

At *lurke* er ikke at snyde – udvikling af skriftlighed gennem brug af *BookCreator*



Søren Hattesen Balle

BA i engelsk og litteraturhistorie
lektor i engelsk, CSL, Professionshøjskolen Absalon
shb@pha.dk



Merete Olsen

cand.pæd. i engelsk
lektor i engelsk, CSL, Professionshøjskolen Absalon
mol@pha.dk

Inddragelsen af web 2.0 værktøjet *BookCreator* kan bruges til at bryde med den praksis, hvor elever udvikler deres skriftlighed individuelt. Som mange andre digitale læringsteknologier tilbyder *BookCreator* et læringsrum, hvor elever kan arbejde kollaborativt og kooperativt. En funktion som f.eks. ”Biblioteket” i *BookCreator* gør det muligt for elever at *lurke* – altså følge med i hinandens skriftlige arbejde under skriveprocessen. Med det afsæt tager artiklen udgangspunkt i to spørgsmål:

- Hvorfor arbejde med *lurking* som en del af elevernes skriveproces i skolens engelskundervisning?
- Hvordan kan man udvikle elevernes skrivekompetencer gennem et fokus på *lurking* og brugen af *BookCreator* til modellering og stilladsering af tekstproduktion?

Lurking, teknologi og kollaborativ skrivning

Den digitale teknologi har skabt udvidede læringsmuligheder (Laurillard, 2012). F.eks. tilbyder det digitale værktøj *BookCreator* eleverne et rum, hvor de kan følge med i hinandens fremstilling af skriftlige produkter. Denne mulighed minder om fænomenet *lurking*, som stammer fra de sociale medier, men har fundet vej ind i uddannelsessammenhænge. Udtrykket har primært været diskuteret i forbindelse med online-undervisning. I dette læringsmiljø har *lurkere*, dvs. elever eller studerende, som ikke synligt bidrager til læringsfællesskabet,

været betragtet som “silent learners, observers, browsers, read-only participants, vicarious learners, free-riders, witness learners” (Honeychurch m.fl., 2017).

Forskning i *lurking* i skole- og uddannelsessammenhæng har forsøgt at omdefinere begrebet, så det ikke længere har samme negative konnotationer (Chen og Chang, 2013). *Lurkere* er ikke blot passive elever eller studerende, der kigger på andres arbejde, men nogle, som befinder sig i udkanten af læringsfællesskabet, hvor de optræder som såkaldte “legitime perifere deltagere” (Lave og Wenger, 1991). De lærer ved at forsøge at finde ud af, hvordan andre håndterer stillede opgaver. Den digitale teknologi har dermed en didaktisk merværdi (Hansen og Bundsgaard, 2013), hvor læringsmuligheder, som ikke er til stede i det analoge læringsrum, bliver tilgængelige for de lærende. Der tilbydes således noget ekstra til eleverne. Det er både muligt og legitimt og befordrende at kigge hos andre (Bozkurt m.fl., 2020).

De ændrede læringsbetingelser, som teknologien stiller til rådighed, kan også forbindes med forandringer i synet på læring, hvor læring finder sted i interaktion med andre gennem stilladsering (Gibbons, 2015). Dette læringssyn kommer også til udtryk i *Engelsk Faghæfte 2019* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019) og stammer bl.a. fra Pauline Gibbons (2015) og hendes Vygotsky-inspirerede sociokulturelle sproglærings syn. Stilladsering, som er et centralt element i det sociokulturelle syn på læring, synes også at gøre sig gældende i forbindelse med *lurking*-aktiviteter. Frem for at det er læreren, der tilvejebringer stilladsering for eleverne, er det i andre elevers tekster, de kan finde stilladser, idéer og støtte.

Artiklen bygger på et forskningsprojekt om skrivning i to 9. klasser, som vi gennemførte i samarbejde med en lærer på en folkeskole i provinsen. Projektet bar titlen ”At lurke er IKKE at snyde”. Projektet indledtes med en indføring i *BookCreators* muligheder og i *lurking* som et arbejdsredskab hen over to til tre uger med tre lektioner om ugen. Derefter fulgte fire uger à tre lektioner om ugen, hvor det egentlige arbejde med *lurking* som en del af skriveprocessen foregik.

Undervisningsdesign

Vi vil redegøre for, hvordan undervisningsforløbet, som indgik i forskningsprojektet “At lurke er IKKE at snyde”, blev designet og gennemført. Bestræbelsen i det didaktiske design var at facilitere *lurking* med henblik på at udvikle elevernes skrivekompetencer og understøtte deres skriveproces med brugen af *BookCreator*. Målet for eleverne var, at de skulle bruge deres klassekammeraters tekstprodukter og skriveprocesser som modeller i forhold til deres egen skrivning. Det var således ikke udelukkende læreren, der skulle modellere elevernes skriveproces (Laurillard, 2012).

Lurking-delens tre faser

Lurking-delen af elevernes arbejdsprocesser var delt i tre faser, som fokuserede på integration af *lurking* i skriveprocessen. Læreren italesatte begrebet *lurking* og brugte projektets titel til at understrege, at det ikke er snyd at søge hjælp hos hinanden. Han gjorde det klart, at der er forskel mellem at stjæle hos andre og at få idéer hos andre, som man omformulerer og gør til sine egne. Begreber som ”plagiat” og ”copy-pasting” blev

også diskuteret. Elevernes arbejde med at lære at *lurke* og omformulere lån fra andres tekster var en på forhånd didaktisk tilrettelagt del af undervisningen.

I fase 1 skulle eleverne skrive et udkast til en artikel om en ung, der var faret vild i den australske ødemark. De skulle inddrage viden fra det, de i undervisningen havde læst og lært om Australien og artikelgenren.

I fase 2 skulle eleverne lægge deres kladder ind i et bibliotek i *BookCreator*. Læreren havde tilpasset værktøjets indstillinger for at styrke elevernes *lurking*-mulighed. Eleverne havde adgang til hinandens kladder (med kommandoen ”Læs hinandens bøger” slået til og kommandoen ”Tilføj kommentarer” slået fra i *BookCreator*), men kun redigeringsret til deres egne kladder (med kommandoen ”Rediger deres egne bøger” slået til). Læreren faciliterede en generel snak om idéer og måder at omskrive dem på, så de kunne bruges i elevernes egne artikler.

I fase 3 skulle eleverne gennemskrive deres artikeludkast med henblik på yderligere *lurking*. Her blev de opmærksomme på den sproglige dimension i deres tekster og fik hjælp til det ved at se på hinandens tekster og også tale sammen om det.

Lurking log

Som en del af skriveprocessen skulle eleverne lave en personlig *lurking log* ud fra en skabelon. Denne personlige *lurking log* skulle lægges ind i *BookCreators* bibliotek, så den var tilgængelig for klassekammeraterne. Eleverne skulle sætte de idéer, som de havde lånt fra andre ind i deres personlige *lurking log* (se eksempel i Figur 1). Det kunne f.eks. være ord, sætninger, afsnit, opsætning eller lignende. Løbende skulle de tydeliggøre

My personal "lurking-log" by Kalle Ryser

Date	Who did you borrow from?	What did you borrow?	Did you tell the person?
28 feb 2024	Alexander ziegler	In the wordlist both english and danish words	Yes!
6 marts 2024 10:52	[redacted]	Table of contents	Of course!
6 marts 2024 11:03	[redacted]	Someone being angry at eachother which is why the story happens.	Not yet.
6 marts 2024 11:11	Christian (Teacher) said it in the class	Bringing the aboriginals to the story.	Not yet.
13 marts 2024 10:48.42	Alexander	The big thick white band on the article	Indeed

i deres *lurking log*, hvis tekster de havde fået idéer fra. Formålet med den personlige *lurking log* var, at eleverne skulle kunne følge deres egen skriveproces og progression. Samtidig skulle den skærpe elevernes opmærksomhed om og anerkendelse af, hvad de havde lånt og indarbejdet i egen tekst. Yderligere skulle den understøtte dem i at sikre, at de personliggjorde det, de havde lånt hos andre. Pointen var en opmærksomhed på deres egen skrivning som noget, der var modelleret efter andres tekster, men også som noget, de selv havde skrevet.

Figur 1. Et eksempel på en *lurking log*

Projektets fund gennem elevprodukter

Vi undersøgte, hvilken indflydelse *lurking*-delen havde haft på elevernes skriftlige produkter, og hvordan deres sproglige og tekstlige kompetence udviklede sig. Det gjorde vi ved at se på elevernes artikler og deres *lurking logs*. Her kunne vi se, hvilke idéer, såvel tekstlige, layoutmæssige som sproglige, eleverne havde indarbejdet i artiklerne. Vi benyttede en form for eksplorativ tematisk, sproglig og tekstlig analyse inspireret af intersprogsanalyse. Som illustration og underbygning af dette har vi udvalgt et par elevtekster.

En elev, Aksel, havde indsat en faktaboks med information om Australien. Fordi eleverne havde mulighed for at kigge på hinandens artikeludkast i biblioteket i *BookCreator*, valgte flere af dem at lade sig inspirere af Aksels faktaboks. En af disse elever, Mikela, oplevede ifølge læreren at have svært ved at få idéer til sin artikel og benyttede Aksels faktaboks som inspiration. Det særligt bemærkelsesværdige var, at Mikela inkluderede flere fakta og anvendte et mere avanceret sprog end Aksel. *Lurking* gav Mikela mulighed for at udvikle indholdet og sproget i sin faktaboks og brugte ord som ”inherently dangerous” og ”unforgiving of negligence and carelessness”. Med henvisning til den betydning, som Gibbons (2015) tillægger tekstmodeller som stilladser for elevers udvikling af skrivekompetencer, kunne man sige, at Mikelas brug af Aksels faktaboks som modeltekst gav mulighed for at raffinere sprog og indhold. På den baggrund kan man sige, at Mikela gik fra at være ”knowledge teller” til at blive ”knowledge transformer” (Bereiter og Scardamalia, 1987). *Lurking loggen* gav mulighed for at stilladsere brugen af referencer og anerkendelsen af kilder, fordi eleverne opfordredes til at blive opmærksomme på, hvad de havde lånt fra hvem, og informere hinanden om disse lån.

Eleverne blev også bedt om at skrive en forklaring på den unges forsvinden og inkludere viden om Australien. En elev, Alexander, var den første, der skrev om et farligt dyr, en giftig myg, som forklaring. Flere af de andre elever brugte idéen og introducerede andre farlige dyr i deres artikler. Det betød, at eleverne skulle søge mere viden om f.eks. Australiens dyreliv. Et andet eksempel var, at en elev introducerede et drama som en forklaring på den unges forsvinden. Idéen blev brugt af en anden elev til at forbedre sin tekst med, men i en anden version af det samme drama. Det var med til at give artiklerne liv og spænding. Opsummerende viste det sig, at *lurking* kunne hjælpe elever, der var udfordrede, men også kunne hjælpe elever, der havde brug for udfordringer.

Et andet fund var, at elevernes *lurking* hos hinanden ikke medførte en praksis, hvor de copy-pastede hinandens idéer og sprog, men derimod brugte lånene fra andres tekster til udvikling af deres egne.

Elevernes kommentarer og evaluering

Som en opfølgning på undervisningsforløbet blev eleverne bedt om i et anonymiseret spørgeskema at give deres mening til kende om oplevelsen af at lade deres arbejde være ”til skue” for hinanden. I undersøgelsen deltog de to førnævnte klasser. Spørgeskemaet indeholdt 12 spørgsmål inklusive et overordnet spørgsmål: ”Kunne du fortælle lidt om, hvordan du har brugt dine klassekammeraters tekster, når klassen er blevet bedt om at gøre det af din lærer?”. De følgende spørgsmål handlede om, hvad eleverne kiggede efter hos hinanden, og hvornår og hvordan de kiggede. Andre spørgsmål drejede sig om, hvordan eleverne brugte det, de lånte hos

hinanden. Desuden var der spørgsmål, som drejede sig om begrebet ”snyd”. Endelig skulle eleverne forholde sig til, om skriveprocessen blev nemmere, fordi der var adgang til andres tekster. Deres udtalelser har vi kategoriseret under temaerne nedenfor:

Stilladsering:

”Det er rigtig fedt at kunne hjælpe andre, og jeg får også selv hjælp ved at kigge hos andre”

”Det er nemt at få inspiration”

Selvtillid:

”Man bliver mindre usikker på det man selv laver, når man ved hvad andre laver”

”Man føler sig ikke bagud”

Læring:

”Mit ordforråd blev større af at se ord hos andre”

”Jeg er blevet mere sikker på at det er ok ikke at være god til engelsk”

Autonomi:

”Man behøver ikke vente på læreren”

”jeg har kunnet gå i gang selv, selvom jeg har været i tvivl om opgaven”

Læringsrum:

”Lidt grænseoverskridende at andre kan se mit niveau”

”Hvis nogen siger, det man har skrevet, er dårligt”

Copy-pasting:

”Ikke fedt hvis folk stjæler hele afsnit og direkte kopiere[r] til deres eget arbejde”

”Hvis andre tager æren for mit arbejde”

Afrunding og konklusion

På baggrund af projektet og elevernes udsagn kan vi se, at teknologiens facilitering af *lurking* virker stilladserende og modellerende. Eleverne har opnået en bevidsthed om de muligheder, *lurking* tilbyder som stillads for deres skrivning, og også hvad de skal være opmærksomme på – f.eks. at anerkende deres kilder, og at det giver mening at hente inspiration hos andre, men ikke at ”stjæle” fra andre. Et andet tema, der viser sig, er, at *lurking* i forbindelse med skriftlig produktion kan bidrage til skabelsen af skriftsproglig selvtillid. Til gengæld giver eleverne også udtryk for, at andres adgang til den enkeltes skriveproces kan virke utryghedsskabende. En didaktisk udfordring for læreren bliver derfor at rammesætte muligheden for at *lurke* på en sådan måde, at eleverne ikke opfatter læringsrummet som utrygt. Selv om skriftlighed ofte har været opfattet som en individuel aktivitet, har dette projekt vist muligheden for, at skrivning i fællesskaber kan øge kvaliteten af den enkeltes skriftlige produkt. Dette kunne tjene som begrundelse for, hvorfor man skal arbejde med *lurking* som en del af skriveprocessen. De to klasser, der deltog, fortsatte med at bruge *lurking* som et arbejdsredskab i resten af deres skoletid. Eleverne sagde f.eks. jævnligt: ”Er det nu, vi skal *lurke*?”

Litteratur

Scardamalia, M., og Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. *Advances in applied psycholinguistics*, 2, 142-175.

Bozkurt, A. m.fl. (2020). On Lurking: Multiple perspectives on lurking within an educational community. *The Internet and Higher Education*, 44, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.100709>

Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Engelsk Faghæfte 2019*. Børne- og Undervisningsministeriet. https://emu.dk/sites/default/files/2025-08/25_21660-1%20GSK_Fagh%C3%A6fte_Engelsk_2020%201587377_1_1.PDF

Chen, F.-C. og Chang, H.-M. (2013). Engaged Lurking – The Less Visible Form of Participation in Online Small Group Learning. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 8 (1), 171-199. <https://doi.org/10.58459/rptel.2013.8171-199>

Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. Second edition. Heinemann.

Hansen, T.I. og Bundsgaard, J. (2013). Kvaliteter ved digitale læremidler og ved pædagogiske praksisser med digitale læremidler: forskningsbaseret bidrag til anbefalinger, pejlemærker og kriterier i forbindelse med udmøntning af midler til indkøb af digitale læremidler. Ministeriet for Børn og Undervisning. <https://pure.au.dk/portal/da/publications/kvaliteter-ved-digitale-l%C3%A6remidler-og-ved-p%C3%A6dagogiske-praksisser/>

Honeychurch, S. m.fl. (2017). Learners on the Periphery: Lurkers as Invisible Learners. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 20 (1), 192-212. <https://doi.org/10.1515/eurodl-2017-0012>

Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. Routledge.

Lave, J. og Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>