Danish University Colleges

Face to Face
Om det fysiske møde i e-læring
Jungfalk, Michael; Rossen, Svend

Publication date:
2008

Link to publication

Citation for published version (APA):

General rights
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

• Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
• You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
• You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Download policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Download date: 04. dec., 2019
Face-to-face

Om det fysiske møde i e-learning

Michael Jungfalk og Svend Rossen, MIL 06
Masterprojektrapport 2008
Vejleder: Lektor, mag.art., Ph.d. Lars Birch Andreasen, DPU
# Indholdsfortegnelse

<table>
<thead>
<tr>
<th>Indholdsfortegnelse</th>
<th>2</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Forord</td>
<td>5</td>
</tr>
<tr>
<td>Anslaget</td>
<td>6</td>
</tr>
<tr>
<td>Problemfeltet</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>Problemformulering</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>Vores egen klangbund</td>
<td>7</td>
</tr>
<tr>
<td>E-learning</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>Blended learning</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>Afgrensning</td>
<td>9</td>
</tr>
<tr>
<td>Metode</td>
<td>14</td>
</tr>
<tr>
<td>Teoretisk tilgang</td>
<td>15</td>
</tr>
<tr>
<td>Tillid og risiko</td>
<td>16</td>
</tr>
<tr>
<td>Ekstistentiel læring og mødet</td>
<td>21</td>
</tr>
<tr>
<td>Motivation</td>
<td>25</td>
</tr>
<tr>
<td>Tryghed</td>
<td>31</td>
</tr>
<tr>
<td>Følelser</td>
<td>31</td>
</tr>
<tr>
<td>Overledning</td>
<td>33</td>
</tr>
<tr>
<td>Materialer og metoder</td>
<td>33</td>
</tr>
<tr>
<td>Egne etnografiske iagttagelser</td>
<td>35</td>
</tr>
<tr>
<td>Før F2F seminaret</td>
<td>35</td>
</tr>
<tr>
<td>Under seminaret</td>
<td>36</td>
</tr>
<tr>
<td>Sammenfatning af etnografiske iagttagelser</td>
<td>39</td>
</tr>
<tr>
<td>Interviews</td>
<td>39</td>
</tr>
<tr>
<td>Interviewguide</td>
<td>41</td>
</tr>
</tbody>
</table>
Lærerrolle MIL ........................................................................................................................................... 63
Indholdsanalyse af konferenceindlæg på Netpaed ........................................................................................ 64
Sammenfatning og konklusion ........................................................................................................................ 67
Perspektiveringer ............................................................................................................................................... 72
Summary .......................................................................................................................................................... 73
Litteratur .......................................................................................................................................................... 74
Bilag .................................................................................................................................................................. 76

Forsideillustrationen er en illustration af Edgar Rubins arbejde med figur og grund. At man ikke kan se begge dele samtidigt, men at man må forlade det ene perspektiv og skifte til det andet. Ser man to sorte silhuetter eller ser man en hvid vase.

Figur 1. Screendump fra læringsplatformen Fronter / UCSJ ........................................................................ 6
Figur 2. Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel ...................................................................................... 10
Figur 3 Samspillet (egen model) ................................................................................................................... 14
Figur 4 Gilly Salmons 5-trinsmodel (Salmon 2000) ....................................................................................... 28
Figur 5 Perioder og F2F (egen model) ............................................................................................................. 35
Figur 6 Indholdsramme for F2F seminar (egen model) .................................................................................. 35
Figur 7 Programudsnit. Fra MIL uddannelsens læringsplatform, september 2007 ..................................... 37
Figur 8 Festlige indslag efterlyses (fra MILs FC, september 2007) ................................................................. 37
Figur 9. MIL F2F seminar (fra http://www.mil.aau.dk) .................................................................................... 38
Figur 10 Oversigt over undersøgelsens interviews ..................................................................................... 41
Figur 11 Udvikling af analyseskabelon ......................................................................................................... 44
Figur 12 Mødet, i et perspektiv ...................................................................................................................... 68
Figur 13 Forudsætninger og F2F (egen model) ............................................................................................. 71

Denne projektrapports omfang er 198.069 anslag incl. forord, illustrationer, litteraturlister og summary. Maximum for to MIL-studerendes masterprojektrapport er 2400 x 100 = 240.000 anslag.
Forord


At skrive en projektopgave er som at komponere i en sonateformen, og vores komposition handler om et tema om menneskers mæde med hinanden i en uddannelsesmæssig IKT-ramme.

Undervejs i vores uddannelse, IKT og læring, har vi arbejdet med teknologiens mange muligheder for at dele information og kommunikation mellem mennesker samt sammenhængen med læring i mange afskjøningiser. Noget at det mest centrale har været netop at dele materialer og ressourcer med hinanden. Vi har arbejdet med CKB, collaborative knowledge building, CSCL, collaborative learning, det virtuelle laerningsmiljø, social software, virtual communities og praksisfællesskaber. Vi har med en gysende start lært os at eksponere ufærdige tanker og overvejelser i skriftlig form på vores læringsplatform til skue for alle medstudierende. Vi har vænnet os til at dele de gode links til informative og berigende steder på internettet.

I dette afsluttende projekt har vi to studerende skrevet et stykke musik i ord bygget over sonateformen og med musikkens kendetegn, hvor musikken er større end summen af noder, er vores arbejde forhåbentlig også større end summen af ordene. Der skal kunne findes noget mening i det, vi fremfører i dette arbejde.

Vi har samarbejdet som musikere gør det, hvor man akkompagnerer hinanden, og hvor man afprøver temaer mod hinanden. Vi har sammen besluttet, om det skulle være dur eller mol, og om tempoet i musikken og om orkesteringen skulle være let eller tung. Den enes kraftige medspil har influeret den andens muligheder for at folde sig ud. En idé, en mulig farbar vej for en improvisation har måske fået vinger gennem et opløftende akkompagnement.

Undertiden er en improvisation fra den ene musiker blevet til fundamentet til et tema, som den anden så har udviklet og skrevet ind i det fælles stykke musik, vi her har lavet.

Sådan er samarbejde og samspil og sammenspil, når det er bedst. Givende, legende, alvorligt, inspirerende og generøst.

Efterfølgende har vi så føjet os efter kravet om individuel ansvarsangivelse for at sikre individuel bedømmelse. Her har vi så peget i partituret og med uklar undren og et kig på hinanden sagt, øh.. er det ikke min... eller var det mest dig..?

For i en verden af videndeling, hvad er da min og mit?

Roskilde, den 27. maj 2008
Svend Rossen & Michael Jungfalk
Anslaget

Inspirationen til dette arbejde kommer fx fra dette billede af en VLE, læringsplatformen Fronter, hvor man kan se at det grafisk fokus i læringsforløbet er lagt på mødet mellem lærer og studerende, og de virtuelle perioder er fraværende i billedet af den overordnede struktur.

Figur 1. Screendump fra læringsplatformen Fronter /UCSJ

Problemfeltet

Problemfeltet indrammer den menneskelige håndtering af det store område med e-læring. Vi ser hvor fokus oftest sættes på de virtuelle perioder med programmer, teknik, portfolio, kontrol, net-dialoger, og hvor vi mangler at se en integrativ brug af den del af blended learning i e-læringen, hvor man mødes ansigt til ansigt. Vi tager her afsæt i blended learning, hvor man mikser tilstedeværelsensundervisning med netbaseret undervisning. Det benævner vi her de virtuelle perioder. Der er klart forskel på om man mødes fysisk meget hyppigt, eller om der er lang tid imellem. Afhængigheden af at ’kunne’ det virtuelle (it som sprog) er større, jo længere der går mellem de fysiske møder. Lidt sært er det at erfare, at der er skrevet meget lidt om, hvordan man kan håndtere de fysiske møder i e-læring, hvis man vælger sådan et blended learning koncept. Da vi mener, at der er en sammenhæng for studerende på uddannelser baseret på blended learning mellem de fysiske møder og de virtuelle perioder, er vi kommet frem til følgende problemformulering:

Problemformulering

Hvilke faktorer er vigtige, når man skal designe og realisere face-to-face (F2F) seminarer for at understøtte læring i de virtuelle perioder?

Vores egen klangbund

Forforståelse ved projektet omfatter en beskrivelse af følgende elementer 1) Undersøgernes erfaringer og grunde til at gennemføre projektet, 2) undersøgerens perspektiv, 3) referenceramme og 4) hypoteser.

Forforståelse har betydning for både problemstillingerne og for dataindsamlingen og for analysen. Derfor vil vi her kort redegøre for vores positioner i forhold til de 4 punkter.

Egne erfaringer

Vi er begge lektorer ved University College Sjælland (UCSJ) indenfor faget musik og har arbejdet sammen i 6 år ved pædagoguddannelsen i Roskilde. Ud over at være musiklærer er Svend Rossen uddannelsesplanlægger og fungerer som en del af ledelsen i Roskilde. Michael Jungfalk har ved siden af musikundervisningen udviklet og ledet den netbaserede pædagoguddannelse, Netpaed, samt undervist og studievejledt på den. Fra januar 2008 er Michael Jungfalk tilknyttet Efter-Videreuddannelsesafdelingen,
EVU, i UCSJ med ansvaret for e-learning og web 2 implementering i organisationen. Svend Rossen har endvidere medvirket som underviser i et vist omfang på netbaseret undervisning på Netpaed. I 2006 påbegyndte vi begge MIL-uddannelsen og har her fået meget inspiration ikke mindst ved selv at blive studerende i en netbaseret uddannelse.

Sideløbende er vi i University College Sjælland involveret i udviklingen af undervisning af lærere, som skal til at forestå netbaseret undervisning på bacheloruddannelserne i UCSJ gennem ELYK-projekt (E-læring, Yderområder og kompetenceudvikling).

Som musikmennesker er vi vant til at arbejde i ‘nuet’ og i en proces, der klingende og musisk forandrer sig og udvikler sig. Her er der tale om masser af kontakt, fysisk og øjenkontakt, og at alvor og humor i det fælles samspil/sammenspil er et centralt punkt i at spille sammen. Vi er derfor opmærksomme på og interesserede i de vanskeligt beskrivelige interaktioner, der foregår mellem mennesker, når de mødes med uddannelse som mål.

**Perspektiv**

Vores perspektiv på undersøgelsen er at undersøge om deltagerne, både underviserne og de studerende, har en opmærksomhed på face-to-face (F2F) seminarernes væsentlighed. Dvs. om deltagerne kun ser face-to-face som en optankning, eller om de sociale aspekter her er indenfor opmærksomhedsfeltet.

**Referenceramme**

Vores teoretisk referenceramme omfatter teorier om læreprocessen, rammefaktorer, læringsforudsætninger, om eksistentielle møder, om roller og om samværskultur.

**Hypoteser**

1. Vi oplever at face-to-face seminarer varierer i kvalitet og intensitet på MIL-uddannelsen, og vi ser det samme ske på Netpaed-uddannelsen, og at det på forskellig måde bemærkes, men opleves som et vilkår af nogle og som en irritation af andre deltagere

   **Hypotesen** er, at Face-to-face seminarerne har betydning, der rækker ud over at lave opstart af en virtuel faglig arbejdsperiode, og at denne betydning ikke er inde i deltagernes opmærksomhed.

2. Vi ser teknologi blive anvendt i face-to-face seminarer. Under tiden kommer det til at fylde meget af tiden, specielt når det ikke fungerer.

   **Hypotesen** er, at man måske slet ikke skal anvende så meget teknologi, når man er sammen, og at man i stedet skulle arbejde med at læring foregår i et socialt rum. Måske skulle man i stedet mødes som mennesker og lave netværk på kryds og tværs gennem dans og leg...

3. Vi ser, at der før og under face-to-face seminarer er nogle bestemte træk der går igen på de relativt sjældne mødedage og skiftende lokaliteter, som seminarerne foregår på.

   **Hypotesen** er, at de studerende kan opleve sig som gæst ved et seminar, snarere end som en studerende, hos en (underviseren), der selv er gæst, og at det skaber fællesskab om at være gæster og skaber ikke tillid til underviserne som den gruppe, der repræsenterer uddannelsen (systemet).

4. Vi oplever selv et stort ‘spring’ imellem det at være sammen på et face-to-face seminar og komme hjem og skulle arbejde videre.

   **Hypotesen** er at face-to-face seminaret har en væsentlig betydning for mulighed for læring i de virtuelle perioder; herunder motivation, villighed til videndeling, risikovillighed i forhold til at blotlægge viden og uvidenhed i den åbne virtuelle rum.
**E-learning**


Videnskabsministeriet anvender begrebet e-læring for alle former for læring, som styrkes gennem anvendelse af informations- og kommunikationsteknologi (IKT).

**Blended learning**

Dette projekts rammer er blended learning, som er blandingen mellem at studerende mødes fysisk på et uddannelsessted, og alternerende har perioder hvor de arbejder alene og sammen over internettet, de såkaldte virtuelle perioder. Vi er vidende om, at der også findes anden brug af begrebet blended learning, hvor det kan repræsentere “en kombination af forskellige tilgange for at opnå et optimalt læringsudbytte, fx kognitivisme, behaviorisme og konstruktivisme” eller “en kombination af undervisningsteknologi og faktiske arbejdsopgaver for at opnå harmoni mellem læring og arbejde.” (Georgsen & Bennedsen, 2004, p. 15).

De af uddannelsen planlagte fysiske møder mellem studerende og lærere kaldes med et engelsk udtryk *face-to-face* seminarer eller i kort udgave, som vi her vil benytte, *F2F* seminarer.

**Afgrænsning**

Modellen tager højde for (her med forfatternes ord):

- Elevernes sociale, kulturelle, psykologiske og fysiske læringsforudsætninger
- Kulturelle, sociale og fysiske rammefaktorer (herunder lærerens forudsætninger)
- Læringsmål
- Indhold
- Læreproces
- Vurdering

Figur 2. Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel

Når man skal designe et konkret læringsforløb tager man naturligt som oftest udgangspunkt i mål- og indholdsdimensionen. Læringsforløbet vil selvsagt tage karakter afhængig af målenes beskaffenhed, om opgaven fx er at lære navnene på Danmarks byer, eller om det drejer sig om en fælles opbygning af viden med udgangspunkt i egne erfaringer og livssyn. Her vil også evalueringssdimensionen se forskellig ud alt efter opgavens art. I folkeskolens afgangsprover bruger man i år digital eksamen (klikprøver, som er en multiple choice evaluering) i geografi og biologi. Denne form er måske velegnet i afprøvning af konkret viden, men vil ikke være velegnet til at evaluere et fælles vidensopbygningsprojekt. Derfor må man i de didaktiske overvejelser i mål og indholdsdimensionen klargøre sig hvilke vidensformer, der er i spil. Karsten Gynther skriver i sin bog om blended learning:

*Qvortrup peger med udgangspunkt i Batesons læringskategorier på, at der eksisterer fire forskellige vidensformer. De fire vidensformer indgår i et hierarki, hvor lavere rangerende vidensformer er forudsætninger for at lære vidensformer af højere orden. Første ordens viden handler om at lære nogle bestemte kundskaber og færdigheder. Anden ordens viden handler om at lære at lære. Tredje ordens viden

1 Se og afprøv komplette eksemplerprøver i biologi og geografi på www.evaluering.uvm.dk
er paradigmatiske eller kreative vidensformer dvs. en form for viden, som er eksemplarisk for et afgrænset fagligt felt af kompetente deltagerer. Endelig handler fjerde ordens viden om at blive en del af en kultur eller et samfund, der lærer på bestemte måder og med bestemte kulturelle værktøjer som sprog og diverse teknologier, arbejdsmåder mm.” (Gynther, 2005, p. 69)


"Hjørnestenen i den kollaborative læringsopfattelse er forståelsen af, at al læring i sin essens er en menneskelig aktivitet, der oftest foregår i fællesskab. Læring har altid en social kontekst, der kommer til udtryk ved fx samarbejde og arbejdsdeling... De studerende lærer at anerkende og trække på hinandens ressourcer for derigennem at konstruere deres egen viden.” (Blok, 2005, p. 16).

Vores eget MIL-studie har langt hen af vejen udformet sig som et socialkonstruktivistisk CSCL-projekt, og vi vil i dette projekt afgrænse os fra de andre videns- og lærings Former. Vi vil endvidere afgrænse os fra at gå dybere ind i evalueringssdimensionen, men koncentrere os om de tre tilbageværende dimensioner i den didaktiske relationsmodel. Nemlig elementerne læringsforudsætninger, rammefaktorer og læreprocessen; alle i forhold til F2F-seminarer i e-learning. Det er disse didaktiske positioner, der for os rummer den største interesse og udfordring at belyse med henblik på behandling af vores problemformulering.

Selv om vi har en antagelse om, at en studerendes læringsstil kan have betydning for vedkommendes oplevelse af meningsfuldhed og succes i forhold til det didaktiske design af et lærerforløb, har vi valgt ikke at tage denne læringsforudsætning med i dette projekt. Vi er klar over, at nogle studerende har en mere teoretisk refleksiv stil, hvilket gør at de føler sig mere komfortable i at formulere sig asynkront i ro og mag, mens andre mere er fisk i vandet i en verbal og social aktivitet på et F2F seminar. Iagttagelse af læringsstil kan dermed have betydning for, hvilke aktiviteter man henlægger til F2F eller til den virtuelle del af et læringsforløb, men det er som sagt ikke noget, vi vil indrømme i dette projekt. I det følgende vil vi beskrive hvilke elementer indenfor positionerne vi har udvalgt at undersøge. Denne prioritering har blandt andet udspring i vores opstillede hypoteser.

Læringsforudsætningerne

1. Tillid, risiko og tryghed
Vi har qua egne erfaringer og gennem vores diskussioner pejlet os ind på, at tryghed og tillid imellem deltagerne i netbaseret undervisning er et vigtigt omdrejningspunk for at få en dialog i gang. Der kan være en følelse af risiko forbundet med at fremstille sig selv i de netbaserede dialoger. Ligesådan er tillid i forhold til lærere og til netaktiviteter og teknik som sådan også en vigtig forudsætning for, at de studerende kan få et aktivt handleforhold til disse.
2. **Motivation**

Motivationelle overvejelser er vigtige, når man beskæftiger sig med læring. Der er tale om, hvilke drivkrafter der skal til for at få en læreproces til at løbe af stabelen, og i denne forbindelse er det et spørgsmål, om der er særige motivationelle forhold, der gør sig gældende, når man designer et e-læringsforløb.

3. **Følelser**

Følelser er en del af mennesket og spiller særlikt med i uvante og pressede situationer på godt og ondt. Man kan tale om, at man kommer i ‘følelsernes vold’, eller at man på anden måde lader følelser styre ens adfærd eller skygge for indsigt, muligheder og læring.

4. **Forventninger**

Vi mener, at det spiller en stor rolle for læreprocessen, hvilke forventninger de studerende møder op med. Det er vigtigt med afstemte forventninger her imellem lærere, studerende og planlæggere. Det kan være meget demotiverende, hvis aktiviteterne ikke lever op til forventningerne hos deltagerne.

**Rammefaktorer**

1. **Planlægning**

Forudsætningen for den praktiske afvikling af et læreproces er et didaktiske design og planlægningen. I planlægningen tages der stilling til alle didaktiske forhold, og i denne forbindelse blandt andet til vægtning og placering af indhold og aktiviteter i forhold til F2F seminarerne og den virtuelle periode. Her formoder vi også, at underviserne inddrager de studerendes proces. Vi er interesserede i at undersøge, hvilke refleksioner underviserne har om planlægning, deres antagelser om væsentlighed af planlægningen, samt undersøge hvordan det spiller sammen med de studerendes oplevelser af målet for denne planlægning.

2. **Fysiske rammer**

Til denne kategori hører lokalerne, hvor F2F bliver afviklet. Vi placerer også opkoblingsfaciliteter til internettet i denne kategori. Vi har en antagelse om, at de fysiske rammer spiller en rolle for kvaliteten af F2F seminarerne, og at underviserne har et ansvar omkring disse rammer. Tid er også en rammemfactor.

**Læreprocessen**

Det kan ofte være vanskeligt at få en todimensional figur på et stykke papir til at rumme hele virkeligheden, og det har vi også måttet sande her. Vi er på det rene med, at de to første skitserede didaktiske dimensioner er forudsætninger for, at den tredje dimension læreprocesen kan løbe af stabelen. Men når vi skal indholdsplacere elementer i denne tredje dimension ryger vi ind i store besværligheder, for hvad er egentlig selve indholdet af læreprocessen? Når vi ser, hvordan andre teoretikere har indholdsbestemt denne dimension, så har de da også omdøbt den til fx arbejdsmetoder. Det gælder i tilfældet Annelise Agertoft m.fl. i Netbaseret kollaborativ læring – en guide til undervisere (2003a) s. 19 og 20. Eller de har

”Alle kommunikationer, der bliver aktualiseret med henblik på uddannelse, gælder for at være uddannelse” (Luhmann, 2006, p.81).

Her bliver der stillet skarp på forskellen mellem teaching og learning. Læreren underviser og den studerende lærer (kan man håbe på). Undervisning er kommunikation, læring er en bevidsthedsproces.

Om det skriver Lars Qvortrup i introduktionen til Samfundets uddannelsesystem:

”Hvis man godtager denne definition, implicerer det ifølge min opfattelse blandt andet, at også e-læring, herunder fjernundervisning, er interaktion, dvs. kommunikation mellem tilstedeværende......derfor er fjernundervisningsteoriens opgaver at identificere de særlige betingelser, som fjernundervisningssystemer giver for undervisningsinteraktionen” (Qvortrup i Luhmann, 2006, p.22).

Efter denne gennemgang af vores besværligheder med at indholdssætte læreprocesdimensionen, kan vi derfor nu sige, at det vi her vil fokusere på i vores undersøgelse ikke er arbejdsmetoder som sådan, men derimod informanternes oplevelser af læreprocesser, som resultat af de strukturelle koblinger vi intenderer, udmøntet i følgende kategorier, som vi finder interessante:

1. oplevelse af sammenhæng
2. oplevelse af kvalitet
3. oplevelse af lærerrollen
4. oplevelse af interaktion
Vi har opstillet alle kategorier og elementer vi vil beskæftige os med i dette projekt i følgende model:

**Figur 3 Samspillet (egen model)**

**Metode**

For at kunne besvare vores spørgsmål i problemformuleringen, vil vi undersøge forholdet mellem F2F og de virtuelle perioder. Vi vil:

- Inddrage og uddrede teori som belyser de didaktiske elementer, vi har medtaget i modellen ovenfor.
- Inddrage egne iagttagelser som deltagere i netbaseret uddannelse
- Vide mere om hvad deltagere i F2F seminarer oplever, lægger vægt på og betragter som givende.

Metoden her er interviews med deltagere i F2F seminarer på netbaserede uddannelser fra hhv. Netpaed-uddannelsen og MIL-uddannelsen, både undervisere og studerende. Interviewene vil blive
analyseret ud fra en skabelonmetode (Crabtree & Miller, 1999; King, 2004). Her vil vi foretage kodningen af interviewene i overensstemmelse med kategoriene i vores ovenfor opstillede model.

- Undersøge indlæg i udvalgte diskussionsfora, som på et metaplan har relevans for vores problemformulering på de nævnte to uddannelser.

**Teoretisk tilgang**

For at erhverve os en teoretisk forforståelse for dette projekts omdrejningspunkter, har vi valgt at inddrage en række teoretikere. Disse tilbyder hver på sit felt optikker, begrebsapparater, forklaringsrammer og årsagsforklaringer i forhold til vores udvalgte indholdsindholdskategorier. Disse værktøjer til behandling af vores problemformulering vil vi bruge i forhold til:

1) Opbygningen af interviewguides
2) Analyse og fortolkning
3) Diskussion af resultater

Der vil være en beskrivelse af de dele af deres teorier, som har betydning for vores problemformulering, og som vil danne grundlag for undersøgelserne.

- Da vores problemformulering handler om F2F mødet, har vi undersøgt hvilke teoretikere, der beskæftiger sig med selve ”mødet” som sådan. Mødets beskaffenhed, og dets betydning for læring. Her har vi inddraget teoretikere indenfor den eksistentialistisk pædagogiske tradition repræsenteret ved Carl Rogers, Poul Colaizzi, Martin Buber og Wolfgang Klafki.
- I vores arbejde med følelser og motivation har vi inddraget Anthony Giddens, Michael Kelleher og Gilly Salmon.
Vi har i teoriudredningen valgt ikke konsekvent at præsentere den enkelte teoretiker samlet, men at underordne teoriudredningen emnerne for vores emneafsnit, hvilket nu og her giver lidt overlap. Det har vi gjort for at sikre sammenhængen i fremstillingen.

**Tillid og risiko**

Til at belyse feltet omkring tillid og risiko, tager vi afsæt i teori udviklet af Anthony Giddens. Han beskæftiger sig i sin strukturationstheori med forholdet mellem den handlende aktør og de samfundsmæssige institutioner og strukturer. Han karakteriserer det moderne sociale liv ved en reorganisation af tid og sted samt ved en udlejning (disembedding) af sociale relationer. Udlejning forstået som en mekanisme, der fjerner de sociale relationer fra deres oprindelige lokale udspillelses-arenaer og reorganiserer dem i tid og rum.


For at kunne omstille sig og navigere i det moderne samfund er det, bl.a. på grund af de eksistentielle krav og de mange valgmuligheder og dermed forbundne risici, vigtigt, at vi er udstyret med en *fundamental* tillid. Uden den er vi hæmmede også i interaktionen med de abstrakte systemer. Denne fundamentale tillid kalder Giddens for den *ontologiske sikkerhed*. Den grundlægges tidlig hos barnet i samspil med dets omsorgspersoner, og benævnes som en slags vaccine eller beskyttelseshylster, der støtter os gennem livets mange valgsituationer. Den grundlæggende tillid skabes i de tidligste erfaringer - i første omgang ved, at det spøde barn oplever, at den voksne er pålidelig og kommer tilbage efter at have været ude af synsfeltet (Winnicots potentielle rum). Her er der tale om en første oplevelse af interpersonel organisering af tid og rum, og som med lidt velvilje kan paralleliseres med forholdet mellem F2F og virtuel periode i e-learning. Den ontologiske sikkerhed er en grundlæggende del af vores identitet og evne til orientering mod andre personer og objekter. (Giddens mener, at tilliden til de abstrakte ekspertsystemer skaber tillid i vores dagligdag, men at den ikke kan erstatte hverken gensidigheden eller intimiteten, som personlige relationer
Vores interesse i dette felt er spørgsmålet om, hvorvidt det er muligt at overføre tillidsrelationer fra de ovenfor beskrevne *ansigt til ansigt forpligtelser* i F2F mødet til *de ansigtsløse forpligtelser* i den virtuelle del af et e-læringsforløb. En for os vigtig didaktisk pointe rummes i citatet:

"...Min tillid til dette system er ikke kun en "blind" tillid til et abstrakt system. Her er min tillid i høj grad afhængig af mit møde med bestemte "systemrepræsentanter" som læger, terapeuter, og sygeplejersker. Sådanne systemrepræsentanter, som Giddens kalder adgangsporter til systemerne, kan være afgørende for min tillid til "ekspertsystemerne". Kan disse personer ikke længere legitimere systemerne, kan det medføre, at jeg tager sagen i egen hånd eller vælger alternative systemer (hvis de findes). I værste fald kan det medføre den totale afmatt.“ (Kaspersen, 1995, p.135).

Dette citat pælører for, at vi som lærere og systemrepræsentanter for netbaserede læringssystemer har en afgørende vigtig opgave i forhold til at skabe tillid til og legitimation af hele e-læringsprojektet. Det kaster os ud i didaktiske overvejelser omkring rammer, roller og processer og indikerer på baggrund af ovenstående udredning, at F2F seminarerne indebærer nogle unikke transfemuligheder i forhold til skabelse og bevarelse af tillid til også at begå sig i de virtuelle systemer.

Giddens har ladet sig inspirere meget af **Niklas Luhmann**, som også har beskæftiget sig indgående med tillidsbegrebet og de implicitte risikofaktorer. Luhmann skriver:

"Da al kommunikation, ja enhver synlig adfærd, siger noget om den, der handler, er kommunikation – ja allerede bare selve det at noget bliver synligt – en risikofyldt foretelse, som har brug for forsikring. Den enkelte giver altid gennem sit adfærd flere oplysninger om sig selv, end han kan forene med sit ideale selv, og flere end han bevidst vil meddele. Overhovedet det at træde frem forudsætter derfor allerede et mindstemål af tillid, nemlig tillid til ikke at blive fejlfortolket, men i det store og hele at blive opfattet sådan, som man selv ønsker at vise sig. Der findes mennesker, som oplever disse tillidsbetingelser så stærkt, at det giver dem vanskeligheder bare at være til stede, for slet ikke at tale om at handle i andres nærvær”

(Luhmann, 1999, p.82).


Denne mulighed for at maskere sig på nettet er så modsat en risiko, for den, der ønsker et sandfærdigt billede af den, man kommunikerer med. Risikoen for at fejlvurderede andres intentioner, når båndbredden er lille ved fx telefoni og internetbaseret kommunikation gør fx, at forretningsfolk gerne rejser London og hjem igen med aftenflyveren for at få den fulde båndbredde i mødet med den anden.


Hvis vi betragter udtrykkene den tillidshavende og initiatoren som synonymer for læreren i et e-læringsforløb, rummer ovenstående et interessant bud på, hvad målene for og rollerne i et initierte F2F møde kan være. Forstået på den måde, at læreren ifølge Luhmann har en position, der giver ham en potentiel mulighed for at være rollemodel og normsætter omkring tillidsrelationer i e-læringsforløbet bl.a. via sin sårbarhed og autenticitet (hvilket vi vil vi vende tilbage til i forbindelse med signifikant læring under afsnittet om mødet).

Både Luhmann og Giddens betoner altså vigtigheden af tillidsrelationer og minimering af risiko for at kunne kommunikere og deltage i et socialt samspil. Samtidig peger de på, at disse forhold kan påvirkes af læreren via rollen som systemrepræsentant, adgangsport, tillidshaver, initiatør eller hvad de nu kaldes i deres terminologi. Her er det vores antagelse, at disse roller bedst kan udfoldes og have og effekt i F2F mødet, men også successivt kan række ind over den virtuelle del af e-læringsforløbet.
I denne forbindelse skriver Salmon: “Establishing strong norms base on trust in each other is critically important for the succes of later learning ingroups and teams (Rossen, 2001).” (Salmon, 2002, p.20)


Mange af disse bestanddele kan kun komme til udtryk i et F2F møde (fx et ubevogtet blik), mens andre (fx et øjeblikks ændring af tonefaldet) godt kan udspille sig virtuelt i fx en Skypesamtale. Goffmans bidrag er at belyse, hvordan disse små ofte upåagtede sociale foretælleler har en stor betydning i den sociale samhandling, som han kalder den orden og struktur, der er i sociale situationer, og som følger helt egne regler og strukturer.

“Ethvert menneske lever i en verden af sociale møder, hvor han enten bliver inddraget i ansigt til ansigtkontakt eller i medieret kontakt med andre deltagere. I hver af disse kontakter er han tilbøjelig til at praktisere det man nogle gange kalder en linje— det vil sige, et mønster af verbale og non-verbale handlinger der udtrykker hans opfattelse af situationen og derigennem hans vurdering af deltagerne, især ham selv. Uanset om det er en persons hensigt at anlægge en linje, vil det vise sig at han mere eller mindre forsøgt har indtaget en position, så hvis han skal forholde sig til deres reaktion på ham, må han tage det indtryk i betragtning som de formodentlig har dannet sig af ham. Begrebet ansigt kan defineres som den positive sociale værdi et menneske i praksis gør krav på i kraft af den linje andre antager han har anlagt ved en bestemt kontakt.” (Goffman, 2004, p. 39).

I ovenstående citat introducer Goffman begrebet ansigt, og i sit essay ”Om ansigts arbejde” (Goffman, 2004) analyserer han samhandlingens rituelle elementer. Han tydeliggør, at enhver person er stærkt optaget af arbejdet med at sikre en sammenhæng mellem sin ageren i sociale arenaer og sit ansigt. Der er altid en risiko for at tabe ansigt. Fx hvis man i nogle situationer har anlagt en for høj linje, der kan være vanskeligt at opretholde i en ny sammenhæng. Det er typisk, at man i et møde med mennesker, som man ikke vil få noget at gøre med i fremtiden, har frihed til at anlægge en for høj linje, og som vil gøre det pinligt at stå ansigt til ansigt med dem igen. Denne problematik, er i høj grad gældende for den interaktionsfrie kommunikation på nettet. Men den har også sin gyldighed i et e-lærings forløb. Her har vi selv på MIL
oplevet, hvordan det skriftlige niveau i de første online læringskonferencer blev presset op af deltagernes angst for at falde igennem. Her kan den urealistiske høje linje være vanskeligt at indfri, når man skal agere på F2F mødet. Omvendt kan det være svært, at opretholde en høj(-tråbende) linje fra F2F i den virtuelle del. En plausibel undskyldning for to tilsyneladende uforenelige niveauer hos samme person kan dog være begrundet med forskel i læringsstil, hvilket vi vil vende tilbage til i afsnittet om læringsstile.

Hvis man har oparbejdet et bestemt selvbillede, som man er følelsesmæssigt knyttet til, kan det være en ubehagelig oplevelse, hvis dette selvbillede ikke bliver anerkendt i den sociale struktur. Man vil føle, at man bærer et forkert ansigt og kan få en demotiverende følelse af skam og flovhed (jf. afsnittet om motivation) I øvrigt er ens ansigt i virkeligheden ikke ens ejendom. Det kan hurtigt blive taget fra en, hvis man ikke opfører sig i overensstemmelse med omgivelsernes normer. Et godt eksempel herpå er Jørgen Leths ansigtsskrammer ovenpå udgivelsen af “Det uperfekte menneske”. Goffman skriver, at når man lykkes med at opretholde sin udtryksstruktur, så kaldes det, når opretholdelsen er motiveret ud fra sine forpligtelser over for sig selv, for stolthed, når det er motiveret ud fra omgivelserne, for ære, og udtrykt i krop og følser, for værdighed.

Det er ikke kun vigtigt at opretholde sit eget ansigt, men også at arbejde på, at opretholde de andre deltageres ansigter. Det skaber den bedste arbejdssituation og beskytter en mod den fjendtlighed, der kan opstå hvis en anden taber ansigt.

Det er klart, at det sociale samspil ikke kun hviler på “backstage”-arbejdet med at justere og opretholde sit eget ansigt, men i lige så høj grad bygger på en god opfattelsesevne og sociale færdigheder til at arbejde med de andre deltageres ansigter. Goffman skriver:


Ligesom Giddens og Luhmann beskæftiger Goffman sig også med risikobegrebet. Men Goffman beskriver helt ned i detaljen, hvordan mekanismerne fungerer i samsplillet – social samhandling som han kalder det. Mange af de faktorer, der er bestemmelserne for denne samhandling er sanselige udtryk/indtryk, og signaler som kommer til udtryk via ansigtsudtryk, kropslige bevægelser, adfærdsmønstre og usynlige sociale færdelsesregler mm. Vi har her været inde på nogle interessante faktorer, det vil være formålstjenligt at tage højde for i et didaktisk design af et læringsforløb og som indikerer, at der er nogle væsentlige mekanismer af social art, der bedst fungerer i F2F dimensionen.

Fra vores erfaringer ved vi, at et traditionelt forekommende indslag på F2F seminarerne, er festaftenen. Og her har Goffman også nogle betragtninger:

“Et afgørende træk ved ansigt til ansigt-forsamlingen er at dér og kun dér kan vi sætte konturer og dramatisk form på ting, der ellers ikke er tilgængelige for sanserne. Med påklædning, gestik og legemsstilling kan vi afbilde og repræsentere en heterogen liste af immaterielle ting der kun har det til fælles at de betyder noget for vores liv og alligevel ikke kaster skygge: Væsentlige begivenheder i fortiden, forestillingen om universet og vores plads i det, idealer for vore forskellige kategorier af personer, og naturligvis sociale relationer og større sociale strukturer. Disse legemliggørelser er koncentreret i ceremonier (der igen er indlejrede i celebrationer) og giver tilsyneladende deltagernes mulighed for at


**Ekstistentiel læring og mødet**

I forbindelse med vores fokusering på F2F er det naturligt at beskæftige sig med hvilke teorier, der beskæftiger sig “mødet” som sådan. Når vi taler om “mødet” taler vi sædvanligvis om mødet imellem mennesker - subjekter, men mødet kan også være et møde med den objektive verden eller om mødet med *sandheden*. Her har det ekstistentielle perspektiv med hensyn til læring nogle spændende bud, som markerer sig i modsætning til fx socialkonstruktivismen bl.a. ved sin læggen vægt på menneskets udskilning og ensomhed i læreprocessen ved mødet med sandheden. Det der interesserer os i denne forbindelse, er imidlertid de kvaliteter i mødet, som de teoretikere vi indrager i dette afsnit, beskæftiger sig med. Disse teoretikere har øje for nogle kvaliteter og dybler i bl.a. lærerrollen, som vi har en fornemmelse af er vigtige faktorer i et F2F møde, og som det for os er vigtigt at få sat ord på. Vi lægger ud med Carl Rogers (1902-87) som har nogle spændende begreber omkring læring.

Carl Rogers skelner mellem *ordinær* læring og *signifikant* læring. Den signifikante læring er livsinvolverende, livsombrydende, omstrukturerende og overskridende og har altså elementer af Piagets begreb akkomodation indbygget. Den kan være modstandsskabende, da den udfordrer tidligere standpunkter og truer identiteten. Omvendt mener Rogers at den signifikante læring er nødvendig for overhovedet at tale om læring. Han har ikke høje tanker om den ordinære læring, som han mere skildrer som dårlig læring karakteriseret af en læreradfærd præget af mangel på engagement, oprigtighed, facilitering af læreprocesser og anerkendelse af eleven. Om signifikant læring skriver Rogers:

”By signifikant learning I mean learning which is more than an accumulation of facts. It is learning which means a difference – in the individual’s behavior, in the course of action he chooses in the future, in his attitudes and in his personality. It’s a pervasive learning which is not just an accretion of knowledge, but which interpenetrates with every portion of his existence.” (Rogers, 1961, p. 280).

Rogers sammenligner denne akkumulering af facts med ammunition og refererer i sit signalement af signifikant læring til en udtalelse fra en af hans tidligere lærere:

”Don’t be a damned ammunition wagon; be a rifle!” (Rogers, 1961, p. 281).

Rogers foretrækker begrebet facilitering af læring frem for begrebet at undervise. At facilitere læringen vil for Rogers sige at skabe rammer om den, så eleverne har frihed til at undersøge, være anfægtende mm. Her er der tre forskellige krav til lærerrolle, der er vigtige:
Den første og vigtigste er kongruens, forstået på følgende måde:

"Learning will be facilitated, it would seem, if the teacher is congruent. This involves the teacher’s being the person that he is, and being openly aware of the attitudes he hold. It means that he feels acceptant toward his own real feelings. Thus he becomes a real person in the relationship with his students. He can be enthusiastic about subjects he likes, and bored by topics he don’t like. He can be angry, but he can also be sensitive or sympathetic. Because he accepts his feelings as his feelings, he has no need to impose them on his students, or to insist that they feel the same way.” (Rogers, 1961, p. 287).

Rogers karakteriserer også lærerrollen i det følgende citat, og udtaler her at det involverer en dyb tillid til de studerende at facilitere genuin læring. Her er vi igen inde på lærerens rolle som tillidshaver (jvf. Luhmann) som forudsætning for læring.

“It involved a deep trust in the students, rather than the distrust prevalent in most classrooms…. It meant being with the student in a sensitive understanding of his or her own interests, desires, directions. It involved being a real person in the teacher-student relationship, rather than playing a role…” (Rogers, 1983, bagomslag)

Om det andet krav til lærerrollen skriver Rogers:

“Another implication for the teacher is that significant learning may take place if the teacher can accept the student as he is, and can understand the feelings he possesses”. (Rogers, 1961, p. 287).

Mads Hermansen skriver om andet og tredje krav:

"Anden faktor:
Kompetencen til at rose, at acceptere og at stole på. Dvs at have omsorg for den lærende person med accept af og respekt for den lærendes integritet med egne rettigheder. Der skal være grundlæggende tro på, at man nok skal kunne komme igennem lærerprocessen trods midlertidig modstand, krise eller apati. Det er også kompetence til at kunne rumme aggression og vrede i kortere eller længere perioder, uden at det grundlæggende anfægter egen personlighed.

Den tredje faktor i faciliteringskompetencen er

Ifølge Rogers er det nogle meget store krav at skulle leve op til hele tiden. Hvis man blot holder fast i oprigtigheden kan man godt slække lidt på de andre to krav. Men det er vigtigt, at truslen mod det lærende system bliver reduceret til et minimum, og at forskellige synsvinkler på sagen bliver faciliteret.

Parallelt med Rogers begrebsparordiner/signifikant læring beskæftiger en anden eksistentiel læringsteroretiker Poul Collaizzi sig også med et lignende begrebspar, nemlig informationstillegselse kontra genuin læring.
Genuin læring defineres som:

“that activity whereby the learner extracts from material his learned-content, which is a meaning-idea of which he has no previous knowledge and which he posits as true.” (Colaizzi, 1978, p. 125).

Genuin læring er en søgen efter mening. Vi har her at gøre med en læring, der åbner op for nye sandheder og er grænseoverskridende. Man kan her få en følelse af at miste fodfæste:

“...a genuine learned-content announces the emergence of a new world; but a new world can fully announce itself and emerge only as we loosen our ties to the old worlds. This losening of old ties is always dangerous, because it is risky to disturb solid worlds which had previously served as the foundations of our lives..”
(Colaizzi, 1978, p. 130).

Det Colaizzi beskriver her, er den akkumulerende effekt af genuin læring, som kan fremkalde modstand mod læring.

Hvad der er genuin læring for den ene kan være ren informationstilgængelighed for den anden og omvendt. Da det er et meget personligt anliggende, hvad der er det nye møde med livsforandrende sandheder, vil man i dette møde opleve en potentiell ensomhed. Man bliver udskilt fra de andre - the they. Man får her et ansvar for at handle ud fra sin nye viden og ikke blot følge the they.

“Genuine learning un-learns the existential insignificance with which “the they” tries to encrust and petrify our authentic existence”(Colaizzi, 1978, p. 133).

Det er meget vanskeligt at facilitere genuin læring, da det er tilfældigt, hvornår mødet med sandheden slår ned i en. Ikke desto mindre er det ideale for læring. Genuin læring er ikke kedelig og glemmes aldrig til forskel for informationstilgængelignelse:

“A genuine learning is unlearning of bullshit” (Colaizzi, 1978, p. 133).

En anden didaktisk udfordring end det faciliterende problem, er at støtte, opmuntre og motivere til denne grænseoverskridende læring. Det er angstprovokerende at blive udskilt fra the they. Man kan føle, at man mister fodfæste og i den forbindelse kan man indtage forskellige modstandspositioner. Fx ved at påberåde sig, at undervisningen er kedelig. Hertil siger Colaizzi:

"Before we reject something as merely boring and existentially insignificant, we must carefully ascertain that we have not confused the existentially boring with the real difficulties involved in genuine learning”

Som en slags modpol til denne udkillerelsesproces fra the they postulerer den eksistentialistiske filosof Martin Buber (1878 – 1965), at læring kun opstår i forbindelse med mødet med andre mennesker.

Essensen af hans filosofi indeholdes i hans hovedværk fra 1922: Jeg og Du. Mødet er en sjælæg berøring, der finder sted, når ét menneskes eksistens møder et andet menneskes eksistens. Dette skal forstås i tilknytningen til Martin Bubers filosofi om at alt det væsentlige i livet eksisterer i mødet mellem et jeg og et du.


Mens Martin Buber betoner vigtigheden af det personlige møde mellem mennesker i forbindelse med læring, så finder vi hos Wolfgang Klafki en beskrivelse af en anden slags møde i forbindelse med læring (dannelse), nemlig mødet med den objektive virkelighed:

“... dannelse er ensbetydende med, at en fysisk og åndelig virkelighed har åbnet sig for et menneske – det er det objektive eller materielle aspekt; men det vil samtidig sige: at dette menneske har åbnet sig for denne sin virkelighed – det er det subjektive eller formelle aspekt såvel i “funktionel” som ”metodisk” forstand. ... Denne dobbeltsidige åbning sker på den objektive side ved at indhold af almen, kategorial afklarende art kommer til synge og på subjektsiden ved fremkomsten af indsigt, oplevelser, erfaringer af almen art” (Klafki, 1983 s. 61)

Når således subjektet har stået i vekselvirkning med det objektive, har subjektet ændret sig og står i et nyt erkendelseforhold til objektet. Ligesom når man læser en fagbog igen, og undrer sig over, at understregningerne fra sidst står steder, man ikke mere synes er de mest interessante. Denne proces kan gentages i det uendelige og har karakter af en erkendelsesspiral i hermeneutisk forstand.

Denne kategoriale forståelsesmodel, som Klafki her præsenterer, stiller store krav til det udgangspunkt for erkendelse, som den studerende bliver præsenteret for. Frede V. Nielsen giver følgende eksempel:


Vi mener derfor, at det er vigtigt i stofudvælgelsesproceduren at have tungen lige i munden. Her har Klafki tre centrale begreber, her illustreret med eksempler fra musikundervisning:


Det eksemplariske: Fundamental oplevelse af noget elementart sker ifølge kategorial dannelsestænkning bedst ved beskæftigelse med emner og problemer der er eksemplariske. Det eksemplariske princip kan
defineres således: Der tages i læringsstof footed udgangspunkt i “det nære plan”, fx i et eksempel, en enkelt sag, en case eller et problemfelt, som giver indsigt i de individuelle og konkrete problemer for den eller de individer, der er i fokus. Samtidig viser det hen til de mere overordnede problemstillinger, som er på spil. Dvs. at man går ud over det nære for at belyse det valgte eksempel i en mere historisk, helhedspræget, samfundsmæssig og generaliseret pædagogisk sammenhæng. Det er således ikke ethvert eksempel, der er egnet til at give denne krævede brede indsigt. EmNet eller eksemplet skal således via bearbejdelsen kunne rykkes fra det projektspesifikke til det almene, eller sagt på en anden måde: et eksempel må ikke ses som et “isoleret” fænomen, men skal kunne videreføres til almene og pædagogiske sammenhænge.”

Vi har i dette afsnit beskæftigt os med læring set i en eksistentialistisk optik. De fleste af de tanker, der her er blevet præsenteret, er blevet tænkt og udgivet før læring også var en forekomst i et virtuelt miljø. Men det gør det ikke mindre interesserant, fordi de fordringer til læring, der ligger i denne optik, stadig er væsentlige. Både i det virtuelle måde og ikke mindst i F2F mødet. De fire teoretikere vi har gennemgået her i afsnittet, har det til fælles, at de alle beskæftiger sig med det ekstraordinære. Udtrykkene fra hver af de fire - signifikant læring, genuin læring, mødets sjæelige berøring og det fundamentale dækker over de helt store kvantespring i læring – læring med x-factor. Det, der er det didaktiske dilemma, er, at disse kvantespring ifølge teoretikerne ikke lader sig planlægge eller forudse. Klaffi mener dog nok, at man med tungen lige i munden kan udvælge stofeksempler, der har så eksemplarisk værdi, at man får en fundamental oplevelse, men Rogers, CoiZzi og Buber kun henvise til, at en forudsætning for denne omvæltnende og overskridende læring er lærerens oprigtighed, autenticitet, kontakt med egne føler, ægte holdning til stoffet mm. Denne fokusering på lærerrollen leder tanken hen på Giddens og Luhmanns tanker om læreren som rollemodel og normsetter (tillidshaver, adgangsport, systemrepræsentant mm) jvf. forrige afsnit. Fra vores praktiske erfaringer med e-læring ved vi, at de studerende altid har store forventninger til F2F mødet, og det er vores indtryk, at når et F2F indkald er gået godt, har nogle af disse transcendenderende momenter, dette afsnit har handlet om, været på banen.

**Motivation**

Som tidligere skrevet er motivationelle overvejelser er vigtige, når man beskæftiger sig med læring. Der er tale om, hvilke drivkraeft der skal til for at få en læreproces til at løbe af stabelen, og i denne forbindelse er det et spørgsmål, om der er særlige motivationelle forhold, der gør sig gældende, når man designer et e-læringsforløb.

Knud Illeris (2006) samler i sin “læringstrekant” de motivationelle oversvejelser under betegnelsen drivkraftdimensionen. Han skriver:

Vi vil her ikke gå så meget ind i, hvilke faktorer, der motiverer de studerende (inkl os selv), som vi beskriver, til at vælge MIL eller Netpaed. Vi vil mere se på faktorer, der er i spil i selve læringsforløbet. Mange af de faktorer fx angst og usikkerhed er generelt menneskelige uanset alder, mens nogle forhold er voksenspecifikke.

Illeris skriver at voksne lærer (sig) det de vil, og er meget lidt orienteret mod at tilegne sig det, de ikke kan se nogen mening med. I forhold til deres mere eller beviste livsmål. Endvidere gælder det generelt, at netop det lystbetonede aspekt er vigtigt, når voksne møder læringsmæssige udfordringer. Samtidig har voksne ofte en grundlæggende kritisk indstilling til og sund skepsis overfor uddannelsesplanlæggere og undervisere, der ønsker at igangsætte lærings- og udviklingsprocesser. Illeris stiller følgende punkter op som tommelfingerregel for forståelse af voksnes læring:

- **Voksne lærer det, de vil lære, det der er meningsfuldt for dem at lære,**
- **voksne trækker i deres læring på de ressourcer, de har,**
- **voksne tager det ansvar for deres læring, de er interesserede i at tage (hvis de kan komme til det),**
- **voksne er meget lidt tilbøjelige til at engagere sig i læring, som de ikke kan se meningen med eller har nogen interesse i.**

(Illeris, 2006, p. 217)

Især den sidste af disse parametre er tilgodeset i den problem- og projektororganisering, som har præget det danske uddannelsessystem siden 70’erne. Lone Dirckink-Holmfeld (2000) skriver:

"**Ved at lægge vægt på problemformulering forskydes vægten i læreprocesserne mod at forstå fænomenet på nye måder.** Derfor kommer, at idet det er de studerende, der formulerer problemerne, så giver det mulighed for, at de studerende kommer til at arbejde med noget, som interesserer dem dybt. **Dette skaber engagement i læreprocessen, og – hvis man antager et eksistentialistisk udgangspunkt – en forudsætning for at skabe signifikant eller genuin læring (Colaizzi 1998).**" (Dirckink-Holmfeldt, 2000, p. 222)

I denne forbindelse er det interessant at nævne, at Lone Dirckinck-Holmfeld (2000) med udgangspunkt både i Colaizzi's begreb genuin læring (jvf. forrige afsnit) og projektpædagogikken har opstillet et nyt begreb genuin kollaborativ læring.

"Der er tale om genuin kollaborativ læring når:

- Deltagerne har et fælles projekt og et fælles formål
- Deltagerne er afhængige af hinanden i læreprocessen
- Deltagerne "ejer" og deler det problem, de studerer
- Deltagerne har et gensidigt ansvar for deres læreprocesser.
- Der er tale om langvarigt projektsamarbejde (fx et semester)" (Dirckink-Holmfeldt, 2000, p. 224)

Det er oplagt at beskæftige sig med dette nye begreb, når vi jo netop i dette projekt tager udgangspunkt i kollaborativ læring (CSCL) og samtidig også forholder os til Colaizzi's begreb genuin læring. Der er visse iøjnefaldende modsætninger imellem de to begreber, idet Colaizzi netop betoner individets kamfor at udskille sig fra the they – de andre, mens Dirckinck-Holmfeld omvendt betoner det modsatte at individets udskilling - nemlig det kollektive aspekt. Om man kan tale om en kollektiv bevidsthedsudskillen sig fra the they er nok næppe på tale, men begreber som holdidentitet vi kort har været inde på i forbindelse med "festen" er nok nærmere noget, der falder ind under normerne for genuin kollaborativ læring.

Figur 4 Gilly Salmons 5-trinsmodel (Salmon 2000)

Salmon skriver om sin 5-trinsmodel:

“*The model shows how to motivate online participants, to build learning through appropriate e-tivities and to pace e-learners through programmes of training and development.*” (Salmon, 2002, p. 10).

**Niveau 1: Adgang og motivation**

Navnet på første niveau *adgang og motivation* kan sammenholdes med citatet i afsnittet om tillid, hvor Giddens kaldte systemrepræsentanterne for *adgangsporter* til systemerne. Her var pointen, at systemrepræsentanterne (lærerne) kunne være afgørende for de studerendes tillid til “ekspertsystemerne”. Om første trin skriver Salmon:

“*...what really matters here is acquiring the emotional and social capacity to learn with others online.....Feelings about being unable to take part successfully are more significant than precise technical skills.*” (Salmon, 2002, p. 12).
Rasmus Blok (2005) skriver, at det første niveau kræver en bred tidsramme for, at der kan komme et hold ud af de studerende. Implicit i denne formulering ligger, at han for et kollaborativt e-læringsforløb mener, at det er vigtigt at etablere en holdidentitet. Han skriver videre:

“Det er derfor vigtigt at skabe en blød og interessant introduktion til den tekniske platform og imødekomme de studerendes følsomhed overfor at være omgivet af ny teknologi og (evt. nye) mennesker på anderledes vis.” (Blok, 2005, p. 119).

E-struktøren bør fokusere på opgaver, der får de studerende til at deltage og involvere sig i forløbet. Klare mål og krav er i sig selv motiverende faktorer. Blok mener (jvf Illeris om voksnes motivation i forrige afsnit), at det vil være naivt at tro, at de studerende vil bruge time efter time på online konferencer uden et godt eller klart formål. En vigtig pointe for ham er i øvrigt, at introduktionen til software og programflade ikke henvises til F2F mødet, idet det er et forkert signal at sende de studerende, at e-læring skal læres off-line med øvelser og tænkte eksempler. Her vil eksemplarisk (jvf. det eksemplariske princip behandlet under Klafki) undervisning on-line have større effekt, da det jo er de virkelige omgivelser. Samtidig gør han opmærksom på, at begejstring over selve softwaren eller systemet sjældent er motivation i sig selv.

Niveau 2: On-line socialisering
En af hovedopgaverne på trin 2 er etablering af en fælles holdidentitet. Salmon skriver:

“At stage 2 you are doing nothing less than creating your own micro-community through active and interactive e-tivities.” (Salmon, 2002, p. 20).

“.e-moderators using computer mediation for teaching and learning soon came to realize that online learning groups often can develop their own strong online identity......participants get to know each other and gradually come to trust each other. Many people believe this is harder to do online than face to face. However, writing online often involves in-depth sharing of ideas and support.” (Salmon, 2002, p. 22).

Det er på dette trin, at hver enkelt studerende etablerer sin egen identitet og finder andre at interagere med. Den studerende famler lidt usikkert frem efter faste holdepunkter, fx andre medstudere, underviseren eller undervisningsfakta, og underviserens opgave består i at bygge bro mellem de studerende. Her anviser Salmon, hvordan det kan gøres med enkle midler:

“Group discussions on the web frequently demonstrate how quickly and easily group thinking and shared understanding can develop, often around the simplest of identity-bonding issues such as PC versus Mac,
Canon versus Nikon.... We wouldn’t dream of facilitating a learning or a collaborating group without applying such basic principles” (Salmon, 2000, p. 29).

I den sidste del af citatet postulerer Salmon ligefrem, at ingen af os, der faciliterer gruppeforlæring, kunne drømme om ikke at bruge icebreaker-øvelser eller lignende for at kickstarte en holdidentitet.

Det er vigtigt at være motiveret til at opbygge de sociale relationer, eftersom mange af fordelene ved at benytte on-line konferencer i undervisningen beror på, at folk føler, at de arbejder sammen og på fælles opgaver.

Som Salmon skriver får de studerende gradvist tillid til hinanden, og et målne for, om trin 2 er velgennemført, er netop om denne tillid er opnået:

“They should be interacting with each other and some trust should be starting to build up. They should be sharing stories and ideas and exploring styles and ways of working” (Salmon, 2002, p. 24).

Tillid er jo netop et omdrejningspunktterne i vores behandling af Giddens, og han beskæftiger sig da også med begrebet motivation, som han mener må analyseres med baggrund i træk fra det fundamentale sikkerhedssystem, som følger forbundet med de tidligste tillidsrelationer. Han beskriver motivationssystemets negative side hos agenten som skamfølelse. Modsætningen til skamfølelsen er stolthed eller selvværd. Skamfølelsen er direkte forbundet med selvidentiteten og hænger sammen med angsten for, at fortællingen om en selv ikke kan opretholdes. Skamfølelsen har sit udspring i følelsen af utilstrækkelighed eller ydmygelse og hænger fundamentalt sammen med spædbarnsalderens frygt for at blive forladt. Giddens skriver:

Vi har i dette afsnit igen set, at følelsen af holdidentitet og tillid til de medstuderende er faktorer, som teoretikerne anser for at have stor væsentlighed. Vi vil under afsnittet materialer og metoder bringe uddrag fra nogle af de virtuelle konferences på MIL-studiet, hvor det viser sig, at også denne problematik er på banen hos de studerende. Skamfølelse og angsten for ikke at leve op til et eller andet udefineret niveau er en demotiverende faktor, som det er vigtigt at have en erkendelse af i forbindelse med didaktiske, motivationelle overvejelser. Omvendt har vi selv oplevet en motiverende stolthed og følelse af anerkendelse, når nogle af vores konferencebidrag er blevet læst højt på efterfølgende evaluerende F2F seminarer, hvilket også er en vigtig didaktisk pointe.

Tryghed

"Et e-læringsmiljø er et sted, hvor læring etableres og støttes og består i sine grundelementer af et rum (en formmæssig ramme), en studerende (læringsmodtager), en underviser (læringsansvarlig) og nogle værkøjer (undervisningsredskaber)" skriver Rasmus Blok (2005. p. 36). Han folder landskabet yderligere ud og påpeger, at man i e-læringsmiljøer som studerende har meget gode muligheder for at have både rum og initiativ, og at e-læring også skaber mulighed for at tempo kan være forskelligt hos de studerende. Det er derfor centralt at selve organiseringen af e-læringsmiljøet tilgodes og understøtter de forskellige aktiviteter, læringsformer og læringsstile. Der skal også forberedes processer, hvor de studerende kan støtte og lære af hinanden. Bloks pointe er at læringsmiljøet skal "virke familieret, trygt og støttende for alle studerende hvis inddragelse af samarbejdsformer og forskellige værkøjer skal fungere optimalt" (Blok 2005. p.36)

Analogien som David Perkins ifølge Blok (2005) benytter mellem barndomsgaden og læringsmiljøet påpeger det samme; at der skal være en familieret til stede og at man skal kunne agere trygt og spørge mennesker om vej, eller om hvor ting kan findes. Undervisere i læringsmiljøet skal altså kunne agere som den gode voksne i barndomsgaden. Her er der for MIL og Netpaeds vedkommende en organisatorisk bagvedliggende konstruktion, der betyder at undervisere ikke har denne gade som hjemmebane for deres arbejde. Idet både MIL og Netpaed er konstrueret som et samarbejde mellem flere forskellige uddannelsesinstitutioner, der hver stille undervisere til rådighed for hhv. MIL og Netpaed. Disse vil så naturligt have en vis distance til, hvordan det hele foregår, og da de samtidig for de flestes vedkommende ved F2F seminarerne konkret er på fysisk udebane, er der heller ingen sikkerhed at koble sig på for de studerende her.

Følelser

Følelser kan, som trang kan, være motiverende. Der er ikke blot tale om de læringsmæssige aspekter i samværet omkring en undannelse, men også om stemninger og følelser. Følelser er af individuel karakter og kan være henholdsvis fremmende og hæmmende for aktiviteter og læring i de virtuelle perioder.

Michael Kelleher (2003), tidligere professor i Lærende Organisationer, foreslår følgende opdeling:

Emotions that inhibit learning are:

- fear (perhaps of being judged by other or of having to get it right)
- persistent confusion (angst)
- moods of resentment and resignation (modvilje/resignation)
- continual self-doubt and lack of confidence (selvusikkerhed)
• excessive seriousness and solemnest (alt for seriøs/selvhøjtidlig)
• boredom (kedsommelighed)
• frivolousness (overfladisk)

Emotions more likely to facilitate learning are

• feeling comfortable (tilpashed)
• humour and a sense of fun and enjoyment (følelse af glæde og fornøjelse)
• balanced with the feeling of a challenge and persistence (en balance mellem udfordringen og ihærdighed)
• moods of acceptance, ambition, mystery and suspense
• curiosity (nysgerrighed)

Hvorvidt der her er tale om egentlige følelser i psykologisk forstand er vanskeligt at afgøre, men i hvert fald er der følelser involveret i disse personlige stemninger i både blokeringerne og i de faciliterende elementer. Forhindrende følelser har betydning for om den studerende holder ved og falder fra et e-læringsforløb, subsidiært ikke får tilstrækkeligt udbytte, og læringsfaciliterende følelser er i denne sammenhæng relevante for os når vi ser på de gode F2F seminærer.

Nogle psykologiske skoler taler om ‘grundfølelser’ hvortil skamfølelsen hører sammen med vrede, glæde og angst, sorg og sex. I dette arbejde hører vi om overlejrede følelser, som fællesskabsfølelse og mæthedsfølelse; oplevelsen af at blive møt af samvær og inspiration. Grundfølelser er ikke eksplicit i spil i vores empiri og heller ikke i vores teoretiske univers.


Vrede er en grundlæggende følelse der kan være afsæt for handling rettet mod en selv, mod computeren eller mod uddannelsen eventuelt personificeret ved den aktuelle underviser, der har stillet opgaven. Denne underviser skal så skifte sit fokus fra moderation til vredeshåndtering, hvilket jo er en del af moderationens ærinde.

Salmon pointerer, at underviseren må være ganske tillidsfuld og sikker på at ‘systemet’ faktisk fungerer. Underviseren skal kende læringsplatformen, der arbejdes på eller er der grobund for frustrationer og vrede.

Ved forskellige frustrationer og stemninger af vrede blandt studerende på en almindelig uddannelsesform er der hele tiden mulighed for at kunne følge op på disse føelser den næste dag, fraset op til en ferie. Endvidere vil de studerende have det fysiske rum som deres fælles rum til diskussioner og udvekslinger. I det virtuelle miljø er den fysiske tid sammen knap, og dermed spænder det stemningen af, at ’vi skal have klaret det før vi skiller’, og vi skal i øvrigt slutte med en god stemning. Og det skal en faglærer lige præstere. Hertil kommer, at de studerende efterfølgende kan arbejde videre med deres frustrationer i det virtuelle rum og her give det hele en ny drejning. I den virtuelle periode vil der så også være et skifte fra F2F seminarets fysisk og direkte mundtlige kommunikation til en skriftlighed over nettet eller en dialog over nettet med lyd og billede.

Og så skal man jo mødes igen til næste F2F seminar med samme eller med en anden underviser. En ny underviser skal så ’overtake’ stemningen på et e-læringshold.

Vi har i dette afsnit beskæftiget os med, hvordan føelser kan influere læring. Dette område har bl.a. Daniel Goleman kastet lys over i bogen ”Følelsernes intelligens” (1998). En af hans hovedpointer her er, at det ikke er uddannelsesmæssige topkarakterer, der betinger en flot karriere, men derimod følelsesmæssig intelligens. Her forstået som evnen til at danne uformelle netværk. Selverkendelse, selvbeherskelse, vedholdenhed, flid, motivation, indlevelsesevne og situationsfornemmelse er kodeord for de mennesker, der klarer sig godt i tilværelsen. En pointe i denne sammenhæng er der, at netop følelsesmæssig intelligens er en forudsætning for at fået godt udbytte af uddannelser organiseret som computer supported collaborative learning (CSCL).

**Overledning**

På baggrund af vores antagelser og disse belysninger gennem den udvalgte litteratur ville vi gennem en undersøgelse gerne vide noget om, hvordan deltagere i netbaseret blended learning oplever sammenhæng mellem F2F seminarerne og de virtuelle perioder, og hvilken betydning de tillægger F2F seminarerne alene og i forhold til de virtuelle perioder.

**Materialer og metoder**

Undersøgelsen omfattede tre dataindsamlings:

1. Egne etnografiske observationer på MIL-uddannelsen og Netpaed-uddannelsen
2. Kvalitative interviews med deltagere i de to uddannelser
3. Gennemgang af diskussionsforsa fra perioder omkring tiden for face-to-face seminarer
Valg af indsamplingsformer

Det er oplagt, at vi selv er en ‘del af kulturen’, når vi kigger på de to aktuelle uddannelser. Vi vil i afsnittet efter dataanalysen komme nærmere ind på hvordan denne tilknytning kan henholdsvis skærze og skygge for indsigt i resultater, diskussioner og konklusioner.

1. Egne etnografiske observationer

Egne etnografiske observationer fra de to netbaserede uddannelser er et afsæt for denne opgave gennem de mange oplevelser og billedskabende fortællinger. Vores iagttagelser blev mere fokuseret efter vores valg af emne til vores masterprojekt. Disse sene og mere systematiserede iagttagelser ændrede ikke ved de tidligere iagttagelser. Vi vil bringe udvalgte iagttagelser ind i en direkte form gennem nogle beskrivelser af handlinger, adfærd og artefakter.

2. Interviews

Det er vores intention at forstå faktorer af menneskelig art, der har betydningsfor arbejdet i de virtuelle perioder på netbaserede uddannelser. Her kan det kvalitative interviews sensitivitet og tætte forhold til subjekternes livsverden være et nyttigt redskab. Det kvalitative forskningsinterview forsøger at forstå verden fra interviewpersonernes synspunkt som udgangspunkt for videre analyse og fortolkning.

Udvælgelseskriterier

Vi har fra begge uddannelser valgt deltagere med erfaring i det netbaserede uddannelsesunivers. Det betyder, at vi har interviewet studerende på hhv. 4. og 5. semester for at kunne trække på deres erfaringer fra en længere periode, hvor deres fortælling ikke kun er præget af ‚alt er nyt og spændende’, men i højere grad på indtryk af en virtuel hverdag.

På undervisersiden har vi interviewet undervisere, der i lang tid har været knyttet til uddannelserne, så vi også her kan trække på erfaringer skabt over tid og gennem hverdags-gentagelser i arbejdet. Alle de interviewede undervisere er centralt placerede undervisere med kerneundervisningsområder og vejledning af studerende. Vi har ikke inddraget undervisere, der forestod for den overordnede uddannelsesplanlægning for de involverede uddannelser. Det er en pointe for os, at det er undervisere, der agerer i systemer, hvor en del er fastlagt, en del er til forhandling og en del planlægger og gennemfører de selv.

Vi har endvidere i vores udvælgelse taget afsæt i vores forhåndskendskab til, at vi hos disse undervisere ville få adgang til deres fortælling, da de er velformulerede og generøse kommunikatorer.

3. Diskussionsforsk

Vi har kigget på diskussionsforsk på de to uddannelsers læringsplatforme (Frontier og FirstClass). Her er skriftlige kilder, som findes i forvejen, og som eksisterer uafhængigt af denne undersøgelse.

Udvælgelseskriterier

Vi har interesseret os for diskussionsforsk fra begge uddannelser, hvor der findes diskussioner og indlæg omkring F2F seminarerne – både før og efter. Vi undersøgte både i de af uddannelserne etablerede diskussionsforsk og i de af de studerende etablerede diskussionsforsk.
Egne etnografiske iagttagelser

Begge forfattere til nærværende projekt rapport er meget erfarne undervisere og har som studerende ved MIL-uddannelsen været deltagere og iagttagere ved samtlige F2F afholdte seminarer under de to år uddannelsen varer. Vi har begge undervist på Netpaed-uddannelsen og Michael Jungfalk har deltaget i næsten samtlige F2F indkald på denne uddannelse. Vi har i vores iagttagelser fokuseret på en række ydre hændelser og kulturtræk uden at gå ind og vurdere disse.

Vi ser i optakten og i gennemførelsen en række handlinger og artefakter, som bidrager til en fortælling om F2F seminaret, og som stemmer nogle forventninger hos deltagerne, samt trækker på en række konnotationer.

Før F2F seminaret

Programmer, skemaer og planer.

Fra uddannelsernes side er der planer over F2F seminaret. Disse er lagt ud til de studerende i tiden før F2F seminaret. Planen er struktureret i en tidsplan for hvilke emner/temaer der skal på hvornår og hvilke arbejdsformer der vil blive benyttet. Forelæsninger, øvelser, gruppearbejde osv.


Figur 5 Perioder og F2F (egen model)

Afrunding af modul Start på nyt modul

Figur 6 Indholdsramme for F2F seminar (egen model)
Litteratur
Litteraturlister er gjort tilgængelige, kompendier udarbejdet og indkøbt, bøger indkøbt af studerende for egne eller andres penge.

Privat
Rejse er arrangeret, forplejning forudbetalt, fravær fra jobbet aftalt, familien organiseret.

Mødefrekvensen.
Mødefrekvensen på Netpaed er hver 3.-4. uge på MIL er det 3 seminarer per semester. Altså væsentligt sjældnere end almindelig undervisning, hvor de studerende mødes flere gange hver uge.

Mødedage og tider.
På MIL-uddannelsen mødes man typisk torsdag, fredag og lørdag og inddrager altså tider, der normalt er udenfor det gængse tidsrum for det fælles arbejde eller fælles studium. Der undervises til sent torsdag aften og sent fredag eftermiddag samt lørdag fra 9 – 16.

På Netpaed-uddannelsen mødes man i 2 eller 3 dage på hverdage, men undervisningen er længere end i forhold til den ordinære uddannelse fra 9 – 18. Det betyder i praksis, at seminariet bliver lukket kl. 16 og at de Netpaed-studerende skal finde ud gennem lukkede gange og slukket lys. Nogle studerende overnatter på seminariet i lokaler, hvor de selv laver mad.

Under seminaret
Ankomsten
På Netpaed-uddannelsen kommer de studerende til den sammen morgenmødetid, som de ordinære studerende. Nogle er ankommet aftenen før og har overnattet på seminariet og spiser derfor morgenmad i kantinen, og deres borde bliver naturligt samlingssted for de senere ankommende studerende.

Undervisningen foregår oftest i de samme lokaler, da man fra uddannelsens side prioriterer den genkendelighed og tryghed, der er i dette valg.

På MIL mødes de studerende allerede udenfor af A4-udprintede farveskilte, der fortæller at der er MIL seminar, og hvor man kan finde det.

Signaler omkring mødet
Ved ankomst til MIL F2F seminar bliver de studerende udstyret med et konferenceskilt til at sætte på tøjet påtrykt navn og holdbetegnelse. Der er stillet kaffe, te og småkager frem samt frugtanretning, og der er typisk en papirdug på bordet.

Signalet er at vi er i gang med noget, der ikke er hverdagsundervisning, men mere har træk til fælles med en konference. Undervisere på både MIL og Netpaed kan finde på at overvære hinandens undervisning, hvilket ikke er tilfældet i hverdagsundervisningen.

Der er opstillet tilgængelige computere på rulleborde, som man kan gå på nettet på gangen udenfor undervisningslokalerne.

Der er studentemedhjælpere, der hjælper til på forskellig vis med mad, kaffe og kopiering.
Middag på MIL
På MIL er der fælles middag fredag aften. Tidspunktet er typisk kl. 20 – 22. Det er altså senere end almindelig hverdagsspisetid.


Morgensamling på Netpaed
studietilrettelæggelsen. Fokus handler om, at alle kommer til orde i fællesskabet, så de studerende har hørt sig selv i plenum, samt at alle får en fornemmelse af, hvad der er aktuelt for den enkelte studerende i dette F2F møde. Undervisere, der skal undervise den pågældende dag, deltager og bidrager i morgensamlingenen.

**Fysiske rammer**
MIL rejses rundt mellem institutioner og Netpaed er på Pædagoguddannelsen Roskilde. Begge uddannelser er basalt gæster i de fysiske rammer, som alle andre uddannelser, for hvem er DPU eller Pædagoguddannelsen Roskilde personificeret ved i lærergruppen? Hvem er det, der skal definere niveauet for krav til de fysiske rammer og gennemføre disse?

På mange uddannelser er der hævd på lokaler, og traditioner for at en uddannelse eller et fag definerer lokaleindretninger. De lidt anderledes mødetider har måske en indflydelse. På MIL ser det ud til, at lokalerne benyttes som de stod, da de blev afleveret; altså med den pågældende stoleopstilling osv., ligesom man benytter nogle auditorier som per definition låser en opstilling.

Det høres jævnligt fra underviserne vedrørende lokalebrug og kutymen, at de siger ”Nåe, ja. På MIL går I jo sådan og sådan”. Eller ”Hvordan er det I plejer at gøre det her på Netpaed?”. Kun få af underviserne på Netpaed og på MIL bruger et ‘vi’ om arrangementerne. Fagfagligheden er skarp, men kanten bliver løsere, når der fra forskellige uddannelsesinstitutioner repræsentanter skal forklare om en opgaveformulering, hvor der ikke blandt underviserne er en fælles kultur og baggrundsviden om rationaler, og der er studerende, der i deres system forsøger at reducere kompleksiteten for at tale Luhmann’sk.


**Teknikken**
Teknikken ved F2F seminarerne volder ofte problemer både på MIL og Netpaed fx med opkobling på det trådløse netværk eller med sammenkobling af computere og projektorer og lyd.

Samtidig kunne vi af programmerne læse, at der i planlægningen af F2F ikke var indtænkt, at studerende faktisk skulle på nettet for at gennemføre deltagelse i F2F seminar. Alligevel bliver problemer med netopkobling via adgang til institutionsinterne trådløse netværk et tema i samtalerne mellem de studerende og til genstand for kritik i plenum. Underviserne, der ikke på nogen måde er teknikere, er beklagende og forstående overfor problemerne med teknikken. Der ligger altså en forventning om, at man
på en netbaseret uddannelse ved et F2F seminar, skal kunne komme på nettet. Det er altså i højere grad de studerendes eget behov for at komme på nettet, tage noter, være på mail, være på platformen, kommunikere med gruppen osv. end det er et planlagt element af F2F.

Sammenfatning af etnografiske iagttagelser

At deltage i F2F seminarer er noget særligt, da netop de netbaserede uddannelser har deres styrke i det fleksible og deltagerne i F2F seminarer har en hverdag, der adskiller sig fra F2F seminarets virkelighed. Man bryder så at sige op fra en hverdag og drager til F2F seminar, både studerende og undervisere. Der er invitationer til et særligt samvær, der præges af intensitet, lidt fest, som modsætning til hverdag, og en faglig bakketop der vil give energi til den næste virtuelle periode. Hvor en sædvanlig organiseret uddannelse har fremmødeundervisning 3 – 4 – 5 gange om ugen er de netbaserede uddannelsesformers fysiske møder mere sjældne. Det, der er ordinært i den almindelig uddannelsesform, bliver ekstra-ordinært i den netbaserede.

Dette særlige, det ekstra-ordinære, der ses i F2F seminarerne gør, at deltagerne må hente sammenligninger fra andre dele af deres livsverden end uddannelseserfaringer for at få et sammenlignende billede af, hvad der foregår. Man organiserer sig i den ramme F2F udspiller sig i, og påvirkes af det man oplever og tolker, og sammen skaber man en art orden med nogle regler tilknyttet.


Netpaed-uddannelsen til pædagog indskriver sig i den pædagogisk uddannelses- og dannelsestradition, hvor fx rundkredsen er et naturligt afsæt for et F2F seminar. I vores interview fremhæver de interviewede studerende netop denne form som kontaktpoint.

Da fremmådet ikke er hyppigt på disse to uddannelser har deltagerne ikke en gruppemæssig eller individuel fornemmelse af ejerskab på lokalerne.

Planlæggerne skaber med deres aktive valg eller ikke-valg nogle rammer, som influerer på oplevelsen i deltægelsen i F2F seminaret, og som påvirker det system, som de studerende opbygger som deltagere, og som de bringer videre med sig i de virtuelle perioder.

Interviews

Vores fokus ligger i et spændingsfelt mellem intentioner og realiteter og er af en sådan art, at vi har en forestilling om, at vi ikke kan belyse vores problemformulering ved indsamling af kvantificerbare data.

Kvale skriver videre: "At der i dag fokuseres på det kvalitative interview kan til dels skyldes overensstemmelsen mellem temaer, der er centrale både i vores dages filosofi og i det kvalitative interview, fx oplevelse, mening, livsverden, samtale, dialog, fortælling og sprog." (Kvale, 1997, p. 24).


Mens man i forbindelse med en kvantitativ analyse indsamler viden og data fra en "virkelighed", så hælder vi til den forståelse, at virkeligheden er en social konstruktion, og at fx forventninger til et F2F seminar ikke kan belyses objektivt, men afhænger af socialt relatederede fortolkninger af, hvornår man fx oplever sig selv om et meget perifer deltager i et fællesskab, som man måske kun aner konturerne af.

Det er også vores udgangspunkt, at vi ikke kan sige noget om deltageres forhold til temaet, med mindre vi spørger direkte ind til deres forestillinger og dagligdag. At den viden vi vil producere tager udgangspunkt i deres egne oplevelser og erfaringer med fænomenet, F2F seminarer. Dermed er vores forståelse her fænomenologisk. Fænomenologien er interesseret i både at belyse, hvad der fremtræder, og hvorledes det fremtræder. Den udforsker menneskernes perspektiver på deres verden. Det er vigtigt at betone, at selve interviewene skulle være beskrivende. At vi i vores interview design og spørgeteknik ville lægge op til detaljerede beskrivelser af fænomen, og at vores forståelse af disse fænomen ville være et resultat af fortolkning og analyse af interviewene.

Da vi som nævnt har taget udgangspunkt i vores "etnografiske" viden om vores respektive arbejdsp特邀, har vi også beskæftiget os lidt med, hvad etnografen James P. Spradley (1979) har skrevet om det kvalitative interview. Mens Kvale fokuserer på livsverdenen fokuserer Spradley på den fælles kultur. Her gælder det om at afdække den kulturelle viden, som informanten (som Spradley kalder den interviewede) besidder. Informanten betragtes som ekspert eller som lærer i forhold til intervieweren. Den kulturelle mening giver sig udtryk i sproget. Også selvom det ikke nødvendigvis har været formuleret før. Det er interviewerens opgave blandt andet at få denne tavse viden (tacit knowledge) formuleret. Ligesom hos Kvale, er det i det etnografiske interview alfa og omega, at interviewet lægger op til beskrivelse snarere end holdninger og vurderinger.

**Udvaelgelse af deltagere**

Kriteriet for udvælgelsen af vores interviewdeltagere var at finde deltagere, der var involveret i uddannelsen først således, at 1) det ikke skulle være begyndere, første-års studerende eller nytilkomne undervisere; 2) det skulle være deltagere, vi fra vores forhåndskendskab til dem, antog ville bidrage åbent med deres synspunkter og perspektiver.

Blandt studerede spurgte vi bredd ud på læringsplatformen, og lærere kontaktede vi direkte ud fra de overnævnte kriterier.
**Gennemførsel**

Der blev gennemført 4 interviews med studerende og lærere fra de to netbaserede uddannelser. Længden af interviewene var mellem 45 minutter og 1 time. Vi var begge tilstede ved alle interviews og den ene af og fungerede som interviewer og den anden som tekniker og opsamler fra sidelinjen, så vi sikrede os, at vi ikke sad fast i interviewerens optik.

Alle interviews blev indledt med en orientering om formålet med interviewet, selv om det forinden var blevet udsendt skriftligt. Der blev endvidere orienteret om, at lydfilen efterfølgende ville blive slettet, og at vi ville anonymisere udsagn i vores projektrapport således at ingen enkeltpersoner ville kunne genkendes, hvilket etisk er særligt vigtigt når man som vi, undersøger i egne miljøer.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Interview</th>
<th>Deltagere</th>
<th>Type af interview</th>
<th>Uddannelse</th>
<th>Setting</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Interview 1</td>
<td>2 undervisere</td>
<td>gruppe</td>
<td>Netpaed-uddannelsen</td>
<td>På uddannelsesstedet</td>
</tr>
<tr>
<td>Interview 2</td>
<td>4 studerende</td>
<td>gruppe</td>
<td>Netpaed-uddannelsen</td>
<td>På uddannelsesstedet</td>
</tr>
<tr>
<td>Interview 3</td>
<td>1 underviser</td>
<td>individuelt</td>
<td>MIL-uddannelsen</td>
<td>På underviserens kontor</td>
</tr>
<tr>
<td>Interview 4</td>
<td>1 studerende</td>
<td>individuelt</td>
<td>MIL-uddannelsen</td>
<td>Virtuelt (via Skype)</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Figur 10 Oversigt over undersøgelsens interviews

**Interviewguide**

De semi-strukturerede kvalitative interviews blev styret af en interviewguide hvor den/de interviewede blev opfordret til følgende områder: beskrivelser, fortællinger, forventninger og forestillinger for at få et billede af, hvad der af deltagerne vurderes som et ‘godt’ F2F seminar, og hvordan F2F seminaret har virkning i den efterfølgende virtuelle periode.

**Setting**

De fire interviews blev gennemført på forskellig vis. Interviewet med 4 studerende fra Netpaed-uddannelsen blev gennemført som et gruppeinterview i et lokale på deres fysiske uddannelsessted, dvs. det faste sted, de afholder deres F2F seminarer. Interviewet med to undervisere fra Netpaed-uddannelsen blev gennemført samme sted som et gruppeinterview. Interview med underviseren fra MIL-uddannelsen blev
gennemført på vedkommendes eget kontor. Interviewet med den MIL-studerende blev gennemført over nettet med brug af Skype-programmet, som giver mulighed for at tale flere personer sammen. Den interviewede studerende befandt sig hjemme hos sig selv, og interviewer og opsamler sad på hver sin fysiske adresse.

**Teknik og remediering/transskribering**

Alle interviews blev digitalt optaget på PC i programmet Audacity og efterfølgende konverteret til MP3-filer og lagt i vores fælles fil-bibliotek. Fordelen ved MP3-filer er, at de er umiddelbart mulige at lægge i et program som i-tunes og derfra at overføre til MP3 afspillere, hvilket giver en mulighed for at have disse interviews med sig og gen-lytte uden at være afhængig af stationær teknik. Efterfølgende er alle interviews blevet transskribet til tekst-fil med de hele sætningsdele. Udeladt er således øh og æh osv.

**Analysemetode**

Vi anvendte skabelon metoden (*templateanalysis*) i analysen af interview data (Miller & Crabtree, 1999; King, 2004; Christensen, Schmidt, & Dyhr, 2007). Analyse med skabelon metoden er særligt velegnet, når formålet er at sammenligne perspektiver fra forskellige grupper af deltagere i en specifik kontekst (King, 2004).

**Skabelon analyse**


**Initial skabelon**

Ved en interviewundersøgelse er udgangspunktet for den første skabelon almindelighvis temaerne fra interviewguiden. Hovedspørgsmålene i interviewene organiseres som hovedtemaer i skabelonen og underspørgsmål og uddybende spørgsmål som potentielle lavere-ordens koder.

**Kodning**


**Revisioner af skabelonen**

Der kan være tale om fire forskellige typer af revisioner af skabelonen: 1) Tilføj nye koder. Når der identificeres et tekststykke, der er relevant for undersøgelsens spørgsmål, og hvortil der ikke eksisterer en
kode, tilføjes denne nye kode i skabelonen. 2) Slette koder. En initialt udviklet kode kan fjernes fra skabelonen, hvis der efter analysen har vist sig ikke at være brug for den. 3) Ændre fokus. Nogle koder kan vise sig initialt at være defineret for smalt eller for bredt til at være hensigtsmæssige analytisk, og koden re-defineres mere hensigtsmæssig i forhold til analysen. 4) Ændre placering i den hierarkiske organisering. En kode, som initialt er placeret som under-kategori til én højere ordens kategori, kan vise sig analytisk at passe bedre som under-kategori i en anden højere ordens kategori.

Den ’endelige’ skabelon
Det er undersøgerne der beslutter, hvornår skabelonen er tilstrækkeligt revideret, til at den bliver anvendt som den endelige skabelon. Beslutningen afhænger af flere forhold, bl.a. undersøgelsens formål og de ressourcer som fx tid, der er til rådighed. Almindeligvis vil beslutningen om hvornår skabelonen er den endelige forudsætte, at undersøgerne har været igennem interviewteksterne 3-4 gange. Det er enklere at tage beslutningen om hvornår skabelonen er den endelige, når man er flere undersøgere der arbejder sammen om analysen.

Egen analyse af interviewdata med skabelon metoden
Nedenfor vises den initiale skabelon og den endelige skabelon. Den initiale skabelon var udviklet ud fra afsæt og dermed baseret på vores forforståelse om, hvad der var væsentligt i forhold til masterprojektets problemformulering.
<table>
<thead>
<tr>
<th><strong>Vores afsæt</strong></th>
<th><strong>Spørgeguide</strong></th>
<th><strong>Skabelon I</strong></th>
<th><strong>Skabelon II</strong></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>A: Læringsforudsætninger</strong></td>
<td>Beskriv F2F oplevelser</td>
<td>tillid motivation følelser forventninger</td>
<td>Læringsforudsætninger:</td>
</tr>
<tr>
<td>tillid motivation følelser forventninger</td>
<td>Forventninger til det gode F2F</td>
<td>tillid motivation følelser forventninger</td>
<td>1 tillid, risiko, tryghed</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>2 motivation</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>3 følelser</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>4 forventninger</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>B: Rammefaktorer</strong></td>
<td>Fortællinger om F2F</td>
<td>Planlægning Fysiske rammer</td>
<td>Rammefaktorer:</td>
</tr>
<tr>
<td>Planlægning Fysiske rammer</td>
<td></td>
<td></td>
<td>Planlægning</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>1.2 samarbejde</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>2.0 Fysiske rammer</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>C: Læreprocesser</strong></td>
<td>Hvad skaber det gode F2F seminar?</td>
<td>Vurderinger af det væsentlige ved F2F seminaret</td>
<td>Processen:</td>
</tr>
<tr>
<td>Sammenhæng Kvalitet F2F Lærerrollen Interaktion</td>
<td></td>
<td></td>
<td>1.0 oplevelse af sammenhæng</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>2.0 Oplevelse af kvalitet</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>2.1 Opfyldning og måthed</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>2.2 Energitilførsel</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>2.3 Tid</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>2.4 Fest</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>2.5 Kontakt</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>3.0 oplevelse af lærerrollen</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td>4.0 interaktion</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Figur 11 Udvikling af analyseskabelon**

Her er fire kolonner med henholdsvis vores afsæt for undersøgelserne, vores spørgeguide, analyseskabelonens initiale udformning og analyseskabelonens endelige udformning. Udviklingen af skabelonen blev nødvendig da det viste sig at vi gennem vores interviews fik meget information og at en del faldt udenfor vores opstillede kategorier, hvorfor vi reviderede skabelonen. I kategorien med læringsforudsætninger så at sige ‘holdt’ kategorien og rummede fint det vi fik at vide. I kategorien med rammefaktorer udviklede planlægningstemaet sig også til at omhandle samarbejde om planlægning mellem undervisere og mellem planlæggere og undervisere. Kategorien med læreprocesser udviklede sig til at omhandle flere processer en læreprocesser og benævnes derfor processen. Oplevelsen af kvalitet i F2F seminaret bredte sig til en række underkategorier som vi oprettede for at kunne favne data.
Faren ved at starte med en alt for omfattende skabelon er at det kan vanskeliggøre analysen, da den detaljerede opdeling af teksten skygge for helheder, måske særligt helheder som går imod det vi forventede. På den anden side kan for få kategorier gøre at vi presser komplekse udsagn ind i en kategori og så risikerer vi at overse nuancer.

**Analyse og diskussion af interviews**

**Læringsforudsætninger**

**Tillid, risiko, tryghed**

I afsnittet om tillid har vi beskæftiget os med tillidsbegrebet og de implicitte risikofaktorer. "Da al kommunikation, ja enhver synlig adfærd, siger noget om den, der handler, er kommunikation – ja allerede bare selve det at noget bliver synligt – en risikofyldt fortæelse, som har brug for forsikring". (Luhmann, 1999, p. 82).

I Goffmansk forstand risikerer man nemlig at tabe ansigt, ved at fremstille sig selv på nettet. En sådan "forsikring" kan udmønte sig på forskelligvis. Ifølge netpaed-studerende virker det åbent for risikofylde, hvis man i trygge rammer på F2F seminaret har dummet sig sammen med de andre. Det er åbent for mindre risikofylde, at dumme sig i F2F end på nettet, og det virker som en slags vaccine mod tab af ansigt på nettet:

"Jo, det er rigtigt nok, det ligesom om man føler, at man kan dumme sig lidt mere, når man har dummet sig i forvejen med de andre." (Netpaed-studerende)

Hvis man i det hele taget oplever, at man har haft et godt F2F seminar, kan det give en sådan forsikring i den virtuelle periode:

"Det gør også det at man sidder bag skærmen bagefter nemmere, altså man får et bedre sammenhold bagefter, når man har haft et godt f2f." (Netpaed-studerende)

Af interviewene med de Netpaed-studerende fremgår det også, at det er lettere at fremstå på nettet som fx dårlig staver, når man har dummet sig sammen i på et F2F seminar. Derefter skrev man bare løs, som det blev udtrykt. Også en MIL-studerende føler, at specielt den skriftlige udtryksmåde er mere belastende og afslørende end den mundtlige kommunikation:
“Ja, men jeg tror det er det der med at få skrevet. Jeg tror det ville være nemmere hvis vi ringede hinanden op eller snakkede sammen på den måde, det har jeg ingen problemer i, men i det øjeblik vi skal til og ind og skrive tror jeg at der sker nogen blokeringer.” (MIL-studerende)

For vedkommende studerende er det åbenbart et problem, når hun kun har den skriftlige virtuelle form med den begrænsede båndbredde at præsentere sit selvbillede i. Jævnfør kapitlet om Goffman, der beskriver hvordan det sociale ego og dets modspiller er optaget af at præsentere og få bekæftet et tilfredsstillende billede af sig selv. Hvis man ikke har tillid til at den linje man anlægger, fagligt er høj nok, er det ekstra sårbart, når den bliver eksplicit og permanent som tekst på nettet, og ikke bare forsøyer, som det talte ord. Det er dog ikke kun det skriftlige, der kan være farligt. Det kan også være svært, at ringe til en man ikke er i gruppen med:


Sv: ”Ja lige præcis”. (MIL-studerende)

Har møder vi den skamfølelse Giddens beskrev (under afsnittet om motivation). I følgende tilfælde har den MIL-studerende succesfuldt gennemført de første trin i Salmons model mht. til socialisering i sin egen gruppe, men tydeligvis ikke i forhold til storgruppen. Hun efterlyser sociale elementer i F2F seminaret, fordi hun mener, at hun herved kan få etableret en holdidentitet og tryghed i den store gruppe på samme måde som i den lille gruppe.

Sv: “Lige præcis. Og det var jo det jeg fandt ud af med min egen gruppe. For vi går jo sammen i den gruppe vi skal være i og der lærer man så hinanden at kende og de ved hvor jeg ligger og jeg ved nogenlunde hvor de er. Så der bliver man jo mere fri i den gruppe.” (MIL-studerende)

En Netpaed -underviser beskriver også, hvordan de studerende har behov for at få minimeret deres usikkerhed omkring selvfremstilling på nettet, og at det er en stor hjælp at mødes fysisk, og at det fysiske møde kan give større tryghed og “forsikring”:

“Det kender vi jo alle sammen, hvis man er lidt usikker på noget, så er det rart at komme om onsdagen og høre, at det var de andre jo også, så man sluder lidt i kantinen inden timerne starter. Når man går som net-studerende, så er den dialog meget vanskelig at have, fordi man også risikerer noget i forhold til de andre. Det kan jeg se, også i deres dialoger, at den måde de føler sig frem, om jeg nu tør sige det her, jeg fatter ikke en bjælde af til de andre skriftligt. Derfor kommer den altid lidt i en fagstig udgave først, men når man så får en bekræftelse, så kommer hele dynen om hvor lidt man har forstået. Så det mangler de, og derfor tør man noget mere F2F, for det der med, at man kan skabe den tryghed med dem via den måde man agerer på i rummet, og man kommer ind. Jo, man kommer ind i det rum, og så fortæller man dem via sit kroppssprog og hele sin indstilling, at man oplever dem som utroligt dygtige, spændende, dejlige, fantastiske, kompetente mennesker, det er det, man fortæller dem. Man anerkender dem på forhånd, altså helt uden forbehold”. (Netpaed-underviser)

I dette citat bevæger læreren sig afslutningsvis ind på, hun som person kan skabe tryghed (og selvtillid) hos de studerende ved bl.a. at inddrage kroppssprog mm. Her optræder hun som systemrepræsentanten, der
ifølge Giddens er "adgangsport" til hele e-læringsprojektet. Endvidere sætter hun via sin tillidsinitierende fremtoning tillid som norm på dagsordenen jvf. Luhmann citatet i afsnittet om tillid:


Endelig peger denne ydelse af tillid på et af ’Rogers’ krav til signifikant læring, nemlig ”deep trust in the students”. Den interviewede siger videre om sin opfattelse af lærerens rolle som garant for tilliden og trygheden, at hun føler sig som en tropsfører, der sammen med de studerende går ud i usikkert land – helt ud til det yderste, og her er relationen det bærende for trygheden. Relationen og lærerens tillid er den brede ryg for de studerendes sårbarhed og sætten sig selv på spil. Til sidst er hun inde på betydningen af de interaktionsnære kommunikationsformer højte båndbredde i F2F seminaret til også at kunne rumme sansefuld kommunikation:

"Ja der er forskellen på, at jeg skal jo oprette, jeg skal jo skabe det for dem som de ikke har mulighed for at skabe med sig selv, her i en daglig omgang. Den tryghed, som de har brug for at have i forhold til som gruppe betragtet, den kan man kun til en vist grad opnå virtuelt. Det kan man altså kun til en vist grad. Det er det der med, at man er i rum sammen, man kan se hinanden, man kan lugte hinanden og fornemme hinanden osv.” (Netpaed-underviser)

Det er tydeligt, at hun anser det som sin og - kun sin rolle, at skabe dette rum for tryghed hos de studerende.

**Motivation**

I følgende udtalelser af en MIL-lærer sættes der fokus på F2F mødets betydning for motivationen. F2F som et tændrør, der slår gnister eller som en bjergtop, der rager op over landskabet og giver udsyn, og som giver potentiel energi til den videre bevægelse - som man kan rulle videre fra:

Sp: “Hvad er det man gerne skal have med fra F2F når man går tilbage til den virtuelle periode?”

Sv: "Det kan man jo næsten spørge jer selv om. Fx når vi talte om, at det var noget exceptionelt noget i et forløb, der er ligesom en lille bjergtop i et forløb kunne man sige, så skal det være det, vi igen kender fra
**didaktikken, være opsamlende i forhold til der, hvor I var frem til den torsdag. Og det skal være tænkt ind sådan i fællesskab og af den enkelte lærer og af lærerteamet. Så det skal være opsamlende. Det skal give noget, både information, kommunikation og noget dynamisk interaktionsmuligheder, fordi vi nu er sammen, som gør at der opstår nogle nye relationer, som ikke kunne opstå i det virtuelle. Og som afsætter og ligesom et tændrør, giver nye gnister til det videre forløb. Det må jo være det vellykkede.” (MIL-underviser)**

Her antages det, at foruden dynamisk interaktion så har opsamling en motiverende effekt. At det er som et tændrør, at det giver gnister til det videre forløb. Det vil sige, at en retrospektiv refleksion, som en opsamling må siges at være, giver en fremadrettet drivkraft. Det giver deltagerne en oplevelse af, at det netop overståede forløb haft en faglig relevans og mening, når en lærer har sat sig ind i bidragydernes indlæg og i denne forbindelse en følelse af stolthed over, at man succesfuldt har forcerer en hurdle. Især hvis man er blandt de heldige, hvis indlæg i en konference bliver ”læst højt”, fyldes man med stolthed over at være blevet set, og oplever gejst til at komme videre med næste opgave (selvoplevelse). Mere ”voksen” er man heller ikke. Endvidere kan en faglig afrunding, hvor læreren har udvalgt nogle ”eksemplariske” indlæg fra de virtuelle konference, være med til, at give hele læringsforløbet en kvalitet i retning af en en ”fundamental læringsoplevelse” jævnfør Klafki.

Samme lærer siger videre om motivationen, at man ved øjenkontakten, som er et særkende ved F2F seminaret, kan se hvem, der er engageret, og hvem der ikke er – og så prøve at gøre noget ved det

En Netpaed-studerende oplever også at F2F, giver fremdrift - et spark fremad. Her bliver inspirationen og motivationen oplevet som havende sit udspring i faktorer af social karakter. Nemlig at komme ind i forum igen. Her er der tale om oplevelse af en holdidentitet:

“Så når man endelig skal ind på de her F2F, så er det også ligeså meget at komme ind i et forum igen. Det synes jeg, at jeg savner, og det har F2F. For det giver alligevel et spark til os med at komme videre og noget inspiration.” (Netpaed-studerende)

En Netpaed-underviser beskriver, at når hun skal planlægge et ”F2F produkt”, så undersøger hun i det viruelle rum, hvor de studerende er henne rent fagligt. Derefter kan hun i F2F seminaret bringe det teoretiske niveau højere op, udfordre de studerende noget mere og måske ud til kanten af de studerendes yde- og fatteevne. Dette kan virke demotiverende, hvis det foregår i det virtuelle rum:

“Det er præcis risikoen for at bringe dem ud der, hvor de er frustrerede, det har jeg oplevet nogle gange, at bringe dem ud, hvor de simpelthen ikke kan forstå det. Risikoen er at de mister motivationen.” (Netpaed-underviser)

F2F seminaret giver til gengæld læreren mulighed for at moderere i forhold de studerendes angst og frustration. Her kan hun med sin person og den højere båndbrede ”hve dem hjem igen”, som hun udtrykker det, når de er blevet sendt for langt ud og fagligt udfordret for hårdt. Omvendt, så har selve det at blive udfordret en motiverende effekt.

“Altså, det skal være noget hvor jeg bliver tvunget til at bruge min hjerne og bliver tvunget til at følge med.” (Netpaed-studerende)
“når jeg sætter mig ind i hvor de er henne, så er det fordi jeg vil være helt sikker på, at jeg får trukket dem i hvert fald til grænsen. Altså, jeg vil hellere have at de råber stop end at de råber mere. Fordi der ikke er en dag i morgen. Hvis jeg er sammen med de ordinære, så gør det ikke så meget hvis de råber mere, det kan jeg jo så gøre i morgen, så kan jeg skrue lidt op. Og så tænker jeg det er bedre at, og det er jo det der med intensiteten, de råber stop og ikke mere, det er den oplevelse de skal have og det linker sig så tilbage til mig, at det er rigtigt vigtigt for mig, at jeg bliver en rollemodel for et fag, hvor man bare stopper sig med viden, og man går indtil man får sved på overlæben. Sådan synes jeg, det skal være, når man uddanner sig og søger viden, jeg synes ikke, det skal være alt for tilbagelænet.” (Netpaed-underviser)

I slutningen af citatet fremhæver lærerkens betydning som rollemodel. Her udnytter læreren sin position som ”systemrepræsentant” til at initiere en norm, ligesom vi så det under tillidsafsnittet. Man kan i de sidste citater ikke lade være med at tænke på billedet af læreren som påfylder af viden - ligesom når tankpasseren fylde benzin på. Og her har F2F mødet åbenbart en vigtig motivationel funktion. En anden form for motivation end den, der ligger i ejerskabet til læreprocessen, tilvejebragt af en problem- og projektorganiseret undervisning, som nævnt i motivationsafsnittet.

**Følelser**

I flere interviews hører vi om fællesskabsfølelse som et vigtigt og bærende element, som ønskes fremmet gennem studiets organiserings.

“Så får vi den der fællesskabsfølelse af, at vi er en klasse, og vi får en følging med, hvor de andre er..<br>Selvfølgelig kan vi se på nettet, men det er ikke det samme, som at høre deres egne ord, og det er i hvert fald med til at styrke sammenholdet i klassen, så det synes jeg er en rigtig god idé.” (Netpaed-studerende)

Netop følelsen af fællesskab og klasseidentitet er essentielle forudsætninger (ifølge Salmons models første niveau), for at de studerende skal få adgang til og blive motiveret for e-læring. I citatet sonderer den studerende endvidere imellem det de andre studerende skriver og så når de taler sammen fysisk, hvor der refereres til det som ”deres egne ord” når det er F2F. Her antydes det, at der tillægges de F2F-talte ord en større autenticitet eller virkning i den interpersonelle kommunikation.

I nogle interviews dukker der beskrivelser af følelser op, der omhandler håndtering af utilfredshed med undervisningen. En underviser opfordrer direkte til at lade utilfredshed komme frem:

”... hvis I har nerver til det så kan I gå ind og sige ”Det er sgu ikke det her, vi er kommet for” og så kan man lave det om.” (MIL-underviser)

Altså en accept af at utilfredshed eller irritation og vrede legitimt kan få en retning og påvirke systemet. Studerende udtrykker, at de faktisk ikke handler på deres vrede:

”.. så burde man jo gøre opmærksom på det, for det lægger de jo op til, at vi sagtens kan forme det seminar ... et eller andet sted.” (MIL-studerende)

”Ja, jeg bliver sådan en lille smule.. Hun (underviseren) står og læser det der op, som vi får på et stykke papir, og så læser hun det hele op – ordret næsten. Jeg bliver bare sådan lidt småhidsig dér.”<br>Sp.: ”Får underviseren det at vide?”<br>Sv: ”Nej. Er det ikke sådan en holden-tilbage. Man vil jo ikke sige noget sårende. Man burde jo faktisk sige
“Jeg har ikke fået noget ud af dit oplæg i dag.”
(Netpaed-studerende)

Her er tilbageholdelse af impulser. Vi kan ikke se, hvad det er, der skaber denne adfærd. Om det er noget i selve tilrettelæggelsen af F2F seminarerne, eller om det er en del af den organisationskultur som F2F seminarerne er indlejret i, eller om det er andre og individualpsykologiske faktorer, der spiller ind. Set i Goffmans optik, kan en del af forklaringen dog være, at det er en vigtig spilleregel i ethvert mikrosamfund, at overholde ikke at lade de andre tabe ansigt, hvilket som konsekvens kan afstedkomme vrede vendt imod en selv.

Forventninger

Vores interviewdeltagere var udvalgt, fordi de var bekendt med den netbaserede undervisningsform, og måske har det gjort forventninger til en mere implicit størrelse, hvilket betyder at den ikke i vores interviews er så fremherskende.

Her er en udtalelse om forventningen ved den første gang.

“Jeg havde en forventning om, at jeg skal møde mine medstudereende, og måske også en forventning om vi var mere sammen end vi var. Vi sad jo meget på række den første gang, og jeg sad faktisk nede bagest, så jeg så kun folk fra nakken. Det var jo så lidt specielt, jeg kunne jo også have valgt at sætte mig oppe foran, men så tror jeg simpelthen ikke jeg havde lagt mærke til dem nede bag ved. Når der blev talt til folk der oppe, hvis der var nogen der spurte deroppe, så kunne vi dårligt høre det nede bagved. Det var ligesom om at man ikke altid var en del af klassen. Det var anderledes, end jeg lige havde forventet”. (MIL-studerende)

Her handler udsagnet om en forventning til at der blev etableret en ramme, så alle kunne relatere sig til hinanden visuelt og auditivt. At etablere et fælles ‘rum’. At etablere et mikrosamfund.


Disse to udsagn peger på forventninger til, hvad uddannelsen leverer, og reaktionen på de ikke opfylde forventninger afbødes ved at pege på, at den studerende selv kunne have handlet anderledes selv; flyttet sig / været voksen.

Studerende og lærere fra Netpaed-uddannelsen har et fælles omdrejningspunkt ved begrebet tid. Tiden er kostbar, og der knyttes forventninger til, at tid ikke er noget man spilder.
“Og man kan sige at længere ordinære forløb (på den ordinære uddannelse), der kan man godt bruge ½ time af mødetiden til at finde ud af, hvad I har lavet der og der og sådan en snak. Det har jeg en stærk oplevelse af, at man ikke skal gøre her.” Sp.: “Fordi hvad?” Sv.: “Fordi det er kostbart de minutter, man er sammen, og de skal bruges.” (Netpaed-underviser)


“Jeg oplever også den her gensidige forventning om intensitet når vi er sammen.”
“Deres forventninger smitter af på os, og vi forsøger at afstemme os, og så passer det meget godt til det, vi forestillede os, og så er man sammen om at bygge den forventning op om, at når vi er sammen, så sker der noget.” (Netpaed-underviser)

Der er mange forventninger i spil her fra de studerendes side og fra undervisernes side. Der søges fra underviserside at afstemme disse, og samtidig er det, som om der ikke er en egentlig dialog, hvor forventningerne i talesættes, og hvor man foretager åbne afstemninger af forventninger. Det er som om at perspektivet om at man jo er sammen som voksne mennesker for at uddanne sig tager over og at der ikke bliver dialog omkring hvad der i øvrigt er i spil af behov.

**Rammefaktorer**

Rammefaktorer er planlægning og de fysiske rammer. Denne del omhandler underviserne, der planlægger F2F seminarerne, og som har de fysiske rammer som deres arena for det de vil foretage sig på seminaret.

**Planlægning**

“Hvis det er en meget kort formidlingsbåret introduktion til et fag, så bruger jeg meget det at tage udgangspunkt i fx, hvad jeg selv er optaget af i forhold til faget og på den måde optræde med min person via mit fag, og hvad det er for nogle faglige problemer.” (Netpaed-underviser)

Her tager underviseren afsæt i hvilken type af viden, der skal i spil. Formidlingsbåret introduktion til et fag er at levere en syntese, og her hører vi, at underviseren tager afsæt i sin egen personlige interesse fra fagområdet. Rogers kalder det, at underviseren er kongruent, hvilket betyder at vedkommende er tro mod sine egne følelser, og på den måde bliver et rigtigt menneske i samværer med sine studerende. Dette vil efter Rogers faciliterer læring. Samtidig ser vi, at underviseren ud over at sætte sig selv i spil sætter sig selv på spil på denne måde, da studerende kan afvise underviserens udspil som irrelevant eller andet, hvilket så vil kun opleves ubehageligt hos underviseren, da underviseren gennem sit personlige udspil risikerer at tabe ansiert og sætte sit selvbillede på spil jævnfør Goffmann (2004). Denne underviser siger videre i interviewet, at hun også inddrager et niveau af risikovillighed på de studerendes side idet:

“Når jeg tilrettelægger et forløb midt i en periode i et F2F forløb, så tænker jeg meget over, at når jeg er sammen med dem, at udfordre dem fagligt mere end jeg ellers gør virtuelt. Og det vil sige, at når jeg møder dem F2F, så giver det mig mulighed for fagligt at sende dem lidt længere ud og udfordre dem mere til noget
“fagligt, så jeg kan hive dem hjem igen hurtigt. Og den hurtighed har jeg ikke mulighed for på samme måde virtuelt.” (Netpaed-underviser)

Trygheden hos de studerende bliver udfordret bevidst fra underviserens side. Vi har hørt Rasmus Blok (2005) tale om at læringsmiljøet i e-læring “skal virke familieret trygt og støttende for alle studerende", men lige her benytter denne underviser F2F som en mulighed for at sætte trygheden på spil.

Her er planlægningsmæssige overvejelser, der peger på den personlige tilgang til faget, de studerende og deres umgængelighed, og handler dermed om den oprigtighed og autenticitet, der er den vigtigste faktor i Rogers begreb om genuin læring. Efterfølgende et udsagn der peger mod et afsæt i indholdsstyring;

“Det afhænger af programmet. Hvad der er af forelæsninger, om jeg skal lave en forelæsning, om der er nogen seminarer, som er en lidt anden genre end forelæsnings-genren. Selvom vi prøver med forelæsninger på MIL at få noget dialog alligevel, altså noget liv, som er det kendetegnende for seminarter og endnu mere workshop, og hvordan det bedst muligt indenfor det samlede forløb kan passes ind.” (MIL-underviser)

Her er også et fokus på at F2F seminaret skal være livfuldt med dialog og workshop. Der siges “... at få noget dialog alligevel”. Alligevel altså på trods af forelæsninger. Forelæsninger som et vilkår eller en uomgængelighed, og udfordringen må så være, hvordan det bedst muligt kan indenfor det samlede forløb kan passes ind. Måske er det universitetstraditionen, der spiller ind her bagved de planlægningsmæssige overvejelser.

Sp: “Overvejer du, hvor de studerende er henne i deres studiemæssige proces?”

Sv: “Som den ideelle lærer og vejleder burde jeg have det, men det er ikke sikkert, at jeg har det altid. Det kender vi jo som travle lærere. Det kommer også an på den erfaring vi har, de rutiner vi har, når vi har været i gang i længere tid, om det kan bidrage til, at man har de ting fremme, og så gør sig de tanken mere eller mindre ubevist, men alligevel gør det og ikke glemmer eller fortænger det. Eller om den erfaring der går over i rutine virker lidt sløvende, så man ikke har det. Jeg har mærket begge dele.” (MIL underviser)

Ovenstående peger på den realitet man som underviser kan befinde sig i eller opleve sig i. Vi hører ikke om, at denne subjektive realitet er italesat indenfor gruppen af undervisere.

**Om samarbejde** mellem undervisere vedrørende planlægning

“Vi som lærerteam mødes forud. Og hvis jeg er ny et sted, så vil jeg på den måde få oplysninger om, hvad vi lavede før. Og i forbindelse med at mødes om at planlægge, få den information.” (Netpaed-underviser)

Her mødes underviserne fysisk, før et forløb starter. Det giver også muligheder for overleveringer og udvekslinger, man ikke kan foretage eller får foretaget på nettet.

Sp: “Så der er nogen, der har planlagt de seminarter?”

Sv: “Ja, det er koordinationsgruppen og ledelsesgruppen. Og det er efter, hvornår er der de der 3 timers forelæsninger. Og hvilke rum kan klare det. Og hvornår er der så hvilke rum til gruppearbejde.”

Sp: “Du siger: "Hvornår er der de der 3 timers forelæsninger"? Dvs. de er der bare, eller er det på baggrund
af en diskussion?”
Sv: “De bliver sendt ud til os. Ligesom I også oplever, at der kommer flere versioner. Så får vi endnu tidligere versioner, altså prototyper, og om det nu passer, og om vi synes vi har nok til at udfylde 2 dage. Og så er der en dialog. Den er typisk mail.”
Sp: “Er den styret af programmet?”
Sv: “Ja. Og hvor man så siger, at det ser fornuftigt ud.”
Sp: “I forhold til hvad?”
Sv: “I forhold til ens egne behov.” (MIL underviser)

Her i dette ovenstående udsagn er der en planlægningsmæssig asynkron mailbaseret dialog, hvor programmet samarbejdes. Underviserne sidder altså forskellige steder og på forskellige tider, og vi hører her, hvordan vurderingen af fornuften af det forhandlede vurderes i forhold til underviserens egne behov. Vi formoder her, at disse egne behov handler om at bringe faglighed i spil på forskellig vis.

Sp: “Er det noget der er i talesat i en (MIL) lærergruppe om de processuelle dele i F2F seminar?”
Sv: “De præcise aftaler af mål, hvilke tidsperspektiver, der gør sig gældende, hvilke kriterier der gør sig gældende, hvilke roller man spiller. Alt det er i megen litteratur med on-line læring, hvor der ikke er noget tilsvarende indenfor didaktisk orienteret litteratur.”
(MIL-underviser)

Her indgår det ikke i den fælles planlægning, hvordan processerne kan udspille sig før, under og efter F2F seminaret.

Fysiske rammer

“For det meste overtager man lokalerne som de står. Men der er steder, fx på DPU hvor man sidder i den helt klassiske opstilling, hvor man kigger ind i nakken på personen foran, og læreren står samlende og er målet oppe for enden.” (MIL-underviser)

Spørgsmål om uhensigtsmæssige lokaler: “Taler I om det i lærergruppen?”
Sv.: “Nej, for professionaliseringen er sådan, at vi får at vide samtidig med de studerende, hvilket rum vi skal være i. Og kender man ikke institutionen, ved man ikke hvordan opstillingen er der.” (MIL-underviser)

”Det rent tekniske tænker jeg på, det er det, vi bruger meget tid på at finde ud af. Altså selve teknologien.
Sp: “Det kunne du godt have efterlyst, der var lidt mere styr på?”
Sv: “Ja, det var ikke helt gennemtænkt nok. Og når jeg så en underviser som Sonja, det virker som om det var første gang hun var ’på en kanon’ fx. Det virker, som om det for nogen af dem er et lukket land.” (MIL-studerende)

”Det var godt som vi gjorde i starten med en rundkreds uden borde, når vi mødtes.” (Netpaed-studerende)
De fysiske rammer består af nogle vilkår og nogle muligheder. Vilkår her er, hvorvidt de tilstillede lokaler er hensigtsmæssige eller uhensigtsmæssige. Men samtidig fremgår det ikke fra underviseren, om der er et ønske om specifikke lokaler, der kan indrettes mere hensigtsmæssigt jævnfør ønsker om dynamik og interaktion. For begge uddannelsers vedkommende er her tale om at F2F seminarer ikke er så hyppige hvilket måske spiller ind på uddannelsesplanlægningen og lokale disponeringen som foretages af de ordinære uddannelser. Hertil kommer at MIL- uddannelsen så at sige rejser rundt i landet, måske for at understrege den tværinstitutionelle konstruktion den er, men måske påvirker dette en nuanceret lokalebestilling.

Det, der ikke er vilkår i de fysiske rammer, er muligheder. Muligheden for at underviseren ændrer opstilling og dermed interaktionsmuligheder i lokalet i F2F. På Netpaed-studiet hører vi om morgenrundkredsen, hvor man sidder 28 mennesker i en cirkel og får sagt goddag til hinanden. En måde at ankomme til og melde sig ind i fællesskabet med sin stemme og en lille kort fortælling.

Selve den IT – mæssige side er genstand for kommentarer i vores interviews. Om man kan komme på nettet, når der er F2F seminar opleves som vigtigt og et irritationsmoment, når det ikke fungerer.

"Det havde givet os noget andet i starten ved at komme ind på sådan en konference, og man kunne have skrevet lidt til hinanden og prøvet det af, men det var ikke muligt, for vi kunne ikke koble op. Det var ikke så smart." (MIL-studerende)

Samtidig ser vi i vores egne observationer, at det faktisk ikke er en nødvendighed at komme på nettet for at gennemføre deltagelse i et F2F seminar. Man kan fint deltage med blyant og blok (Viking2 teknologi).

**Processen**

**Oplevelse af sammenhæng**

I interview hører vi om tænkning af sammenhæng mellem, hvad der foregår på F2F seminaret, og hvad der foregår i de virtuelle perioder. Fx fortæller en underviser, at hun vil "forstyrre de studerende passende", og at det er to forskellige ting alt efter, om det er F2F eller i de virtuelle perioder. Hun mener, at hun kan gå mere kraftfuldt til værks F2F for "så er det nemmere at hive dem ind igen." Altså at underviserens instrumenter spilles forskelligt alt efter om det er F2F eller virtuelt, men også at det ses i en sammenhæng.

"Jeg tænker på, at en af de måder man er tilstede på virtuelt som lærer, det er, at man fx. kommenterer ting de laver. Det kan man jo gøre både i form af at gå ind i deres diskussioner, eller man kan kommentere noget skriftligt de har lagt. Og der tænker jeg på, at der gør jeg mig jo bevidst meget umage med, når jeg kommenterer. Tænker virkelig over at nu skal jeg indlede på den rigtige måde, sådan at det bliver skriftligt. Så der bliver skabt den tryghed, og jeg slutter også altid med en kommentar, der hedder, at det er dit, og du ejer det og sådan noget, og jeg er sådan og sådan, og jeg pointerer, at jeg har rigtigt svaret ved at begrænse mig, når jeg får lov at blande mig. Så det jeg tænker, det er at man kan have svært ved at overføre det, med mindre man gør det rigtig bevidst og i talesætter det skriftligt på den måde, at man så linker tilbage til den måde jeg jo var da vi var sammen, jeg er faktisk ligeså venlig, jeg er det samme menneske, jeg vil dig ikke noget ondt her, men det er bare sådan, at ting, der står skrevet, har altså en anden form for slagkraft, fordi der er ikke nogen former for blødgøren i form af krop, mimik osv." (Netpaed-underviser)
Her er tale om overvejelser om sammenhæng, hvor underviseren bevidst tager sig selv med over i det virtuelle med, ”at man så linker tilbage til den måde jeg jo var, da vi var sammen.” Der bliver mindet om et etableret tillidsforhold mellem studerende og underviser. I F2F seminaret udvikles og befaestes tillidsforholdet ved at afprøve ved humor, ironi, grovheder, kropssprog osv. Underviseren har også blik for den reducerede båndbrede i det virtuelle univers. Tillid kan ikke forlanges (Luhmann, 1999), men det kan skænkes eller modtages, hvilket den beskrevne underviser adfærd er et udtryk for.

Oplevelse af kvalitet

Oplevelsen af kvalitet udtrykkes i vores interviews på flere planer. Dels et fagligt plan, hvor kvalitet og relevans nærmest smelter sammen, og dels et mere processuelt plan, hvor kvalitet klarere fremstår som elementer eller processer som indeholder ’det, der skal til’, for at et F2F seminar betragtes som godt og givende.

Opfyldning og mæthedsfølelse

”Det gælder om, at der skal være liv, dynamik, noget der sætter i gang. Et led i at nogen læringsprocesser som forandringsprocesser, både mættelse, at man får hældt noget på, og man får forbundet det med ens egen livsverden og erfaringer. Man får dialog omkring det og føler ”det her gav noget”.” (MIL-underviser)

”I starten (af uddannelsen), der synes jeg, det var perfekt, og man tænkte ’jeg er færdig’, når jeg kører hjem. Jeg er fyldt fuldstændig med alle mulige indtryk, læring og viden, og jeg er fyldt, når man er færdig med dagen, og der ikke er noget tidsspild.” (Netpaed-studerende)

”Jeg vil være helt sikker på, at jeg får trukket dem i hvert fald til grænsen. Altså jeg vil hellere have at de råber ’stop’ end de råber ’mer’. Jeg synes ikke det skal være alt for tilbagelænet.” (Netpaed-underviser)


Energitilførsel

Men opfyldning og mæthed er ikke det hele. Der er flere facetter, og her hører vi om, at oplevet ergeritilførsel ved F2F seminarerne kan have andre kilder end påfyldning.
“På det KOM/SAM (F2F seminar) vi havde, synes jeg godt nok, at jeg blev taget med bukserne ned. Der var på et tidspunkt, hvor jeg tænkte, hold da op, det sparkede virkelig, og jeg var energisk, da jeg tog hjem, fordi jeg synes virkelig, at vi fik så meget.” (Netpaed-studerende)

Dette seminar bestod af rollespil efterfulgt af refleksioner over og diskussioner om kommunikation og samspil på holdet. Altså et arbejde, hvor de studerende arbejdede med sig selv og kommunikation og fællesskabet i gruppen som illustration af det teoretiske stof, der indgik i modulet kommunikation & samarbejde på 5. semester. Det teoretiske arbejde var henvist til nettet, fraset nogle få samlende oplæg.

“Jeg mener faktisk ikke, at det faglige for mit vedkommende i F2F er så vigtigt, fordi jeg mener at man skal skabe en oplevelse i F2F, der gør det meningsfuldt at fortsætte studiet over nettet. Man skal virkelig have pumpet energi ind i glæden ved overhovedet at være på det studie. Det er det, der skal foregå på F2F-møder.” (Netpaed-underviser)

Her fremhæver underviseren, at hun vil pumpe energi ind. og målet er en følelse, nemlig glæden. Glæden ved at være på det studium.

“Man får dialog omkring det og føler at ”det her gav noget”.“ (MIL-underviser)

”…og ligesom et tændrør giver gnister til det videre forløb.” (MIL-underviser)


**Tid**

Tid synes at være en vigtig faktor for både undervisere og studerende. Eller snarere, at tid er noget, man ikke må spilde, når man er sammen ved F2F. Kendetegnende for alle deltagerne i de to net-baserede uddannelser er, at de kommer fra et stort geografisk område og transporterer sig langt for at komme tilstede på uddannelsesstedet. Som vi ser i vores etnografiske lagttagelser er deltagelse i F2F seminar noget, der skal planlægges, og som man derfor er indstillet på. For nogle studerende involverer det også konkret en økonomisk udgift i forhold til manglende indtjening eller udgifter til transport og overnatning.
Man har altså på forskellig vis stemt sig til seminaret, og forventningerne er sat og ansigtet lagt i de rette folder (facework).

"Fagligt betyder det, at man ved, hvilke vinkler man kan forvente de (studerende) er i gang med, og hvilke oplysninger de allerede har. Fordi noget af det, der er vigtigt, er, at man ikke spilder tiden. ... Fordi det er kostbart de minutter, man er sammen, og de skal ikke bruges til at etablere en faglig platform, den skal ligesom være der, inden man kommer – fra lærerens side." (Netpaed-underviser)

Samværet er kostbart, hører vi her fra en underviser. Og at der ikke skal bruges tid på at lave faglig platform her under F2F, en sådan skal være etableret før F2F. På den anden side har vi jo også et udtryk for to forskellige synsvinkler, idet underviseren skal sætte dagsordenen, og samtidig siger Illeris at "voksne er meget lidt tilbøjelige til at engager sig i læring, som de ikke kan se meningen med eller har nogen interesse i" (Illeris, 2006, p. 217). Hvordan kan undervisere anerkende voksne studerendes krav om ikke at spilde tid og samtidig skabe rum for refleksioner i et univers, hvor undervisere og studerende tilsyneladende er enige om, at det er godt og udbytterigt at få 'hældt på'?


En studerende bidrager her med, at det sociale også har betydning. Samme studerende peger også på holdfølselen som vigtig

"Spild af tid det er lig med uklarhed, når man ikke ved, hvad man gør de her ting for. Dvs. man skal være meget, meget afklaret og defineret omkring sine mål med, hvad er det jeg har gang i lige nu. Det skal være sådan fra lærerens side, at hvis man til enhver tid lavede en time out, så skal vedkommende være i stand til at redegøre for, hvad indholdet er, hvad den didaktiske form er, og hvor man fornemmer man er henne i en proces, som man har overblik over. Det vil jeg forvente af den lærer, der er på. Det er det, jeg mener med, at der skal ikke være den spildtid, hvor den leder man har sidder og famler sig frem." (Netpaed-underviser)

Underviseren taler her om, at hun hele tiden skal være klar over, hvor hun er, og hvad hun ‘har gang i’. Det omfatter tilsyneladende både det faglige og noget processuelt ikke-fagligt. Det antyder parallelle processer i spil med underviseren som spilfordeler. "Spild af tid er lig med uklarhed", men er det uklarhed hos underviseren, eller er det en kollektiv uklarhed? Måske er her tale om, at hvis underviseren med sig selv er klar over, hvor hun er henne, og hvad hun laver, så automatisk opbygger tillidsrelationen i Giddens’k

**Fest**

I interview med underviseren fra MIL-uddannelsen kommer **hverdagspraksis** på banen som en betegnelse for det, der foregår i hverdagen på underviserernes almindelige job på den uddannelsesinstitution, de er ansat på. Modsat er så F2F seminar noget, der forekommer sjældent og dermed noget anderledes. "Det er noget fest over det" fortæller underviseren.

"Så synes jeg måske, der skulle være noget mere socialt i seminarerne, der skulle lægges noget mere op til noget socialt - Og det er dagene igennem – ikke kun den der gallamiddag." (MIL-studerende)

Ifølge Goffman (2004) er det vigtigt med sådanne festligholdelser for at styrke og vedligeholde holdidentiteten. Og det ser ud til på MIL-uddannelsen, at det gøres både i forhold til de studerende og internt i forhold til gruppen af undervisere.

**Oplevelse af lærerrollen**

I dette citat hører vi en lærer, der som sin opgave ikke så meget ser sig som en faglig formidler, men derimod som en motiverende faktor i forhold til den studerendes fortsatte engagement over nettet:

"Jeg mener faktisk ikke, at det faglige for mit vedkommende i F2F er så vigtigt, fordi jeg mener, at man skal skabe en oplevelse i F2F, der gør det meningsfuldt at fortsætte studiet over nettet. Man skal virkelig have pumpet energi ind i at gældes ved overhovedet at være på det studie. Det er det, der skal foregå på F2F møder." (Netpaed-underviser)


"Man kan sige, at når vi er sammen med dem F2F, så kan man jo optræde som en slags tropsfærer, og nu går vi sammen ud i usikkert land. Vi går sammen ud dér, hvor jeg godt ved, at det her ved i jo ikke særligt meget om, og jeg præsenterer jer nu for noget, der tit næstet overskrider, hvad jeg kan begripe." (Netpaed-underviser)

Her leder udtrykket om overskridelse tanken hen på Colaizzi (1978) begreb om genuin læring, og det relationelle er en af Rogers kongstanker i forhold til signifikant læring og kongruens. Det er i hvert fald tydeligt, at der i citaterne ligger en forestilling om, at F2F seminarerne nærmest bør have den
transcenderende karakter, som man finder i “mødet” i den eksistentialistiske pædagogiks litteratur.

I det næste citat er vi igen inde på lærerens betydning som rollemodel. I dette tilfælde er der tale om, at hun prøver at give de studerende en fundamental oplevelse jvf. Klafki af nogle grundlæggende værdier medieret af hende selv som systemrepræsentant.

"Det er ret vigtigt at understrege, jeg tænker ikke som en person, men som repræsentant for institutionen eller uddannelsen inderste værdier, tænker jeg meget, at man skal være en rollemodel for dem. Det vil være meningsløst at foreslå sig, at de kom her ind, og så stod man og holdt et eller andet foredrag, hvor der ikke var kontakt.” (Netpaed-underviser)

I mange citater både fra studerende og lærere tales der om at skabe et rum for de studerendes læring. Både i forhold til hvad de er i gang med at udvikle på et mere personligt plan, men også hvad de er i gang med på det faglige plan. Dette rum skal både omfatte den proces, de er i gang med, men skal også have karakter af noget enestående. Den formulering ligner Rogers’ begreb om at facilitere læring til forskel fra begrebet at undervise. At facilitere læringen vil for Rogers sige at skabe rammer om den, så eleverne har frihed til at undersøge, være anfægtende mm., og dette er en forudsætning for signifikant læring.

I det næste citat er man i hvert fald sikker på, at der ikke er tale om signifikant eller genuin læring:

"Hun står og læser det der op, som vi får på et stykke papir. Og så læser hun det hele op, ordret næsten. Jeg bliver bare sådan lidt småhidsig dér, for jeg synes at det er spild af tid.” (Netpaed-studerende)


"Jeg har det tit sådan, at jeg har forberedt en bunke, men så opstår der noget liv, dynamik og gensidigt engagement. Og det gør, at jeg opdager langt henne i forløbet, at jeg mangler en del af de PowerPoint, jeg havde. Enten bliver man panikagtig, eller også siger man der er ikke noget der skulle nås.” (MIL-underviser)

**Interaktion**

"Men der har selvfølgelig været chancer, hvor vi har siddet igen på rækker, når vi har overhørt et eller andet, men så har de også fundet klasseværelser, hvor vi har siddet mere spredt ud, men auditorierne de er jo til at sidde på den måde. Når man er på sådan et seminar, vi sidder jo i hver sin ende af landet og taler sammen og studerer sammen, så synes jeg måske, der skulle være noget mere socialt i seminarierne, der skulle lægges noget mere op til noget socialt - Og det er dagene igennem – ikke kun den der gallamiddag.” (MIL-studerende)

Her udtrykkes ønske om mere social aktivitet initiater af uddannelsen i ordene “der skulle lægges op til...” Altså, at det er et spørgsmål om initiativ fra uddannelsens side gennem underviserne, at det sker. Der udtrykkes ikke noget om initiativ fra de studerendes side. I næste citat peges der videre på mulige gevinster af en øget social interaktivitet på F2F:
"Det er, at vi lærer hinanden bedre at kende på seminarerne, for jeg tror den sociale del for os i vores alder, der skal man sidde overfor hinanden for at lære hinanden at kende. Jeg tror ikke social software og de ting de gør, at vi i vores alder, åbner os mere for hinanden. Det skal ske på seminarene." (MIL-studerende)

"Men det er vigtigt at pointere, at det jo ikke kun er lærerens ansvar. Det er jo ligeså meget vores ansvar, at sørge for at komme motiveret og bidrage med det vi nu engang har. Det er da for let at kaste sig tilbage og sige ’nå ja’." (Netpaed-studerende)

"Jeg tror da, nu hvor vi har snakket om det, så bliver jeg mere opmærksom på det. Fordi man sidder nogen gange og tænker; ’Det skal nok være sådan’.. “ (Netpaed-studerende)

Her er vi så inde på ansvaret omkring at skabe muligheden for interaktivitet på F2F seminaret, og at gribe den. Den lille udtalelse om ”Det skal nok være sådan” rummer en fortælling om, at systemet jo nok har tænkt og planlagt for mig, og min position er at gøre som forventet og vurdere mit udbytte. Også ordene fra citatet, hvor der benyttes en mere passiv form, der dog har en retning; ”der skulle lægges op til...”. Altså nogen skulle. På den anden side kommer der et udsagn om, at man som studerende også kan medvirke til at skabe rummet. Men vi hører ikke i vores interviews, at det sker, at studerende faktisk griber ind.
Derimod hører vi fortællingen om det modsatte:

Sp.: “Får underviseren det at vide?”
Sv.: ”Nej. Er det ikke sådan en holden-tilbage. Man vil jo ikke sige noget sårende. Man burde jo faktisk sige ”Jeg har ikke fået noget ud af dit oplæg i dag”.” (Netpaed-studerende)

De studerende undlader at præge situationen, når en interaktion får præg af direkte kritik mod en underviser.

På den anden side fremhæves at man kan etablere et rum for udvekslinger:

”som vi har snakket om; det der med at skabe et rum. Det er vigtigt. Rigtig, rigtig vigtigt. Og det er i virkeligheden det vi gør, når vi sætter os sammen i en rundkreds, vi skaber et rum, hvor vi er sammen om det. Selvfølgelig.” (Netpaed-studerende)

Her peges på en arena hvor man kan forhandle sig frem til fællesskabets rammer, og hvor man deltager som menneske og ikke blot som deltager i netbaseret undervisning.

Og en underviser udtrykker det således:

"For mig hænger tryghed ikke nødvendigvis sammen med, at jeg er i fokus. Det handler mere om, på hvilken måde jeg evner, når jeg er i fokus at formidle fx. eller have dialog med dem. Eller på hvilken måde jeg er i stand til at tilrettelægge deres samspil indbyrdes, altså på hvilken måde er jeg i stand til at skab nogle trygge rammer om, hvad er muligt at tale om, og hvad er ikke muligt at tale om, når de taler med hinanden. Så det handler ikke nødvendigvis om, at jeg er i fokus som den tryghedsskabende person, at de skal sidde og se på mig, men mere at indrette rummet sådan, at det er muligt for dem at have en dialog i en tryg form.” (Netpaed-underviser)

Her med en tydelig adresse til et eget ansvar for at interaktion foregår i et ‘rum’, og at underviseren har et ansvar for at med-etalere dette rum.
Indholdsanalyse af netdialogeter på MIL og Netpaed

Netdialoger på MIL

Ved gennemgang af metafora i first class på MIL uddannelsen, har vi fundet udsagn, der beskæftiger sig med 1) tillid og ansigtsarbejde og 2) lærerrollen:

Tillid og ansigtsarbejde på MIL


"Jeg har bemærket, at mange svar på indlæg indledes med et svar adresseret til den, som skrev det indlæg, man svarer på, altså med et "Hej den og den" og afsluttes med et venlig hilsen eller tilsvarende.

Jeg har ikke selv benyttet denne form, ikke fordi jeg vil være uhøflig ....Men hvordan virker et indlæg som dette bare skrevet ud i den blå luft, bliver det for upersonligt, hvis det ikke er adresseret på en eller anden måde?

Hvad er egentlig kutymen på en uddannelse som denne?" (MIL studerende)

Derefter bølger diskussionen frem og tilbage. De fleste glæder sig over den venlige og uformelle tone i netdialogeterne, som giver tryghed til at kommunikere på skrift, gå i dialog og få afprøvet læring ud fra den læste litteratur. En finder det dog lidt mistænkeligt, at der næsten ikke findes kritiske kommentarer, opklaerende spørgsmål eller direkte unigheder i forståelsen af begreber, teorier mv., og spørger om venligheden har taget overhånd. Hertil mener en, at en mere direkte kritisk tone måske kunne forårsage barrierer og blokeringer, der ikke fremmer men hæmmer læringen. En mandlig studerende skriver om den venlige stil, at han måske er særlig opmærksom på den, fordi han er mand i en kvindekultur og oplever at meninger af og til fuldstændig mister kæden, fordi de mere tager højde for at tilgodese relationen end at komme videre i tankerne. Men mener dog på den anden side, at anerkendelse afgjort er vigtig for at fremme dialog.

En pointerer, at vedkommende allerede har oplevet at blive fornærmet, og en foreslår ”at være dus”:

"Skal vi ikke være dus og forestille os, når vi sidder og skriver her i FirstClass, at vi sidder lige overfor den person, hvis indlæg, vi svarer på?" (MIL-studerende)

En af lærerne går ind i diskussionen og tilkendegiver, at debatten om venlig tone og net-etikette bestemt ikke en triviel problemstilling. Vedkommende mener, at den er meget relevant for de social-psykologiske mekanismer som spiller ind i deltagernes opfattelse af "fælleshed" og motivation til at "spille med".
Goffman beskriver hvordan det sociale ego og dets modspillere er optaget af at præsentere og få bekæftet et tilfredsstillende billede af sig selv. I følgende citater berøres det som Goffman omtaler som at lægge en for høj linje i kommunikationen. Af frygt for at tabe ansiigt bliver niveauet skruet op, og det er der nogle der reagerer på:

“Af og til sidder jeg med en følelse af, at det virkelig gælder om at kunne demonstrere "kompetencer" (akademiske?) mere end der er tale om læring i et kollaborativt fællesskab.” (MIL studerende)

“Lige nu sidder jeg og undrer mig lidt over, om der er ved at blive etableret en form for dialog, der minder meget om en akademisk diskurs i alle 3 plenumfora - og om det er en af meningerne, der bliver konstrueret i dette forløb? Jeg er faktisk lidt usikker på om man overhovedet kan bruge begrebet dialog om det vi er igang med selvom der i nogle fora er tydelige kommunikationer, der er 'rigtig i snak med hinanden'. Jeg forestiller mig at dialogen først og fremmest er karakteriseret ved evnen til at lytte (læse og reflektere i vores sammenhæng) og så netop også ved evnen til ligesom at kunne absorberne andres ideer og tanker og derefter risikere lidt ved at udstille sine egne i et respons-indlæg. Alt sammen et vovestykke for at blive klogere, men det er jo også i en dialog, man kan miste fodfæstet og blive så uafhængt i sine egne tankemønstre, at man risikerer at miste mening og sammenhæng.” (MIL studerende)

I den sidste del af citatet betones det, at det er et vovestykke at blive klogere. Man kan miste fodfæstet. Disse udtryk leder tanken hen på Colaizizis beskrivelse af genuin læring, hvor der netop er tale om en udskilning, der kan berøve sammenhængen. Her er det vigtigt, at der etableres tillid til at de medstudere ikke bare står lurkende i kulissen og betragter ens "offentlige" frie fald, men dermod er en støttende faktor. Dermed må tillid være et af kravene til kollaborativ genuin læring.

**F2F seminaret som brobygger**

I de følgende citater bekræftes vore antagelser om, at F2F seminaret har en meget stor funktion i etableringen af denne tillidsrelation som forudsætning for dialog og dermed læring.

“Det synes jeg faktisk er lidt svært i denne her facilitet, FirstClass. Fordi: a) vi har kun den digitale kommunikation - altså skriften og mangler den analoge - altså det non-verbale i F2F dialogen, b) det gør det svært at vide om jeg forstår, hvad der menes og hvordan det menes (ironisk, seriøst, neutralt f.eks.). Jeg leder efter nogen mentale redskaber til at håndtere denne 'skriftkloge' dialog, så den bliver nemmere at klassificere rent tankemæssigt - altså hvad der er dialogens indhold. Jeg leder også efter et 'sprog'.” (MIL-
Herefter følger en række indlæg, der problematiserer den digitale dialog versus den analoge. En stiller sprøgsmåltægn ved, om det overhovedet er begrebet dialog, man kan anvende på det, der foregår, fordi der savnes flere af de elementer, som man normalt forbinder med netop dialogen, - eksempelvis det non-verbale. Der savnes fx hele den 'tavse viden', der indgår på den non-verbale side i en F2F dialog. Hvordan skal man kunne "kende" hinanden og forstå, hvad der menes? En refererer til et opponentindlæg, hvor vedkommende var meget i tvivl, om hvorvidt han var gået "over strengen" i sit forsøg på at sætte tingene på spidsen – for altså at skærpe debatten. Han tror dog, at efterhånden som deltagerne lærer hinanden bedre at kende, både fra FirstClass miljøet her og på det kommende seminar, - så må det blive nemmere også at "forstå" og at "kende" hinanden. En studerende skriver:

"Det er netop i en situation med tøvende, usikre, famlende deltagere, at den analoge kommunikation kunne bryde isen og hjælpe flere på banen. Den lille rynke i panden, det spørgende udtryk osv. som en god f2f underviser næsten automatisk vil reagere på ved at komme til undsætning, har vi ikke mulighed for at anvende her." (MIL-studerende)

I sidste citat berøres lærerrollen og her betones vigtigheden af at den gode f2f underviser som "tillidshaver" (i følge Luhmanns terminologi) har mulighed for at intervenere.

I ovenstående gennemgang af konferenceindlæg på MIL har vi set, at i starten af et e-læringsstudieforløb, er det essentielt for deltagerne af få etableret tillidsrelationer som forudsætning for læring. Det vi har fremdraget her svarer nøje til de to første trin i Salmons model, nemlig 1) adgang og motivation, hvor det er vigtigt at få etableret en holdidentitet og trin 2) online socialisering, hvor det gælder om, at få etableret egen identitet og finde andre at interagere med.

### Lærerrolle MIL

I følgende uddrag af en metakonference på MIL 1. år er det tydeligt, at de studerende savner mere deltagelse fra lærerne. Der er i mange af konferenceindlæggene også et ønske om større deltagelse og mindre lurking fra de medstuderende, men især opleves fraværer af lærerindlæg frustrerende. Netop ordet frustration indgik i diskussionstrådens navn. Man forholder sig til lærerens ansvar for aktivitet. Både ud fra en subjektivt følt frustration, men også med belæg fra den faglitteratur, der var en del af curriculum i dette modul. Fx skriver en studerende, at Salmon beskriver, at en af moderatorenens roller består i at sørge for at der samles op efter ca. 10 indlæg, men at der jo ikke sker meget i denne metasammenhæng. Man hæfter sig ved at det er vigtigt, at underviseren er synlig, og er med til at præge den kommunikationen i de virtuelle rum. At underviseren her et meget stort medansvar for elevens læring.

Ifølge Giddens kan systemrepræsentanterne (lærerne) være afgørende for de studerendes tillid til uddannelsen og ifølge Salmon er det underviserens opgave at bygge bro mellem de studerende. Det er vigtigt at opnå en følelse af holdidentitet og tillid mellem de studerende, men her er lærerne det første faste holdepunkt og forventes af de studerende som rollemodeller at generere som norm denne tillid.

En studerende kan dog se en positiv effekt af at være overladt til sig selv:
"Men som et af indlæggene i ICT-forum’et siger, så ser det ud til at netop på den opgave, har der udviklet sig en fin kollaboration - måske netop fordi, vi har været overladt til os selv i processen." (MIL studerende)

Netop denne udtalelse om at de studerende kan bruge hinanden i stedet for læreren, og at det har en læringsmæssig pointe, har Salmon dog også øje for som et af målene i online learning. I E-tivities om trin 1 skriver hun:

"That said, in online learning it is important that the participants gradually learn to model against other than the e-moderator...” (Salmon 2002, s.19)

Der er dog også i diskussionstråden en erkendelse af, at også de studerende har et fælles ansvar for læringen. Og at det indbefatter deltagelse i diverse diskuterende metafora, der ikke er obligatoriske, men som kan understøtte læringen og netdialogen generelt. Der luftes en del utilfredshed over de medstudierendes manglende deltagelse, som bliver forsvaret med mangel på tid, arbejdspres mm:

"Man har ofte en fornemmelse af, at man burde læse i faglitteraturen, skrive indlæg i to eller flere konferencer, være lidt for familien og udføre noget på arbejdspladsen på samme tid. Derfor er det næsten uundgåeligt, at lurking dukker op som en slags overlevelsesstrategi, så man trods alt er lidt med på sidelinien.” (MIL studerende)

Det er tydeligt, at der en dårlig samvittighed til stede her, som blandt andet også forsvarer med, at det er nogle meget korte periodelængder, der opereres med i MIL-uddannelsen, og at man derfor ikke har tid nok.

**Indholdsanalyse af konferenceindlæg på Netpaed**


**Holdidentitet**

I diskussionsfora skriver de studerende på Netpaed-uddannelsen til hinanden efter F2F seminarerne. Det er
umiddelbare kommentarer, der ikke erstatter den formelle evaluering, som afvikles af uddannelsens undervisere. Disse dialogindlæg lægges typisk ind samme aften, som F2F seminaret er afsluttet, hvilket man kan se af loggen. På loggen kan man også se, at indlæggende læses af ganske mange.

I følgende Netpaed-studerendes indlæg lige efter et F2F seminar begynder alle indlæggende med, at det var dejligt at se hinanden igen:

"Som altid var det rigtig rart at se jer alle igen - det giver lige en ekstra vitamin indsprøjtning og det kan jo være tiltrængt indimellem ordentligt ind i det. Sidst men ikke mindst så virkede det forkert, at mandagen ikke startede med vores sædvanlige rundkreds. Det ville have været dejligt først at høre, hvordan det gik med alle, inden vi gik i gang med undervisningen."

Der startes med en venlig indledning, der bekræftende den gode relation. En *linie* lægges, et mønster af verbale handlinger (Goffman, 2004). Vi hører videre, at samværet på holdet er vigtigt, og at de på dette F2F seminar har mange af deres samling/rundkreds, hvor man kunne høre "hvordan det gik med alle"/ "hvordan vi har det". Endnu et udtryk fokuseres til rækken af metaforer for motivation i forbindelse med F2F seminarer, (der indtil nu omfatter bla tændrør og bjergtop) - nemlig *vitaminindsprøjtning*. Her sættes udtrykket i forbindelse med mødet som om, at selve det at mødes, har en motiverende indvirkning på hele forløbet. Her kan man forestille sig, at i det fysiske møde oplever man "det virkelige liv" som Buber betegner som mødet. Endvidere kan man heller ikke se bort fra, at der i det blege lys af computerkærmen kan opstå en følelse af ensomhed, hvilket bl.a. giver sig udslag i ønsket om en holdidentitet. Der efterlyses da også i diskussionsfora en holdidentitet. En gør opmærksom på, at man som net-studerende i særlig grad selv har ansvar for opbygning og pleje en holdidentitet i modsætning til fx den ordinære uddannelse og universitetsmiljøerne, hvor man kan hægge sig på et allerede eksisterende miljø. En tidligere studerende fra den ordinære uddannelse, men som er "konverteret" til Netpaed-uddannelsen bekræfter denne forskel:

"Tak for en dejlig dag på sem... Jeg synes det var en mægtig god snak vi havde i dag og jeg vil rigtigt gerne være med til at få et tættere forhold i "klassen". Som tidligere "ordinær" Har jeg nok taget det sociale som en selvfølge, men jeg begynder at se det fra jeres side (jer der har været nettere hele tiden)"

Også en anden studerende efterlyser den sociale og samlende kultur:

"Jeg vil gerne høre hvad jeres drømme og ønsker er for denne klasse og måske ændre den nuværende kultur, til et tættere og mere trygt studiemiljø, så vi kan få en følelse af at være en helhed, selvom vi er små brikker hver især."

**Er Netpaed-studerende associale?**

Der udtrykkes glæde ved at studere på Netpaed-uddannelsen, men også at der opleves et savn af et fysisk studiemiljø. F2F seminarer er meget væsentlige, da det er det tidspunkt, hvor der er mulighed for at kompensere for det manglende sociale element i virtuelt arbejde. Det er på F2F seminaret, at man kan udveksle, støtte, reflektere og afprøve hinanden i mødet udenfor nettet. På trods af dette latente ønske om mere socialt interaktion, viser det sig, at der en barrierer her. Mange studerende føler, at det sociale er svært. En studerende skriver, at de har et livskraftigt studiemiljø på nettet, men at dette miljø har svært ved at overleve udenfor nettet.
"At mødes og have faglige, gensidigt udviklende og berigende diskussioner, hvor vi skal forholde os til hinanden som det hele menneske med mimik, lugte, bevegelser, øjenkontakt etc. Det er vi så knap så trænede i og knap så gode til. Og der er på holdet en tendens til, at vi har meget trøvl med at komme hjem og arbejde sammen med hinanden i den trygge form på nettet, den form vi har lært at håndtere så godt. Men som pædagoger er vi nødt til at være rigtig gode til begge dele”.

Det ser således ud til, at de Netpaed-studerende er blevet socialiseret til den virtuelle “interaktionsfrie” kommunikationsform, som vi har beskrevet under afsnittet om Luhmann. Her tilbyder den mindre båndbredde en forskning eller en beskyttelse mod den risiko, det er at kommunikere F2F. For når man kommunikerer F2F, kan man risikere, at man giver flere meddelelser om sig selv, end man ønsker eller er bevidst om - i forhold til sit eget idealbillede. I ovenstående citat pointeres det, at dette forhold ikke er så hensigtsmæssigt, når man studerer til pædagog, der jo netop meget langt hen ad vejen er et arbejde med F2F-relationer. Der fulgte på ovenstående indlæg en diskussion om, hvorvidt de Netpaed-studerende i virkligheden var asociale.

“I mine ører lyder det aldeles negativt og jeg ser bestem ikke mig selv som asocial - og dog...indrømmet, jeg er den der kaster mig ud i bilen så snart at muligheden er for det, jeg bliver ikke længere på seminaret en forventet eller krævet! ”

Andre opfatter ikke klassen som værende direkte asocial, men mener at der er et rigtigt sammenhold i klassen, og at de er gode til at være glade sammen. Men der er samtidig en erkendelse af, det er rigtigt, at klassen absolut intet socialt dyrker ud over det påkrævede. Der har været adskillig sociale tiltag, men der har stort set aldrig været den store tilslutning. Nogle mener, at de grunde man kan have til valget af netop denne studieform, samtidig kan være grunde til, at det kan være svært at få noget ekstraordinært socialt op at køre. Altså en form for accept af de Netpaed-studerendes asociale (?) adfærd – i hvert fald inden for rammen af Netpaed-uddannelsen. Spørgsmålet er imidlertid, om ikke det samme i virkligheden er tilfældet for den ordinære uddannelse. Blot kamufleret af det store element af F2F i denne traditionelle uddannelsesform. Men som en Netpaed-studerende afslutningsvis udtrykker det:

"Men summa summarum - jeg kan kun være enig i, at vi godt kunne være noget bedre til, at bruge seminariet og hinanden ud over det påkrævede”

Er der noget de Netpaed-studerende er overfølsomme overfor, er det det, de kalder dårlig undervisning på et F2F seminar. Da de nogle store forventninger til bl.a. det sociale element på F2F seminaret, som kompensation for den virtuelle manglende båndbredde, tåler de dårligt at blive præsenteret for undervisning med smal båndbredde. Fx en powerpointpræsentation, der ligeså godt kunne være lagt på nettet med voice-over. De Netpaed-studerende har en forventning om, at de ved et F2Fseminar får en viden og et udbytte, som de ikke kan tillegne sig hjemme foran computeren. Følgende udtalelser er reaktioner på et F2F indkald, hvor de blev undervist sammen med de ordinære studerende. De ordinære pædagogstuderende har en anden undervisningstilnævning end de studerende ved Netpaed-uddannelsen, og dermed forskellig brug af og kultur omkring det fysiske fremmøde. I den ordinære uddannelse fremstår det fysiske fremmødet ikke som samme kostbare diamant, som hos Netpaed-studerende:
"Derudover var der rigtig mange overheads der skulle gennemgås, der blev jeg mere og mere træt og ukoncentreret".

"Jeg blev dog noget skuffet, da jeg kom på seminariet og vi fik gennemgået præcis det samme, som jeg havde læst hjemmefra, det er altså for dørligt. Det faglige niveau olever jeg, er på et meget lavt plan."

Dem er tydeligt at de studerende reagerede voldsomt på den slags brug af kostbar F2F-tid:

"Igen igen et indkald som er drænende i stedet for at være berigende. Øv!"
"Og dybt skuffende har det da været at få 4 dages tommed."
"De sidste par indkald har efterladt en følelse af degradering"
"fodret med undervisning på et plan som får os til at stå helt af og føle os holdt for nar."

En konsekvens af denne utilfredshed var "fratagelse af engagement og en stor pjæk-rate", som en studerende udtrykte det.

**Sammenfatning og konklusion**

"Det skal være en begivenhed"

Vi har belyst faktorer til overvejelse, når man skal designe og realisere F2F seminarer i blended learning. Vores mål var at blive klogere på hvad der er i spil og på spil i F2F seminaret på en netbaseret uddannelse.

Der er naturligvis forskelle på de to uddannelser vi har undersøgt. Dette har givet en bredde af udsagn og hjulpet til en klarhed over feltet og de interaktioner, der er i spil. Målet for os har været at kunne udpege væsentlige faktorer, man som planlægger og underviser med fordel kan inddrage, når man tænker de virtuelle perioder ind i F2F seminarets skarpe form.

Det er tydeligt, at der er mere på spil end blot et par dage med input og så tilbage til den virkelige studiehelg.

Det er også tydeligt, at det er et komplekst felt at undersøge, da det er vanseligt for vores interviewdeltagere at give udtryk for hvad præcist 'det' er, som gør et seminar til en begivenhed. Vi vil her i sammenfatningen pege på nogle mulige konklusioner.

Vi hører, at de studerende vil have faglighed. At de studerende vil fyldes op, og at underviserne er enige i, at dette er centralt på et F2F seminar. Og samtidig siger de studerende også, at der skal være mere social interaktion på seminarerne. Underviserne udtrykker interesse i, at der er dialog og samspil i undervisningen, så der er en form for enighed omkring, at disse processer er vigtige, uden at der kommer fælles ord på det. Men der kommer udsagn, der peger på, at en form for intensitet er centralt for alle deltagere i F2F seminaret.

Den optik vi kigger ind i feltet med er læringsforudsætninger, rammefaktorer og læreprocessen. Vi ser at læringsforudsætningerne som tillid, motivation og følelser er centrale for oplevelsen og samspillet, og at en planlægning og gennemførelse af F2F bør tage højde for disse faktorer. Vi ser også, at rammerne for et F2F seminar er væsentlige både for de studerende og for undervisere. Gennem denne optik har vi set på
elementerne, men hvad der bliver tydeligere for os nu, er, at den indre sammenhæng, der er, danner et mønster, der kan udtrykkes i følgende model:

**Perspektivet**

![Diagram](attachment:image.png)

*Figur 12: Mødet, i et perspektiv*

**Elementerne** i denne model er fag, proces, fysiske rammer og mødet. Perspektivet er det i modellen der overordnet peger på, hvorfor man er sammen i dette fællesskab. Fag betegner den faglighed som er et helt centralt element i F2F seminarer, idet det fælles perspektiv netop er en organiseret uddannelse med faglighed som kerne. Proces betegner den del, der omhandler den enkelte studerendes indre proces undervejs. En proces, der kan flyde sammen med de andres studerendes individuelle processer og blive til en fælles stemning, der kan komme til udtryk. De fysiske rammer er lokalet, dets indretning herunder lys- og lydforhold samt teknik. Mødet er i denne model det, der opstår, når alle dele spiller sammen. Buber siger det skarpt: "alt virkeligt liv er møde". Så her er virkeligt liv på spil i F2F mødet.

bliver de andre elementer uvæsentlige, fordi noget i processen presser sig på og skal håndteres, eller at en faglighed stråler, så man glemmer, hvor man er, og om man kan se/høre sine medstuderende.

**Bevægelsen** fra vores første model inspireret af Hiim og Hippe (2007) er, at vi gennem vores arbejde i dette projekt har ladet det, som Hiim og Hippe beskriver som læringsforudsætninger, træde ud af modellen, idet det netop er *forud*-sætninger, og noget der så at sige eksisterer hos den enkelte forud for mødet med uddannelsen og mødet i uddannelsen med andre mennesker. Til gengæld har vi på baggrund af vores interviewundersøgelser inddraget fag eller faglighed i vores opsamlede model, idet fag og faglighed spiller tæt sammen med oplevelsen, da fag er afsættet for samværet.

Forskellen fra vores oprindelige model inspireret af Hiim og Hippe er, at vi i denne model, som resultat af vores arbejde med projektet har udeladt det, som Hiim og Hippe beskriver som læringsforudsætninger. Disse forudsætninger, der så at sige eksisterer hos den enkelte forud for mødet med uddannelsen og i mødet med andre mennesker i uddannelsen, betragter vi i stedet som grundlag og forudsætning for denne nye model. Til gengæld har vi på baggrund af vores interviewundersøgelser inddraget fag eller faglighed, som vi i starten afsænede os fra ved at fravælge indeholderdimensionen, i vores opsamlede model, idet fag og faglighed, som afsættet for samværet spillert tæt sammen med oplevelsen. Desuden har vi også geninddraget måldimensionen i form af begrebet perspektiv. Målet i Hiim og Hippe er blot en delmængde af hvad vi benævner som perspektivet, idet perspektiv er mål for aktiviteten, men også en højere tilgang hvor liv og læring giver mening – også udover det fastsatte mål for samvær og aktivitet, uddannelsen. Vi har således ved som udgangspunkt at stille skarpt på de tre afsætnede didaktiske positioner, kommet frem til en indsigt, der peger tilbage på disse andre positioner i Hiim og Hildes relationsmodel.

**Sammenhængen mellem elementerne**

Vores pointe i denne model er, at det er i sammenhængen mellem elementerne, at kvaliteten i F2F flytter sig. Vi vil eksemplificere nogle af sammenhængene her.

De fysiske rammer er ikke udelukkende et spørgsmål om, at lokalet skal fungere med fx lys, møbler, opstilling, akustik og teknik. Det er altid et godt afsæt for læringsmødet mellem mennesker, at rammerne er i orden, men når det kobles til de studerendes proces, sker der noget. Hvis en underviser gennemfører en radikal anden opstilling i rummet, fx til en rundkreds eller ved at fjerne bordene så man kan komme tættere til oplægsholderen, så rører denne handling ved selve relationen mellem underviser og studerende. Idet at den studerende oplever, at underviseren, systemrepræsentanten, sætter sig selv på spil med det formål at facilitere den studerendes proces. Det rækker altså ud over indretningsmæssig og visuel/akustisk hensigtsmæssighed i oplevelsen; det bliver større end det. Det kommer til at handle om, at den studerende skænker underviseren tillid efter en oplevelse af at underviseren *vil mig* og vil min udvikling. Det er måske også overskridende for studerende ikke at have den vante plads og kontrol ved at sidde bag et bord med notesblok og evt. en åben computer. At slippe den tryghed, der er ved en vant rolle og placering og skulle give underviseren den tillid, at man eksponerer sig, betyder for den studerende at risikere at tabe ansigt. Hvis det går godt, det vil sige at indretningen af rummet ved omflyttningen faciliterer processen, har man sammen bearbejdet læringsforudsætningerne til gavn for det fremtidige samarbejde. Underviseren viser sårbarhed og er dermed også til stede på autentisk vis, idet underviseren jo ved at insistere på ændringer i de studerendes placering og dermed udfordrer deres tryghed risikerer en afvisning, der kan medføre tab af autoritet og ’ansigt’.

Alternativet er, at underviseren overtager de fysiske rammer, som de er og ikke tager ansvar for,
hvordan de er eller om mulige ændringer kan foretages. Underviseren kan så opleve sig i et fællesskab med de studerende og i en evaluering være ganske enig om, at de fysiske rammer ikke var hensigtsmæssige. Hvilket jo i for sig kan være korrekt, men problemet er at perspektivet bliver væk – nemlig at vi er sammen for at uddanne os gennem forandrende processer.


Efter F2F mødet vender alle tilbage til en virtuel periode, hvor ideelt set de udviklinger, vi så på F2F seminareret, skal vise sig virksomme. Er man blevet mere fri til at risikere at blotte sig i et fagligt debatforum, lægge ufærdige opgaver ud til skue for andre studerende, og er man blevet mere modig til at gå ind i andre grupper og forstyrre ved spørgsmål eller kommentarer eller bare et lille besøg, er mødet lykkedes. Vi ser også, at man potentielt kan medvirke til en højere motivation ved at tænke, planlægge og realisere disse tre elementer sammen. Læringsforudsætningerne har ændret sig, og banen er blevet bredere.

Studerende vil ikke have ‘smallbåndet’ undervisning på F2F seminareret. F2F mødet skal opleves med stor båndbredde; mange sanser, mange udfordringer (både fagligt og følelsesmæssigt (“kan jeg mon det her...?”)), udfordringer af min verden og mit verdensbillede i kontakt med et andet menneske.

Læringsforudsætningerne ændres og gror gennem det gode møde på F2F seminaret, hvilket faciliterer læring i de virtuelle perioder.

**Uddannelsens læringsplatform** skal afspejle denne tænkning. En aktiv understøttelse har at gøre med, at de studerende og undervisere på platformen har kontakt til de elementer, der var de givende for det gode møde ved F2F seminaret. Det er ikke alle læringsplatforme, der grafisk enkelt kan dette, da en del af disse platforme basalt er fildelingssystemer. Fildelingssystemer, hvor man skal klikke sig rundt i menuer for at finde dokumenter i stedet for at få dem præsenteret direkte.

Det er ønskeligt, at et grafisk design kan tilbyde, at der vises billeder, videoclips og lægges links til lydfiler med relevante diskussioner og oplæg, så deltageren kan genkalde sig klangen af mødet og måske kommunikere direkte om F2F seminaret.

Sådan en side på en læringsplatform bør være som en god hjemmeside ved en konference, hvor man på forsiden får et varmt og velkommende indblik i, hvad der skal ske, og efterfølgende hvad der så skete, inklusive bidrag fra inviterede oplægsholdere og konferencedeltagerne fx gennem blogs, billeder eller video og lydklip.

På denne måde bringes F2F seminaret aktivt videre til den virtuelle periode og videre mod det næste møde - ansigt til ansigt.
Perspektivering

Perspektivering af vores arbejde munder ud i nogle ideer til videre undersøgelse indenfor feltet:

**Fysisk indretning** af F2F seminaret. En aktør-netværks-teori (ANT) analyse vil måske kunne sige noget om konsekvenser ved den relative uopmærksomhed og forandringsvilje omkring brug af teknologi, lokaler og lokaleindretninger.

Aktør-netværk-teorien er et forsøg på at kombinere beskrivelsen af teknologiers sociale og materielle elementer vha. ét samlet begrebsapparat. ANT beskriver teknologier som bestående af heterogene forbindelser mellem mennesker og maskiner. I ANTs optik er teknologier hverken tekniske eller sociale, men socio-tekniske. Her er det maskinen, der programmerer menneskerne.

**Interessentanalyse** vil måske kunne fortælle noget om, hvad der sker når ledelse og undervisere sammen gennem planlægning og udførelse styrer en uddannelse ved siden af deres almindelige job, og disse ledere og undervisere har deres faglige og organisatoriske forankring i meget forskellige institutionskulturer og uddannelseskulturer.

**Konsekvenser af F2F** seminarets kvalitet set på henholdsvis synkron og asynkron elementer i de virtuelle perioder. Hvilke dele af F2F kobler til hvad i det virtuelle, og hvordan kan dette inkorporeres i et didaktisk design?

**Efteruddannelse** af undervisere til blended learning. Hvordan kan man efteruddanne kompetente undervisere til netbaseret undervisning?

**Holdidentitet.** En undersøgelse, der kigge nærmere på hvordan men i e-læringssammenhæng kan definere holdidentitet blandt andet gennem brug af begrebet praksisfællesskaber (E. Wenger)
Summary

Background

Blended learning in education is the combination of face-to-face seminars and on-line work based on the internet. We have investigated which factors that we found were important in designing and conducting face-to-face seminars in order to facilitate learning processes in the periods of on-line work.

Material and methods

The setting was two different educations based on blended learning: The Master of Information, Communications, Technology and Learning (MIL) and the Netpaed-education, Roskilde Social Education, University College of Sealand. The project was a combination of three set of data: 1) ethnographic observations on the MIL-education and the Netpaed-education. 2) Four qualitative semi-structured individual or group interviews with five experienced students and three experienced teachers. 3) Discussions among students from periods close to F2F seminars on their VLE, virtual learning environment. Interviews were transcribed. Data from interviews and on-line conferences were analysed with template analyses. The initial template was based on theoretical concepts regarding the initial situation of learner, frameworks and the learning process.

Results

Face-to-face seminars were characterized by being an extra-ordinary event compared to the ordinary educations where students and teachers meet most days during a week. These seminars were more like a conference with name badges, access to computers, practical assistants etc. The process, the existential meeting between students and teachers, the setting (rooms, how chairs and tables were arranged etc.), and the professional content of the seminar were all important factors. However, no factor was important in itself. It was the correlations between the factors that proved essential.

Conclusion

When the correlations between the significant factors were balanced successfully, the face-to-face seminars had a positive impact on the students’ motivations for continuing their education during the periods of on-line work.
Litteratur


*Alle de små tegninger/vignetter er free-ware fra http://www.fotosearch.com/illustration*

**Bilag**

De transskriberede interviews fremsendes, pga. aftaler om anonymitet, direkte vejleder og censor. Vedlagt er note med ansvarsangivelse fra forfatterne.