



Mads
Bo-Kristensen

Ph.d. i dansk som andetsprog
Videnscenter for Integration
madsbo@mail.dk

Når andetsprogsunderviseren går online – om ændringer i professionsidentitet¹

Flere og flere andetsprogsundervisere går online. Hvad sker der med disse underviseres professionsidentitet, når de gør det? Hvordan forholder underviserne sig til den nye online dimension af faget? På hvilke områder oplever underviserne at deres fag styrkes? På hvilke områder oplever de, at faget udfordres og ikke uden videre kan udføres online? Svarene på disse og lignende spørgsmål er væsentlige både for andetsprogsunderviserne, for deres institutioner og for det samfund, som professionen betjener.

Der er et stigende antal udlændinge, som efterspørger fuld eller delvis online andetsprogsundervisning. De kommer hertil for bl.a. at arbejde og uddanne sig (Neergaard & Bo-Kristensen 2007). Hvor man på sprogcentre tidligere oplevede, at sådanne kursister valgte aftenundervisning, har disse kursister i dag helt andre prioriteringer. De efterspørger fleksible undervisningstilbud, hvori kontakt- og læringsformer opfattes bredere end det, som foregår i det fysiske rum.

Hensigten med denne artikel er at bidrage til forståelsen af andetsprogsunderviseres professionsidentitet i en tid, hvor det virtuelle klasseværelse vil blive en stadig vigtigere scene for deres arbejde. Forhåbentlig vil underviserne kunne bruge artiklens indsigter til at overveje og beslutte sig for, hvordan *de* vil forvalte *deres* arbejde på nettet. Samtidig håber jeg at kunne bidrage til en debat om, hvad andetsprogsfaglighed på nettet er. Ved at nuancere billedet af den professionsidentitet, andetsprogsunderviserne tager med sig og udvikler i online undervisningsmiljøerne, får vi en viden, som kan anvendes i kurser og uddannelser for kommende online undervisere.

Professionsidentitet

Professionsidentitet kan defineres på to måder: Psykologisk (f.eks. Simon 2004) og sociologisk (f.eks. Evetts 2004). Psykologisk og subjektivt defineres den som underviserens erfaringer med og oplevelser af jobbet som online underviser. Det er professionen set med den professionelles briller. Identiteten giver sig til kende i de didaktiske overvejelser, beslutninger og handlinger online, underviseren foretager i forbindelse med sit job.

Den sociologiske definition fokuserer på de sociale og samfundsmæssige sider af den professionelle aktiviteter og status. I et sociologisk perspektiv vil man for eksempel interessere sig for det pres, der udløses af de krav, der konstant stilles til professionen. Den enkelte professionsudøver skal løbe hurtigere for at løse såvel flere som nye opgaver, der følger i kølvandet på love og bekendtgørelser og almindelige forventninger.

Denne artikel vil først og fremmest belyse de didaktiske vilkår og muligheder for online andetsprogsundervisning, således som de ser ud i et psykologisk perspektiv. Jeg beskæftiger mig ikke med de professionspolitiske vilkår. Der er dog ingen tvivl om, at svar på de politiske spørgsmål *også* er væsentlige for en genuin udvikling af undervisernes forståelse af deres vilkår og muligheder som professionelle (Se f.eks. Pfadenhauer 2006).

Jeg tager udgangspunkt i den didaktiske trekant, der er ramme om forholdet mellem underviseren, kursisten og stoffet. Trekanten repræsenterer kernen i andetsprogsunderviserens didaktiske arbejde og selvforståelse – både i face-to-face og i online undervisningen.

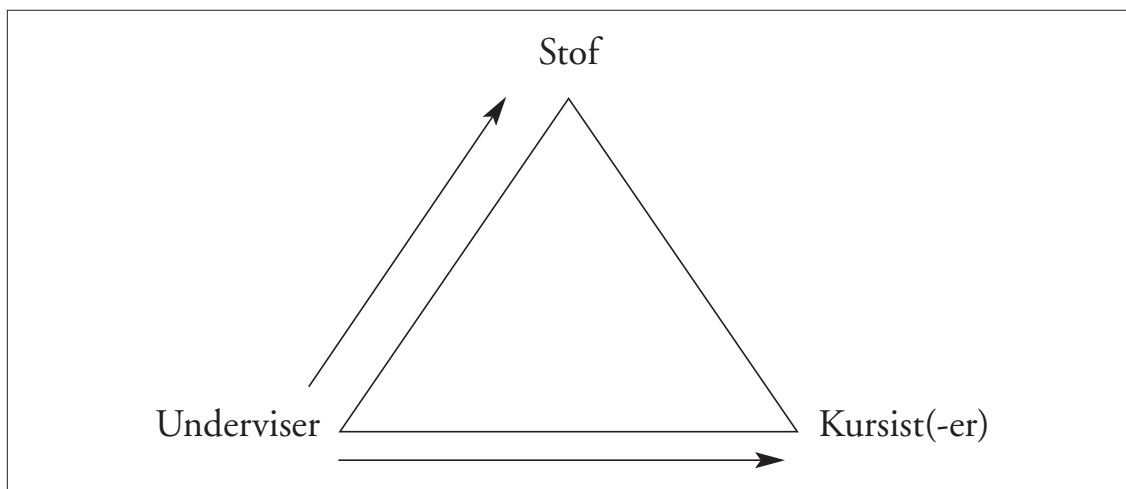


Fig. 1: Den didaktiske trekant.

Jeg vil i det følgende lægge vægten på to af trekantens relationer, nemlig

1. Underviser → kursist(-er)
2. Underviser → stof

(1) vedrører underviserens overvejelser over og beslutninger om sin *relation* til den enkelte kursist og gruppen af kursister. (2) vedrører underviserens overvejelser over og beslutninger om *tilrettelæggelse* af stof.

Artiklens empiri er blevet til via et to timer langt fokusgruppeinterview med fire online undervisere på et sprogcenter. I gruppen var der to erfarne online undervisere, som havde mere end fire års erfaring som online undervisere. De to 'nye' undervisere havde halvandet års erfaring.

Det online undervisningsmiljø, som centret benytter sig af, er under stadig udvikling. Man har i dag 80 kursister. Undervisningen har indtil januar 2008 været henvendt til 'Danskuddannelse 3' (studievanter kursister), modul 4-6 (de sidste moduler i uddannelsen). Undervisningen har hovedsagelig været asynkron. Efter et større udviklingsarbejde har man i januar 2008 åbnet for Danskuddannelse 3's begynderundervisning, som ud over fornyede asynkrone principper nu også tilbydes som synkron undervisning via web-kamera. I interviewet refererer underviserne primært til erfaringerne med den asynkrone undervisning, men reflekterer også over de nye synkrone, web-kamera-baserede principper i deres online miljø.

Underviserens online relationer

Lærere betegnes ofte som relationsprofessionelle (Moos, Krejsler & Laursen 2004). På samme måde som sygeplejersker, socialrådgivere og pædagoger. Lærerne i denne undersøgelse er bevidste om relationens betydning for deres arbejde. Om relationer i face-to-face undervisning udtalte en:

“Der skal være en kontakt. At der er kontakt betyder, at der også kan ske en læring”.

En anden pegede på, at det ikke er nok blot med kontakt. Kontakten skal også være “meningsfuld”. En tredje nævnte samarbejdet, som lærer og kursist indgår eller *bør* indgå i.

Kursisten har behov for at møde en ekspert, når det drejer sig om kommentarer, diskussion og anden dialog med underviseren. Kursisten forventer at få adgang til den professionelle undervisers ekspertise (Bo-Kristensen & Schelde 2006). Samtidig har kursisten brug for at møde forståelse, anerkendelse, accept for herigennem at opnå en form for samhørighed med underviseren. Hvis ikke underviseren møder kursisten med ekspertise og samtidig prøver at etablere samhørighed, bryder han eller hun med et af de væsentligste principper om de pædagogiske relationer mellem underviser, kursist og stof, nemlig meningsfuldhed.

Undersøgelsens undervisere er meget bevidste om forskellige former for relationer i face-to-face mødet samt de vilkår, der skaber gode og dårlige relationer. De er vel-formulerede omkring måder at mødes med kursisterne på. Det er måder, der både kan befordre og hæmme det samarbejde, der er forudsætningen for, at der kan foregå læring. Én omtalte det vellykkede samarbejde som ‘et flow’, dvs. at samarbejdet flyder gnidningsfrit, og at parterne er enige om samarbejdets indhold og forløb.

På spørgsmålet om, hvad der giver glæde ved at være face-to-face underviser, er svaret fra en af de “nye” online undervisere:

“Jeg tror, hvis man nu får samarbejdet (...) til at fungere – både kursister imellem og lærer-kursister imellem – så kan man opleve en eller anden dynamik, som er sværere

at opleve på nettet, ikke også (...) som bare kan være så fantastisk, ikke? Altså, man kan gå fra en face-to-face undervisning og bare sådan 'hold da kæft! Det kørte bare. Hvor var det fedt, at der var så meget aktivitet'. Hvor der var så meget engagement og motivation. Og det synes jeg kan være – man kan blive sådan helt høj af det.”

En af de erfarne online undervisere pegede på, at oplevelsen af den vellykkede undervisning kan forekomme, når kommunikationen fungerer rigtig godt i det asynkrone online miljø. Det kan være kommunikation mellem kursisterne og på holdet som sådan. Den særligt værdifulde kommunikation er den, som bringer noget uventet, spændende og nyt ind i online miljøet. En af de erfarne undervisere mener at have forfinet sine kommunikationsteknikker så meget, at hun relativt let kan iværksætte 'flow' og 'samarbejde' i online miljøet. Det iværksætter hun gennem sin skriftlige kommunikation og tilrettelæggelse. Hun er god til at være i hyppig kontakt med de enkelte kursister og holdet som sådan. Hun sørger for at tilrettelægge miljøets opgaver og øvrige aktiviteter, så de giver maksimal kommunikation mellem kursisterne. Heroverfor står den nye online underviser, som helt klart stadig må anstrenge sig for at få en sådan kommunikation til at lykkes.

En af underviserne pegede på, at det er afgørende at udvikle teknikker til at sætte sin person i spil. Det ses som centralt for lærerrollen, at der er plads hertil. Det er centralt for lærerrollen, at man har muligheder for at improvisere.

“I face-to-face undervisningen, dér er du der meget som den person, du også er. På godt og ondt.”

Der er enighed om, at det har helt nye perspektiver for lærerrollen, at sprogcentret nu satser mere på synkrone kommunikationsformer, herunder ikke mindst webkamera-baseret kommunikation. Spørgsmålet vil dog stadig være, hvilke teknikker lærerne skal udvikle for at opleve 'flow' og 'samarbejde' i online undervisningen.

Det er vigtigt for undervisernes forståelse af deres professionsidentitet (både online og face-to-face), at de kan etablere både 'flow' og 'samarbejde' i deres aktiviteter på nettet. Noget tyder på, at det med tiden bliver lettere, men ingen af de interviewede undervisere er i tvivl om, at 'flow' og 'samarbejde' er en af online undervisningens største udfordringer.

Online fællesskabet

Ud over relationen til den enkelte kursist må online læreren kunne etablere, vedligeholde og vurdere klassefællesskabet. Denne undersøgelses lærere er bevidste om det praksisfællesskab, som online miljøet repræsenterer. De er meget opmærksomme på det potentiale, som læring gennem deling af viden og færdigheder repræsenterer. På denne baggrund har de indrettet miljøet, så læringsaktiviteterne i så høj grad som muligt løses kollaborativt. Opgaverne indledes ofte med en individuel del, hvis løs-

ninger placeres i et klasseforum (en konference), hvor holdet arbejder videre med de enkelte løsninger. Et eksempel kan være, at kursisterne hver især skal finde tre informationer i et tv-nyhedsindslag. Informationerne præsenteres i klassens forum sammen med et spørgsmål. Man læser hinandens informationer og besvarer et af de stillede spørgsmål. På denne måde har kursisterne hver især og kollaborativt bearbejdet nyhedsindslaget.

I face-to-face undervisningen er undersøgelsens undervisere optaget af, at så mange som muligt kommer til orde. Det er ikke et problem i det asynkrone online miljø. Her kan alle få ordet – og som oftest er der i tilrettelæggelsen givet plads til og stillet krav om, at alle siger (skriver) noget.

I face-to-face undervisningen er underviserne optaget af at påvirke (afstemme/mediere) relationer mellem kursister. Her er alle synlige for hinanden, og der sker umiddelbart meget mellem kursisterne. I online undervisningen bruger underviserne mere tid på at få noget til at ske mellem kursisterne. I online undervisningen er der ikke så mange konflikter eller uoverensstemmelser, da der ikke er så meget på spil, vurderer en af underviserne. Underviserne pegede på, at det derfor kan virke underligt, at der er så meget tale om netetikette, da det snarere er i face-to-face undervisningen – hvor der er meget på spil – at der kan ske misforståelser.

Både i face-to-face og i online undervisningen anvendes tilrettelæggelsen som en måde at bringe kursister sammen på. I de skriftlige miljøer er der mere omtanke, og replikskiftene sker væsentligt langsommere.

Lærerne er opmærksomme på, at den web-kamera-baserede undervisning og udnyttelsen af den vil give nye muligheder og udfordringer for skabelsen, vedligeholdelsen og evalueringen af klassefællesskabet.

Online tilrettelæggelsen

Online undervisning forbindes med tids- og stedsfleksible lærings- og undervisningsformer. En af denne undersøgelses undervisere pegede på, at en stor tilfredsstillelse ved at undervise online er muligheden for at tænke i og udvikle fleksible tilrettelæggelsesformer. Underviseren understregede, at kursistens adgang til fleksibilitet skal forstås bredt, hvilket omfatter ikke blot tid og sted, men også færdigheder, materialer, niveauer og forløb. Det giver denne lærer stor faglig tilfredsstillelse at kunne tilbyde disse ting, så de passer ind i kursistens hverdag, ønsker og læringsforståelse.

For at denne fleksibilitet skal lykkes, har underviserne valgt at følge nogle bestemte opgave- og forløbsskabeloner. De anvender kommunikative problemløsningskabeloner (f.eks. Nunan 2004), der er åbne, og som lader sig løse i overensstemmelse med kursisternes sproglige niveau og interesser. Et eksempel: Under overskriften “Er danskerne europæere?” skal kursisterne gå ind på en portal, der indeholder

korte videobaserede interview med danskere. Her skal de udvælge et interview, linke til det i klassens fælles forum og begrunde deres valg. De skal formulere tre spørgsmål til interviewet og derefter gå ind og svare på en medkursists spørgsmål til dennes video.

Man kan ofte vælge mellem flere opgaver og sætte sine forløb sammen derefter. Denne fremgangsmåde har underviserne efter fire års undervisning forfinet og konsolideret. En af dem fremhævede, at de på denne måde ikke eksperimenterer så meget med tilrettelæggelsesformer. Der er snarere tale om en konsolidering af en bestemt tilrettelæggelsesmetode.

Der er mindre improvisation i online undervisningen. Det indebærer, at: "(...) du i face-to-face undervisningen [er] meget mere stillet til skue og sårbar end i online undervisningen, fordi du skal tage al ting her og nu."

En anden lærer bemærkede om face-to-face undervisningen: "Der er meget improvisation og meget, man skal tage lige i flugten".

Sådan er det ikke med den asynkrone online undervisning, hvor man har længere tid til at tænke sig om. Dette giver nogle andre faglige fordele. Det er en stor tilfredsstillelse, at man i den asynkrone online undervisning kan følge sine forløb og dermed sin tilrettelæggelse. En af de erfarne undervisere peger på at:

"Der er større chance for, at det, du tilrettelægger online, bliver fulgt. Udsvingene er ikke så store. Det betyder, at man hele tiden får prøvet sin faglighed af, og man får prøvet sine forløb af."

Man kan følge nogle tilrettelæggelsesformer til dørs på en helt anden måde. Derimod har det langsommere tempo ulemper på en anden front, mener en af de nye undervisere:

"Der er ikke mulighed for at følge den enkelte kursist tæt her-og-nu. Du får ikke face-to-face undervisningens umiddelbare respons. På denne måde har du sværere ved at justere forløbene med det samme".

Dette har de to erfarne undervisere et bud på en løsning af. De har indført et fast punkt i opgaverne, der hedder: "Hvordan var det at lave denne opgave?" Hensigten er at "opdrage" kursisterne til at give feedback samt at blande sig i opgaveforløbenes forståelighed mv. Dette har betydet, at flere kursister uopfordret kommer med kommentarer til opgaverne og forløbene. Nogle kommer endda med meget direkte ønsker om og krav til ændringer.

Underviserne er enige om, at det er en udfordring at få dynamikken og det umiddelbare engagement – således som det kendes fra face-to-face undervisningen – ind i online undervisningen. Underviserne er opmærksomme på betydningen af til sta-

dighed at udforske disse processer i online miljøet. De peger på, at denne udforskning må ske ved, at online underviserne kigger på eller iagttager processerne *udefra*. Det er noget, der må skabes tid og rum til. Der er særligt gunstige vilkår for iagttagelsen af de asynkrone processer. Den type iagttagelse repræsenterer et andetsprogsfagligt udviklingspotentiale. En af de nye online undervisere siger:

“Man bliver udfordret. Og det er på lærerrolle; det er på tilrettelæggelse; og det er på tekniske færdigheder eller mangel på samme; og det er på – alt (...). Man skal virkeligt tænke undervisningen og sig selv på en anden måde”.

Der er således et element af refleksivitet eller selviagttagelse i de processer, hvori underviserens online didaktiske erfaringer og oplevelser bliver til (Luhmann 2005). Denne refleksivitet bidrager til en læringsproces, hvor igennem professionsidentiteten kan udvikles.

Sammenfatning og perspektiver

Andetsprogsunderviseres professionsidentitet styrkes og udvikles, når de går online. De fastholder indsigter og principper fra face-to-face undervisningen samtidig med, at de udvikler nye perspektiver på og visioner for deres fag.

Online undervisere holder fast i deres faglighed fra face-to-face undervisningen. De er – måske fordi de bevæger sig ud i nyt land – meget bevidste om deres faglige udgangspunkt: De kommer fra en praksis, hvor arbejde med relationen til den enkelte kursist står centralt. Det samme gælder dannelse og pleje af klassefællesskaber. Principperne for at etablere pædagogiske relationer og fællesskaber udfordres positivt gennem online tilrettelæggelserne.

Online undervisere er opmærksomme på det synkrone og det asynkrone (skriftlige) online miljøes muligheder og begrænsninger for tilrettelæggelse af stoffet. Det asynkrone miljø giver mulighed for at udvikle gode forløb, som man let kan iagttage afviklingen af.

Online undervisere er ligeledes opmærksomme på, at de har gode betingelser for at iagttage deres fag og dermed få input til udvikling af ikke blot deres online, men også deres face-to-face praksis.

Denne artikel har fokus på online underviseres professionsidentitet opnået gennem overvejelser og beslutninger vedrørende 1) relationen til den enkelte kursist og gruppen af kursister samt 2) stof. Online underviserens overvejelser over kursistens forhold til og omgang med stoffet er den didaktiske trekants tredje ben, og den er ikke med i denne sammenhæng. Et muligt sted at begynde sådanne overvejelser ville være i Karen Bjerg Petersens (2007) refleksioner over online kursisters oplevelser af arbejdet med materialer i et virtuelt læringsmiljø.

Note

1. Tak til online underviserne på Århus Sprogcenter (<http://www.netdansk.eu>). Artiklen tager udgangspunkt i et indlæg på ICEL 2008 (International Conference on E-learning) i Cape Town, Sydafrika, 26.-27. juni 2008 (<http://www.academic-conferences.org/icel/icel2008/icel08-home.htm>).

Litteratur

- Bo-Kristensen, Mads & Herluf Schelde (2006): "Skriften på skærmen: Om undervisernes kompetencer i online miljøer." I: *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, nr. 38/ 2007, s. 31-36.
- Cohen, David, Stephen Raundenbush and Deborah Ball (2003): "Resources, Instruction and Research". I: *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Summer, Vol. 25/ 2003, No. 2, 119-142.
- Evetts, Julia (2003): "The Sociological Analysis of Professionalism." I: *International Sociology*, Vol. 18/ 2003, No. 2, 395-415.
- Luhmann, Niklas (2005): *Risk: A Sociological Theory*. Aldine Transaction.
- Moos, Lejf, John Krejsler og Per Fibæk Laursen (red.) (2004): *Relationsprofessorer – lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Neergaard, Poul & Mads Bo-Kristensen (2007): "En sprog – og uddannelsespolitisk dagsorden for dansk som andetsprog." *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, nr. 39/ 2007, s. 14-17.
- Nunan, David (2004): *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Petersen, Karen Bjerg (2007): "e-Learning in Virtual Communities of Practice – And Beyond? Research Findings Based on Interviews with Students and Teachers in Second Language e-Learning Settings in Denmark." I: Remenyi, Dan (ed.) (2007): *Proceedings of the 2nd International Conference on e-Learning*. Reading: Academic Conferences Limited.
- Pfadenhauer, Michaela (2006): "Crisis or Decline? Problems of Legitimation and Loss of Trust in Modern Professionalism." *Current Sociology*, Vol. 54/ 2006, No. 4, 565-578.
- Simon, Bernd (2004): *Identity in Modern Society: A Social Psychological Perspective*. Blackwell Publishing.
- Wenger, Etienne (1998): *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.