

Klædt på som online-underviser –

kommunikation som barriere for netstøttet undervisning

Karin Levinsen

Institut for Informatik

Copenhagen Business School

kle.inf@cbs.dk

<http://www.cbs.dk/staff/klevinsen/>



Forfatteren har en mangeårig erfaring inden for IKT, kommunikation og læring. Dels som professionel pædagogisk udvikler af IKT-baserede undervisningskoncepter i bl.a. Courseware A/S, dels som underviser på RUC ved Kommunikationsuddannelsen og Master i Computer-mediated Communication. Hun arbejder på en ph.d.-afhandling om online-undervisning på universitetsniveau.

Indledning

På flere uddannelsesinstitutioner begynder det i disse år at blive et krav, at dele af undervisningen skal udbydes som rene online-forløb eller som kombinerede fremmøde- og online-forløb.

Dette forudsætter, at underviserne kan imødekomme udfordringen på mange forskellige planer. Det handler om at kunne håndtere den pædagogiske og didaktiske tilrettelæggelse af forskellige fagområder med forskellige holdstørrelser og forskellige krav til interaktion. Det handler om at kende til og kunne håndtere teknikken samt at kunne gennemskue de softwaremæssige muligheder og begrænsninger. Hvis den påtænkte online-undervisning fungerer som regulære undervisningsprogrammer til selvstudie med indlagte digitale testmuligheder, vil disse kompetencer være tilstrækkelige for en underviser. I de uddannelser hvor man anvender synkron video eller tale, har deltagerne stadig mange af de aflæsningskoder til rådighed, som de er bekendt med fra ansigt-til-ansigt situationer. Det viser sig også her, at når man først har vænnet sig til det tekniske udstyr og dets funktion, har de fleste let nok ved at kommunikere på disse betingelser (Bang 2000).

Hvis det derimod handler om den form for netstøttet undervisning, der alene udspiller sig i et skriftbaseret virtuelt rum, kan der typisk opstå mange former for problemer med kommunikationen (Sorensen 2000). Når læreren skal mødes med de studerende i kommunikativ skriftlig interaktion online, handler det om at beherske kommunikative kompetencer i virtuelle miljøer inden for så forskellige kommunikative felter som at kunne:

- give klar faktuel information om retningslinier, opgaver etc.,
- formidle information og indhold i forbindelse med faget,
- føre dialog om komplekse emner,
- forhandle og tage beslutninger,
- vejlede de studerende i projekter og opgaver,
- spørge ind til problemer i forhold til de studerendes arbejde,
- støtte konfliktløsning,
- beherske medieringsteknikker i diskussions fora, og meget mere.

Disse kompetencer er nødvendige, dels for at læreren selv er i stand til at kommunikere hensigtsmæssigt, dels for at læreren er i stand til at støtte de studerende i processen fra at være studerende til at være online-studerende. Dette er store udfordringer, der hver for sig stiller krav til opøvelse af kompetencer og færdigheder. Noget som ikke bare er gjort med et kort introducerende kursus. I det følgende taler jeg specifikt om kompetencer i forhold til netstøttet undervisning. Mange af de forhold, der omtales vedrørende pædagogik, didaktik og kommunikation, gør sig selvfølgelig også gældende i fremmødeundervisning.

IKT og Kompetencer her og nu

Jeg arbejder med et forskningsprojekt om den kombinerede online- og fremmødebaserede uddannelse ”Master i IKT og Læring” (MIL). Projektet er kommet i stand på opfordring fra en gruppe MIL-lærere, som har flere års erfaring i at arbejde med online-uddannelser. Lærerne oplever, at de har problemer med at udnytte potentialet i IKT fuldt ud. De har også en følelse af, at de kommer til at reproducere ansigt-til-ansigt undervisningsmetoder online, samt at resultatet ikke altid er vellykket. Heraf tillader jeg mig at antage, at når pionererne kan føle en vis usikkerhed, så er usikkerheden ikke mindre blandt de mange universitetslærere, hvis erfaringsgrundlag med IKT er begrænset til brug af tekstbehandling, e-mail og muligvis deltagelse i interessebaserede diskussionsfora.

I forordet til antologien *At Undervise med IKT* fortæller Simon Heilesen, at der i efteråret 1999 visse steder herskede ”en nærmest daoistisk overbevisning om, at IT-fornyelsen helt spontant vil vokse frem på de forskellige institutter, når blot teknologien er til rådighed” (Heilesen 2000). I *Resumé af den kommende rapport om Analyse af CTU's IKT-projekter* fra det nu nedlagte CTU, konkluderes i 2000 at ”Det ser foruroligende nok ud til, at de danske uddannelsesinstitutioner ikke er klar til at tage handsken op, fordi man ikke har fået udviklet de samarbejdsrelationer og de koncepter, som gør, at man kan levere en egentlig digital uddannelse” (Shapiro & Thomasen 2000).

Universitetspædagogikken

Erfaringerne fra pioner-uddannelserne på bl.a. AUC og MIL viser, at man kan opnå gode resultater med de rigtige prioriteringer. En hurtig internet-søgning som jeg foretog både i juni og august 2003 over universiteternes udbud af tilbud til efteruddannelse af lærere, viser imidlertid, at tiltagene de fleste steder generelt endnu ikke er gearret til at føre lærerne op på et kompetent niveau som undervisere på online-kurser, især ikke hvis lærerne skal undervise inden for fagområder, der kræver meget dialog og samarbejde online. Det gælder både den tid, der sættes af til kurser, prioriteringen af om kurser er obligatoriske og også selve indholdet af kurserne.

<p>Københavns Universitet (KU)</p>	<p>Her har man ligenu en hurtigtarbejdende arbejdsgruppe til at afdække beslutningsgrundlaget for KU's fremtidige strategi på området webbaseret learning. Gruppen går på tværs af fakulteterne (Nat., Hum., Sund., Samf., Jura, Teo.) og skal aflevere rapport i slutningen af 2003.</p> <p>Det betyder at der på KU er enkeltstående institutter, som har online tilbud og som indgår i tværinstitutionelle og internationale samarbejder. Derfor er der heller ikke er nogen overordnet uddannelse af undervisere indenfor onlineundervisning. De eksisterende udbud er frivillige. Således udbyder Pædagogisk Center på Det Samfundsvidenskabelige Fakultet et kursus i IT-støttet undervisning over 2 halve dage:</p> <p>”Vi vil i dette kursus vise og diskutere hvilke nye muligheder nettet giver for undervisningen. Herunder vil kurset konkret give deltagerne en række redskaber som kan bruges direkte i undervisningen.” (http://www.samf.ku.dk/Formidling/default.htm)</p> <p>Kurser der retter sig mod det pædagogiske forhold sig til fremmødeundervisning og vejledning, ikke til online-undervisning. Denne prioritering blev bekræftet i forhold til Naturvidenskabeligt Fakultet i et interview med Jørgen Gomme fra NIK (Naturvidenskabelig IT Kompetencecenter), som er med i arbejdsgruppen. Jørgen Gomme mente, at det i øvrigt var den generelle prioritering på KU som helhed lige nu.</p> <p>Man har således på KU faktisk muligheden for at implementere både online-tilbud og lærerens kompetenceudvikling som en integreret strategi.</p>
<p>Syddansk Universitet (SDU)</p>	<p>Her har det de sidste par år været op til den enkelte underviser, om han/hun ville have online-elementer i sin uddannelse.</p> <p>Der arbejdes netop nu på udarbejdelsen af en e-læringsstrategi som bl.a. skal sætte mål for omfang mv. i de kommende år. Strategien forventes færdigbehandlet i løbet af efteråret 2003.</p> <p>Jakob Ousager, e-learning koordinator på Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet på SDU siger, at der indtil nu primært har været udbudt kurser i anvendelse af IT i undervisningen (herunder brug af Blackboard). Han forventer, at der i den nærmeste fremtid vil blive udbudt kurser med en mere pædagogisk vinkling.</p>
<p>Århus Universitet (ÅU)</p>	<p>Her har man oprettet et IKT-pædagogisk værksted i november 2001. Værkstedet har en hjemmeside, der indeholder masser af relevant materiale – artikler, rapporter mv. om at undervise med IKT. Desuden er der links til kursusudbydere ud over de kurser som værkstedet selv udbyder.</p> <p>Det ser ud til at kursusaktiviteten koncentrerer sig mod værktøjskompetencer og søgekompetencer samt pædagogisk kompetence i forhold til brug af synkron video. Derimod er der ikke pt. udbud omhandlende kommunikative og pædagogiske kompetencer i forhold til skriftbaserede online-kurser. Hjemmesiden giver dog mange gode links, som omhandler disse sider af IKT og undervisning.</p>
<p>Roskilde Universitetscenter (RUC)</p>	<p>På RUC er den overordnede politik for den pædagogiske efteruddannelse af VIP-personalet formuleret i en kompetenceudviklingsplan som blev vedtaget i begyndelsen af 2003. I denne plan opstilles som det ene nogle obligatoriske kurser for adjunkter og nyansatte. Det er især kurser som retter sig mod projektarbejdsformen.</p> <p>Der er to centralt organiserede sæt af pædagogisk efteruddannelse. Det ene fokuserer på ansigt-til-ansigt undervisning. Det andet er it-kurser, hvoraf <i>it-vip</i> er for undervisere.</p> <p>Disse kurser er imidlertid ikke rettet direkte mod undervisning, men snarere mod andre dele af lærernes funktioner, og det er meget IT-værktøjsorienterede.</p>

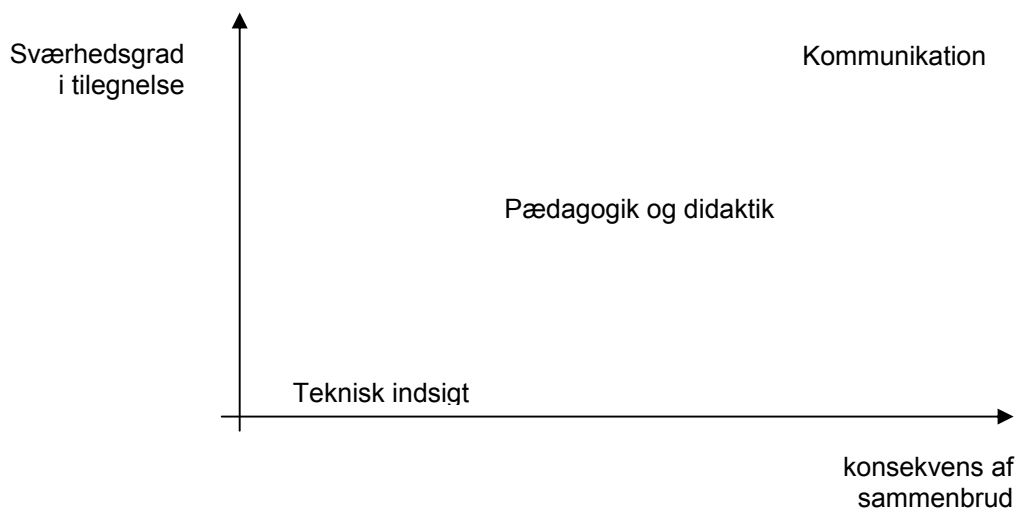
	<p>Hvis der foregår en opkvalificering af lærerne i forhold til online undervisning er det på lokalt institutplan og ikke alment udbredt, ifølge Lars Ulriksen, studieleder for Pædagogik og Voksenuddannelse på RUC.</p>
<p>Copenhagen Business School (CBS)</p> <p><i>Videreudvikling af det kursus som er denne artikels case</i></p>	<p>CBS ønsker at markere sig som en institution, der er langt fremme med teknologianvendelsen. Konsistorium besluttede i efteråret 2000 at gøre e-learning/IT til et indsatsområde. Der blev tildelt midler til CBS Learning Lab til fremme af IKT-aktiviteter, mens de resterende midler i perioden 2001 - 2004 har været placeret i den såkaldte "e-learning pulje", der skal fungere som "seed-money" for decentrale initiativer inden for området.</p> <p>Der er ikke IT-aspekter direkte i adjunktuddannelsen på CBS. Derimod skal adjunker vælge kurser fra CBS Learning Lab's katalog. Her er der mulighed for dels at vælge IT-relevante kurser eller kurser som afvikles online.</p> <p>CBS Learning Lab udbyder dels et IT-pædagogisk 2-dages kursus, der fokuserer på at overføre de almene pædagogiske principper i det at undervise studerende eller andre i anvendelse af IT, dels et anvendelsesorienteret kursus i brug af platformen SiteScape Forum.</p> <p>Derudover arbejder CBS Learning Lab og UCLU (Utvecklingscentrum för lärande och undervisning) på Lunds Universitet sammen i det kommende år om at udvikle et kursus om netstøttet undervisning. Kurset udbydes i efteråret 2004 og målrettes undervisere fra begge universiteter.</p>
<p>Aalborg Universitet (AAU)</p>	<p>AAU er det universitet, hvor man er længst fremme med universitetspædagogikken. Her har man siden 1995 Pædagogisk Udviklingscenter, som er finansieret af Konsistorium. Dette er en af de første universitetspædagogiske enheder i Danmark. Focus er her projektpædagogikken, udvikling af nye typer af uddannelser rettet mod nye målgrupper samt integration af IKT i universitetsuddannelserne.</p> <p>Man har således i 2002 udbudt kurset "Grundkursus i IKT og læring – fjernundervisning". Kursisterne deltager i 9 hele kursusdage, hvoraf 6 kursusdage finder sted på seminarer og workshops, mens de sidste 3 dage forløber i online-miljø løbende i kursusperioden. De temaer der arbejdes med er følgende: Teknisk kompetence, Valg af IKT-genrer, Didaktik og læringsteori, Projektpædagogik, Kursusundervisning, implementeringsopgave, Portfolio og andre undervisningsformer.</p>

Ser man på, hvilke udbud der er inden for universitetspædagogikken med henblik på at klæde lærerne på til at kunne gennemføre online-undervisning, er der en tydelig tendens til at prioritere indføring i det tekniske og softwaremæssige frem for at støtte den pædagogisk-didaktiske kompetence. Dette sker til trods for, at der i adskillige forskningsbaserede tekster gøres opmærksom på, at udfordringen er pædagogisk snarere end teknologisk/økonomisk (Bang 2000; Christensen 2001; Sorensen 2000). Lavest prioritering har undervisning og træning i kommunikative kompetencer specifikt i forhold til online-undervisning, selvom dette område ofte understreges som værende væsentligt på linie med pædagogik og didaktik (Dirckinck-Holmfeld 2000; Laurillard 1994; Levinsen 2003; Salmon 2002; Sorensen: 2000).

Teknikken er i sig selv ikke den største barriere for lærernes kompetenceudvikling, med mindre man fra universiteternes side forestiller sig, at lærerne selv skal kunne fremstille interaktive undervisningskoncepter – dvs. kunne agere som professionelle webdesignere, der sætter egne undervisningsrum op i et "Learning Management System" og selv sørger for at integrere digitale undervisningsressourcer så som testmoduler, digital video, multimedier mv. Indføring i teknologi og i mulighederne for at anvende teknologi er det område, der forholdsvis er lettest at tilegne sig, og som kræver færrest undervisningsmæssige ressourcer. Derimod forudsætter det, at man som underviser under kompetenceudvikling har mulighed for at få adgang til teknikken og applikationstyperne under supervision, samt at man får mulighed for at prøve tingene i praksis. Man kan komme langt i at begribe, hvilke potentialer der er forbundet med

IKT i undervisning ved at studere eksemplariske demonstrationer. Det praktisk-tekniske kan og bør supporteres af universitetets tekniske supportafdeling. Konsekvenserne af tekniske sammenbrud er irriterende, men som regel også til at overskue, hvis pædagogikken og kontakten til de studerende i øvrigt fungerer tilfredsstillende.

Pædagogikken og didaktikken forudsætter teoretisk og praktisk indsigt samt en gradvis opbygning af erfaring i at tilrettelægge stof og aktiviteter, samt at planlægge tid. Det er derfor et meget mere krævende område at tilegne sig. Her spiller den manglende pædagogiske tradition på universiteterne også ind. Dels er der ikke generel enighed om at undervisning i pædagogik er nødvendig, dels har mange undervisere aldrig været introduceret til pædagogisk teori og metode (Gleerup 1997). Mange undervisere er simpelthen pædagogisk autodidakte og har et praktisk, men ikke altid reflekteret kendskab til at undervise. Ud over kurser i pædagogik og didaktik, kan en nybegynder godt klare sig ved at søge støtte sig hos IKT-erfarne kolleger og få råd og vejledning i forhold til konkrete pædagogisk-didaktiske problemstillinger. Man kan også lære meget ved at se på, hvordan andre har bygget deres kurser op, eller ved selv at deltage som kursist på et online kursus. Pædagogisk-didaktiske sammenbrud vil selvfølgelig opleves som fatale for alle parter, men her er det muligt gennem evaluering og refleksion, at redesigne og dermed forbedre et koncept.



Figur 2: Figuren illustrerer relationen mellem sværhedsgrad i tilegnelse af IKT's forskellige aspekter, og alvoren af konsekvenserne ved sammenbrud som følge af manglende kompetence inden for hvert af de tre aspekter.

At lære kommunikative kompetencer på ny

Det allervanskeligste er at tilegne sig de nødvendige kommunikative kompetencer i forhold til at agere hensigtsmæssigt i virtuelle miljøer. Årsagen er, at man her skal igennem en proces, hvor den praksisviden om at kommunikere, som man har opøvet gennem livet, kommer til kort. De konventioner, man plejer at støtte sig til i ansigt-til-ansigt kommunikation, er pludselig fraværende – det gælder både kompetencen til at udtrykke sig og kompetencen til at aflæse andre. Dette betyder reelt, at man skal til at genopdage og eksternalisere sin internaliserede praksisviden for at blive i stand til at modificere den i forhold til de særlige betingelser, der eksisterer i et virtuelt miljø. Den læringsproces, vi som mennesker har gennemgået for at opnå kommunikative kompetencer i dagligdagen og professionelt i ansigt-til-ansigt relationer, begynder tilbage til vores tidlige barndom. Læringen er derfor meget dybt indgroet og internali-

seret. Det er erfaringsmæssigt meget sværere at ændre på denne form for internaliseret, tavs viden end at tilegne sig et nyt fagligt stof (Mezirow 2000; Bateson 1998).

En sådan læreproces, der modificerer vore kompetencer til at kunne håndtere det virtuelle miljø, kan kun gennemføres som øvelse i praksis suppleret med bevidst refleksion over konkrete kommunikationsforløb. Her indgår respons fra kommunikationspartnere som et væsentligt input til en frugtbar refleksionsproces. Nu er det ikke længere tilstrækkeligt at se på eksemplariske demonstrationer, eller på hvordan andre gør. Det er heller ikke tilstrækkeligt at søge råd bagefter. Ofte vil man i en online-situation slet ikke kunne udpege hvornår, hvorfor eller hvordan problemerne begyndte at opstå i en konkret kommunikationsproces.

Kommunikationen er en forudsætning for, at afviklingen af skriftbaserede online-kurser kan foregå efter hensigten. Man kan selvfølgelig godt kaste sig ud i at øve sig på virkelige undervisningsforløb. Det kan imidlertid skabe en række problemer. For det første har man brug for andre til at hjælpe sig med at udpege og kommentere de eventuelle fejl man begår, således at man kan begynde at genkende dem hos sig selv og andre og dermed også begynde at handle hensigtsmæssigt i forskellige situationer. For det andet er det som nævnt en personlig svær proces at omstille sig fra gamle og indgroede vaner til nye adfærdsmønstre. At indse sine fejl-greb og blive åben for forandring er forudsætningen for, at man – med Dreyfus & Dreyfus's fænomenologiske taksonomiske begreber (Dreyfus og Dreyfus 1986) – kan bevæge sig fra nybegynderens ureflekterede *Trial-And-Error* videre til den avancerede nybegynders reflekterede *Learning-By-Doing*.

Denne første del af læreprocessen bør foregå på en dertil designet træningsbane med god feedback og coaching (f. eks. et kompetenceudviklende kursus). Man kan hverken forvente eller forlange, at deltagerne på virkelige kurser, som er mennesker under uddannelse, vil være begejstrede for at agere prøveklud eller kommunikative konsulenter for en ubehjælpelig lærer. Det kunne reelt betyde, at man kan komme til at køre et kursus helt af sporet, hvis fejl-kommunikation får lov at eskalere. Når man har bevæget sig lidt op ad kompetencestigen og kan genkende de mest typiske situationer og har opbygget et repertoire af handlinger, er erfaringsbaseret *Learning-By-Doing* i konkrete kontekster naturligvis vejen frem. Supervision kunne stadig være en god støtte, men mange ville også kunne fortsætte alene herfra. Som avanceret nybegynder eller kompetent udøver er man på et niveau, hvor man kan søge støtte hos erfarne kolleger i forhold til konkrete situationer.

Hvis online-kommunikationen er et problem, kan hverken teknologi eller pædagogisk tilrettelæggelse hjælpe. Derfor vil det være bedre, hvis træning i kommunikative kompetencer i forhold til IKT blev prioriteret højere end tilfældet er i dag.

En case om kommunikation

En ting er, at mange af de udbudte kurser prioriterer teknologi frem for pædagogik og kommunikation. Noget andet er, at det måske også er en prioritering, der repræsenterer nogle IKT-erfarne underviseres egne forestillinger om, hvad de har brug for at lære for at være klædt på som online-undervisere. Det var i al fald tilfældet med den gruppe lærere der mødte op på et kursus i efteråret 2002 for at lære at undervise med IKT.

Den følgende case fortæller om et valgfrit kursus for lærere på Copenhagen Business School (CBS). Formålet med det var at klæde lærerne bedre på til at møde udfordringen som online-undervisere. Kurset adskilte sig fra mange andre kurser inden for feltet ved netop at prioritere alle tre hovedfelter, nemlig det tekniske, det pædagogisk-didaktiske og det kommunikative.

Kurset ”Virtuel Undervisning I Praksis” var udbudt af CBS LearningLab (<http://www.ll.cbs.dk/>). Det har vist, hvor svært det er for folk at begå sig i et virtuelt miljø, selv om de er vant til at kommunikere og ikke er i tvivl om, at de behersker kommunikation. Det er svært for dem at forstå, at deres kommunikative kompetencer bliver stærkt reduceret i et virtuelt miljø, fordi de dels mister ansigt-til-ansigt situationens virkemidler, når de skal udtrykke sig, dels mister de tegn (gestik, mimik, øjenkontakt, kropsholdning, lyd mm.), som man normalt benytter sig af til fortolkning af samtalepartnerens udsagn og hensigt.

Forløbet ”Virtuel Undervisning I Praksis” strakte sig over ca. to måneder med en forventet arbejdsindsats på ca. 60 timer pr. deltager alt inklusive. Selve formen var tilrettelagt som tre tilstedeværelsesdage og to online-forløb. Der var 12 deltagere på holdet.

Underviserne på kurset havde tilrettelagt et forløb hvor kursisterne – som var lærere på CBS – skulle:

- 1) prøve selv at være online studerende,
- 2) opleve at undervise på nettet
- 3) skrive en afsluttende opgave ud fra at arbejde med og udvikle et forløb til deres egen undervisning på CBS. Formålet var, at de ville være styrket i at gå videre med deres egen praksis på den uddannelse, hvor de hver især kom fra.
- 4) Selve det at kommunikere var indlagt som et gennemgående tema i hele forløbet.

Kursets tilrettelæggere havde bevidst designet forløbet således, at det første online-forløb, hvor kursisterne skulle agere som online-studerende, nødvendigvis måtte konfrontere kursisterne med nedbrud. Formålet med nedbruddene var at give kursisterne oplevelser, så de kunne erkende behovet for en højere grad af løbende styring og rammestyring i netstøttet undervisning (pædagogik og didaktik), samt erkende behovet for at kunne kommunikere i forhold til klar information og samarbejde.

At arbejde med roller og normer i forhold til kommunikation

Da kursisterne på den første kursusdag - som var en fremmødedag - blev spurgt om deres forventninger til kurset, var det teknik, softwaremuligheder, brug af medier i undervisningen samt eksempler på pædagogik-didaktik der blev nævnt. De glædede sig til at bruge kursusudbyttet i deres eget virke. Kun én kursist lagde vægt på det kommunikative aspekt, og det var en person som i forvejen havde videndeling, kommunikation og Awareness-problematikker i virtuelle miljøer som specialområde. Der var altså ikke på forhånd den store opmærksomhed på kommunikation fra holdets side.

Selve undervisningen lagde imidlertid meget vægt på forskellige sider af kommunikationen. Der var et oplæg om, hvordan man aftaler samarbejdsnormer og netikette. Dette oplæg blev holdt som introduktion til det forløb, hvor holdet skulle i gang med at ”lege” online-studerende. Efter oplægget blev holdet inddelt i grupper, og de fik nu deres projektopgave, der gik ud på at foretage en sammenlignende kulturanalyse mellem Jernbanehotellet og Postgården i TV-serien ”Matador”. Til formålet var der lagt filmklip i kursets virtuelle læringsrum (Learning Management System, LMS), så de var tilgængelige online. I læringsrummet var der på forhånd oprettet rum til hver gruppe, hvor de kunne samarbejde via konferencer og chat samt dele dokumenter. Grupperne skulle nu bruge det kommende par uger til at løse denne opgave som et online-samarbejde. Kursets lærere understregede betydningen af, at grupperne modstod fristelsen til at mødes fysisk.

Som den sidste aktivitet på selve fremmødedagen blev grupperne sat til ud fra oplægget om normer og netikette at udarbejde deres eget norm- og rollesæt for, hvordan de ville arbejde

sammen. De skulle prøve at forestille sig, hvilke problemer der kunne opstå, og aftale roller og normer for handlemuligheder på forhånd. Det blev understreget i instruktionen at:

”Det er vigtigt at have kollektiv enighed i gruppen om kategorier, organisering, kompetencer og normer.” (feltnote: Citat fra lærerens mundtlige introduktion)

På trods af denne instruktion til det foreliggende arbejde viste det sig, at ingen af grupperne forholdt sig til at aftale roller og normer. De var blevet opfordret til at aftale, f. eks. hvem der skulle være tovholder, ordstyrer, indpisker osv. De forholdt sig heller ikke til, hvordan man kan agere i tilfælde af, at der opstår konfliktsituationer – f.eks. at aftaler ikke bliver overholdt, eller uenighed om væsentlige aspekter ved selve opgaven. I stedet brugte grupperne tiden på en rationel nedbrydning og uddelegering af delopgaver. De aftalte, hvem der skulle gøre hvad og rækkefølgen for delopgaverne, hvorefter de koordinerede aftalerne i forhold til kalender og deadlines. Dvs. at grupperne aftalte arbejdsfordeling i stedet for samarbejde.

På den efterfølgende midtvejs-fremmødedag rapporterede alle grupperne om samarbejdsproblemer, der klart kunne relateres til den manglende stillingtagen til rolle- og regelproblematikker. Trods lærernes forsøg på at dreje fokus, erkendte kursisterne ikke den fulde konsekvens af, hvilke problemer der kan opstå på et online-kursus, hvis der ikke er aftalt roller, normer og handlemuligheder. Problemerne kan opstå både mellem studerende indbyrdes og mellem lærer og studerende. I begge tilfælde er det lærerens kommunikative kompetencer, der i sidste ende skal rede trådene ud. Trods alle forsøg fra kursislærernes side, forblev kursisterne i den praktiske ”*kalender mode*”: – ”hvis vi havde lavet mere præcise aftaler så ...” Selvom det kommunikative aspekt således var prioriteret højt på dette kursus, var det meget svært at få deltagerne til at indse nødvendigheden af at forholde sig til selve grundlaget for at kunne kommunikere online i et virtuelt miljø.

Chat-session

Som afslutning på kulturanalyse-projektet skulle grupperne aflevere deres opgaver online i LMS. Her skulle grupperne (inden fremmødedagen), agere opponenter for hinanden i en planlagt chat-session, hvor en af kursets lærere skulle fungere som moderator. Her var således også en reel mulighed for kursisterne til at forholde sig til kommunikationen og de problemer, som manglende kompetencer eller dårlige vaner kan forårsage.

Chat-forløbet bestod af tre sessioner af hver 20 minutters varighed. En gruppe havde sit projekt oppe, og en anden gruppe var opponenter. De øvrige grupper var observatører. For hver session skiftede gruppernes roller. Læreren fungerede som moderator. For hver af de tre sessioner, skiftede moderatoren til en ny rolle for at give kursisterne forskellige kommunikative oplevelser. Moderatoren skiftede rolle undervejs fra at være neutral over at være tematisk fastholdende til at være provokerende.

Flere kursister kom ud i tekniske problemer undervejs, bl.a. havde flere af dem udfald, hvor de var nødt til at logge sig på igen. Ved evalueringen af chatten på midtvejs-fremmødedagen fokuserede alle deltagerne alene på de tekniske problemer ved LMS som hæmsko for chatten. De oplevede, at der overhovedet ikke var nogen sammenhæng i chatten, men mente samtidig, at ”Hvis ikke LMS havde været så funktionelt dårligt ...” og ”Hvis forbindelsen havde været bedre, så ...”.

En analyse af trådene i chatten viser imidlertid, at problemerne også ligger andre steder end det rent tekniske (udfald) eller kendskabet til LMS som værktøj.

Der var faktisk sammenhængende tråde med dialog og samtale, selvom det ikke var deltagerens egen oplevelse. Ingen lagde mærke til moderators skiftende roller, selvom alle reagerede på dem.

- 1) *neutral strategi* – her ses et mønster der kan karakteriseres som en afslappet rundbordssamtale. Dvs. at alle ytrer sig og indgår i et samlet flow i samtalen. Selvom ingen nødvendigvis reelt taler sammen, så oplever alle at de får respons og at de er med. Indholdet af denne chat er besluttet small talk.
- 2) *fastholdende strategi* – her udspiller sig en tråd (samtale) mellem moderator og på skift to deltagere på tomandshånd. Moderator fastholder kursisten på forståelse af et begreb i kulturanalysen. De øvrige indlæg – uanset hvad de handler om – bliver ignoreret under samtalerne. Det betyder, at disse andre indlæg får lov at stå som isolerede ytringer. Indholdet af de to samtaler er på et højere niveau end i den første chat.
- 3) *Provokerende strategi* – her udkaster moderator flere gange en provokerende påstand, som alle øvrige indlæg reagerer på – uden at der kommer nogen dialog ud af det.

Dette viste, at ingen af deltagerne havde overblik over samtalerne. Når de blev ignoreret, indså de det ikke. Når nogen havde en relevant samtale, snakkede de bare videre uden at ”lytte” til samtalen. Når nogen ytrede en påstand, reagerede de med modargumenter i stedet for at stille uddybende spørgsmål. Ingen af deltagerne gennemskuede, at moderators provokationer og deres egne reaktioner i den tredje session ødelagde enhver mulighed for, at der kunne have udviklet sig en dialog. De oplevede dog alle, at den tredje session gav en følelse af ubehag.

Der er altså andet og mere alvorlige faktorer i spil end blot tekniske problemer og uvanthed med mediet. Det alvorlige er, at ingen af deltagerne opdager, at der også er tale om dårlige kommunikationsmanerer, og derfor er der heller ikke nogen, der formår at handle i forhold til dem. Der er ikke nogen, der foreslår brug af talekoder, ordstyrer eller andre metoder til at skabe en bedre dialog. Alle hæfter sig alene ved teknologien som barriere.

Så længe lærere med ansvar for online-kurser, ikke kan skelne teknologiske fra kommunikative problemer, må man frygte, at de kan skabe mange problemer for både sig selv og de studerende. Yderligere kan man frygte, at de vil have svært ved at støtte studerende, som er uvante med online-kommunikation.

Hvad kan vi lære af dette?

Umiddelbart kunne man konkludere, at lærerne på kurset skulle have presset kursisterne mere i forhold til at reflektere over deres måde at håndtere kommunikationsaspektet på. Så ville de med brug af deres sunde fornuft kunne ”sige sig selv”, hvordan man kommunikerer i virtuelle miljøer. Hvis vi imidlertid ser på kursusedtagerne som nybegyndere i forhold til Dreyfus og Dreyfus fænomenologiske taksonomi (Dreyfus og Dreyfus 1986), kommer det til at se noget anderledes ud. Dreyfus og Dreyfus opstiller fem trin på en læreproces i forhold til erfaringsbaseret praksisviden: nybegynder, avanceret begynder, kompetent udøver, kyndig udøver og ekspert.

Som *nybegynder* oplever individet for første gang et konkret problem i en konkret kontekst inden for et bestemt område. Nybegynderen kan alene forholde sig til regler og fakta og handler ud fra disse uden at være i stand til at forholde sig til den konkrete kontekst. Det er præcis, hvad kursisterne på dette kursus gør. De handler ud fra de regler, de kender til, uden at forholde sig til konteksten. Derfor bruger de ureflekteret det begreb, de har fra den

”virkelige verden”, om, hvad det vil sige at aftale et samarbejde. Det begreb, de bruger, handler imidlertid ikke om samarbejde, men om arbejdsfordeling. De er vant til, at arbejdsfordeling er det man gør, når man ikke er sammen, mens samarbejde er noget man gør, når man er sammen. Det, de ikke kan forholde sig til, og som må trænes for at de kan komme op ad kompetencestigen, er hvad de stiller op med det faktum, at de ikke ses når de skal arbejde sammen.

Det samme sker i forhold til chatten, hvor de reelt mister overblikket over den kommunikation, der foregår. Som nybegyndere har de så travlt med at forholde sig til chat-applikationens funktioner, at de ikke har overskud til at opdage, at de selv medbringer kommunikationsvaner, som har behov for at blive tilpasset til det virtuelle miljø.

Dreyfus og Dreyfus understreger, at den eneste måde man kan komme videre i læreprocessen er ved at opnå erfaring gennem træning i praksis, og at denne erfaringstræning er noget, der tager tid. Således går læreprocessen videre til:

Den avancerede begynder der kan handle kontekstrelateret i typesituationer, men må støtte sig til de kontekstafhængige fakta og regler, så snart situationen bliver lidt fremmedartet eller kompleks.

Den kompetente udøver kan planlægge og være målrettet i sine handlinger men er stadig bundet til at handle sekventielt. Alle valg foregår bevidst og nøje overvejet, hvilket er noget, der tager tid. Derfor kan den kompetente udøver ofte blive rendt over ende, hvis tingene sker for hurtigt. Først fra det fjerde trin, *den kyndige udøver*, kan personen handle hurtigt og intuitivt i situationerne, sådan som de konkret måtte udvikle sig.

Ingen af kursisterne på det omtalte kursus kom ud over det ”avancerede begynder”-niveau med hensyn til kommunikation. Underviserne konkluderede, at kurset var for kortvarigt i forhold til kursisternes startposition. Ser man dette resultat i forhold til de konkrete universitetspædagogiske tiltag, der pt. tilbydes eller er under udvikling, er det tydeligt, at der mangler meget i at bringe underviserne op på

1. *kompetent udøver*-niveau, hvor man forventes at kunne magte et kursus med et begrænset antal deltagere og en forholdsvis ukompliceret kommunikativ interaktion, eller
2. *kyndig udøver*-niveau, hvor man forventes at kunne magte et større hold og/eller en kompleks og krævende kommunikativ interaktion.

Afslutning

Beretningen om ”Virtuel Undervisning i Praksis” viste, at lærerne mødte op til kurset med forventninger om at blive introduceret til teknik, softwaremuligheder, brug af medier i undervisningen samt eksempler på pædagogik-didaktik. Det var de emner, der kom op, da de blev spurgt om deres forventninger. På nær én kursist (der var ekspert på området), havde de på forhånd ingen forestilling om at skulle arbejde med deres kommunikative kompetencer.

Forløbet af kurset viser, at selvom lærerne på kurset fokuserede kraftigt på kommunikation, så var det meget svært at få kursisterne til at forholde sig til problematikken. I spørgsmålet om samarbejdsproblemer fastholdt de en rationel delegeringsstrategi frem for at gå ind i aftaler om roller og normer – de kunne ikke skelne mellem aftaler vedrørende arbejdsfordeling og aftaler om samarbejdsformer. I situationen med chatten fastholdt de, at det er teknikken og deres manglende træning i det bestemte software, der skabte dårlig kommunikation, selv om analyse af chatten viser flere eksempler på dårlige kommunikationsvaner.

Der er ikke tale om, at kursisterne ikke er kvalificerede undervisere, eller at de ikke kan reflektere, være kritiske eller bruge deres sunde fornuft. Der er tale om, at de er nybegyndere på et felt, og at de opfører sig sådan som nybegyndere oftest opfører sig.

Lærerne på dette kursus har det til fælles med mange lærere på andre universiteter, at de var uøvede i forhold til IKT og netstøttet undervisning. Spørgsmålet er: Adskiller de sig fra andre universitetslærere med hensyn til deres måde at håndtere kommunikationen på i det virtuelle miljø?

Det tror jeg næppe, at de gør.

Litteratur

- Bang, Jørgen. "Distribueret uddannelse. Om dialog, refleksion og fleksibilitet i IKT-støttet læring." *At Undervise med IKT*. Ed. Simon Heilesen, Frederiksberg: Samfundslitteratur, 2000. 195–216.
- Bateson, Gregory. "De logiske kategorier for Læring og kommunikation." *Fra læringens horisont – en antologi*. Ed. Mads Hermansen, Århus: Klim, 1998. 63–91.
- Christensen, Finn. *Didaktikkens tre aktuelle kriser*. Undervisningsministeriet 2001.
<<http://pub.uvm.dk/2001/demokrati/4.htm>> (downloaded 19.8.03)
- Dirckinck-Holmfeld, Lone. "Virtuelle læringsmiljøer på et projektpædagogisk grundlag." *At Undervise med IKT*. Ed. Simon Heilesen. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 2000. 217–234.
- Dreyfus, Hubert & Stuart Dreyfus. *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: Free Press, 1986.
- Gleerup, Jørgen. "Kom til sagen! – om pædagogik og kultur". *Imod en ny videnskabelig dannelse. Sider af universitetets undervisning og kultur*. " Eds. Anne-Marie Mai, Jørgen Gleerup, Peter Dahler-Larsen & Bent Ørsted. Odense: Odense Universitetsforlag, 1997. 69 – 86.
- Heilesen, Simon. Forord - "Nyt fra de arbejdende museer." *At Undervise med IKT*. Ed. Simon Heilesen. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 2000. 7–14.
- Laurillard, Diana. *Rethinking University Teaching: A Framework for the Effective Use of Educational Technology*. London: Routledge, 1994.
- Levinsen, Karin T. "Kan man Afdække Studerendes Studiemæssige Forudsætninger på Forhånd i et Virtual Miljø?" Bidrag til antologi om Flexnet-projektet under it-vest. Under udgivelse, 2003.
- Mezirow, Jack. "Hvordan kritisk refleksion fører til transformativ læring", *Tekster om læring*, Ed. Knud Illeris. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, 2000. 67-82
- Salmon, Gilly. *E-tivities – the key to active online learning*, London: Kogan Page, 2002.
- Shapiro Hanne og Louise Thomasen.: *Resumé af den kommende rapport om Analyse af CTU's IKT-projekter* . CTU.
<<http://www.ctu.dk/ctu/ctuwebsi.nsf/0/bdf843fa143c274bc12569c8004ca0a2?OpenDocument>> (downloaded 19.8.2003)
- Sorensen, Elsebeth K. "Interaktion og læring i virtuelle rum." *At Undervise med IKT*. Ed. Simon Heilesen. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 2000. 235–256.