/)

Wenger, Etienne; McDermott, Richard; Snyder, William M. (2002): *Cultivating Communities of Practice: A guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business School Publishing

Wenger, Etienne (2004): *Praksisfællesskaber – læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels forlag. Oprindeligt Wenger, Etienne (1998): *Communities of practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Bilag til specialet

Netstuderende haves –  
virtuelt samarbejde ønskes!

En undersøgelse af:

Hvordan fremmer underviseren de studerendes samarbejde i  
et netbaseret undervisningsmiljø?

Udarbejdet af:

Hanne Søgaard og Michael Jensen

## Indholdsfortegnelse

|  |            |
|--|------------|
| <b>1. RAMMERNE FOR WORKSHOPPEN.....</b>                  | <b>117</b> |
| 1.1. Forberedelse af lokalet: .....                      | 117        |
| 1.2. Taleseddel .....                                    | 117        |
| 1.3. De fysiske rammer .....                             | 119        |
| 1.4. Introduktionsmail til workshop.....                 | 121        |
| <b>2. INTERVIEWGUIDE .....</b>                           | <b>122</b> |
| <b>3. AFTALE OM WORKSHOP MED CVU SØNDERJYLLAND .....</b> | <b>123</b> |
| <b>4. AFTALE OM DELTAGELSE I WORKSHOP .....</b>          | <b>124</b> |
| <b>5. DEBRIEFING.....</b>                                | <b>125</b> |
| <b>6. FORTÆLLINGER.....</b>                              | <b>127</b> |
| <b>7. FLIP-OVER FRA WORKSHOP .....</b>                   | <b>133</b> |

# 1. Rammerne for workshoppen

## 1.1 Forberedelse af lokalet:

- Indsamle underskrevne aftaler om deltagelse i workshop
- Klargøre tavle/flipover
- Post-IT blokke
- Udprintede interviewguides
- Teste MP3-optager
- Teste kamera

## 1.2 Taleseddel

### Introduktion

Tak til de deltagende undervisere.

Præsentation af to MIL-specialestuderende, Hanne og Michael.

Specialets formål er at undersøge om/hvordan den netbaserede del af den virtuelle læreruddannelse kan gøres endnu bedre. Vi fokuserer på de fællesskaber der er i studiegrupper og hold.

Formålet med workshoppen er at indhente supplerende informationer. Workshoppen vil fungere som en værdsættende eller anerkendende undersøgelse (appreciative inquiry). Udgangspunktet er en fokusering på de områder, hvor netundervisningen efter jeres opfattelse fungerer. Vi har valgt denne metode, dels fordi vi selv har prøvet den, men mest fordi den adskiller sig fra andre metoder ved at anerkende og værdsætte det som I finder værdifuldt, og så fokusere på det positive, i stedet for mange andre metoder der fokuserer på problemer og problemløsning. Det er ikke forbudt, men enhver erkendelse af et problem udspringer efter vores overbevisning af en vision om noget bedre. Det er disse visioner og mulige veje dertil vi vil søge efter. Vi vil vel alle helst udvikle os hen mod de mest lovende fremtidsforestillinger. Så spillereglerne er at det er den enkeltes positive oplevelser der er udgangspunktet.

Det sker efter 4D-modellen, med de 4 faser; Discovery, Dream, Design og Destiny. Modellen gennemgås. Vi gennemfører ikke alle 4 da vi ikke har beføjelser til at ændre jeres organisation. Vi håber at I alligevel får et personligt udbytte i form af et bredere fælles erfaringsgrundlag og inspiration.

Vi fastholder workshoppen på MP3 og meningskondenserer. I vil selvfølgelig blive ydet fuld anonymitet. Derudover vil vi muligvis tage nogle billeder af processen, men igen beskærer vi så det er anonymt. Interviewaftalen har vi bedt om af formelle årsager. Som afslutning har vi et lille spørgeskema som vi skal bruge til evaluering af workshoppen som metode.

**Workshoppens forløb:**

I den næste time skal vi udforske. I denne fase skal I parvis fortælle hinanden om jeres bedste oplevelse med netundervisningen. Vi har udarbejdet en interviewguide som I kan men ikke skal bruge. Guiden gennemgås. I må meget gerne skrive ned undervejs hvis I kommer i tanke om små oplevelser eller ideer. Vi har papirer med til det formål (skriv gerne initialer på bagsiden, så kan vi om nødvendigt få uddybet det).

Når I har interviewet hinanden, skal historien genfortælles for de andre og fastholdes på tavle/flipover/post-it.

Spørgsmål?

Nu skal I parvis interviewe hinanden....

Nu skal I genfortælle historien for de andre...

I skal fastholde essensen af historierne på flipover

Næste emne I skal fortælle historier om er...

Næste emne ....

Så går vi over til næste fase. Den resterende time skal vi bruge på at drømme. Med baggrund i de mange gode fortællinger skal vi nu bygge videre på mulighederne. Der skal være plads til de høje og flyvske tanker og ikke bruges begrænsende argumenter om, hvad der kan eller ikke kan lade sig gøre. I drømme er alt muligt. Fremtidens drømme skal samles sammen, formuleres og fastholdes på plancher/andet. Der er ingen rigtige eller forkerte løsninger, og der kan være flere veje til drømmene.

Spørgsmål?

Vi arbejder i plenum, da vi er forholdsvis få deltagere. Derfor vil vi nu arbejde videre i fællesskab med hvordan vi gør, lige nu hvor vi befinder os i fremtidens drømme. Så drømmene er ikke fremtid, men nutid. Så velkommen i drømmen, hvad er det vi gør lige nu? Fantasien skal i gang.

Spørgsmål?

I skal nu...

Debriefing. Som workshoppens sidste punkt vil vi gerne bede jer udfylde et spørgeskema om workshoppens forløb. Ellers vil vi sige mange tak for jeres deltagelse og engagement.

### **1.3 De fysiske rammer**

Lokalet var forberedt, så det kunne skærmes af for nysgerrige øjne. Huskelisten jf. pkt. 5.1 var gennemgået. Derudover var der sørget for kaffe, te, sandwich og kage.



**Figur 1 Workshoplokalet**



**Figur 2 OHP og flipover**



**Figur 3 MP3-optager**

## 1.4 **Introduktionsmail til workshop**

Kære kollegaer

I forbindelse med mit masterspeciale i IKT og læring, som jeg skriver sammen med Michael Jensen, uddannelseschef på Høje Taastrup Handelsskole, vil jeg høre om I kunne tænke jer at medvirke i en workshop af ca. 2-2½ times varighed.

Formålet med workshoppen er at indhente supplerende informationer i forhold til tidligere empiri, herunder blandt andet et interview af [*3 underviseres navne er slettet af hensyn til anonymiteten*], om netundervisningen på læreruddannelsen (2004). Workshoppen vil fungere som en værdsættende eller anerkendende undersøgelse (appreciative inquiry, en hurtig intro til metoden kan man finde via Ledelsesnet.dk - <http://ledelsesnet.teknologisk.dk/8555>). Udgangspunktet er en fokusering på de områder, hvor netundervisningen i undervisernes øjne fungerer. Men I vil selvfølgelig blive orienteret yderligere, hvis I har lyst at deltage.

For deltagerne vil det personlige udbytte være et bredere fælles erfaringsgrundlag og evt. inspiration til yderligere udvikling af netundervisningen. Og I vil selvfølgelig også få mulighed for at bruge / læse det færdige speciale.

Både Michael og jeg vil deltage. Selve processen vil blive fastholdt gennem optagelser på MP3 og derefter meningskondenseret. I vil selvfølgelig blive ydet fuld anonymitet.

Eftersom Michael skal planlægge sit arbejde så han kan tage fri og rejse herover fra Sjælland, vil jeg meget gerne have en hurtig tilbagemeldning på, om I vil deltage og hvornår, angiv gerne flere tidspunkter. Jeg vil så melde tilbage med det tidspunkt, og mødested, hvor det er muligt at samle flest deltagere.

Vi vil foreslå følgende tidspunkter:  
torsdag d. 10. marts mellem 8-14 eller efter 17  
fredag d. 11. marts efter 11.30

Og endelig vil jeg gerne tilføje, at projektet er aftalt med og godkendt af Ove Outzen, så formalia er ok, men uden timer i halen :-)

Hilsen Hanne Søgaard  
Tlf. arb. 73 222415 - træffes efter aftale

## 2. Interviewguide

”Interviewguide” til brug ved værdsættende samtale med undervisere fra den virtuelle læreruddannelse på Haderslev Seminarium.

Når I ”interviewer” hinanden kan følgende stikord og spørgsmål måske hjælpe.

I behøver ikke bruge dem, hvis fortællingerne kommer af sig selv.

1. Hvad er din bedste oplevelse med.....?
  - a. ... de studerendes samarbejde i studiegrupper?
  - b. ... de studerendes samarbejde som hold?
  - c. ... de studerendes arbejde med faglige/praktiske færdigheder?
2. Hvad var det gode ved episoden?
3. Hvilke betingelser eller forudsætninger gjorde det muligt?
4. Hvad gjorde du?
5. Hvem var ellers med?
6. Kan forudsætningerne for oplevelsen genskabes?
7. Hvilke(t) stikord vil du sætte på oplevelsen?

### 3. Aftale om workshop med CVU Sønderjylland

Aftale om gennemførelse af workshop om e-læring i læreruddannelsen vedrørende masterspeciale.

Til Ove Outzen

Tak for dit tilsagn om at vi må gennemføre en workshop (Appreciative Inquiry) i forbindelse med vores speciale på Masteruddannelsen i IKT og læring på Aalborg Universitet.

Vi har valgt at gennemføre en workshop med undervisere fra den virtuelle læreruddannelse. Workshoppen tager udgangspunkt i undervisernes bedste erfaringer inden for området. I den første fase er princippet, at de parvis "interviewer" hinanden om deres bedste oplevelser inden for emnerne. Disse eksempler skal derefter deles med de andre deltagere. Til støtte for de små "interviews" har vi udarbejdet en lille interviewguide. Guiden beskriver de områder vi ønsker at fokusere på. Vi tager udgangspunkt i undervisernes konkrete oplevelser og erfaringer, men i det omfang det er relevant og undviserne ønsker det, vil de kunne inddrage egne pædagogiske overvejelser.

Med udgangspunkt i erfaringerne vil vi fastholde oplevelserne på f.eks. plancher eller flipover. I den næste fase bygger vi videre på oplevelserne og skaber nogle ideer om eller visioner af, hvordan det kunne gøres fremover. Anden fase bygger videre på de erfaringer, der kommer frem i første fase. Vi er til stede under hele forløbet og leder deltagerne gennem faserne.

Alle oplysninger bliver behandlet fortroligt, og undviserne kommer til at fremstå anonymiseret i specialet. Vi har ikke planlagt at publicere specialet, men vil lade det indgå i Aalborg Universitets projektdatabase. Vi optager seancen som MP3-lydfil og gennemlytter det med henblik på analyse og meningskondensering. Denne kondensering medtages i specialet. De plancher eller flipovers der bliver produceret under samtalerne vil ligeledes kunne indgå.

Skolen får naturligvis adgang til specialet, når det er godkendt.

Har du spørgsmål, er du velkommen til at kontakte os enten på telefon eller e-mail.

Hanne Søgaard, IT-konsulent, CVU Sønderjylland, 7322 2415,  
hso@cvusonderjylland.dk

Michael Jensen, uddannelseschef Handelsskolen Ishøj & Tåstrup, 4356 7950,  
mje@hsit.dk

Aftalen godkendt d. \_\_\_\_\_

med venlig hilsen

Hanne Søgaard og Michael Jensen

---

## 4. Aftale om deltagelse i workshop

Aftale om deltagelse i workshop om e-læring i læreruddannelsen vedrørende masterspeciale

Til .....

Tak for dit tilsagn om at medvirke i workshop (Appreciative Inquiry) i forbindelse med vores speciale på Masteruddannelsen i IKT og læring på Aalborg Universitet.

Workshoppen tager udgangspunkt i dine egne og dine kollegaers bedste erfaringer inden for området. I den første fase er princippet, at I parvis "interviewer" hinanden om jeres bedste oplevelser inden for emnerne. Disse eksempler skal derefter deles med de andre deltagere. Til støtte for de små "interviews" har vi udarbejdet en lille interviewguide, som udleveres til dig. Guiden beskriver også de områder vi ønsker at fokusere på. Vi har valgt ikke at sende guiden til dig forud for samtalen, da vi ønsker spontane svar. Vi ønsker at tage udgangspunkt i konkrete oplevelser og erfaringer, men i det omfang det er relevant og du ønsker det, vil du kunne inddrage dine pædagogiske overvejelser.

Med udgangspunkt i erfaringerne vil vi fastholde oplevelserne på f.eks. plancher eller flipover. I den næste fase bygger vi videre på oplevelserne og skaber nogle ideer om eller visioner af hvordan det kan gøres. Anden fase bygger videre på de erfaringer der kommer frem i første fase. Vi er til stede under hele forløbet og leder deltagerne gennem faserne.

Alle oplysninger bliver behandlet fortroligt, og du kommer til at fremstå anonymiseret i specialet. Vi har ikke planlagt at publicere specialet, men vil lade det indgå i Aalborg Universitets projektdatabase. Vi optager seancen som MP3-lydfil og gennemlytter det med henblik på analyse og meningskondensering. Det er denne kondensering der medtages i specialet. De plancher eller flipovers der bliver produceret under samtalerne vil vi ligeledes lade indgå.

Du får naturligvis adgang til specialet, når det er færdigt.

Workshoppen er tillige en del af vores uddannelse, derfor er der udarbejdet denne formelle aftale og der er ligeledes indhentet tilladelse fra Ove Outzen.

Har du spørgsmål er du velkommen til at kontakte os enten på telefon eller e-mail.

Hanne Søgaard, IT-konsulent, CVU Sønderjylland, hso@cvusonderjylland.dk

Michael Jensen, uddannelseschef, Handelsskolen Ishøj & Tåstrup, mje@hsit.dk

Aftalen godkendt d. \_\_\_\_\_

med venlig hilsen

Hanne Søgaard og Michael Jensen

## 5. Debriefing

Den enkelte undervisers udsagn er markeret med 1, 2 eller 3. Spørgeskemaerne er udtaget i tilfældig rækkefølge.

Deltagerne blev bedt om at tage stilling til følgende udsagn om workshopen:

|   |                    |                    |              |             |  |
|---|--------------------|--------------------|--------------|-------------|--|
| Fase 1:   |                    |                    |              |             |  |
| 1. Instruktionerne var gode   | Meget enig<br>123  | Delvis enig        | Delvis uenig | Meget uenig |  |
| 2. Jeg fik mulighed for at fortælle om mine egne positive oplevelser            | Meget enig<br>123  | Delvis enig        | Delvis uenig | Meget uenig |  |
| 3. Jeg fortalte om oplevelser jeg ikke har fortalt kollegaer om tidligere       | Meget enig         | Delvis enig<br>123 | Delvis uenig | Meget uenig |  |
| 4. Jeg fortalte om oplevelser jeg ikke har tænkt over tidligere                 | Meget enig<br>1    | Delvis enig<br>23  | Delvis uenig | Meget uenig |  |
| 5. Jeg blev opmærksom på positive historier jeg ikke kendte fra andre lærere    | Meget enig<br>12 3 | Delvis enig        | Delvis uenig | Meget uenig |  |
| 6. Jeg fik ny inspiration fra de andres oplevelser                              | Meget enig<br>123  | Delvis enig        | Delvis uenig | Meget uenig |  |
| 7. Jeg har et bredere erfaringsgrundlag efter workshopen                        | Meget enig<br>13 2 | Delvis enig        | Delvis uenig | Meget uenig |  |
| Fase 2:   |                    |                    |              |             |  |
| 8. Jeg kunne bidrage med nye ideer<br>1) ?<br>3) Det kan jeg ikke selv afgøre ? | Meget enig<br>2    | Delvis enig        | Delvis uenig | Meget uenig |  |
| 9. Jeg har fået nye ideer med fra workshopen                                    | Meget enig<br>123  | Delvis enig        | Delvis uenig | Meget uenig |  |

|  |                   |                   |                   |             |
|--|-------------------|-------------------|-------------------|-------------|
|  |                   |                   |                   |             |
| 10. Jeg tror de opstillede visioner er mulige at gennemføre  | Meget enig<br>3   | Delvis enig<br>12 | Delvis uenig      | Meget uenig |
| 11. Visionerne vil få positiv indflydelse på min mulighed for at udføre mit arbejde, hvis de gennemføres | Meget enig<br>123 | Delvis enig       | Delvis uenig      | Meget uenig |
| 12. Jeg kan selv bidrage til at det sker   | Meget enig<br>23  | Delvis enig<br>1  | Delvis uenig      | Meget uenig |
| Generelt:  |                   |                   |                   |             |
| 13. Samlet vil jeg vurdere/bedømme workshoppen som god.  | Meget enig<br>13  | Delvis enig<br>2  | Delvis uenig      | Meget uenig |
| 14. Den skriftlige introduktion inden workshoppen var tilstrækkelig                                      | Meget enig<br>123 | Delvis enig       | Delvis uenig      | Meget uenig |
| 15. Stemningen var god   | Meget enig<br>123 | Delvis enig       | Delvis uenig      | Meget uenig |
| 16. Der var emner jeg ikke fik bidraget med<br>3) Tidsrammen som årsag                                   | Meget enig<br>3   | Delvis enig<br>2  | Delvis uenig<br>1 | Meget uenig |
| 17. Proceskonsulenternes styring var tilpas  | Meget enig<br>3   | Delvis enig<br>12 | Delvis uenig      | Meget uenig |
| 18. Andre kommentarer:<br>3) Det har været en god erfaring   |                   |                   |                   |             |

## 6. Fortællinger

### ***Fortælling 1: Introforløb i fremmedsprogsundervisningen***

Underviseren begynder de to års studier i faget med et introforløb på det første f2f seminar, hvor formålet med opgaven er, at de studerende på holdet får præsenteret hinanden. De studerende interviewer hinanden to og. Til dette får de udleveret et spørgsmålsark eller en interviewguide, således de har et grundlag for deres arbejde. Guiden, der udelukkende er vejledende, indeholder både spørgsmål om fakta som adresse, tlf.nr. m.v. og om mere personlige oplysninger gående på både religion og parforhold. På nettet skriver de om interviewene. Hvis Peter for eksempel har interviewet Hans, skriver Peter om Hans, men oplysningerne skal først være godkendt af Hans, før de må lægges på nettet. De kan med andre ord fortælle hinanden meget personlige ting, hvis de vil, fordi de ved, at kun det, der bliver sagt god for, bliver lagt på nettet (29:40).

På seminaret får de desuden udleveret et digt, der handler om egne glæder. Digtet skal inspirere til et tilsvarende digt om dem selv og egne glæder. De får desuden en modeltekst, der skal hjælpe dem til at beskrive, hvad de ser, når de sidder ved deres bord derhjemme og ser ud ad vinduet (29:21). Teksterne skal lægges ud på nettet samtidigt med afleveringen af interviewet, alt skal naturligvis være på det aktuelle fremmedsprog. Forløbet giver både de studerende kød og blod og hjælper dem til at se hinanden som resursepersoner. Det hjælper dem desuden i gang med at bruge både det talte og skrevne sprog med det samme.

Underviseren giver i forløbet en klar ramme for arbejdet og anviser de metoder, der skal arbejdes med i forløbet, der ender op med en "Blå bog" for de studerende. Samspelet mellem de studerende er vægtet højt i valg af rammer og metoder.

### ***Fortælling 2: Boganmeldelse***

Det er en individuel opgave som de studerende lægger ud på nettet, men de opfordres til at gå ind og kommenterer på de forskellige anmeldelser. Hensigten er de studerende skal opbygge en fælles indsigt i noget litteratur og som en form for videndeling, de kan trække på til eksamen.

### ***Fortælling 3: Et løbende projekt***

De studerende skal skrive mindst en gang ugentligt i konferencen (et fælles forum) om, hvad de har set, hørt eller læst om det eller de lande, der har det aktuelle fremmedsprog som hovedsprog. Det er legalt at stoffet for eksempel er fundet i sit eget lands aviser. Det er sådanne indlæg og samtalerne om disse, der skaber de gode oplevelser på holdet.

### **Fortælling 4: En webquest**

Webquest modellen fra San Diego Universitet er anvendt. Modellen går i korte træk ud på, at der skrives en mål- eller problemformulering, der stilles resurser til rådighed i form af links m.v. og nogle arbejdsspørgsmål. Modellen kan bruges til at kvalificere både de studerende fagligt og til at undervise. De studerende kunne vælge mellem at udforme en webquest med henblik på en bestemt målgruppe af elever i skolen eller med henblik på deres medstuderende på holdet. Der var tale om både en skriftligt (på nettet) og mundtligt fremlæggelse af produktet (et f2f seminar). Nogle af de studerende havde valgt at aflevere deres produkt som en multimediepræsentation, hvor de studerende i produktionsfasen hjalp hinanden med de tekniske udfordringer. Der var tale om en meget klar formulering omkring opgaven, klare deadlines og link til en klar instruktion / vejledning i udformning af webquest samt materialer stillet til rådighed i form af eksempler. Alt arbejdet med opgaven og løsningen af denne i netperioden forgår i det offentlige rum, det vil sige at alle kan se og følge med i, hvad der foregår.

### **Fortælling 5: Opgaverne**

Alle opgaverne afleveres og vejledningen gives i det offentlige rum. I konferencen laves der et fælles forum "vejledning" med en tråd til hver studerende. Tanken er at alle kan drage nytte af det der bliver sagt og gjort af både underviseren og deres medstuderende. Erfaringen er, at de studerende spørger også ind til vejledning givet til andre studerende på holdet.

Den skriftlige øvelseseksamen var fra underviserens side tænkt som en individuel aflevering på mail, men holdet ønskede at videreføre den ovennævnte model. Således at alle kunne se og få gavn af den respons, der blev givet fra underviseren. Og for at få andre indfaldsvinkler til løsningen af opgaven.

### **Fortælling 6: Etablering af studiegrupper**

De studerende havde i begyndelsen ikke lyst til at arbejde i studiegrupper. Men på f2f seminaret er der en af de studerende som argumenterer kraftigt for studiegrupperne på grund af positive erfaringer fra tidligere studiegrupper i andre fag. Stemningen på holdet vender og i løbet af ganske kort tid etableres grupperne (ca. ½ time), de som enten ikke er til stede på seminaret eller ikke umiddelbart får etableret en studiegruppe sætter underviseren sammen.

### **Fortælling 7: Skrappe deadlines**

I faget er der skarpe deadlines for afleveringerne og underviseren kan se og høre ved de individuelle samtaler med de studerende, at samarbejdet intensiveres i perioderne op til afleveringerne.

### **Fortælling 8: Struktur i samarbejdet**

Et punkt underviseren arbejder meget bevidst med i forhold til de studerende er nødvendigheden af struktur i samarbejdet og i selve studiearbejdet. De efterfølgende erfaringer omkring de studerendes samarbejdsformer stammer fra underviserens individuelle samtaler med de studerende (samtalerne er led i studieforløbet), eftersom underviseren kun går ind i de studerendes grupperum (58:48), hvis studiegrupperne inviterer.

Underviseren har introduceret Skype som et samarbejdsværktøj. Den ene af studiegrupperne har et fast ugentligt tidspunkt, hvor de mødes på Skype og laver de aftaler, der er nødvendige for samarbejdet. Hvordan de vil arbejde med den specifikke opgave osv. Underviseren giver et eksempel på en anden studiegruppe, der arbejder på en helt anden måde (57:50). I denne studiegruppe fungerer en af de studerende nærmest som en slags moderator og vedkommende er meget struktureret i sin arbejdsform. Når der kommer en ny opgave fra underviseren, går den studerende ind og checker de forskellige deadlines og går derefter ind og fordeler opgaverne mellem medlemmerne i studiegruppen. Den studerende holder også øje med, at de medstuderende kommer i gang med deres opgaver og holder dem til ilden undervejs i arbejdet. Den første gruppe er meget snakkende, hvorimod den sidste gruppe er præget af en meget struktureret arbejdsform og skriver alt ned. Begge studiegrupper fungerer godt, fordi de gør hinanden ansvarlige i forhold til studiearbejdet. De giver også rum til hinanden og er gode til at pege på den enkeltes rolle og forpligtelse overfor gruppen, når råderummet bliver for stort.

### **Fortælling 9: En ildsjæl**

Underviseren fortæller om en studerende, der bliver placeret i en studiegruppe, der slet ikke arbejder, den er nærmest død. Den studerende gør et meget ihærdigt forsøg på at få gruppen til at fungere, spørger for eksempel på nettet "gruppe hvor er I?", men må give op. Men den studerende er så stærk, at vedkommende ude på holdets fælles konference er i stand til at pege på sine kompetencer ved at være meget spørgende i sin arbejdsform i forhold til opgaverne. Vedkommende spørger for eksempel "Kan man sige sådan, er der nogen der kan svare på det?" og arbejder meget med sproglig opmærksomhed (60:31). Vedkommende er ligeledes meget aktiv i det løbende projekt (jævnfør fortælling 3) og bruger på den måde hele holdet som sin gruppe. Det medfører efter nogen tid, at en af de andre grupper, som i starten mente, at gruppearbejde var spild af tid, inviterer den studerende ind i deres gruppe. De får øje på den medstuderendes kvaliteter og spørger "Manglede du ikke en gruppe?". Den nye gruppe bliver faktisk ret vilde med vedkommende.

### **Fortælling 10: Teknisk støtte**

Underviseren har indledningsvis svært ved at udpege en episode som hold, for i faget er der så mange færdigheder og det er individuelt. Hvis underviseren skal sige de har arbejdet sammen som hold har det været om en masse tekniske ting

og udstyret hvor de har hjulpet hinanden. Det har været en forudsætning for at tingene kunne ske. Det har tit ikke været nok med en manual. Underviseren tror ikke der kunne have været et læringspotentiale i at udarbejde fælles manual. Der ville være for mange forhindringer, både med faget og det tekniske. Det tekniske skulle bare hurtigst muligt være på plads. Der har været studerende der var meget flinke til at svare når der har været tekniske problemer, og har tilbudt hjælp.

Det gode er at nogen har færdigheder de leverer ind til fællesskabet. De stiller deres ekspertise til rådighed.

Det var muligt fordi der var et forum og at der var nogen der ville gøre det. De tilbød sig på et seminar. Det kom bag på læreren at der var så mange problemer. Der kom mange studerende ind, og de fik programmet til låns i to år. De fik programmet og skulle lægge det ind, men det var en kæmpe barriere som underviseren slet ikke havde drømt om. Der har været så mange forhindringer. Og det blev drøftet på et seminar. Telefonen har været ivrigt brugt.

Underviseren prøvede at finde ud af hvor problemerne var og har råbt ud i det tomme rum, for at de ikke skulle sylte problemerne. Fik så sat en anden underviser med teknisk erfaring i den aktuelle software på, da spørgsmålene blev indviklede.

Fik efterhånden samlet 3-4 forskellige manualer.

Det kan være svært at gøre de studerende ansvarlige. De er kommet for at tage et studium.

Stikord: spirende holdånd.

### ***Fortælling 11: Hvordan lærer man sprog***

Da eleverne var oprettet lavede underviseren forskellige spørgsmål om de studerendes egen oplevelser med at lære sprog. Der var 10-12 spørgsmål om hvordan de studerende selv havde lært sprog. Underviseren ville kun synliggøre den enkeltes erfaringer og så småt få holdet i gang at reflektere over det inden det mødtes for første gang. Der var ikke intention om at det skulle hjælpe som hold, men underviseren oplevede at de studerende begyndte at svare på hinandens historier og gå ind i dem og kommentere. Alle tog fat i noget der var meget personligt. De fik en fornemmelse af at de kendte hinanden og fik et kendskab til hinanden. Det blev brugt som et afsæt til at spørge videre selv om de aldrig havde mødtes endnu.

Det gode var at synliggøre de erfaringer de allerede har. De studerende havde dermed allerede noget viden (erfaring) inden de var startet. De var ikke på helt bar bund. Det der dybest set var det godt at det synliggjorde at de vidste noget i forvejen og havde nogle erfaringer. Og lærte at reflektere over det.

Underviseren var alene om det, men de studerende var med til det.

De begyndte at arbejde i studiegrupper inden seminaret, men det skyldes ressourcepersonerne. De bobler og frigør andres energi og mod.

### ***Fortælling 12: Reelt gruppearbejde***

Det er vigtigt med studiegrupperne, for alle dem der er tilbage er dem der arbejder i studiegrupper. Underviseren kan ikke forklare hvorfor det fungerer for nogen og ikke for andre. De grupper hvor det fungerer godt – hvor det er **reelt** gruppearbejde fungerer. De arbejder faktisk sammen og ikke delt. Når de skal aflevere større opgaver gør de: en skriver et udkast, så laver de en responskrivning med delt dokument, er det det her vi mener. Nogen gange starter de med at definere opgaven, forstår vi det samme, er det det her underviseren mener, indkredser det, så skriver de frem og tilbage. Nogen gange mødes de og snakker om opgaven og indkredser den. Det er en god oplevelse.

### ***Fortælling 13: Didaktisk nødvendighed***

Der skal være en nødvendighed. I faget er der mange ting man skal kunne selv og som er en individuel proces. Underviseren havde lavet en lille didaktisk opgave hvor de studerende sendte til hinanden og skriver frem og tilbage. Ellers er der mange ting de skal tilegne sig. Men underviseren har fundet ud af nødvendigheden. [ikke hvordan det gøres, men at det skal gøres]. De studerende skal have holdfølelse. Men underviseren har startet med en opgave i grupper. Der er nogen teoretiske ting de studerende skal afklare med hinanden. Det er tvungen samtale. De skal løse og aflevere én opgave og før de spørger underviseren skal de være enige om at de ikke kan komme videre. Det kommer til at fungere. Især i dette fag er det svært at følge gruppesammenholdet når man sidder ved at klaver. Det skal de selv lære. Underviseren ser nogle enormt gode muligheder i Skype, hvor de kan sidde og høre hinanden og afklare teori.

Det gode samarbejde kommer af at få skabt nødvendighed i samarbejdet

### ***Fortælling 14: Netindkald***

Underviseren har prøvet en helt ny form af, noget de to undervisere kalder netindkald. Der fungerede samarbejdet. Underviserne har kastet de studerende i forskellige grupper og så skal de være på BlackBoard i et bestemt tidsrum. Og så arbejder de studerende under et ekstrem tidspres. De kan simpelthen ikke nå at løse alle opgaver. De har indvilliget. Tidspreset er en anden måde at skabe nødvendighed [af samarbejde]. De kan ikke nå det, og slet ikke hvis de gør det selv. Det er sådan en asynkron læreproces, og så synkroniserer vi lige i to timer. Der kan man smage, at her har vi brug [for hinanden].

Det giver følelsen af at være et hold selv om man sidder hjemme i stuen. Der var 27 på på en gang i de tre timer det varede. Det var et rigtig intensivt

skrivekursus. Underviseren sad på seminaret og passede sit arbejde, og så der blev arbejdet i 4 rum med chat og discussionboard, tiden var faktoren, totalt hektisk. Der var 100 indlæg i et grupperum på sådan en aften. Det er også en måde at skabe nødvendighed på, at synkronisere. Så det at finde forskellige måder at skabe nødvendigheden. Tidspres er en, måden man stiller spørgsmål eller produktet på. Underviserne må have skabt nogle forskellige.

Der var redegørelsesopgaver, analytiske opgaver og diskussionsopgaver. Underviseren ville have dem til at arbejde både i studiegrupper og i det store discussionboard. Og selv om de ikke var vant til at arbejde sammen, de var blandet og underviseren kendte dem ikke og havde bare kastet dem ind i grupperummene. Der oplevede underviseren 100 indlæg på 3 timer, det har underviseren aldrig set før. Der fik de studerende brug for hinanden.

Måden læreren spørger på, der skal underviserne tænke i Blooms taksonomi, der er bestemte typer opgaveformuleringer der lægger op til at man bliver nødt til at arbejde sammen. Og så skal vi finde andre måder at skabe den nødvendighed og der kan tidspreset være en simpel faktor men en måde.

### **Fortælling 15: Praktisk opgave**

En anden god oplevelse er når de skal producere nogle praktiske ting, en scene til en film. Der har de et velafgrænset produkt, de ved hvad målet med deres arbejde er. De ved nøjagtig hvad der er for nogle forventninger underviseren har til det produkt der skal komme ud af det. I dette tilfælde fik de drejebogen og skal optage den og så skal de begrunde det bagefter hvad det er for nogle virkemidler, kameravinkel, lys, lyd. Man kan gøre projektet meget større, men det er vigtigt at afgrænse det. Man kan ikke sige de skal lave alt fra ide til færdig formation. Man er nødt til at tage nogle etaper ud og raffinere dem ellers bliver det for uoverskueligt. Underviseren tror det var godt fordi der var et meget klart formål, nogle klare krav til det produkt. Struktur er vigtig. Og det der fungerer godt er, at det kan man ikke gøre alene. De studerende er nødt til at forpligte hinanden. Og hvordan kan underviseren formulere andre opgaver så de studerende bliver nødt til at have hinanden. Underviserne får dem ikke til at samarbejde hvis de lige så godt kan løse det hver for sig. Så bliver det den gode vilje der afgør det.

Stikord, klart formål, struktur med arbejdet, nødvendig der må skabes af underviserne i den måde de stiller opgaverne.

Der er forskellige typer grupperbejde. De studerende skal have et socialt sted, og der kan være en faglig nødvendighed. Hvad vil underviserne befordre i opgaverne?

## 7. Flip-over fra workshop

Tidsfaktor

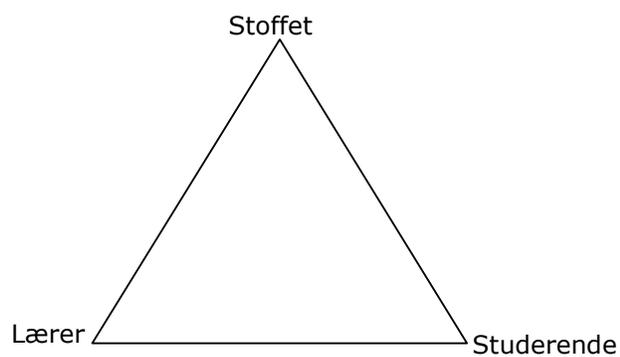
Dialog

Studerende -> sig selv

-> stoffet

-> Medstuderende

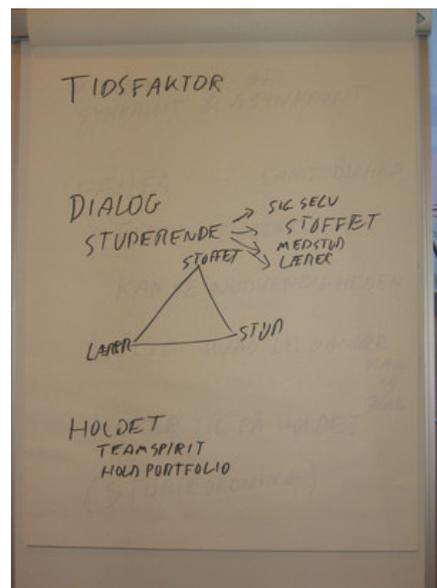
-> Lærer



Holdet

Teamspirit

Holdportfolio



**Figur 4**  
**Flipover 1**

Kombination af synkront & asynkront

Fælles - samtidighed

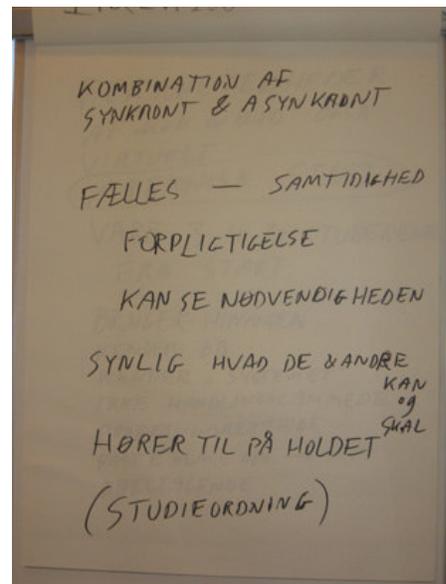
Forpligtigelse

Kan se nødvendigheden

Synligt hvad de & andre kan og skal

Hører til på holdet

(Studieordning)



**Figur 5**  
**Flipover 2**

IT-> Fælles kompositioner

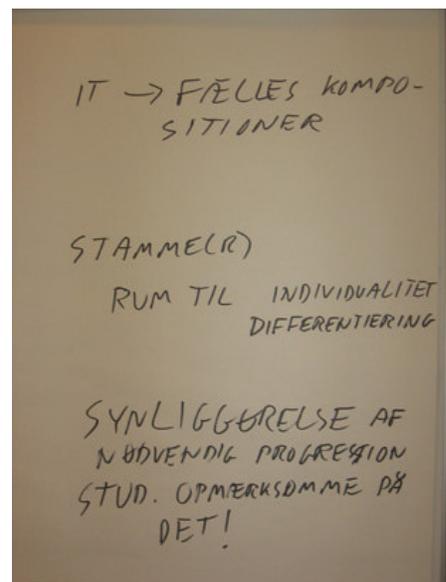
Stamme(r)

Rum til individualitet

Differentiering

Synliggørelse af nødvendig progression

Studerende opmærksomme på det!



**Figur 6**  
**Flipover 3**

Personligheder af "kød og blod" også virtuelt

- Teknisk støj

Være 3.-4. årsstuderende fra start

Bruger hinanden

Kender Blackboard

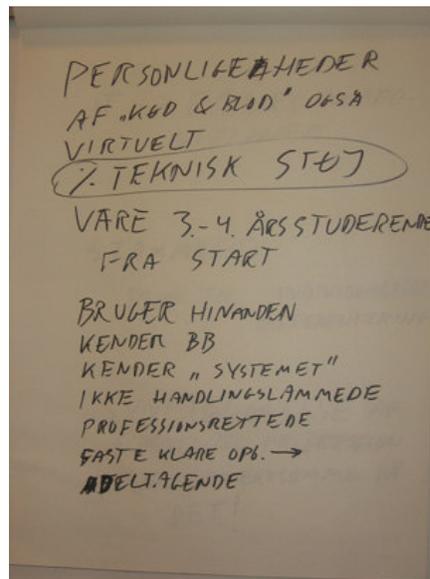
Kender "systemet"

Ikke handlingslammede

Professionsrettede

Faste klare opgaver ->

Deltagende



**Figur 7**  
**Flipover 4**