

Nærværende fjernundervisning

– et projekt om ikt-støttet
feedback.

Anne Chresteria Neutzsky-Wulff

*Cand. mag. i Klassisk Filologi,
Master i Ikt og Læring*
Undervisningsassistent ved
Elementarkursus i Græsk og Latin, SAXO-
Instituttet, Københavns Universitet.



Anne Chresteria Neutzsky-Wulff. Cand. mag. i Klassisk Filologi, Master i Ikt og Læring. Undervisningsassistent ved Elementarkursus i Græsk og Latin, SAXO-Instituttet, Københavns Universitet.

Anne Chresteria Neutzsky-Wulff er ansat som undervisningsassistent på Elementarkursus i Græsk & Latin, SAXO-Instituttet, Københavns Universitet, hvor hun ved siden af undervisningen udvikler fjernundervisning inden for det sprogdidaktiske område. Desuden afholder hun kurser bl.a. i brugen af lyd & video i undervisningen.

Abstract

En vigtig faktor i al velfungerende undervisning er de feedback-kanaler, der går på kryds og tværs mellem underviser og studerende. Fungerer disse kanaler tilfredsstillende, kan undervisningen allerede i kraft heraf siges at være forsynet med en vis kvalitetssikring. I fjernundervisning bør deltagerne have de samme muligheder for feedback som i traditionel holdundervisning (i det elektroniske læringsmiljø også kaldet e-feedback). Hertil kommer endvidere de ekstra læringsmæssige muligheder, som selve fjernundervisningsformen giver. I denne artikel beskrives, hvordan et projekt på Københavns Universitet har søgt at ikt-understøtte kommunikation og feedback i fjernundervisning i sprog.

1. Indledning: E-feedback og kvalitetssikring af aktiviteter i ikt-baserede læringsgrum

Alle, der har været i kontakt med skolesystemet enten som lærende eller undervisere, kender den dynamiske og motiverende situation, der opstår, når et hold deltager så at sige gør det fysiske og faglige rum til deres eget og kaster sig ud i faget og deres læreproces, fordi motivationen er i top, og alle er trygge ved læringsrummet. Som underviser er det fantastisk at være vidne til og kunne deltage i.

Mange faktorer har indflydelse på, i hvor høj grad læringsmiljøet kan udvikle sig i denne positive retning. En af dem er muligheden af, at forskellige feedback-processer understøttes og dermed kan sikre, at kommunikationen er optimal. Hertil kommer den grundantagelse, som det her beskrevne projekt hviler på, nemlig at tryghed spiller en stor rolle for, hvor meget de lærende tør udfolde sig i deres læreproces.¹

En tredje og meget vigtig faktor er den fagdidaktiske kontekst. Generelle læringsmæssige faktorer vil altid spille forskellige roller inden for forskellige fagdidaktiske kontekster, hvorfor tilrettelæggelse og evaluering af læring bør ske under hensyntagen til de specifikke fagdidaktiske behov. Også når det gælder e-læring, er det vigtigt altid at vurdere et ikt-redskab eller en ikt-støttet proces inden for den specifikke kontekst, den skal indgå i.

¹ Jf. f.eks. Piaget (1964) og Lyhne & Knoop (2008). Grundsynet i projektet har været, at trivsel og fornemmelse af nærhed er en forudsætning for læring, ikke mindst hvis læring skal være udfordrende nok.

1.1. Mål for EGL-projektet

Denne artikel er en beskrivelse af nogle af de erfaringer, der er blevet gjort på Københavns Universitet på Elementarkursus i Græsk & Latin (herefter omtalt som EGL) i forbindelse med en afprøvning af forskellige ikt-redskaber til fjernundervisning i klassisk græsk og latin på begynderniveau (propædeutik). Projektet forløb over tre semestre (E08-F09-E09) og blev støttet med 300.000 kr. fra IT- og Telestyrelsens e-læringspulje.² Resten blev finansieret af SAXO-Instituttet og Det Humanistiske Fakultet. Dele af projektet videreføres i skrivende stund på midler fra Det Humanistiske Fakultet.

Projektet har været udformet som et undervisningsprojekt med refleksion over egen praksis, dvs. som e-læring på mikroniveau med fokus på praksisorientering. En længere række ikt-redskaber og ikt-støttede aktiviteter er blevet afprøvet for at undersøge deres nytte i den fagdidaktiske kontekst. Kun projektlederen (undertegnede) har været ansat til at udvikle, men både udvikling og afprøvning er sket i tæt samarbejde med to fastansatte kolleger. Den anvendte e-læringsplatform er Absalon (It's Learning).

Den basale idé med projektet har været at skabe et virtuelt læringsmiljø, som ved hjælp af forskellige ikt-redskaber kan understøtte de samme gunstige feedback-processer, som dagstuderende normalt har på de tilsvarende kurser, når de afvikles som traditionel tilstedeværelsesundervisning. Projektet har med andre ord haft som hovedformål at skabe et gunstigt og udfordrende studiemiljø, såvel fagligt som socialt, hvor det bærende princip overordnet kan beskrives som *nærhed i fjernundervisning*.

Samlet kan man i forbindelse med fjernundervisning kalde dette mønster af forskellige dialogbaserede processer for e-feedback eller ikt-støttet feedback, og det er netop sådanne processer, projektet overordnet set har forsøgt at understøtte med forskellige ikt-baserede aktiviteter, bl.a. læringsjournal, indbyrdes feedback blandt de studerende og ikke mindst gennem inddragelse af lyd og video. Udviklingen af en samlet model er dog kun lige begyndt.

Planen er imidlertid ikke udelukkende at efterligne mulighederne i det traditionelle fysiske læringsrum. Selvfølgelig må man som fjernstuderende kunne forvente, at de samme muligheder for feedback er til stede som for almindelige studerende (hvilket i sig selv mangler på mange fjernundervisningskurser), men hertil kommer, at det virtuelle læringsrum

² Projektet er beskrevet på KU-hjemmesiden <http://ePRAXIS.hum.ku.dk>, hvor også projektrapporten kan læses: <http://epraxis.hum.ku.dk/projektprofil/afrapportering/> (begge links hentet september 2010).

indeholder andre muligheder end det fysiske. Derfor kan man ikke udvikle fjernundervisning som en tro kopi af traditionel undervisning, men man må i stedet lade det anderledes læringsmiljø vise vejen til nye undervisnings- og læringsformer. Det har således været projektets mål at arbejde med begge disse aspekter af e-feedback og fjernundervisning.

1.2. Kvalitetssikring

Udvikling af en e-feedbackkultur i fjernundervisning hænger tæt sammen med kvalitetssikring af aktiviteter i ikt-baserede læringsrum (jf. projektets titel i projektbeskrivelsen³), idet en velfungerende kommunikation selvfølgelig er med til at sikre kvaliteten i undervisningen. Projektet har i sammenhæng hermed søgt at inkorporere en kvalitetssikrende cyklus i form af planlægning og afprøvning med efterfølgende evaluering og justering inden næste afprøvning osv.⁴

Kvalitet er mange ting, ikke mindst i undervisning, og det er ikke hensigten her at gå dybere ind i diskussionen, blot kort at definere kvalitetssikring i dette projekt som en evalueringsproces af læringsaktiviteter, idet aktiviteten tilrettelægges, afprøves, evalueres og efterfølgende justeres. Kvalitet hænger i denne kontekst tæt sammen med underviseres og studerendes vurdering af, om læringsaktiviteterne understøtter den læring, hvis mål studieordningen beskriver for de enkelte kurser. Kvalitet skal således i denne sammenhæng forstås som muligheden af at opnå et læringsudbytte inden for den pågældende fagdidaktiske kontekst.⁵

Undervejs i projektet er vægten især blevet lagt på arbejdet med lyd og video, fordi de studerende alle reagerede meget positivt på disse ikt-redskaber (lyd- og videopodcasts samt videokonference). Erfaringerne med disse ikt-redskaber er beskrevet i Neutzsky-Wulff (2009).

Formålet med denne anden artikel om projektet er at supplere den første artikel med et mere helhedsorienteret syn på projektet og dets bagvedliggende idé om udvikling af kommunikations- og feedback-processer til fjernundervisning, og i sammenhæng hermed en kvalitetssikring af ikt-baserede aktiviteter til denne undervisningsform.⁶

³ Kort beskrivelse af projektet på IT- og Telestyrelsens hjemmeside: <http://www.itst.dk/ferdigheder/e-lering/projekter-om-e-lering/stottede-e-leringsprojekter/kobenhavns-universitet/kobenhavns-universitet> (hentet september 2010).

⁴ Der er hentet inspiration hos bl.a. EVA: <http://eva.dk/> (hentet september 2010).

⁵ Jf. også Neutzsky-Wulff (2009) 4.

⁶ Den første artikel beskrev desuden arbejdet med projektets andet store fokuspunkt, nemlig differentiering. Dette aspekt vil ikke blive behandlet i nærværende artikel. Det skal kun nævnes, at vi p.t. arbejder videre med mediedifferentiering i form af forsøg med en klassisk græsk online-grammatik, der kombinerer skriftlighed med lyd og video samt selvrettende onlinetests og forskellige asynkrone e-opgaver afviklet på diskussionsforum. Se Neutzsky-Wulff (2009) 20-23.

Efter et afsnit med refleksioner samt en indledende præsentation og gennemgang af projektets fagdidaktiske rammer vil de specifikke feedbackprocesser og deres rolle i den fagdidaktiske sammenhæng blive gennemgået. Herefter vil der blive givet tre korte eksempler på, hvorledes de er forsøgt faciliteret via ikt-redskaber og ikt-støttede aktiviteter. Der skelnes således i gennemgangen mellem ikt-støttede aktiviteter (læringsaktiviteter, f.eks. aflevering af opgaver og læringsjournal) og selve ikt-redskaberne (Absalons opgave-funktion, diskussionsforum mv.). Til sidst samles der op på de hidtidige erfaringer og projektets videre udfordringer.

2. Nogle svar og flere spørgsmål – refleksion over projektet

At udvikle e-læring handler både om at kunne dykke ned i enkelte delelementer (ikt-redskaber og ikt-støttede aktiviteter) og på samme tid have øje for helheden, som delelementerne indgår i (den samlede pædagogiske og fagdidaktiske kontekst). Læring og pædagogik er komplekse processer, og det er ikke altid nemt at måle, hvorfor og hvordan et enkelt element, f.eks. et ikt-redskab, virker i konteksten.⁷

Et godt eksempel er brugen af podcasts i undervisningssammenhænge. Som beskrevet i den første artikel om projektet er det erfaringen på EGL, at de studerende er vilde med podcasts. I artiklen blev det forsøgt at komme med et bud på, hvorfor det er sådan.⁸ Et egentligt svar vil dog være, at vi ikke ved nok f.eks. om samspillet mellem forskellige medieformer til at kunne give et ordentligt bud på årsagen. Tilbage står så det faktum, at det faktisk *er* sådan.

Som i andre undervisningsprojekter har også underviserne på EGL været tilfredse med at kunne se, at et ikt-redskab virker efter hensigten. Man afprøver en idé, og giver den gode resultater, justerer og videreudvikler man den. På samme tid skal resten af undervisningen også forløbe hensigtsmæssigt, hvorfor man ofte ender med at delafprøve på flere områder.

EGL-projektet har afprøvet mange forskellige ikt-redskaber og ikt-støttede aktiviteter (måske til tider for mange), som efterfølgende er blevet evalueret. Det store, overordnede billede af, hvordan de forskellige elementer spiller sammen, er dog langt fra komplet. Denne artikel forsøger at beskrive et samlet mønster af feedback-processer, men det vil, indtil vi

⁷ Det ville f.eks. kræve en parallel afprøvning af et enkelt redskab på to eller flere hold, hvor ét hold afprøvede ikt-redskabet, mens det andet fungerede som kontrolgruppe.

⁸ Neutzsky-Wulff (2009) 18.

ved mere, altid kun være et forsøg på at stykke en helhed sammen ud fra de mange del-afprøvninger.

Det ville derfor være en stor hjælp for videre undervisningsudvikling, hvis forskningen f.eks. så nærmere på spørgsmålet om, hvad der får de studerende til at vægte podcasts så meget, gerne relateret til forskellige fagdidaktiske kontekster. Et direkte relateret spørgsmål, som endnu ikke er undersøgt systematisk, er endvidere mediedifferentiering – hvilke potentialer det læringsmæssige samspil mellem forskellige medier rummer, gerne beskrevet i forhold til teori om læringsstile.⁹

2.1. Fokus på pædagogik, ikke på teknik

Synsvinklen i EGL-projektet qua undervisningsprojekt har udelukkende været undervisernes og de studerendes. Redskaber, som er nemme at gå til, er blevet prioriteret over teknisk udfordrende løsninger. For hvis ikt-redskaber skal kunne indgå i en travl underviser- og studenterhverdag, er det en nødvendighed, at brugeren selv kan være "herre" over teknikken forstået på den måde, at det ikke kan nytte at skulle bestille tid hos en tekniker til om en uge at få hjælp til at producere det materiale, som de studerende skal bruge her og nu.

Det store felt, som feedbackprocesser udgør, handler i høj grad om, at såvel langsigtede behov som her-og-nu-behov tilgodeses og så at sige får kanaler at løbe i. I fjernundervisning tilvejebringes sådanne kanaler bl.a. ved anvendelsen af forskellige ikt-redskaber eller, inden for lyd- og videoredskaber, af forskellige produktionsformer (hurtige her-og-nu-optagelser over for generelle optagelser i højere teknisk kvalitet og evt. produceret med assistance fra teknikere).¹⁰

Af samme grund har æstetik i videoproduktion heller ikke været i fokus i EGL-projektet, men i stedet har vi gjort os til talsmænd for, hvad man kunne kalde en "pædagogisk skønhed", nemlig at podcast-produktet opfylder et læringsmæssigt behov hos de studerende, jf. også vores definition af kvalitet. Og så må lyd- og billedkvalitet komme i anden række. Erfaringen er, at de studerende heller ikke vægter sidstnævnte specielt meget.¹¹

Det betyder imidlertid ikke, at der ikke er plads til podcasts produceret med hjælp fra institutionens ikt-enhed (på Humaniora på KU er ITMEDIA langt fremme inden for podcasting og streaming¹²). Tværtimod. Der er

⁹ Jf. også Heilesen (2009) 8-9.

¹⁰ Jf. senere i artiklen samt projektets hjemmeside:

<http://epraxis.hum.ku.dk/elementer/podcast/overvejelser/> (hentet september 2010).

¹¹ Jf. Neutzsky-Wulff (2009) 19.

¹² <http://itmedia.hum.ku.dk/> (hentet september 2010).

selvsagt en stor tilfredsstillelse ved at kunne tilbyde et undervisningsmateriale, som både er æstetisk, og på samme tid pædagogisk smukt, dvs. som opfylder både et teknisk og læringsmæssigt kvalitetskrav. Pointen er blot, at skal man tilgodese såvel behovet for generelle introduktioner som feedback her og nu, må man indtænke begge produktionsformer i sin læringskontekst.

En fremtidig arbejdsopgave kunne i denne forbindelse være at forsøge at gøre høj kvalitetsløsninger tilgængelige nok til, at undervisere (og studerende) kan indpasse dem i deres travle hverdag, hvor tekniske udfordringer altid må vige pladsen for pædagogiske produktionsovervejelser. F.eks. ved at etablere walk-in-podcast-studier, hvor det er muligt at producere en podcast i høj kvalitet på kort tid (en løsning, som ITMEDIA allerede arbejder med).

I betragtning af de fleste uddannelsesinstitutioners dårlig økonomi skal det desuden være muligt at komme i nærheden af sådanne løsninger, uden at man først er nødt til at skaffe eksterne midler for at finansiere sine podcast-optagelser mm. Et alternativ hertil er det væld af forskellige, gratis web 2.0-værktøjer, som er nemme at arbejde med, jf. f.eks. EGL-projektets omfattende brug af screencapture-programmet Jing.¹³ Men som nævnt ville det være rart som underviser at have adgang til begge former for ikt-støtte.

3. EGL-projektets praktiske og fagdidaktiske rammer

De propædeutiske kurser i klassisk græsk og latin på EGL forløber over tre semestre (svarende til niveau 1, 2 og 3). Den fagdidaktiske kontekst er fremmedsproglig læring, dog ifm. klassisk græsk og latin uden samtalefærdighed, men i stedet med vægt på læsefærdighed. Formen er fjernundervisning med to halvdagsseminarer hvert semester, men da mange ikke kan komme til seminarerne på KU, kan man argumentere for, at formen er ren fjernundervisning.

Der oprettes hvert semester i alt seks fjernundervisningshold, tre i klassisk græsk og tre i latin (et hold pr. niveau). Holdene er ofte små, og samlet er ca. 40-50 studerende indskrevet på fjernundervisningen hvert semester. Kurserne servicerer flere forskellige fag på KU, og indskrivningen sker både via Åbent Universitet og det almindelige optag af studerende. Især er studentergruppen fra Åbent Universitet meget sammensat. Den omfatter således både fuldtidsstuderende, pensionister og folk med fuldtidsarbejde

¹³ Jf. Neutzsky-Wulff (2009). Jing kan downloades på <http://jingproject.com> (hentet september 2010).

ved siden af studierne. F.eks. tager nogle gymnasielærere sidefag i Latin eller Oldtidskundskab ved siden af deres arbejde i gymnasiet.

Den faste rytme i undervisningen udgøres af arbejdet med græske/latinske tekster og de hertil knyttede ugentlige skriftlige opgaver, der skal afleveres, og som rettes af underviseren. Ugens arbejde beskrives i en lektionsbeskrivelse. Her angives, hvad der skal læses i lærebogen eller tekstkompendiet, tilhørende elektroniske ressourcer, grammatik-henvisninger mv.

De fleste studerende arbejder hjemme, mange om aftenen og i weekenden, når de har fri fra arbejde. Da græsk og latin er krævende studier, bruger mange studerende rigtig lang tid. Der er således et stærkt element af individualitet i læringsforløbet, hvilket er nødvendigt, da de studerende har så forskellige studievilkår. Hertil kommer, at flere studerende helt bevidst søger en undervisningsform, som er individuelt tilrettelagt.

Det har været et af målene med projektet at introducere fælles arbejdsformer og en større interaktion de studerende imellem, både fagligt og socialt, samtidig med, at der tages hensyn til de mange forskellige individuelle behov.

Der er nemlig ingen tvivl om, at det for langt de fleste studerende er kvalitetssikrende, at de interagerer med de andre studerende på holdet. Det både mindsker risikoen på fjernundervisning for at føle sig alene og giver de studerende mulighed for at styrke deres faglighed ved at hjælpe hinanden (ligesom det også er tilfældet med tilstedeværelsesundervisning).

Fjernundervisningens samtidige fokus på individuelle behov betyder, at det er meget tydeligt i tilrettelæggelsen af kurserne, at de studerende i udpræget grad må tage ansvar for egen læring, et ansvar, der netop også kommer til udtryk i den studerendes egen praktiske tilrettelæggelse af studierne. Projektets arbejde med metode og proces-refleksion og feedbackformer skal netop støtte forvaltningen af dette ansvar.

Underviseren har således i høj grad en traditionel underviserrolle gennem forløbet, idet der er brug for en del grammatisk instruktion undervejs, især på niveau 1 og 2. På niveau 3 begynder denne instruktørrolle så småt at gå over i en mere vejledende rolle.¹⁴

¹⁴ Sprogfag ligner på flere punkter mere naturvidenskab end humaniora, idet de studerende er nødt til at tilegne sig en kontant basalviden om syntaks og morfologi, inden de kan begynde at diskutere grammatikken. Der er med andre ord en del udenadslære og instruktion forbundet med især de propædeutiske kurser, og da udenadslære i høj grad letter studiet, er det et element, man som underviser er nødt til at støtte. Her støder faget ofte på en læringsmæssig konflikt i forhold til andre fagdidaktiske områder, idet

4. Feedback-processer og ikt-støttede læringsaktiviteter

Som nævnt løber kommunikationen på et velfungerende hold i traditionel tilstedeværelsesundervisning som regel ad flere kanaler. EGL-projektets arbejde med ikt-understøttelse af feedback-processer kan overordnet set beskrives som et forsøg på at gøre det ikt-baserede læringsrum lige så dynamisk, trygt og imødekommende at træde ind i, som det traditionelle undervisningsrum kan være. Der er andre faktorer at tage hensyn til ifm. etableringen af et virtuelt studiemiljø, men arbejdet med feedback-processerne er et godt udgangspunkt.¹⁵

Helt basalt kan den almindelige holdkommunikation inddeles i tre kategorier ud fra afsender og modtager. Kommunikation kan foregå:

- 1) mellem underviseren og hver enkelt studerende,
- 2) mellem underviseren og de studerende (enten hele holdet eller inddelt i grupper),
- 3) indbyrdes de studerende imellem (hele holdet, mindre grupper, to og to).

I alle tre kommunikationssituationer kan kommunikationen selvsagt foregå enten ad én vej (f.eks. i form af en besked fra underviseren til de studerende), eller den kan foregå som dialog. Det er ikke overraskende den sidstnævnte variant, der er interessant i udvikling af e-feedback og kvalitetssikring.¹⁶

udenadslære af mange forbindes med den sorte skole og derfor ikke regnes for relevant i det konstruktivistiske paradigme. Den kan imidlertid tilrettelægges på mange måder, og den er som beskrevet et vigtigt element i den fagdidaktiske kontekst. Selv om sproglig læring med fordel kan finde sted i et socialt miljø og efter konstruktivistiske principper, skal en del stof læres, inden det er muligt at diskutere og tage kritisk stilling. De studerende kan f.eks. ikke diskutere sig til en forståelse af verbalformerne – diskussionen er nødt til at foregå på et grundlag af en indledningsvist tilegnet basalviden. Man kan til gengæld godt veksle mellem induktive og deduktive opgavetyper mm. Jf. også Neutzsky-Wulff (2009) 4 (note 5) og 9. Undervisningens teoretiske basis er således konstruktivistisk, men med et samtidigt fokus på den enkeltes behov for også at kunne arbejde individuelt (modsat mange e-læringsforløb, der bevidst tilrettelægges social-konstruktivistisk). Hertil kommer en del instruktion og kognitive elementer.

¹⁵ Se også Neutzsky-Wulff (2009) 6-7, hvor beskrivelsen af anvendelsen af audio- og video-redskaber inddeles i almene og fagspecifikke faktorer.

¹⁶ EGL-projektet er ikke forskning i e-feedback, men som beskrevet en praktisk afprøvning af forskellige former for ikt-støtte, hvorfor forskningsmæssige detaljer ikke vil blive diskuteret. Fremstillingen her er heller ikke udtryk for en bestemt systematisk opstilling, da der stadig arbejdes med at udvikle en model til kurserne. Opstillingen er blot et forsøg på at beskrive de kommunikationskanaler, projektet har arbejdet med.

I græsk og latinsk propædeutik (samt anden fremmedsproglæring) er holdtimerne vigtige, idet metode og den hertil knyttede tavse viden trænes i fællesskab, med underviseren til at vejlede og korrigere.¹⁷ Man kan beskrive denne del af undervisningen som et fælles fagligt træningsrum, hvor det praktiske arbejde med teksterne og afkodningen af sproget er i centrum. Hertil kommer instruktion i form af grammatik-gennemgang.

Træningen fortsætter uden for holdtimerne, enten individuelt eller i grupper, men de studerende vender hele tiden tilbage til det fælles træningsrum, fordi det er vigtigt løbende at blive bekræftet og justeret ift. metodeanvendelse, udtale, analyse mm.

Fjernundervisningen har i mange år lagt mest vægt på punkt 1), dvs. kommunikationen mellem underviseren og den enkelte studerende, idet hovedaktiviteten på alle hold var de skriftlige afleveringsopgaver. Fælles mundtlig undervisning fik de studerende kun på de to halvdagsseminarer, og på denne måde kunne de siges at gå glip af en meget essentiel del af fagets traditionelle (socialt betingede) læreproces.

Både i sin tidligere og nuværende udgave kræver fjernundervisningsformen, at de studerende kan tage ansvar for egen læring ikke mindst i form af en høj grad af selvdisciplin, hvorfor det som regel ender med at være meget stærke studerende, der gennemfører kurserne, hvad enten de fra starten var klar til at forvalte dette ansvar, eller det er noget, de har lært undervejs i forløbet. Generelt kan man sige, at formen medfører, at de studerende bliver meget selvhjulpne.

Ikke desto mindre er projektets udgangspunkt som nævnt, at der i fjernundervisningen (som et minimum) gerne skal være de samme muligheder for kommunikation som i traditionel undervisning inden for den samme fagdidaktiske kontekst. Dette indebærer, at punkt 2) og 3) også skal tilgodeses i det ikt-baserede læringsrum. I det følgende vil de tre kommunikationssituationer blive beskrevet mhp. indpasningen i den nye model for fjernundervisning på EGL.

4.1. Ad 1) dialog mellem underviser og hver enkelt studerende

Denne kategori omfatter aflevering af og feedback på de faste skriftlige opgaver samt individuel vejledning i forhold til læreproces og metode. I fjernundervisningen afleveres opgaver og underviserens kommentarer til dem via Absalons opgavefunktion. Kun underviseren og den enkelte studerende har adgang til den pågældende opgave samt underviserens kommentarer. Denne skriftlige feedback-kanal har som nævnt hele tiden været en del af fjernundervisningen:

¹⁷ Jf. også Neutzsky-Wulff (2009) 18.

a) opgaveaflevering og underviserens skriftlige opgave-kommentarer (via opgave-funktionen i Absalon)

Den nye EGL-model udvider aktiviteterne omkring opgaveaflevering og den tilhørende feedback med følgende aktiviteter. Flere af disse falder ind under punkt 2) og 3), men for en god ordens skyld skal de alligevel nævnes her:

- b)** mulighed for synkron mundtlig dialog i form af videokonference¹⁸,
- c)** undervisers individuelle opgave-kommentarer i form af videopodcasts¹⁹,
- d)** undervisers fælles opgave-kommentarer i form af videopodcasts,
- e)** værkstedsopgaver, herunder online-tests (omtales nærmere nedenfor),
- f)** indbyrdes opgavefeedback blandt de studerende på diskussionsforum²⁰,
- g)** gruppeopgaver.

b) kan forgå mellem underviseren og hver enkelt studerende eller kan udvides til også at falde inden for kategori 2) og 3). d) og e) falder fortrinsvis ind under gruppe 2), mens f) og g) kan siges at tilhøre gruppe 3). Dette er blot en grov inddeling, idet der jo i samme læringsaktivitet som oftest er flere kommunikationskanaler indbygget. Hvis man f.eks. ser på opgavegennemgang, vil den traditionelt ske både skriftligt fra underviseren til hver enkelt studerende og mundtligt i fællesskab på holdet.

Man kan dermed sige, at disse nye ikt-støttede aktiviteter i fjernundervisningen i høj grad imiterer de traditionelle muligheder for feedback. Hertil kommer en nyindført mulighed for metode-refleksion og metode-feedback i form af:

h) læringsjournal²¹

Læringsjournalen er et traditionelt og velafprøvet værktøj ikke mindst til refleksion over arbejdsprocesser, og hensigten har netop været at bringe et redskab til direkte proces-feedback ind i fjernundervisningsforløbet. Som underviser kan det være svært at forstå, præcis hvor den enkelte studerendes problemer ligger eller er opstået, især pga. den mere sparsomme mundtlige dialog. Og den studerende skal bringes til aktivt at reflektere over sin proces for at kunne justere den. I fjernundervisning

¹⁸ Via programmet Adobe Connect Professional stillet til rådighed af Forskningsnettet. Mere information fås på: <http://www.forskningsnettet.dk/da/connect> (hentet september 2010). Se også EGL-erfaringerne på <http://epraxis.hum.ku.dk/elementer/videokonference/> (hentet september 2010) samt i Neutzsky-Wulff (2009).

¹⁹ Jf. Stannard (2008) og <http://epraxis.hum.ku.dk/elementer/videofeedback/> (hentet september 2010).

²⁰ Se <http://epraxis.hum.ku.dk/elementer/feedback/> (hentet september 2010).

²¹ Se f.eks. en beskrivelse i Ambjørn (2006) 6. Ambjørns arbejde har været anvendt som basis for EGL-projektets afprøvning af læringsjournal.

bliver dette endnu mere imperativt pga. det omtalte større ansvar for egen læring.

Som støtte for metoderefleksionen har EGL-projektet arbejdet med udviklingen af såkaldte værkstedsopgaver (punkt e). Det er skriftlige opgaver med de samme indholdselementer som i de traditionelle afleveringsopgaver, blot er der mere fokus på proces end på resultat, og opgaven ledsages altid af en læringsjournal og en opsamling/gennemgang via videokonference. Den store forskel er formen, idet de enkelte spørgsmål i opgaven ikke afleveres samlet via Absalons opgavefunktion, men i stedet løses forskellige steder i systemet, f.eks. som online-tests og fælles på diskussionsforum.

4.2. Ad 2) dialog mellem underviser og de studerende

Denne kategori omfatter det, der sædvanligvis forstås ved holdundervisning. I sprogundervisning er dialogen vigtig. Timerne består på EGL dels af underviserens instruktion af holdet i grammatiske emner, dels for en stor del af timernes vedkommende af fælles tekstlæsning, hvor de praktiske metodiske aspekter af faget trænes (udtale, oversættelse og sproglig samt indholdsmæssig analyse).

De studerende ser og hører hinanden, og det fælles arbejde med teksten kan korrigeres af underviseren undervejs, idet de studerende sammen lærer at løse de problemer, der kan opstå i forbindelse med tekstlæsningen. De mange gentagelser er helt centrale for indøvelsen af en rutine.

Den nye EGL-model til fjernundervisning forsøger at understøtte dialogen mellem underviser og holdet med følgende ikt-støttede aktiviteter:

- i)** fælles tekstlæsning på Connect-møder,
- j)** asynkrone skriftlige opgaver på diskussionsforum (og almindelig dialog),
- k)** instruktion og eksempler på tekstlæsning via lyd- og videopodcasts²².

Hertil kommer som nævnt under punkt 1) de to aktiviteter d) underviserens fælles opgavekommentarer i form af video-podcasts og e) værkstedsopgaver.

Tidligere har dialogen i sin mundtlige form kun kunnet tilgodeses på de to halvdagsseminarer, og tre timers undervisning to gange hvert semester dækker ikke behovet. Hertil kommer, at den skriftlige dialog heller ikke har været særlig udviklet. Projektet har derfor lagt vægt på at imødekomme dette behov især med brugen af videokonference semestret igennem for at støtte den fælles mundtlige dialog.

²² Se Neutzsky-Wulff (2009) og <http://epraxis.hum.ku.dk/elementer/podcast/> (hentet september 2010).

Desuden er arbejdet med diskussionsforum blevet opprioriteret. Man opnår med dette redskab en særlig fordel ved fjernundervisningsformen, nemlig den asynkrone skriftlige dialog, der er fremmende for refleksion²³, og som desuden udgør en skriftlig fastholdelse af hele kurset, såvel indholdsmæssigt som ifm. læreprocesserne. Dette indgår ikke som et naturligt element i traditionel undervisning, medmindre man bevidst omformer denne til blended learning.²⁴

Den mundtlige og skriftlige fælles kommunikation spiller godt sammen i den nye EGL-model for fjernundervisning. Videokonference har socialt set den virkning, at deltagerne meget hurtigere knytter sig til hinanden som hold. En erfaring er således, at den skriftlige dialog på diskussionsforum flyder nemmere, efter at deltagerne har talt synkront med hinanden.

På samme tid tillader den mundtlige kommunikation (i Connect suppleret med et fælles visuelt udgangspunkt, idet en deltager kan dele sin skærm med de andre), at fagets elementer af tavs viden (typisk i form af metodeviden) kan inddrages. I den skriftlige kommunikation er de typisk meget svære at beskrive og falder ofte helt ud. I forbindelse med instruktion støttes denne proces i den nye model især af lyd- og videopodcasts.

4.3. Ad 3) dialog de studerende imellem

I traditionel undervisning består denne kommunikationssituation af den almindelige holddialog både i og uden for timerne (spørgsmål, kommentarer, diskussion). De studerende taler løbende om de skriftlige opgaver, hjælper hinanden og lærer på denne måde gennem dialog og samarbejde. Måske arbejder de endda sammen om besvarelsen af opgaver eller læser dele af teksterne med hinanden.

Der er således mange grader af fælles kommunikation (hele holdet, grupper, to og to, indgående samarbejde, lejlighedsvis snak om opgaver og fælles problemer). Nogle studerende vil selvsagt indgå mere i den fælles dialog end andre.

I den nye EGL-model understøttes de studerendes indbyrdes kommunikation af følgende aktiviteter:

- k)** mundtligt i form af muligheden for egen brug af videokonference/Connect,
- l)** skriftligt via diskussionsforum,
- m)** studenterproduktion af lyd- og videopodcasts.

²³ Jf. f.eks. Dohn (2007) 45 og 48. Se også Neutzsky-Wulff (2009) 5.

²⁴ Se f.eks. modellen i Ambjørn (2006).

Hertil kommer som nævnt under punkt 1) de to aktiviteter f) indbyrdes opgave-feedback og g) gruppeopgaver.²⁵

Den skriftlige dialog søges igangsæt og understøttet via kooperative opgavetyper og ikke mindst indbyrdes opgavefeedback på de skriftlige afleveringsopgaver. Hertil kommer et forsøg med gruppevis besvarelse af udvalgte skriftlige opgaver og studenterproducerede podcasts, hvor de studerende bl.a. introducerer hinanden for nyttige hjemmesider.²⁶

4.4. Erfaringer med EGL-modellen i praksis

Der er løbende blevet evalueret i projektet mhp. justering af aktiviteterne. Det er fortrinsvis sket i form af skriftlige spørgeskemaer af overvejende kvalitativ karakter. Disse er blevet suppleret med fokusgruppe-interviews med studerende på nogle af lørdagsseminarerne, hvortil selvfølgelig også kommer den løbende dialog mellem underviseren og de enkelte hold. De studerende har generelt været utrolig gode til at melde tilbage. Pga. de små holdstørrelser har det været meget svært at sige noget sikkert mht. kvantitative fakta og direkte målbare resultater på baggrund af talmaterialet. Evaluering og talmateriale er beskrevet i projektrapporten (jf. note 2).

De mange nye tiltag kræver selvfølgelig ekstra tid især i den første planlægnings- og indkøringsfase, men når først de er indkørt, er erfaringen, at tidsforbruget ikke behøver være særlig meget større end tidligere, bl.a. fordi alt ikke længere hviler på underviseren eller skal foregå via isolerede kanaler mellem underviser og hver enkelt studerende. De studerende arbejder i langt højere grad sammen som et hold i den nye model.

4.5. Opsamling på EGL-modellens feedback-former ift. eksamenformer

Da eksamensformerne måske mere end noget andet bestemmer, hvordan undervisningen tilrettelægges, skal de her nævnes kort. Eksamensformerne varierer de tre semestre igennem:

Niveau 1 afsluttes med en 20 minutters mundtlig eksamen, niveau 2 består ved aktiv undervisningsdeltagelse (i form af krav til opgaveafleveringen), mens den endelige eksamen på niveau 3 afsluttes med en bundet skriftlig

²⁵ Gruppeopgaverne har deres helt egen fagdidaktiske problemstilling, som ikke vil blive gennemgået her. Blot skal det nævnes, at der skal arbejdes en del med sådanne opgavers udformning, hvis de skal gøres til en overkommelig og integreret del af begynderundervisning i så komplekse sprog som græsk og latin. Hertil kommer deltagernes meget forskellige arbejdstidspunkter. De fælles skriftlige asynkrone opgaver på diskussionsforum har indtil videre vist sig som en bedre løsning, men projektet vil arbejde videre også med gruppeopgaver.

²⁶ Se eksempler på studenterproducerede podcasts på <http://epraxis.hum.ku.dk/elementer/podcast/> (hentet september 2010). Denne anvendelse af podcasts skal fremover udvikles meget mere i EGL-modellen.

eksamen under opsyn. Ved siden af den skriftlige eksamen er der også et krav om aktivitet semestret igennem i form af opgaveaflevering.²⁷

På niveau 1, hvor eksamen er mundtlig, har det været oplagt gennem EGL-projektet at forsøge at støtte netop denne mundtlighed. Connect-møder anvendes jævnligt i alle tre semestre af kurset.

Hvor niveau 1 er en "stroppetur" gennem grammatikken, får de studerende på niveau 2 i langt højere grad overskud og tid til at fokusere på selve deres læringsproces. Dette er som beskrevet søgt understøttet og bevidstgjort med læringselementer som indbyrdes opgaveevaluering og skrivning af læringsjournal med spørgsmål netop til arbejdsprocessen. Vi forsøger desuden at variere de skriftlige opgaver en del på dette niveau.

Studerende på niveau 3 er mindre glade for variation i arbejdsformerne, men foretrækker i stedet at kunne træne den helt bestemte rutine, der hører til eksamenssituationen, hvor de har 5 timer til at skrive opgaven, der prøver dem i oversættelse, sprogbeskrivelse og indholdsforståelse.

Som opsamling på de forskellige feedback-processer foretages hvert semester en elektronisk skriftlig evaluering (via en spørgeskema-funktion i Absalon). Denne evaluering står som en form for garant for kvalitetssikringen af kurserne. Den skriftlige evaluering følges op af en mundtlig på holdet, typisk på det andet halvdagsseminar i semestret eller via videokonference.²⁸

Som et supplement til de ovenfor beskrevne aktiviteter, a)-m), kan man anføre selvrettende online-tests (der på samme tid kan siges at udgøre et ikt-redskab). Ovenfor står online-tests kun anført under værkstedsopgaver, men redskabet kan også anvendes i forbindelse med andre læringsaktiviteter.

Overordnet set må online-tests siges at falde uden for de tre kommunikationssituationer, idet de jo udgør en aktivitet, som de studerende ofte vil udføre alene. På denne måde kommer de til at høre til den individuelle del af læreprocessen, som ikke desto mindre er central, men som ikke er medtaget i gennemgangen af feedback-processer (medmindre studerende gennemfører online-tests parvis eller i grupper).

²⁷ Studieordningerne kan læses på dette link: <http://egl.ku.dk/regler/> (hentet september 2010).

²⁸ Evalueringerne er som nævnt grundigt beskrevet i projektrapporten. Jf. note 2. EGL-spørgeskemaet tager udgangspunkt i det skema, som er udarbejdet på Center for Undervisningsudvikling, AU: <http://humaniora.au.dk/cfu/fokusomraader/evaluering/> (hentet september 2010).

Som beskrevet har formålet været at introducere den traditionelle undervisnings typiske feedback- og kommunikationskanaler og -former i ikt-støttede udgaver til brug i fjernundervisning. I det følgende gives der tre eksempler.

5. Eksempler på ikt-redskabers støtte af feedback-processer (e-feedback)

I det foregående afsnit er det blevet beskrevet, hvilke ikt-støttede aktiviteter EGL-projektet har afprøvet i forhold til de forskellige kommunikationssituationer og feedback-processer. Som det fremgår af listen, kan det samme ikt-redskab med fordel understøtte flere forskellige læringsaktiviteter, hørende til både punkt 1), 2) og 3).

Idet følgende vil der blive givet eksempler på anvendelsen af to ikt-redskaber, hhv. diskussionsforum i Absalon/It's Learning og hurtige podcast-optagelser med screencapture-programmet Jing, samt et tredje eksempel på anvendelsen af den ikt-støttede aktivitet læringsjournal. Podcasts er også beskrevet i Neutzsky-Wulff (2009), men vil her blive uddybet specielt i forhold til video-feedback på skriftlige opgaver.

5.1. Eksempel 1: diskussionsforum

Ikt-redskabet diskussionsforum omfatter følgende læringsaktiviteter inden for både punkt 1), 2) og 3):

- f) indbyrdes opgavefeedback blandt de studerende på diskussionsforum,
- j) asynkrone skriftlige opgaver på diskussionsforum,
- l) skriftlig hold-kommunikation via diskussionsforum²⁹.

f) og j) på den ene side og l) på den anden kan siges at hænge sammen på den måde, at de underviserstyrede aktiviteter på diskussionsforum faciliterer en efterfølgende dialog de studerende imellem.

Gilly Salmons 5-trinsmodel anvendes til at gøre de studerende fortrolige med brugen af diskussionsforum, og det er tydeligt at se, at en sådan træning er nødvendig. Dialogen opstår langt fra af sig selv, og underviseren er nødt til at moderere og tilskynde.³⁰

Denne pædagogiske model er et eksempel på såkaldt stilladsering, idet deltagerne via modellen gradvist trænes i at anvende diskussionsforum. Grundlæggende er formålet at få deltagerne vænnet til at bruge

²⁹ Værkstedsopgaver, punkt e), vil ikke blive gennemgået her, selv om diskussionsforum indgår i deres udformning, men kan siges at indgå under punkt j).

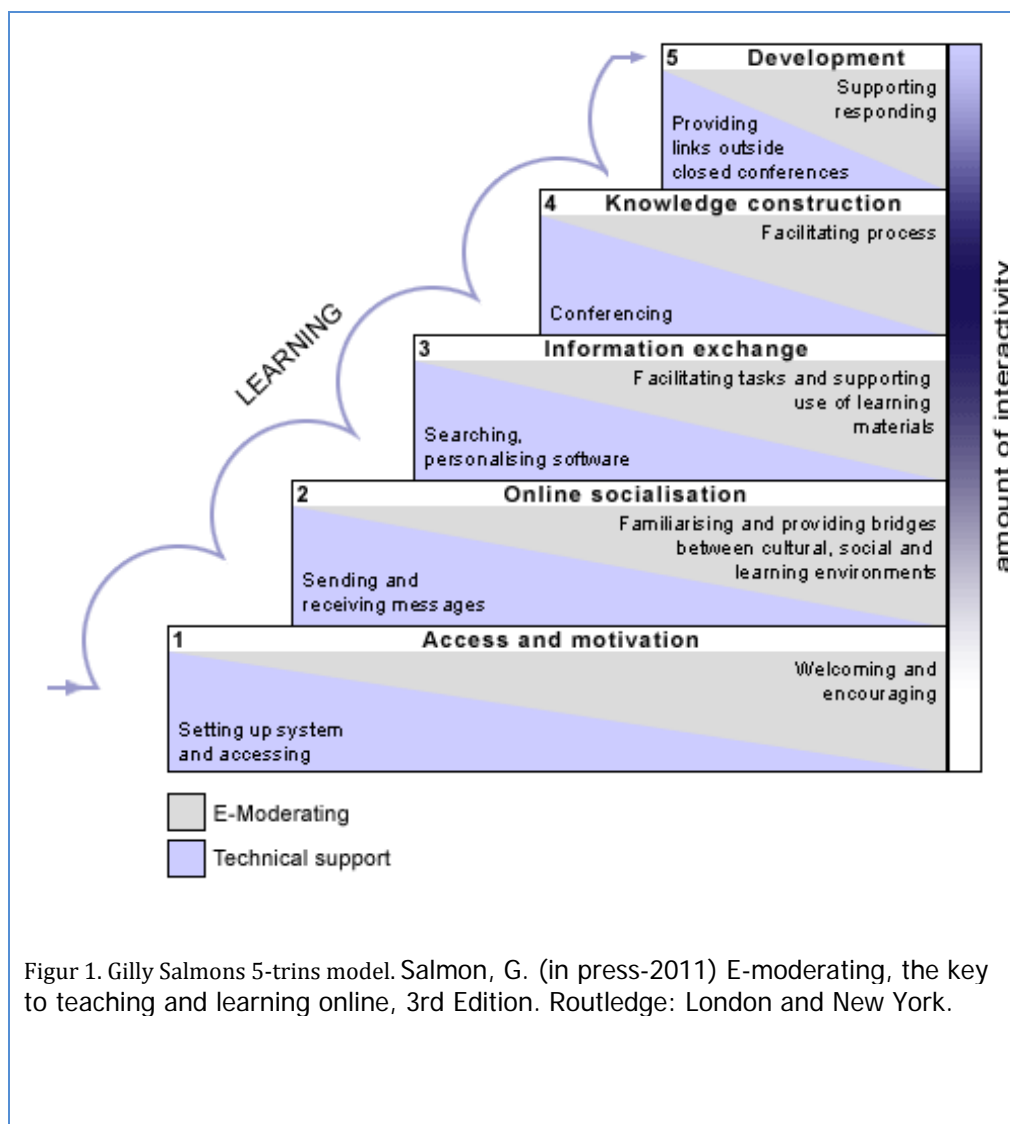
³⁰ Jf. Salmon (2002) og (2004). Se også Monty & Olsen (2006).

diskussionsforum via små skriftlige opgaver (såkaldte e-tiviteter) for senere at kunne udnytte hinanden til diskussion og konstruktion af viden.

Modellen beskriver de fem stadier, deltagerne kan forventes at skulle igennem for at få det optimale udbytte af den asynkrone skriftlige kommunikation:

1. Adgang til systemet og motivation
2. Online-socialisering
3. Udveksling af viden
4. Konstruktion af viden
5. Udvikling og refleksion

Først skal deltagerne lære at bruge teknikken og ikke mindst motiveres til at anvende diskussionsforum (niveau 1), hvorefter de skal blive trygge ved den elektroniske kommunikation med hinanden (niveau 2). Først herefter kan man gå i gang med at bruge diskussionsforum til de mere faglige formål, nemlig ved at starte med helt almindelig udveksling af viden (niveau 3). Når deltagerne har lært dette, kan en egentlig videnskonsstruktion begynde (niveau 4), og til sidst vil de nå til at arbejde mere selvstændigt og ikke mindst kunne reflektere over deres egen læringsproces (niveau 5). Underviserens rolle er selvsagt forskellig på de forskellige trin, og opgaverne vil ligeledes være af forskellig karakter. Grafisk ser modellen i Salmons egen engelske version ud som vist i Figur 1.



Figur 1. Gilly Salmons 5-trins model. Salmon, G. (in press-2011) E-moderating, the key to teaching and learning online, 3rd Edition. Routledge: London and New York.

Samtidig med at læringsniveauet stiger op igennem modellens fem trin, stiger graden af interaktion deltagerne imellem, jf. søjlen helt ude til højre. Modellen beskriver, som den er fremstillet her, ikke de konkrete e-opgaver (e-tiviteter), men på hvert niveau angives hhv. deltagernes tekniske behov (til venstre), der selvfølgelig er knyttet til de konkrete opgave-typer, de skal løse, og underviserens skiftende roller (til højre).

En typisk udvikling på EGL af et vellykket forløb med diskussionsforum begynder med en forsigtig dialog i det første semester. Dialogen hjælpes meget på vej, hvis der på holdet findes en eller flere studerende, som er glade for dette redskab og uden tøven kaster sig ud i en dialog. Med sådanne igangsættere opstår der hurtigt motivation også for de andre studerende. Og som nævnt understøtter den mundtlige dialog via videokonference også den skriftlige dialog. Her er det tydeligt, at de forskellige feedback-kanaler forstærker hinanden.

Aktivitetsniveauet er dog forskelligt fra hold til hold (nogle hold er mere "snakkesalige" end andre), men langt de fleste er utrolig glade for kontakten med de andre på holdet. Bare en fornemmelse af, at "der er nogen i den anden ende", der tumler med de samme problemer, er som regel en motiverende faktor til også selv at knokle videre med studiet.

Både på 1. og 2. semester i den nye EGL-model udgøres en vigtig del af de studerendes interaktion med hinanden af de af underviseren stillede opgaver på diskussionsforum. På 2. semester er de studerende dog typisk ved at have vænnet sig så meget til den skriftlige kommunikationsform – og har ikke mindst set fordelene ved at kunne spørge, hjælpe og inspirere hinanden – at dialogen begynder at flyde mere af sig selv. Det er dog stadig nødvendigt, at underviseren læser med og kommenterer undervejs, og i det hele taget er meget nærværende.

På 3. semester kan man som underviser tydeligt mærke, at de studerende som nævnt ovenfor bliver meget fokuserede på eksamen. De studerende bliver på samme tid mere "selvkørende" og får gennem semestret en langt større sikkerhed i forhold til deres læringsproces. Der er derfor ikke i samme grad som på 1. og især 2. semester brug for procesunderstøttende læringslementer, selv om en mindre grad af indbyrdes feedback og læringsjournal dog har vist sig nyttige også på dette niveau.

5.1.1. Vurdering af diskussionsforum som ikt-redskab

Af alle de afprøvede ikt-redskaber er diskussionsforum det sværeste at komme i gang med, fordi det kræver en omhyggelig træning. Hertil kommer det fagdidaktiske faktum, at det kan være svært at diskutere sprog og grammatik. Ofte er det nødvendigt i stedet at finde andre emner som f.eks. indholdsmæssige aspekter, men da kurserne er så fokuserede netop på indlæringen af det sproglige, kan det være svært at holde de studerende fanget i en indholdsmæssig diskussion ret længe ad gangen.

En fremtidig udfordring, som projektet går i gang med nu, er at formulere aktiviteter på diskussionsforum, der i form af en række differentierede e-opgaver/e-tiviteter direkte involverer mere sprogligt orienterede elementer.³¹ Der har ikke tidligere været tid til en sådan gennemgribende revision af de enkelte opgaver, men det er blevet klart, at en sådan omformning vil være med til at inkorporere diskussionsforum endnu mere i de fjernstuderendes læring, hvilket vil medføre mange fordele.

At igangsætte og afvikle indbyrdes feedback på opgaver er en længere proces. Mange studerende udviser en indledende modstand pga. utryghed ved at skulle eksponere sig selv og sætte sig i en position, hvor de

³¹ Jf. Ambjørn (2006) 6-8.

kommenterer en andens opgavebesvarelse. Det betyder, at der indledningsvist skal tales en del om, hvorfor denne disciplin er vigtig for de studerendes læring, hvorfor fejl er af det gode, når man skal lære noget nyt, og hvordan evalueringen kan gennemføres, så alle er trygge. Denne opgavetype optræder derfor også først på 2. og 3. semester af kurserne.

Efter et par gange begynder de studerende at opleve fordelene ved denne måde at arbejde på. Helt basalt giver det tryghed at se hinandens opgavebesvarelser, fordi man oplever, at man ikke er alene med sine fejl og sin usikkerhed. Hertil kommer den faglige selvtillid, det giver at opdage, at man faktisk er i stand til at kommentere andres besvarelser, hvilket igen kan bevirke, at de studerende bliver mere modige til at hjælpe hinanden også med spørgsmålene på diskussionsforum. En sidste pædagogisk fordel er det at blive bevidst om, hvordan man modtager og giver feedback, som også indeholder reel kritik, i en positiv tone.

En generel fordel ved diskussionsforum er, at dette ikt-redskab i høj grad fremmer følelsen af at fungere som et hold, og det er en fantastisk underviseroplevelse at logge ind i kursusrummet og se en række nye indlæg på diskussionsforum, hvor de studerende i fællesskab har klaret et problem sammen.

Diskussionsforum kommer med andre ord til at virke som en samlende faktor i mange af kursets feedback-processer. Og i modsætning til videokonference, som nok virker meget nærværende, men hvor feedbackkanalen jo "lukker", når deltagerne forlader Connect-møderummet, er de studerendes følelse af "hul igennem" til underviseren og andre studerende vedvarende med diskussionsforum, hvis den skriftlige dialog er kommet godt i gang. Det er således et meget stærkt ikt-redskab, ikke mindst fordi det på samme tid fremmer refleksion og er med til at fastholde læringsaktiviteterne.

For at vise de studerende, hvor centralt et redskab diskussionsforum er, bliver der ofte spurgt til brugen af diskussionsforum i læringsjournalen, hvorved den studerende bringes til at reflektere over fordele og ulemper, og ikke mindst over egen brug af og indsats i den fælles dialog.

Det viser sig, at en del studerende, som ellers ikke er synderlig aktive i diskussionen, faktisk er glade for den og løbende læser med. Sådanne "lurkers" er det en pædagogisk udfordring at få aktiveret. Men på samme tid viser det, at diskussionsforum kan bruges på mange måder.

5.2. Eksempel 2: hurtige videopodcasts (produceret med programmet Jing)

Ikt-redskabet videopodcasts omfatter følgende læringsaktiviteter inden for både punkt 1), 2) og 3):

- c) individuelle opgave-kommentarer i form af videopodcasts,
- d) fælles opgave-kommentarer i form af videopodcasts,
- k) instruktion og eksempler på tekstlæsning via lyd- og videopodcasts,
- m) studenterproduktion af lyd- og videopodcasts.

Podcasts kan bruges til at understøtte flere forskellige feedback-kanaler. Redskabet er dog ikke i udgangspunktet dialogorienteret, hvorfor det i EGL-projektet da også mest benyttes til instruktion og opgave-feedback. Det har imidlertid en del andre fordele, som har vist sig at virke understøttende på dialogen mellem underviser og studerende. Fornemmelsen af underviserens nærvær er meget stærk hos de studerende, hvorved der opbygges et motiverende læringsrum.

Hertil kommer, at man godt i sine optagelser kan tilstræbe dialogorienteret præsentation af stoffet. Især en uformel tone (som imiterer tonen, man som underviser har, når man står ved tavlen) giver et personligt præg, som de studerende generelt synes om.³² Desuden er det muligt i individuel video-feedback at tale direkte til den enkelte studerende. Mundtligheden bevirker, at det er muligt at få intonation og endda humor med i sine kommentarer, hvilket er noget sværere skriftligt. Hertil kommer som nævnt, at fagets tavse viden også er nemmere at formidle.

Med det meget enkle og gratis screencapture-program Jing er det muligt at producere videopodcasts af op til fem minutters varighed, hvor brugeren optager indholdet på sin computerskærm, musens bevægelser og sin egen stemme. På denne måde kan man pege på noget visuelt, mens man forklarer og kommenterer.³³

Eftersom podcasts inkl. Jing-programmet er grundigt gennemgået i Neutzsky-Wulff (2009), skal dette ikt-redskab ikke gennemgås i detaljer, men den tidligere gennemgang blot forsynes med supplerende bemærkninger om især de hurtige optagelser, dvs. undervisers og studerendes egen produktion af podcasts på deres egen computer samt efterfølgende egen distribution til modtagerne.

³² De studerende er blevet spurgt, hvorvidt den uformelle tone og den indimellem knap så gode lyd kvalitet virkede hindrende, men de svarede, at dette kun giver optagelserne et personligt islæt, der er rart netop i fjernundervisning, hvor man godt kan føle sig langt væk fra underviseren og de andre studerende.

³³ Se eksempler på <http://epraxis.hum.ku.dk/elementer/podcast/> og <http://epraxis.hum.ku.dk/elementer/videofeedback/> (begge hentet september 2010).

I forbindelse med underviserens instruktion i grammatiske emner og almindelig tekstlæsning støttes denne proces i den nye EGL-model især af lyd- og videopodcasts. Instruktionen har tidligere udelukkende været skriftlig, f.eks. i de ugentlige lektionsbeskrivelser med henvisning til forskellige grammatikker eller i form af oversigtsark, men med muligheden for at supplere med lyd og video (samt f.eks. selvrettende online-tests) er det blevet meget nemmere at imødekomme fjernstuderendes behov for instruktion og efterfølgende træning i emnet.

Hertil kommer den ekstra fordel mht. fleksibilitet, at instruktionen i den nye model er fastholdt, således at de studerende kan læse eller se instruktionerne igen og igen, hvis de har behov for det. Eller de kan selv vælge, på hvilket tidspunkt de er klar til at få den pågældende viden præsenteret.³⁴ Et andet vigtigt aspekt af disse nye muligheder for instruktion er, som indledningsvist nævnt, mediedifferentiering.

Idet følgende vil video-feedback på skriftlige opgaver blive præsenteret. De studerende har taget godt imod video-feedback. Formen kan ikke erstatte skriftlige kommentarer, hvilket heller ikke har været meningen, men den er et godt supplement.

Som underviser har det været en stor oplevelse at kunne give bedre feedback på kortere tid. Dette gælder fortrinsvis visse opgavetyper, f.eks. oversættelsesopgaver, hvor skriftlige grammatiske forklaringer ofte bliver lange. Mundtligt kan det gøres meget kortere. Det er nu på et større erfaringsgrundlag muligt at bekræfte antagelsen i Neutzsky-Wulff 2009:15-16, at aktiviteten er om ikke tidsbesparende, så i hvert fald heller ikke tager længere tid end skriftlige rettelser.³⁵

Især har det været godt at kunne give holdet en samlet fælles feedback på særlige elementer i ugens afleveringsopgave ved siden af de skriftlige individuelle rettelser. Eller det har været muligt at hjælpe svage studerende individuelt med en hurtig gennemgang af de fejltyper, der er svære at kommentere skriftligt.

5.2.1. Forskellige produktionsformer og pædagogiske overvejelser

Som nævnt i indledningen har EGL-projektet fundet det vigtigt at skelne mellem flere produktionsformer i forbindelse med podcasting og ikke

³⁴ Jf. også Heilesen (2009) 6 og 8.

³⁵ Erfaringerne i EGL-projektet med video-feedback er beskrevet på ePRAXIS-hjemmesiden, hvor der også gives eksempler: <http://epraxis.hum.ku.dk/elementer/videofeedback/>. Erfaringerne ligger således tæt op ad de erfaringer, Russell Stannard har formidlet på sin hjemmeside: <http://www.teachertrainingvideos.com>. Jf. også Stannard (2008). (Begge links hentet september 2010).

mindst at sørge for at inddrage pædagogiske produktionsovervejelser. Følgende overvejelser har vi fundet nyttige og vil hermed gerne videregive:

Er der brug for synkron feedback i form af dialog?

>>> en snak ansigt til ansigt eller via videokonference.

Er der brug for asynkron feedback her og nu?

>>> hurtig "hjemmelavet" podcast med Jing adresseret til en eller flere studerende.

Er der brug for generelle introduktioner, som kan hentes frem alt efter behov, dvs. generelle asynkrone introduktioner?

>>> generel "langtidsholdbar" podcast, evt. produceret med hjælp fra teknikere.

Skal optagelsen være individuel eller fælles?

>>> én optagelse pr. studerende <> én samlet optagelse til hele holdet.

Hvilken "tone" er der brug for – formel, uformel?

>>> hurtig personlig <> generel optagelse.

Det er desuden vigtigt altid at overveje, hvad der er brug for i den aktuelle fagdidaktiske kontekst, samt at tage hensyn til, hvor lang tid der er til at producere materialet, heraf projektets skelnen mellem hurtige og mere "langtidsholdbare" optagelser (typisk egne vs. studieoptagelser). Som nævnt i indledningen har begge produktionsformer deres fulde berettigelse i undervisning og læring.

5.3. Eksempel 3: læringsjournal

En central aktivitet i det nye feedback-mønster i EGL-modellen er læringsjournal, hvorfor der vil blive knyttet et par kommentarer til den her. Dette er en ikt-støttet læringsaktivitet, ikke et ikt-redskab, idet redskabet, der anvendes som kanal for læringsjournalen er Absalons indbyggede opgavefunktion. Selve journalen består p.t. blot af en Word-fil med spørgsmål, svar og underviserkommentarer, som sendes frem og tilbage mellem underviser og hver enkelt studerende.³⁶

Man kunne dog sagtens forestille sig, at den fremover også kunne indeholde mundtlige elementer f.eks. i form af lyd- eller video-dagbog over læreprocessen (enten via Absalons egen lyd- og video-funktion³⁷ eller via Jing-programmet). Og den kunne (hvis elementet blev indskrevet i studieordningen som en del af eksamen f.eks. på niveau 2) knyttes sammen

³⁶ Se et eksempel på en læringsjournal i projektrapportens bilag 8, jf. note 2.

³⁷ Neutzsky-Wulff (2009) 10.

med en portfolio, hvor den studerende selv præsenterer og reflekterer over udvalgte skriftlige besvarelser og andre opgaver.

Spørgsmålene i læringsjournalen varierer alt efter niveau og placering i forløbet. Oprindeligt blev den kun indført på niveau 2 som en del af metodebevidstgørelsen, men den er siden blevet indført også på de andre niveauer, fordi den er så nyttigt et værktøj både for undervisere og studerende.

Som oftest er spørgsmålene procesorienterede og beder den studerende beskrive sin arbejdsproces og tage stilling til brugen af f.eks. diskussionsforum eller videokonference. Ofte bliver den studerende bedt om i en senere journalskrivning at tage stilling til spørgsmål, som også optrådte tidligere, for på denne måde at blive bevidst om den udvikling, der er sket i læreprocessen.

Ligesom den generelle undervisningsevaluering fungerer læringsjournalen opsamlende i forhold til de forskellige lære- og feedbackprocesser, og det er som fjernunderviser på en helt anden måde blevet muligt at hjælpe hver enkelt studerende målrettet og med personlige kommentarer direkte til dennes læreproces.

Denne læringsaktivitet kan siges at imitere underviserens direkte personlige kontakt med de studerende i traditionel undervisning, men på samme tid føjer den en dybere proces-refleksion til fjernundervisningsformen, der er med til at give de studerende ikke blot et formelt, men et egentligt ansvar for egen læring. Den er derfor et utroligt nyttigt og ikke specielt tidkrævende værktøj, som på samme tid er nemt at håndtere teknisk set.

6. Opsamling og konklusion

Det er forhåbentlig blevet tydeligt, at der med EGL-projektet er blevet tilføjet og ikt-understøttet flere kanaler i kommunikationen i fjernundervisningen end tidligere, hvor fokus var på dialogen mellem underviseren og hver enkelt studerende. Projektets mål med at fokusere netop på de forskellige feedback-processer har været at imødekomme de studerendes behov for kommunikation i den pågældende fagdidaktiske kontekst. Og det viser, at udvikling af e-læring jo egentlig "bare" handler om sund underviserfornuft.

Hvis man spørger, om det med projektet er lykkedes at skabe "nærhed i fjernundervisning", må svaret være ja. Det er undervisernes oplevelse med udviklingen af fjernundervisning på EGL, at man som underviser faktisk kan komme tættere på sine fjernstuderende end på de dagstuderende,

hvilket indikerer, at kommunikationen med dens forskellige kanaler – når den kører optimalt – faktisk er temmelig stærk.³⁸

Det ville være oplagt at undersøge nærmere, på hvilke punkter og i kraft af hvilke ikt-redskaber, og ikke mindst kombinationer af ikt-redskaber, denne styrke opstår. Der er ingen tvivl om, at kombinationen af mundtlighed og skriftlighed er stærk, hvilket er godt at huske på i disse dage, hvor nem brug af lyd og video vinder indpas i undervisningen. Skriftligheden giver mundtligheden en uvurderlig tyngde.

Dette synes at indikere, at man med fjernundervisningsformen opnår ekstra læringsmæssige fordele. Her skal der især peges på den asynkrone skriftlige kommunikation, som især finder sted på diskussionsforum.³⁹ Den medfører som beskrevet en dybere refleksion og ikke mindst en fastholdelse af læreprocesserne, som det på en helt anden måde bliver muligt at vende tilbage til og iagttage som en del af kursets metakognition.

Hertil kommer fordele ved podcasts som fastholdelse af instruktion mm., hvilket giver mulighed både for at repetere og ikke mindst for at se eller høre instruktionerne, når man er motiveret til det. Dette er fordele, som almindelig tavleundervisning ikke har. Hvad læringsjournalen angår, medfører denne en bevidstgørelse af metode og en proces-refleksion, som bevirker, at de fjernstuderende i høj grad tager et egentligt ansvar for egen læring.

Der er dog den fare ved fastholdelse ikke kun af skrift, men måske især af lyd og video, at man som underviser nemt kommer til at tro, at alt skal være perfekt såvel pædagogisk som teknisk. Sådan er det jo imidlertid ikke i almindelig undervisning, og det er godt at gøre sig klart, at det heller ikke behøver være sådan med de nye ikt-redskaber.⁴⁰

Det videre arbejde i projektet skal overordnet set videreudvikle modellen for e-feedback og kvalitetssikring. Som nævnt forsøger projektet desuden at fokusere på mediedifferentiering ved bl.a. at videreudvikle det ikt-baserede læringsrum, så de studerende får et sprogligt "træningsrum" online. Hertil kommer arbejdet med et online-tekstværktøj⁴¹ og udvikling af nye web-baserede seminarformer.⁴²

³⁸ Jf. f.eks. også Mills (2000) 131.

³⁹ Jf. også beskrivelsen i Neutzsky-Wulff (2009) 24.

⁴⁰ Jf. også Neutzsky-Wulff (2009) 19.

⁴¹ http://www.cambridgescp.com/misc_page.php?p=misc%5esally%5eintro (hentet september 2010).

⁴² I efteråret 2010 er intensive workshops via videokonference blevet afprøvet med positive tilbagemeldinger fra de studerende. Ideen er, at underviseren fungerer som igangsætter for en intensiv hold-kommunikation, hvor de studerende ud over at modtage undervisning også lærer at benytte Connect indbyrdes uden underviserens tilstedeværelse.

En uhyre central, men ikke overraskende erfaring har været, at de anvendte ikt-redskaber skal være enkle og overkommelige at gå til, hvis de skal have en fast plads i hverdagen. Dette gælder såvel undervisere som studerende. Det betyder, at man efter den første tekniske indføring i at bruge systemerne helst skal kunne gå direkte i gang. Det bør således være pædagogik og læring, *ikke* teknik, brugeren skal kunne fokusere på. Dette har stået stærkt i projektets overvejelser omkring valget af ikt-redskaber. Formidlingen af EGL-projektets erfaringer har netop vist, at konkrete og overkommelige løsninger har stor appel blandt undervisere.⁴³

Ved at tilbyde undervisere en vifte af forskellige ikt-redskaber, der kan understøtte forskellige feedback-kanaler og tilknyttede læringsaktiviteter, får man samlet set et stærkt værktøj til at kvalitetssikre fjernundervisning.

Frem for at tale om *e-læring*, burde man måske snarere tale netop om *ikt-redskaber*. For så har vi en klar beskrivelse af to vigtige elementer: *læring* og *redskaber til læring*. Der er sagt og skrevet mange hurra-ord om e-lærings lyksaligheder. Alle (på nær politikerne) er vist efterhånden blevet klar over, at det ikke redder verden blot at sætte strøm til undervisningen.

Og selv om ikt-redskaberne i høj grad har skabt et (tiltrængt) behov for at gentænke undervisnings- og læringsformer og -situationer, er det på samme tid vigtigt netop at tænke på dem som nye redskaber. Ved at fokusere på, at der er tale om ikt-redskaber (ligesom kridttavlen og overheadprojektoren er redskaber), får vi e-læring ned på jorden – og dermed ind i klasselokaler, auditorier og andre læringsmiljøer.

Referencer

- Ambjørn, L. (2006). Differentiering og bevidstgørelse i det fremmedsproglige e-læringsrum. *Tidsskrift for Universiteternes Efter- og Videreuddannelse*, 7. Retrieved September 2010, from <http://www.forskningsnettet.dk/lom0708>.
- Brown, S., Race, P., & Smith, B. (2005). *500 Tips on Assessment* (2nd ed.). Oxon: RoutledgeFalmer.
- Dohn, N. B. (2007). IT-baserede læreprocesser: nogle muligheder og nogle begrænsninger. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 4, 41-49.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition. Oxford Introductions to Language Study*. Oxford: Oxford University Press.

⁴³ Se en liste over formidlingsaktiviteter på <http://epraxis.hum.ku.dk/projektprofil/erfaringer/> (hentet september 2010).

- Heilesen, S. B. (2009). Om erfaringer med podcasts i universiteternes undervisning. *Læring og medier*, 2. Retrieved September 2010, from http://www.forskningsnettet.dk/lom_0209_1.
- Lyhne, J., & Knoop, H. H. (Eds.). (2008). *Positiv psykologi: positiv pædagogik*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Malberg, A. (2003). *E-læring og læringsstile – teori og praksis*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Mills, A. C. (2000). Creating web-based, multimedia, and interactive course for distance learning. *Computers in Nursing*, 18(3), 125-131.
- Monty, A., & Olsen, C. S. (2006). Hvordan bliver studerende aktive i fjernundervisning? – Brug af en trinvis, struktureret model til fremme af interaktion og læring. *Tidsskrift for Universiteternes Efter- og Videreuddannelse*, 4. Retrieved September 2010, from <http://www.forskningsnettet.dk/lom0805>.
- Neutzsky-Wulff, C. (2009). Nærhed i fjernundervisning – om brugen af audio og video i sprogundervisning. *Læring og medier*, 2. Retrieved September 2010, from http://www.forskningsnettet.dk/da/lom_0209_8.
- Piaget, J. (1964). *Barnets psykiske udvikling*. København: Hans Reitzel.
- Salmon, G. (2002). *E-tivities: The Key to Active Online Learning*. Oxon: RoutledgeFalmer.
- Salmon, G. (2004). *E-moderating: The Key to Teaching & Learning Online* (2nd ed.). Oxon: RoutledgeFalmer.
- Stannard, R. (2008). Using Innovative Technology to Improve the Feedback Experience for Students. (projektresumé, JISC) Retrieved September 2010, from http://www.rsc-london.ac.uk/fileadmin/docs/case_studies/Innovation_and_Student_Feedback.pdf samt <http://www.teachertrainingvideos.com>
- Tornberg, U. (2007). *Sprogdidaktik*. (B. Lotzfeldt, Trans. 2. udg. 2. oplag). Nørhaven: Alinea.