Men det er nu også rart at kunne mødes – mellem virtuel og fysisk tilstedeværelse i den netbaserede læreruddannelse

Lars Christian Hougaard Mikaelsen

Ph.D.-afhandling

Institut for Informations- og Medievidenskab

Humanistisk Fakultet

Aarhus Universitet

Indhold

Kapitel 1:

Indledning 5

1.1 Tak 5

1.2 Forundringsfelter 6

1.3 Forskningsspørgsmål 9

1.4 Afhandlingens opbygning 9

Kapitel 2:

Teori og metode 11

2.1 Afhandlingens teoretiske grundlag og læringsopfattelse 11

2.2 Metodiske tilgange 25

2.3 CSCL-paradigmet 35

Kapitel 3:

Den netbaserede læreruddannelse i Danmark – præsentation af udbyderne og nogle kritiske perspektiver 51

3.1 Læreruddannelsen og HF i Nørre Nissum (VIA University College) 52

3.2 Læreruddannelsen i Skive (VIA University College) 56

3.3 Læreruddannelsen i Silkeborg (VIA University College) 56

3.4 Læreruddannelsen i Aarhus (VIA University College) 56

3.5 Læreruddannelsen i Haderslev (Professionshøjskolen Syd University College) 57

3.6 Læreruddannelsen i Ribe (Professionshøjskolen Vest University College) 58

3.7 Læreruddannelsen i Holbæk (University College Sjælland) 58

3.8 Læreruddannelsen i Haslev (University College Sjælland) 61

3.9 Læreruddannelsen i Vordingborg (University College South) 62

3.10 Læreruddannelsen i Hjørring (University College Nordjylland) 62

3.11 Læreruddannelsen i Aalborg (University College Nordjylland) 62

3.12 Læreruddannelsen i Jelling (University College Lillebælt) 62

3.13 Læreruddannelsen i Odense (University College Lillebælt) 62

3.14 Læreruddannelsen i Skårup (University College Lillebælt) 62

3.15 Læreruddannelsen i København K (Zahle) 63

(Den pædagogiske professionshøjskole i Region Hovedstaden) 63

3.16 Læreruddannelsen på Blaagaard
(Professionshøjskolen København/University College Copenhagen) 63

3.17 Læreruddannelsen på Frederiksberg
(Den flerfaglige professionshøjskole i Region Hovedstaden) 63

3.18 Læreruddannelsen på Københavns Dag- og Aftenseminarium
(Professionshøjskolen København/University College Copenhagen) 63

3.19 Netbaseret læreruddannelse i Skandinavien – et kort rids 67

Kapitel 4:

Sociologien bag praksisfællesskabets aktører eller:Definitionen på en netstuderende 72

4.1 Den netstuderendes sociologi og typologi 72

4.2 Sammenfatning og besvarelse af forskningsspørgsmål 1 85

Kapitel 5:

Arbejdsformer i CSCL og de studerendes skriftlige og mundtlige kompetencer 87

5.1 Arbejdsformer 87

5.2 Digitale mapper 89

5.3 Netlæreruddannelsen og de studerendes skriftlige og mundtlige kompetencer 92

Kapitel 6:

Praksisfællesskaber, kommunikation og samarbejdet i studiegruppen 105

6.1 Praksisfællesskaber i det virtuelle rum: E-post-dialogen som kommunikativ livsnerve og socialfagligt bindeled i det virtuelle studierum 105

6.2 Samarbejdet i studiegruppen: Ansvarlighed, selvstændighed og magtstrukturer 121

6.3 Den usynlige studerende 134

6.4 Motivation og ansvar for egen læring hos de netstuderende – set fra et underviserperspektiv 135

Kapitel 7:

Netunderviseren – dialektikken mellem fysisk og virtuel tilstedeværelse

og konsekvenser for underviserens praksis 143

7.1 Tilgange til undervisningens fysiske og virtuelle dimensioner 143

7.2 Dialogen med de netstuderende 154

7.3 Fleksibilitet i arbejdshverdagen 163

7.4. Arbejdets konstante nærvær 166

7.5 First Class og SharePoint 171

7.6 Praktisk-musiske problemstillinger i den virtuelle undervisningsdimension 175

7.7 Sammenfatning og besvarelse af forskningsspørgsmål 2 180

Kapitel 8:

Netbaseret læreruddannelse som aktuelt og fremtidigt satsningsområde

i læreruddannelsen 183

8.1 Teknologiaspektet 183

8.2 Udfordringer 188

8.3 Tiltrækning af studerende til netuddannelserne 189

8.4 Mod en ophævelse af distinktionen mellem netbaseret og matrikelbaseret læreruddannelse? 200

8.5 Sammenfatning og besvarelse af forskningsspørgsmål 3 202

8.6 Anbefalinger 204

Referencer 207

Resumé 212

Summary in English 217

Bilagsfortegnelse efterfulgt af bilag 1-36 222

Udtalelse fra hovedvejleder

Erklæring fra ph.d.-studerende

Kapitel 1

Indledning

1.1 Tak

En stor tak til studerende og ansatte ved Læreruddannelsen og HF i Nørre Nissum for alle de besvarelser uden hvilke det ikke havde været mulig at skrive denne afhandling. En stor tak også til øvrige medvirkende interviewpersoner uden for matriklen i Nørre Nissum.

Jeg har været meget taknemmelig for mine vejledere i denne proces, hovedvejleder Jørgen Bang og bivejleder Torlaug Løkensgard Hoel. Jørgen har været konstruktiv og kritisk gennem hele processen og har kontinuerligt været lynhurtig til at følge op på mine forespørgsler i øst og i vest. Tak til dig, Jørgen – jeg vil altid huske vort samarbejde med positive minder. Tak til Torlaug for konstruktive råd undervejs og for en dejlig middag i hjemmet i Trondheim. Tak fordi I gad lytte til mig i skriveforskergruppen en smuk decemberdag i Vestnorge. En meget stor tak også til min gode ven og kollega, Christian Dalsgaard, som jeg har korresponderet med gennem hele forløbet, og som har læst mine teoretiske og metodiske sonderinger med kritisk sans.

En stor tak til min svigerfar og gode ven, Christian Hougaard Hansen, der har leveret forsiden i samarbejde med sin datter. Forsiden var blevet anderledes ordinær og tekstbaseret hvis forfatteren selv skulle have leveret den.

Èn person skylder jeg en helt særlig tak: Min smukke og dejlige kone, Lisa Hougaard Mikaelsen, der har givet mig uvurderlig opbakning og støtte gennem hele processen, og som har læst korrektur med ærlig og kærlig hånd.

Denne afhandling er tilegnet min svigermor, Lillian Hansen. Du vil altid blive savnet. Eviggrønne kontinenter af sol og azurblå oceaner med smilende horisonter glider dig i møde. Dette er rejsen hjem. Bon voyage.

1.2 Forundringsfelter

Jeg startede på denne afhandling tilbage i 2004 efter et års ansættelse på Nørre Nissum Seminarium og HF (NNS). Da jeg er mag.art. i litteraturhistorie fra Aarhus Universitet, kunne der kun bevilges to hele studieår til denne ph.d.-proces. De er blevet afviklet over fire år på deltid. Resten af tiden har jeg passet mit virke som adjunkt og senere lektor i dansk ved Nørre Nissum Seminarium og HF. Der skete meget i læreruddannelsen inden påbegyndelsen af arbejdet med denne ph.d., og der er så sandelig sket meget siden. I et institutionelt regi havde der pågået store diskussioner om hvorvidt NNS skulle tilslutte sig den nye konstruktion, Center for Videregående Uddannelser i Midt-Vest, i daglig tale CVU Midt-Vest. Svaret blev et ja, og fra 1. januar 2004 var NNS en del af det nye CVU. CVU Midt-Vest og de øvrige nationale CVU'er viste sig imidlertid at blive en overgangsløsning mod en helt anden konstruktion hvorfor CVU'erne formentlig kommer til historisk set at stå som en uddannelsespolitisk pendant til det storpolitiske SNG, der var en sammenslutning af lande fra det tidligere Sovjetunionen efter kolossens fald for snart 20 år siden. Interessant har det i hvert fald været at følge det rasende tempo hvori forandringsprocesserne har fundet sted frem mod det der nu hedder professionshøjskoler eller university colleges. VIA University College var en realitet pr. 1. januar 2008 og dermed nedlagdes Udviklings- og Forskningsafdelingen (UFA) i CVU Midt-Vest som jeg hidtil havde været tilknyttet. Imidlertid synes der ikke at være nogen tvivl om at den nye mastodontkonstruktion har en indbygget legitimitet, og at den lynhurtigt har formået at slå sit navn fast med den mundrette ablativ *VIA* der i sig bærer betydningerne over, ad og igennem. Seminarierne hedder ikke længere seminarier, men læreruddannelser, og derfor vil NNS i denne afhandling herefter blive omtalt som Læreruddannelsen og HF i Nørre Nissum (LNN), idet der også er en ungdomsuddannelse knyttet til de nissumske aktiviteter. Der er imidlertid i parentes bemærket fortsat kræfter der virker for at bevare navnet seminarier, men dette er en institutionel navneleg båret af historiske og politiske hensyn som jeg ikke vil blande ind i denne afhandlings sammenhæng. Medarbejderne har været og er omstillingsparate og med de humane ressourcer der er stillet velvilligt til rådighed, er læreruddannelsen på vej mod en ny æra midt i presset fra politikere, medier og i særdeleshed universiteter der også gerne vil tale med om hvad der i fremtiden er det bedste bud på en læreruddannelse.

Meget har altså forandret sig i løbet af disse 4 år, men netlæreruddannelsen er til stadighed et meget stort aktiv for Læreruddannelsen og HF i Nørre Nissum. De konstruktioner som LNN er gledet ind i, ud af og ind i igen, har således ikke ændret meget på sammensætningen af uddannelsesformer der fortsat består af en matrikelbaseret uddannelse hvor undervisningen foregår gennem fysisk tilstedeværelse, og en netbaseret uddannelse hvor undervisningen er virtuelt baseret, men hvor de studerende er fysisk tilstedeværende i gennemsnit en gang om måneden i hvert semester til et seminar af 2-3 dages varighed. I denne afhandling

er netlæreruddannelsen genstandsområdet der vil blive analyseret, men det kan og skal ikke undgås at den traditionelle læreruddannelse med dennes normer, traditioner og reifikationer vil blive holdt op med og mod netlæreruddannelsen som den meget levedygtige opkomling der er blevet det nye århundredes alternativ til den ordinære måde at tænke læreruddannelse på.

Den opmærksomme læser vil måske under læsningen spørge sig selv hvorfor, i og med at der er tale om en professionsrettet vekseluddannelse, de studerendes praktik ikke fylder mere i denne afhandling? Hvorfor praktikken ikke i højere grad sættes i forhold til de studerendes studier ved netseminariet? Svaret er at målet med denne afhandling er at analysere netlæreruddannelsen inden for rammerne af en institutionel sfære der bevæger sig ud over det fysisk baserede og ind i en uddannelsesform der baserer sig på computersupporteret kollaborativ læring. Fokus er bevidst holdt snævert, og praktikken er i denne forstand, og i mere end én forstand, en anden dimension af læreruddannelsen, men når praktikken ikke fylder mere, skal det naturligvis understreges at dens værdi på ingen måde underkendes, men denne værdi er en selvstændig dimension som anden forskning beskæftiger sig med. Der er ingen tvivl om at praktikken fylder meget uanset hvilken type læreruddannelse man vælger. Men det er et andet niveau, en anden opgave og nogle andre spørgsmål som andre forskere som nævnt må besvare i andre sammenhænge. Her handler det for en gangs skyld om et stykke af læreruddannelsen i sin egen institutionelle ret.

Jeg har lavet interviews med mange mennesker til denne afhandling, og det sidste interview blev lavet ca. et år inden at afleveringen skulle ligge færdig. Dette af hensyn til at der også er et umådeligt stort transskriptionsarbejde der skal gøres i denne forbindelse. Men tingene forandrer sig hele tiden, også i uddannelsessystemet, personer kommer og går, og derfor vil læseren måske undre sig over hvorfor det er den tidligere rektors, og ikke den nuværende afdelingsleders[1], interviewudsagn der er med i denne afhandling? Eller hvorfor ikke den nye rektor for de tre læreruddannelser? Det skyldes præcist at interviewprocessen måtte stoppe på et tidspunkt, som led i en benhård strukturering af arbejdet med denne afhandling. Ellers ville det ikke have været muligt at få skriveprocessen gjort færdig til tiden. Der er hele tiden nye perspektiver at bygge på og hele tiden nye forandringer at medtænke. Derfor kunne processen sagtens have fortsat i år endnu, men det resultat som læseren nu sidder med i hånden er en afhandling baseret på 10 års institutionelle erfaringer med netbaseret uddannelse der samtidig tager stilling til netuddannelsens videre udvikling i et læreruddannelsesregi. I denne forbindelse må det medtænkes at den tidligere rektors udsagn og

[1] Ledelsen ved Læreruddannelsen og HF i Nørre Nissum udgøres i juni 2008 af en overordnet rektor for de tre læreruddannelser i Silkeborg, Skive og Nørre Nissum, en afdelingsleder, en HF-inspektor, en pædagogisk-administrativ mellemleder, en IT- og eksamensansvarlig mellemleder samt en praktikleder.

refleksioner, som en person der har været med midt i den ophedede proces der hed at skabe en netbaseret læreruddannelse, er særdeles relevante i denne sammenhæng.

Det der i sin tid satte mig i gang med arbejdet med denne afhandling var helt præcist tre forundringsfelter som efterhånden formede sig til spørgsmål. Disse spørgsmål blev til en ph.d.-projektbeskrivelse, en ansøgning, en fire-årig arbejdsproces på halv tid og nu en endelig afhandling. Da jeg startede ved LNN i 2003 blev jeg straks kastet ud i danskundervisergerningen med såvel matrikelhold (bacheloruddannelse og et merithold), et nethold (bacheloruddannelse) og et HF-hold. I forbindelse med netundervisningen arbejdede jeg samtidig med en række kolleger om at etablere en virtuel studieplatform for LNN (www.ithaka.dk). Det der forundrede mig var at de netstuderende, som man vil forvente sig mest af i relation til IKT-kundskaber, syntes at være ældre end de øvrige studerende som jeg havde på de andre hold i læreruddannelsen. Disse tilsyneladende ældre studerende var altså de der også skulle kunne mest i forhold til det computersupporterede arbejde. Jeg begyndte at interessere mig for om der kunne beskrives og defineres en typologi for disse netstuderende. Dernæst var jeg både forundret over og interesseret i, hvordan man var kommet op med ideen i Nørre Nissum til at udbyde og praktisere netbaseret læreruddannelse. Jeg var samtidig optaget af hvordan netbaseret læreruddannelse ville stå sig i et fremtidigt perspektiv. Med andre ord: Var der blot tale om en døgnflue, en fiks ide, en desperat overlevelseshandling fra et trængt seminarium? Endelig forundredes jeg over de meget modsatrettede meldinger jeg fik fra kolleger om fordele og ulempler ved netbaseret læreruddannelse. Nogle var tydeligvis indædte modstandere af formen, andre syntes at den computersupportede kollaborative læringsform, med dens betoninger af skriftlighedsdimensionen, og mulighederne for at gå i reflekterende dybder med arbejdet, var en åbenbaring for læreruddannelsen. Der tegnede sig ligeledes en klar tendens til hvilke faglærere der fandt at deres fag kunne agere inden for CSCL-formen, og hvilke faglærere der fandt at deres fag havde sværere ved det eller ikke kunne. Nogle undervisere var simpelthen bare irriterede eller ligefrem arrige over formen, og foretrak meget klart de traditionelle pædagogiske og didaktiske tilgange til undervisningen. Dette fik mig til at spekulere på at der da også måtte være noget om sagen: At underviserens praksis virkelig forandres når han skal agere i dialektikken mellem virtuel og fysisk tilstedeværelse – en tilstedeværelse der både omhandler hans egen tilstedeværelse på et virtuelt og et fysisk plan, og som samtidig omhandler de studerendes tilstedeværelse. Og hvad sker der når man som underviser oplever følelsen af et fravær af tilstedeværelse på det personlige plan, at man simpelthen ikke føler sig hjemme i CSCL-formen som menneske? Eller oplever at de studerende fortoner sig i virtualiteten og bliver fraværende og uhåndgribelige fjernstuderende? Disse felter af forundring ledte mig frem til følgende tre forskningsspørgsmål som er omdrejningspunkterne for denne afhandling:

1.3 Forskningsspørgsmål

1. I hvilket omfang er det muligt, med udgangspunkt i en sociologisk karakteristik, at definere en typologi for den netstuderende i den danske læreruddannelse?

2. Hvordan indvirker det på underviserens praksis når denne skal agere i dialektikken mellem virtuel og fysisk tilstedeværelse?

3. Hvilke udfordringer i en institutionel kontekst er der forbundet med aktuelt, og i et fremtidigt perspektiv, at udbyde og praktisere netbaseret læreruddannelse i Danmark, set i forhold til studentergrundlag og CSCL-formens videre udbredelse?

1.4 Afhandlingens opbygning

Afhandlingen er bygget op omkring de tre ovenstående forskningsspørgsmål som har været de centrale omdrejningspunkter for mit arbejde igennem de sidste 4 år. Der gives mange andre diskussioner og svar i denne tekst, ligesom der rejses nye spørgsmål i forlængelse af andre diskussioner. I dette indledende kapitel har læseren set nogle af de forundringsfelter beskrevet som har dannet ramme og basis for hele dette projekts tilblivelse.

I kapitel 2 præsenteres og diskuteres afhandlingens teoretiske grundlag og læringsopfattelse, efterfulgt af en præsentation og diskussion af de metodiske tilgange. Endelig præsenteres i dette kapitel paradigmet om computersupporteret kollaborativ læring (CSCL) som diskuteres ud fra nationale og internationale forskningsperspektiver.

Kapitel 3 præsenterer læseren for den netbaserede læreruddannelse i Danmark og dens udbydere, og der perspektiveres til udbuddet af netbaseret læreruddannelse i en skandinavisk kontekst, samtidig med at der anlægges nogle kritiske perspektiver på såvel det nationale som det skandinaviske udbud. I kapitel 4 undersøges det i hvilket omfang det er muligt, med udgangspunkt i en sociologisk karakteristik, at definere en typologi for den netstuderende i den danske læreruddannelse (forskningsspørgsmål 1).

I det efterfølgende kapitel 5 fokuseres der på arbejdsformer i den netbaserede læreruddannelse samt på de netstuderendes skriftlige og mundtlige kompetencer. Kapitel 6 diskuterer praksisfællesskaber, kommunikation og samarbejdet i studiegruppen.

I kapitel 7 lægges vægten på netunderviserens manøvremuligheder i tilgangen til undervisningen i spændingsfeltet mellem den fysiske og den virtuelle dimension, og de konsekvenser som netbaseret læreruddannelse har for underviserens praksis (forskningsspørgsmål 2). Endelig diskuteres i kapitel 8 den netbaserede læreruddannelse som aktuelt og fremtidigt satsningsområde i læreruddannelsen med fokus på muligheder og barrierer i denne studieform (forskningsspørgsmål 3).

Temaerne i kapitel 5 og 6 har nær tilknytning til de tre forskningsspørgsmål, fordi man for at forstå den netstuderendes sociologi og typologi også må forstå hvad det er for arbejdsformer hun indgår i og under når hun vælger den netbaserede læreruddannelse. Samtidig må man som læser forstå hvad det er for skriftlige og mundtlige kompetencer den netstuderende er i besiddelse af for at danne sig et sammenligningsgrundlag med den campusbaserede lærerstuderende som vi indtil for 10 år siden mest kendte som seminaristen. For at forstå hvordan det indvirker på underviserens praksis når computeren bliver det medierende led i undervisningen, må man også forstå hvordan praksisfællesskaberne i studiegrupperne fungerer, hvordan der kommunikeres indbyrdes, og hvordan der samarbejdes. En stor del af ansvaret for at studiegrupperne kan fungere, at deres medlemmer kan kommunikere sammen, og at man i det hele taget evner at samarbejde, bærer underviseren nemlig med dennes tilrettelæggelse af undervisningen, vejledningen og den studieprocessuelle guidning af de studerende i det virtuelle rum hvor de studerende uddanner sig i hovedparten af deres studietid. Alle disse interpersonelle processer i netbaseret læreruddannelse, med succeser og fejlskud i mødet mellem mennesker hvis interaktioner også medieres af computere, er i sidste ende med til at definere hvilke muligheder og barrierer der er for i et aktuelt og i et fremtidigt perspektiv at udbyde og praktisere netbaseret læreruddannelse i Danmark. Som sådan hænger fokuspunkterne i denne afhandling sammen som et væv af indbyrdes afhængige faktorer der sammenlagt fortæller historien om en del af den danske læreruddannelse der er ved at vokse sig betydningsfuld.

Kapitel 2

Teoretiske og metodiske tilgange

2.1 Afhandlingens teoretiske grundlag og læringsopfattelse

Afhandlingen bygger på den læringsteoretiske opfattelse at læring har såvel en individuel som en social side. Læring ses således ikke blot som en proces der finder sted i det enkelte individ, men som en proces der kontinuerligt kontekstualiseres i et socialt og samfundsmæssigt perspektiv. Dette er en væsentlig præmis i den netbaserede læreruddannelse, og afhandlingen arbejder således teoretisk ud fra teorien om praksisfællesskaber og læringens samspilsdimension, men altså med den vigtige pointe at læring heller ikke kun betinges af eller foregår i den sociale dimension: Læring er et både-og, muligheden for læring ligger hos individet både i den individuelle tilegnelsesproces som i deltagelsen i praksisfællesskabets samspilsdimension. Det er således opfattelsen at selv om læreprocesser i vid udstrækning genereres og *tager udgangspunkt i* praksisfællesskaber, så er det det enkelte individ der i sidste ende selv skal drive læringsprocessen og være aktiv i den læringsskabende proces – ligesom arbejdet med den afhandling som læseren nu sidder med i hånden også er et resultat af en arbejdsproces der for en stor del har foregået meget individuelt, men alligevel i allerhøjeste grad er situeret i en social praksis. Den lærerstuderende bliver i uddannelsens vekselvirkende form mellem undervisning og praktik hele tiden bedt om på et reflekteret grundlag at forholde sig til sin egen praksis i praktikken. Denne refleksion over egen praksis bliver en del af den studerendes teoretiske tilgang til egne læreprocesser i undervisningen, i udarbejdelsen af opgaver, i studiegruppedialoger med medstuderende osv. Derfor bliver den lærerstuderende (hvad enten hun er net- eller matrikelstuderende) allerede i sit uddannelsesforløb forpligtet på en selvstændig rolle som ”reflekterende praktiker”, som Donald Schön omtaler den professionelle måde at tilgå egne arbejdsprocesser på (Schön 2001 [1983]). Imidlertid skal den lærerstuderende også (og især) kunne sætte dette i spil i forhold til egne læreprocesser, og hun må derfor hurtigt lære at omsætte sine gryende erfaringer til handling i et uddannelsesrettet perspektiv. Det er dette jeg mener med at læring altid er situeret i sociale praksisser, men at det er de enkelte individer der selvstændigt skal have noget at byde ind med i praksisfællesskabet. Man skal selv deltage med sine individuelle kapabiliteter for praksisfællesskabet fungerer kun, hvis det enkelte individ forstår hvad praksissen og målet for praksis går ud på.

Inspirationerne til denne afhandlings læringstænkning henter jeg primært hos Etienne Wenger og Knud Illeris, idet det er disse læringsteoretikeres grundlag der bygges videre på i en kombinatorisk tænkning. Det vil sige at læring som begreb og ordet læreprocesser i afhandlingens optik henviser til de samspilsprocesser mellem individet og dets materielle og sociale omgivelser, der direkte eller mere indirekte må ses som forudsætninger for de indre læreprocesser (Illeris 2006:15). Illeris kalder netop ”deltagelse” for den mest almene samspilsform, som han karakteriserer ved ”at den lærende indgår i en målrettet aktivitet, som er fælles med nogle andre, et ”praksisfællesskab”” (Illeris 2006:112), idet Illeris henviser til Wengers term.

I afhandlingen vil jeg desuden i et vist omfang anvende Illeris’ tre læringsdimensioner i form af den indholdsmæssige, den drivkraftmæssige og den samspilsmæssige dimension. Omvendt anvender jeg ikke hele Illeris’ omfattende læringssyn, idet hans tanker om psykologisk-biologisk betingede læringsprocesser fylder mindre i nærværende tekstoptik. Jeg ser farer ved fx den socialkonstruktionistiske læringsopfattelse, der baserer sig på en psykologisk forståelsesretning, idet denne ensidigt lægger vægt på at læring er noget der sker mellem mennesker eller er af social karakter. Etienne Wenger kalder sin tilgang for en social læringstilgang, ”social theory” som han da også erkender, er

> A somewhat ill-defined field of conceptual inquiry at the intersection of philosophy, the social sciences, and the humanities (Wenger 2005:12).

Illeris er inde på det samme når han erklærer at ”betegnelsen ”social læring” dukker op i mange sammenhænge, men har alligevel ikke rigtig fået status som et selvstændigt forskningsområde” (Illeris 2006:114). Socialisation vil jeg betegne som et element i den sociale læring, og dette begreb må ifølge Illeris opfattes som en bestemt synsvinkel på læring og udvikling, nemlig en samfundsmæssig synsvinkel hvor læringens betydning opfattes ud fra den relation der udvikles mellem samfund og individ – dette kan ske direkte ved undervisning og andre former for målrettet formidling, men også indirekte ved at individet erfarer hvordan tingene fungerer og forskellige personer forholder sig (Illeris 2006:116). Her vil jeg tilføje at socialisationen også handler om den *psykologiske* proces gennem hvilken individet lærer sig at blive socialt og indgår i et samfund. Med Wenger tales der i høj grad om fællesskaber, og man kan netop ikke forestille sig et samfund uden også at tale om fællesskaber. Fællesskaber indikerer noget andet og mere positivt ladet end ordet ”samfund”, og dette er ikke anderledes på engelsk hvor Wenger bruger ordet ”community” der i øvrigt på engelsk også benyttes i betydningen ”et mindre samfund”.

Wengers fokus er i høj grad på ”the communities of practice” og de læringsprocesser der foregår i praksisfællesskaberne. Min indvending mod Wengers tilgang er at den netop er meget funderet i en socialteoretisk tænkning der i sin favnen ikke i nævneværdig grad medtænker individuelle læringsaspekter. Hverken konflikter på et psykologisk plan eller samfundsmæssige forhold spiller nogen større rolle i det wengerske teoriapparat, ligesom Illeris på sin side anmærker at selv om erfaringsbegrebet indgår hos Wenger, så inddrages det ikke på en udviklings- eller konfliktorienteret måde som man vil se det i den kritiske teoris socialisationsopfattelse (Illeris 2006:124).

Det er i denne afhandlings optik klart at læring ud over det individuelle niveau også baserer sig på et socialt og samfundsmæssigt niveau som ifølge Illeris spænder fra karakteren af de enkelte læringssituationer til reformer og struktureringer af læringsudbud i samfundet (Illeris 2006:33). Sidstnævnte aspekt ser man eksemplificeret i læreruddannelsesreformen der har udmøntet sig i en ny lov der trådte i kraft pr. 1. august 2007. En reform af læreruddannelsen ændrer vilkårene for de studerende der påtænker at studere til lærere idet en gammel struktur erstattes af en ny, hvor der bl.a. skal vælges færre, men til gengæld større, linjefag end tidligere. Læreprocesser og de lærende i et institutionaliseret regi er således altid underlagt samfundsmæssige og politiske strømninger der begrundes i aktuelle og forventede fremtidige konjunkturer og behov. I dette tilfælde er begrundelsen at der er for få der ønsker at blive lærere, og man må derfor gøre læreruddannelsen mere attraktiv ved at gøre den fagligt stærkere, ligesom man bestræber sig på i højere grad at knytte teori- og praksisdimensionerne i vekseluddannelsen sammen. Også for lærerstuderende der stadig studerer efter den gamle lov, har den nye lovbekendtgørelse betydning idet disse studerende pludselig kan komme i tvivl om hvorvidt deres uddannelse er forældet før den overhovedet er færdiggjort? Dette er politisk-strategiske og samfundsmæssigt bestemte mekanismer der spiller ind på læreprocesserne såvel individuelt som i praksisfællesskabet, og som hviler som en paraply over de enkelte institutioner, ligesom de selv samme mekanismer i vid udstrækning definerer disse institutioners manøvremuligheder i forhold til økonomisk råderum og udbud af uddannelsestilbud. De studerende er aldrig detacherede fra sådanne mekanismers spil, men er i den grad underlagt deres vilkår og de samme mekanismers indflydelser af divergerende art på deres læreprocesser og studiemiljøer.

I forhold til læringens indholdsdimension er indholdet det der læres, idet man ikke meningsfuldt kan tale om læring uden at der er et indhold, et stof af læringsmæssig karakter der skal tilegnes (Illeris 2006:37). Det er igennem læringens indholdsdimension at den studerendes indsigt, formåen og forståelse udvikles. Det den studerende/lærende tilstræber at opnå er at skabe mening og en forståelse af tilværelsens forskellige forhold. Desuden opøves der herigennem mestringsstrategier i form af færdigheder og måder hvorpå den

lærende kan forholde sig, der sætter hende i stand til klare tilværelsens praktiske udfordringer (Illeris 2006:40, Wenger 2005). Drivkraftdimensionen er ligeledes overordentlig væsentlig og den relaterer sig naturligvis til motivationelle faktorer og dermed viljen og lysten til at lære (Illeris 2006:41). Endelig er samspilsdimensionen nært knyttet til de wengerske praksisfællesskaber idet det her drejer sig om individets samspil med den sociale og materielle omverden. Som Illeris formulerer det, må en dækkende læringsteori beskæftige sig med mennesket som helhed, dvs. såvel de fornufts- og indholdsmæssige og de dynamiske og følelsesmæssige sider og i særdeleshed samspillet imellem dem. Således er den indholdsmæssige læring altid emotionelt betinget idet der altid er knyttet drivkraftmæssige toninger eller prægninger til det indhold og de erkendelser der udvikles (Illeris 2006:95). Dette bygger på den amerikanske psykolog David Golemans begreb ”emotional intelligence” (Goleman 1997). Det er interessant at man oftere taler om deltagernes motivation end om deres følelsesmæssige habitus i forbindelse med læring i skoler og i uddannelsessystemet. Ifølge Illeris synes alle at være enige om at motivation har en afgørende betydning i forbindelse med læring, men ikke desto mindre er det ikke meget denne disciplin i snæver forstand har kunnet bidrage med i forhold til såvel forståelse som tilrettelæggelse af læringsmæssig praksis. Dette skyldes at man har en tendens til at fokusere på forskellige motivationskategorier som afgørende, hvor man snarere burde anskue forskellige grupper af lærende i forhold til hvad der for dem virker motiverende og demotiverende, hvad der ligger bag dette på det individuelle og det samfundsmæssige plan, og hvad der videre herudfra kan drages af konsekvenser mht. tilrettelæggelse af og betingelser for læringen (Illeris 2006:101 ff.).

Idet jeg i afhandlingen forsøger at bidrage til en helhedsteori om læring, er der naturligvis læringsforståelser som er relevante at medtænke i det teoretiske fokus. Jeg forsøger at skabe en inkluderende tilgang frem for en ekskluderende, men samtidig er det evident at nogle forståelser ligger meget langt fra afhandlingens tilgang og som naturligt derfor udelades, enten på grund af deres indhold eller på grund af deres pædagogiske forståelse. Det er således næsten overflødigt at nævne at Skinners behaviorisme ikke har nogen gang på jorden i denne tekst, ligesom den i det hele taget, i sit mekanistiske syn på menneskelige læreprocesser, næppe længere har nogen gang på jorden i en senmoderne og post-reformpædagogisk, occidental verdensforståelse. Derimod er der grund til at tage i betragtning at også virksomhedsteorien, som på dansk burde oversættes til aktivitetsteorien, spiller en rolle for læringssynet i denne afhandling, ligesom den spiller en rolle for det læringssyn som Illeris og Wenger lægger for dagen. Vygotsky vil således spille en rolle i nærværende tekst om end også Aleksei Leontjev er et bærende navn inden for denne kulturhistoriske tilgang som den også benævnes. Den russiske såkaldt kulturhistoriske skole har altid foretrukket at se læring i et samfundsmæssigt perspektiv og den forholder sig derfor sammenhængende til de indre læreprocesser og samspilsprocesserne hvilket også er tilfældet i denne teksts læringssyn. Den kulturhistori-

ske indfaldsvinkel er blevet videreført i rigt mål i fx vesteuropæisk forskning, og her har Leontjevs begreb om menneskelig virksomhed været et centralt fokuspunkt (se fx Dalsgaard: 2007).

På samme vis spiller en konstruktivistisk tilgang også ind på min læringsopfattelse, idet konstruktivisterne mener at mennesker gennem læring og erkendelsesprocesser selv konstruerer deres perception af omverdenen, igen i et opgør med den efterhånden hedengangne tankpasserpædagogiske forståelse. Jean Piagets læringsteori baserer sig på en forståelse af læring som en jævnbyrdig aktivitet, idet der sigtes mod at oppebære en ligevægt i samspillet med omgivelserne gennem en adaptationsproces hvor individet tilegner sig omgivelserne, idet det på samme tid forsøger at tilpasse omgivelserne til egne behov. Også denne tankegang har affiliationer til læringsopfattelsen i denne afhandling. I studiegruppens praksisfællesskab må der eksempelvis hele tiden for individet være en balance mellem tilegnelse til gruppens behov og de omgivelser som betinger gruppen og som gruppen er betinget af, og et forsøg på fra individets side at tilpasse disse omgivelser til sine egne behov i konstante udvekslings- og forhandlingsprocesser. Jeg tager synet lidt videre her, idet man må erkende at der i studiegruppen foregår nogle konstante magtspil (mere herom senere i afhandlingen) som man ikke kan undgå idet der ikke forefindes et etableret hierarki ved gruppens dannelse. Dette hierarki skal først etableres gradvist, og det er helt afhængigt af persontypesammensætningen i studiegruppen om denne proces lykkes eller ej.

Det er interessant at den sociale dimension er helt fraværende hos den amerikanske psykolog og læringsforsker David Kolb, også i hans berømte læringsmodel (se fx http://pub.uvm.dk/1998/kompvaerk/4.htm). Derimod har Donald Schön som tidligere nævnt forsket i hvordan såkaldte reflekterende praktikere i den sociale dimension klarer forskellige udfordringer ved at trække på og kombinere de relevante læringsstrategier de råder over. I den kulturhistoriske perception er menneskets samspil med omgivelserne karakteriseret ved nøglebegrebet virksomhed (aktivitet). Det er opfattelsen hos en af forgrundsfigurerne i virksomhedsteorien, Aleksei Leontjev, at individet gennem aktiv virksomhed tilegner sig de kulturelle forhold som det er en del af og samtidig medvirker individet selv til at påvirke kulturudviklingen i samfundet (Leontjev 1977). Ifølge virksomhedsteorien konkretiseres aktivitet gennem divergerende aktioner der igen kan opdeles i forskellige operationelle lag, og mennesket kan i sin virksomhed betjene sig af forskellige værktøjer der ikke kun har karakter af materielle redskaber som fx apparatur, men som også kan manifestere sig som sprog, teorier og omgangsformer. Her finder man således lighedstegn til Wengers begreb om ”reification” (Wenger 2005:57). Den mere specifikke læringsopfattelse i den kulturhistoriske traditions virksomhedsteori er udviklet af russeren Lev Vygotsky, der behandler læring som noget meget specifikt der finder sted i skolen eller andre institutionaliserede og ”blåstemplede” læringsmiljøer, bl.a. ud fra ideen om den nærmeste

udviklingszone som skelner mellem det aktuelle udviklingsniveau og niveauet for den *potentielle* udvikling i en slags mesterlæreopfattelse hvor der gives vejledning fra voksne eller dygtigere jævnaldrende (Vygotsky 1978). Den amerikanske psykolog Jerome Bruner har med værket *Uddannelseskulturen* (1998) efterhånden bevæget sig mod en kulturpsykologisk position hvor det for den lærende drejer sig om at tilegne sig og udvikle kulturelle udtryk i et aktivt samspil med andre; en position der heller ikke befinder sig fjernt fra Wengers praksisfællesskabstankegang. Interessant er det i denne forbindelse at Wengers og Bruners bøger om uddannelseskultur og praksisfællesskaber blev publiceret i det samme år, 1998. Der kan således iagttages en klar tendens i forhold til i hvilken retning i hvert fald dele af den senmoderne læringsforskning bevæger sig.

Lave og Wengers ideer om perifer legitim deltagelse i den situerede læringsproces (Lave og Wenger 2006 [1991]) er bl.a. opstået med inspiration fra Vygotskys tanker om den nærmeste udviklingszone. Det problematiske i Lave og Wengers værk, *Situated Learning* (2006 [1991]), er ifølge Knud Illeris (2006:108) at de to forfattere ikke er opmærksomme på at den situerede læreproces altid har en dobbelt karakter der drejer sig om, at læringssituationen altid og på samme tid kan betragtes både som den umiddelbare situation som de lærende befinder sig i, fx på en læreruddannelse, og som en samfundsmæssigt betinget situation der i højere grad er præget af det omgivende samfunds normer og strukturer i videste forstand. Illeris hævder ligeledes at Wenger og Laves værk er en fremhævelse af mesterlærens værdier i forhold til traditionel skoleundervisning (Illeris 2006:121). Det må dog konstateres at der ikke er alverden at hente i Lave og Wengers bog hvis man ikke direkte aspirer mod at tænke i mesterlæresituationer. Det handler om ”newcomers” og ”old-timers” og om hvordan de førstnævnte gennemgår processen hen imod at blive en del af et praksisfællesskab (Lave og Wenger 2006 [1991]:29). Desuden er det væsentligt at bemærke at forudsætningen for Lave og Wengers teori er at der altid i forvejen er ”old-timers” til stede der kan oplære nytilkommerne. Desuden er nytilkommerne altid først legitime perifere deltagere, mens nytilkommere i et vestligt uddannelsessystem kun kan ses som perifere deltagere i relation til deres ældre medstuderende, men de er i den grad aktive participanter allerede fra starten i deres egen uddannelsesproces om end målet, det endelige eksamenspapir, med god ret i en abstrakt psykologisk forstand kan beskrives som *perifert.* Hvis antonymet til ”perifer” er ”central”, så kan man med god ret spørge, som forfatterne også selv gør, om der findes noget sådant som ””central participation” in a community of practice” (Lave og Wenger 2006 [1991]: 35)? Jeg vil her foreslå at man taler om aktiv deltagelse om end begrebet ikke er fuldstændig dækkende og i hvert fald ikke konstituerer nogen direkte antonymisering af det perifere som begreb. Disse ting gør imidlertid at forfatternes teori ikke umiddelbart lader sig transferere til et vestligt uddannelsessystem, men i forhold til vejledningsprocesser, og det at fremhæve læreprocesser frem for traditionel undervisning, er der noget at

hente i bogen. Imidlertid finder Illeris at Lave og Wengers budskab *ikke* er at al læring er præget af den situation, den finder sted i, men at en bestemt type af situationer har nogle særlige læringskvaliteter i form af situationer der betegnes som "legitim perifer deltagelse" og som typisk forekommer i lærlingeforhold (Illeris 2006:122). Illeris har ret for så vidt at man betragter dette som en indirekte præmis der får denne konsekvens. For mig at se består der en svaghed i Lave og Wengers teori deri at man nærmest ukritisk sætter at hvis man som lærende først er kommet ind i praksisfællesskabet, vil man også automatisk bevæge sig fra periferien ind i læringens centripetale kraft og blive fuldt integreret i praksisfællesskabet. Dette er næppe virkeligheden i alle tilfælde. Desuden geråder forfatterne ud i konceptuelle vanskeligheder i begrebsafklaringsprocessen idet Lave og Wenger sætter at:

> *Peripherality* is also a *positive* term, whose most salient conceptual antonyms are *unrelatedness* or *irrelevance* to ongoing activity (Lave og Wenger 2006 [1991]:37).

Denne modsætning af det perifere som begreb med de angivelige antonymer "unrelatedness" og "irrelevance" forekommer meget tvivlsom i en semantisk henseende. Det fremhæves af forfatterne at legitim perifer deltagelse ikke er nogen pædagogisk strategi, uddannelsesform eller en undervisningsstrategi (Lave og Wenger 2006 [1991]:40). Det er derimod et analytisk synspunkt på læring, en måde hvorpå man kan søge at forstå læreprocesser. Deltagelsen er altid baseret på situerede forhandlinger og genforhandlinger af meningskontekster i den omgivende verden, sådan som Wenger også gør det klart i sit senere værk *Communities of Practice* (2005) [1998]. Under alle omstændigheder er det klart at Lave og Wengers begreb skylder meget til Vygotskys teori om zonen for nærmeste udvikling, hvilket man også anerkender, og det stilladseringsbegreb der er udviklet i tilknytning hertil.

I *Communities of Practice* (2005) [1998] har Wenger det synspunkt at vore institutioner i den vestlige verden, i det omfang at de eksplicit adresserer læringsspørgsmål, hovedsageligt ser læring som en individuel proces der har en begyndelse og en afslutning, som er separeret fra resten af vore aktiviteter og som er resultatet af undervisning (Wenger 2005 [1998]:3). I den institutionelle kontekst er det tillige vanskeligt at agere uden at retfærdiggøre ens handlinger *inden for* den institutionelle diskurs. Nej, læring er et socialt fænomen i Wengers optik, og det er ligeså meget en del af den menneskelige natur som det at spise og at sove. Vi er sociale væsener og viden sammenstilles med kompetence i diverse livsudfoldelser. *At* vide handler om at tage del i denne livsudfoldelse gennem aktiv deltagelse i verden, og i sidste ende skal alle læreprocesser producere mening og betydning for os mennesker. Det som Wenger derfor skaber, er en social teori om læring. Vi er alle en del af praksisfællesskaber derhjemme, i familien og i skolen, og den mest

transformative læring er den der finder sted inden for disse praksisfællesskaber. Praksisfællesskaberne er ofte usynlige: De har ingen navne og der udstedes som regel ikke medlemskort. Det at forstå og handle kvalificeret i praksisfællesskaberne drejer sig om at kunne skelne mellem hvad der er brug for at vide og hvad der kan ignoreres – i denne konstante forhandlingsproces forløber vore liv. En praksis er det der skabes i et fællesskab over tid gennem den fortsatte stræben efter et fælles mål. Derfor døbes disse fællesskaber *communities of practice*, praksisfællesskaber. Vi har alle vore egne teorier og måder at forstå verden på og vore praksisfællesskaber er steder hvor vi udvikler, forhandler og deler dem. Læring handler i denne optik om et interrelateret spil mellem erfaring og kompetence. Praksis er først og fremmest en proces hvormed vi kan erfare verden og vores engagement i verden som meningsfuld. Meningsforhandlingen (”the negotiation of meaning”, Wenger 2005 [1998]:52) involverer to interagerende og konstituerende processer i form af deltagelse og reifikation. Det at leve er også først og fremmest en konstant meningsforhandlende proces. Alt dette giver netop værdifuld mening for læseren, men et eksempel på Wengers manglende vilje til at betragte individet på lige fod med praksisfællesskabet får læseren, når Wenger erklærer at ”meaning exists neither in us, nor in the world, but in the dynamic relation of living in the world” (Wenger 2005 [1998]:54). Det er et filosofisk vovestykke af de større at hævde at betydning/mening ikke eksisterer i det enkelte menneske når store dele af eksistensfilosofien vil hævde at dette er hele grundlaget for at vi kan holde ud at eksistere i verden – at vi føler en indre mening med tilværelsen, specielt i en post-darwinistisk verden hvor fraværet af Gud er blevet en væsentlig kategori at medtænke i ligningen.

Deltagelse, det første led i meningsforhandlingen, defineres af Wenger som den sociale oplevelse og erfaring af at leve i verden i relation til medlemskab af sociale fællesskaber og aktiv involvering i social virksomhed. Deltagelse er i denne forstand såvel personligt som socialt betinget. En definerende karakteristik for deltagelse er muligheden for at udvikle en ”deltageridentitet”, altså en identitet der konstitueres gennem deltagerrelationerne. Deltagelsen i sociale fællesskaber former vores erfaringer og den former også disse fællesskaber: Det transformative potentiale går således begge veje. Faktisk er vores evne (eller manglende evne) til at forme vore fællesskabers praksis et vigtigt aspekt i vores oplevelse af deltagelsen. Deltagelse er en kilde til at huske og at glemme, ikke blot gennem vores erindringer, men også gennem skabelsen af identiteter, og således gennem behovet for at genkende os selv i vores fortid. Reifikation betyder filosofisk set at udlægge træk ved menneskets bevidsthed, sprog og begrebssystem som træk ved den objektive virkelighed. Begrebet sidestilles i *Politikens filosofileksikon* (1994:321) med det at ”objektivere”. Det handler om at tingsliggøre. Reifikation er en kilde til at huske og til at glemme idet reifikationen producerer former der opretholdes og forandres i henhold til deres egne love. I Wengers egen definition har ordet ”reification”

i den engelske betydning et væsentligt ”twist”: det bliver brugt til at fremføre den ide at det der gøres til et konkret materielt objekt i virkeligheden ikke *er* et konkret materielt objekt:

> For instance, we make representations of ”justice” as a blindfolded maid holding a scale, or use expressions such as “the hand of fate” (Wenger 2005 [1998]:58).

Mens vi i deltagelsen genkender os selv i andre, projicerer vi i reifikationsprocessen os selv mod verden, og idet vi ikke behøver at genkende os selv i disse projektioner, attribuerer vi en uafhængig eksistens til vore betydninger. Ethvert praksisfællesskab producerer således abstraktioner, redskaber, symboler, fortællinger, vilkår og begreber der reificerer en del af denne praksis i en fastholdt form, som fx i den uvilkårlige skelnen mellem ordinær, traditionel og matrikelbaseret læreruddannelse på den ene side, og virtuel, computermedieret, netbaseret læreruddannelse på den anden side – for blot at nævne nogle af de begreber der som reifikationer bruges til at italesætte forskellene på to forskellige uddannelsesmæssige tilgange i læreruddannelsen. Jeg tillader mig dog i denne afhandling at bruge Wengers reifikationsmaskine med store forbehold, hvorfor min brug af begrebet også i en vis udstrækning er begrænset. Wenger er således selv med til at udvande sit eget begrebsapparat, når han ender med at skabe rum for at alt potentielt kan anskues som reifikationer:

> Reification can take a great variety of forms: a fleeting smoke signal or an age-old pyramid, an abstract formula or a concrete truck, a small logo or a huge information-processing system, a simple word jotted on a page or a complex argument developed in a whole book, a telling glance or a long silence, a private knot on a handkerchief or a controversial statue on a public square, an impressionist painting of a butterfly or a scientific specimen in an entomological collection (Wenger 2005 [1998]:60).

Ikke desto mindre hævder Wenger at deltagelse og reifikation optræder som et par og for at forstå det ene begreb er det nødvendigt at forstå det andet. Jeg forstår udmærket begge begreber, men mener at det ene begreb i form af deltagelse står væsentligt stærkere i Wengers begrebsterminologiske konstitueringsproces end det andet i form af reifikation. Det er ganske enkelt problematisk at Wenger ikke formår at betydningsafgrænse sit reifikationsbegreb, formentlig mest af alt fordi han ikke gør noget aktivt forsøg på det. Men det giver rimelig mening når Wenger redegør for hvordan reifikationen kompenserer for deltagelsens inhærente begrænsninger, fx når vi rejser monumenter for at huske de døde, når vi tager notater for at kunne huske på beslutninger vi har truffet eller når vi deler vore notater med kolleger der ikke kunne deltage i et

møde. Et computerprogram beskrives som et eksempel på en ekstrem form for reificering der kan fortolkes som en maskinel struktur der ikke har nogen mulighed for at deltage i forhandlingen om sin egen betydning.

Wenger er i sin definition af praksisfællesskabets konstituerende egenskaber bevidst om at man ikke kan og skal gøre alt til praksisfællesskaber. Det er ikke alle fællesskaber der defineres gennem praksis eller har én praksis der er specifik for fællesskabet. På samme vis kan ikke alt det man vil kalde for praksis relateres til et klart definerbart fællesskab. Et boligkvarter kaldes på engelsk ofte for ”a community”, men nabolaget er ikke normalt at sidestille med et praksisfællesskab. Det første praksiskarakteristikum som en kilde til et fællesskabs sammenhæng er deltagernes indbyrdes engagement, for praksis eksisterer naturligvis ikke på et abstrakt plan. Praksis eksisterer fordi nogle mennesker er engagerede i handlinger hvis mening og betydning de forhandler med hinanden (Wenger 2005 [1998]:73). Medlemskab som en social kategori, erklærer Wenger, er ikke blot et spørgsmål om sociale kategorier, om at erklære troskab eller om at tilhøre en eller anden form for organisation, og ligeså defineres et praksisfællesskab ikke blot af hvem der kender hvem eller hvem der taler med hvem. Geografisk nærhed er heller ikke nok til at udvikle et praksisfællesskab. Dette vil vise sig i denne afhandling der belyser hvordan praksisfællesskaber sagtens kan opstå på trods af geografiske afstande i den blandede lærings form, hvor geografien netop betinger at man må tænke praksisfællesskaber i en form der ikke forudsætter at deltagerne er underlagt den betingelse der hedder samtidig fysisk tilstedeværelse. Her bliver det i stedet computernetværket der bliver mediator for praksisfællesskabets funktionalitet, og fx bliver e-post-dialogen en væsentlig faktor som en sammenbindende kraft i hverdagsfællesskabet for den netstuderende. Det er således ikke en forudsætning at man fysisk ser hinanden på studiedagene, og det samme gælder, som Wenger påpeger, i det øvrige arbejdsliv (Wenger 2005 [1998]:74). Man bliver i arbejdslivet ikke et praksisfællesskab fordi man sidder på det samme kontor, og ligeledes kan man vel betvivle om der er tale om et egentligt praksisfællesskab fordi en gruppe studerende sidder i det samme undervisningslokale og modtager undervisning? Fællesskabet opstår først i det øjeblik man er fælles om en praksis, om sammen med andre mennesker at løse konkrete opgaver. Det handler om et indbyrdes engagement i forhold til at løse en eller flere konkrete opgaver og dermed opnå et eller flere konkrete mål. Medlemmerne af fx en studiegruppe er dog naturligvis forskellige fra hverandre og har forskellige personlige ønsker, men det handler om at kunne gå sammen mod et fælles mål.

Wenger lægger ikke skjul på at termen ”community”, på dansk ”fællesskab”, typisk er meget positivt ladet, men han understreger at fred og harmoni ikke nødvendigvis er faste bestanddele i et praksisfællesskab. Man vil i denne afhandling eksempelvis kunne finde en del eksempler på uenigheder, spændinger og kon-

flikter mellem medlemmer af en studiegruppe – fordi der først og sidst er tale om nogle magtstrukturer og hierarkier der skal balancere hvis samarbejdet skal foregå tilfredsstillende, og denne balance forefindes ikke altid. I nogle praksisfællesskaber vil man endog se at konflikt og elendighed konstituerer kerneessensen i den delte praksis, præcis som man kan se det i nogle dysfunktionelle familier (Wenger 2005 [1998]:77). Praksisfællesskabet er en fælles virksomhed der er resultatet af en kollektiv forhandlingsproces, og fællesskabet defineres af dets medlemmer i deres fælles engagement. Målet for praksisfællesskabets virke bliver ikke blot en defineret målsætning som skal opfyldes, men skaber ideelt set mellem deltagerne en følelse af fælles ansvarlighed som bliver en integreret del af praksis. Men da en fælles ansvarlighed ikke fordrer homogenitet, kommer den fælles virksomhed ikke til at handle om enighed i en simpel forstand. Faktisk kan uenighed, som Wenger betoner, i nogle praksisfællesskaber blive betragtet som en produktiv del af virksomheden. Derfor skal det ifølge Wenger ikke udlægges som romantiserende når han hævder at praksisfællesskaberne bibringer en privilegeret kontekst for meningsforhandlingen. Betydningen af andre magters indflydelse på praksisfællesskabet, fx i form af de institutionelle retningslinier[2] som medvirker til at forme visse kriterier for studiegruppens virksomhed i forhold til deadlines mv., er ikke mindre væsentlig, men i sidste ende bliver disse magter medierede af de praksisfællesskaber inden for hvilke deres betydning og mening skal forhandles i praksis. Med mediering tror jeg i dette tilfælde at Wenger mener "tilpasning", dvs. at kriterierne, rammerne og reglerne for studiegruppens virksomhed i en læreruddannelseskontekst ikke er en statisk størrelse, men en størrelse som må forhandles på plads af studiegruppens medlemmer i en meningsforhandling, således at kriterier, rammer og regler ikke *bliver til* sådanne før de er forhandlet *på plads* som sådanne inden for det praksisfællesskab som skal agere inden for strukturerne. I sidste ende er teksturen af kontinuiteten og progressionen i det lærende fællesskab i studiegruppen således også defineret af netop praksis, og ikke af den institutionelle tilknytning som især i netuddannelsen ofte kan forekomme perifer. Eftersom praksisfællesskabets liv udfoldes af medlemmernes fælles engagement, udvikler det sig på organiske måder der tenderer mod at undvige formelle beskrivelser og kontrol (Wenger 2005 [1998]:118). Det er derfor at praksislandskabet ikke kongruerer med de institutionelle tilknytningers, divisioners og grænsers reificerede strukturer. Således følger praksisfællesskabets selvforståelse ikke nødvendigvis den institutionelle selvforståelse, fordi medlemskabet af studiegruppen ikke primært defineres af insti-

[2] Institutionelle retningslinier og forordninger er knyttet til Wengers reifikationsbegreb.

tutionelle kategorier.[3] Men jeg mener modsat Wenger, hvis praksiseksempel hentes fra forsikringsbranchens medicinale "claims processing", at der *er* affiliationer i relation til selvforståelse der veksler mellem studiegruppens praksis og den institutionelle praksis. De to praksisser betinger hinanden, men de er ikke indbyrdes afhængige, og derfor er jeg enig med Wenger i at praksisfællesskabets mikroplan (i nærværende tilfælde studiegruppen) ikke i høj grad kongruerer med det institutionelle praksisfællesskabs makroplan. Her skal man dog holde sig de to meget forskellige diskurser for øje: Forsikringsbranchens lønarbejdere (i en amerikansk kontekst) der arbejder med skadesanmeldelser og netstuderende i den danske læreruddannelse. Det der imidlertid er vigtigt i et analytisk perspektiv er at man ikke ser praksisfællesskabet i studiegruppen som en selvrefererende entitet der ikke har tilknytning til en institutionel praksis. Hvis praksisfællesskabet anskuede sig selv på denne måde ville det blive en fæstning frem for en åben dør mod dels det større institutionelle praksisfællesskab og de andre studiegruppers praksisfællesskaber.

Som Wenger påpeger, ville det gøre begrebet meningsløst hvis man kaldte hver eneste sociale konfiguration for et praksisfællesskab. På den anden side ville det gøre begrebet mindre brugbart hvis man lægger for restriktive definitioner ned over dets definition (Wenger 2005 [1998]:122). Jeg finder at det giver mening at tale om studiegruppens fællesskab som et mikrofællesskab på praksisplanet, mens makrofællesskabet består i den institutionelle konteksts fællesskab. Man kan sagtens stille spørgsmålet, hvorvidt der overhovedet er tale om noget fællesskab på et institutionelt makroplan? Dette har noget at gøre med synsvinkel, og i princippet behøver man aldrig blive enige om en begrebsafklaring af hvor praksisfællesskabets grænser går. Imidlertid er det oplagt at der er tale om et praksisfællesskab på institutionelt plan når man taler Læreruddannelsen i Nørre Nissum. På samme måde som LNN også indgår i et større praksisfællesskab med Læreruddannelsen i Skive med blandt andet en fælles studieordning. Disse to læreruddannelser indgår herefter i et endnu større praksisfællesskab med landets øvrige læreruddannelsessteder, idet de alle har det samme mål: At uddanne kvalificerede lærere gennem professionsrettet vejledning og undervisning. Man kan derimod ikke tale om et egentligt praksisfællesskab for *hele* den professionshøjskole, VIA University College, som hhv. læreruddannelserne i Aarhus, Silkeborg, Skive og Nørre Nissum indgår i. Selvom der kan være fælles berøringsflader, har disse uddannelser kun et perifert fællesskab med sygeplejerskeuddannelser, pædagoguddannelser, ingeniøruddannelser osv. Praksisfællesskabernes makroplan skal findes på det ni-

[3] Wenger (2005) [1998]:119 benytter termen "boundary" om afgrænsningerne af praksisfællesskab kontra institutionelle afgrænsninger, men jeg finder det mere frugtbart at tale om praksisfællesskabets selvforståelse kontra den institutionelle selvforståelse, fordi termen "selvforståelse" i denne optik er mindre bastant og limiterende. Således er det ikke min holdning at der nødvendigvis er vandtætte skotter mellem den ene og den anden selvforståelse – tværtimod er der også lighedspunkter mellem studiegruppens fællesskab og det institutionelle fællesskab og de deraf følgende selvforståelser, som for institutionens vedkommende typisk også er båret af en historisk tradition som de studerende, om end perifert, også bliver berørt af.

veau hvor der indgår nært beslægtede samarbejder, fx om at uddanne lærere eller om at uddanne sygeplejersker. For studerende og medarbejdere kan man på tværs af fagene og uddannelserne se sig selv som en del af et *organisatorisk* praksisfællesskab, og man måske endda med en vis veneration i stemmen udsige at man arbejder i VIA University College. Men her er vi ude i at stramme definitionsregistret til det yderste, og det kræver at man også accepterer at tale om praksisfællesskaber i nogle meget brede og rummelige organisatoriske rammer hvilket åbner op for nye kategorier. I denne sammenhæng går grænsen for et praksisfællesskab på makroplanet ved at fælleskabet skal arbejde sammen om at uddanne til den samme profession. På denne vis kan man således hævde at Læreruddannelsen i Nørre Nissum har alt til fælles med Læreruddannelsen i Holbæk set i forhold til sygeplejerskeuddannelsen i Aarhus.

Det er ifølge Wenger ikke nødvendigt at alle deltagere i et praksisfællesskab interagerer intenst med hinanden eller kender hinanden særdeles godt (Wenger 2005 [1998]:126). Her må man tilføje at dette afhænger af praksisfællesskabets størrelse, for i studiegruppen kan man næppe undgå at opfylde de ovenstående kriterier hvis samarbejdet skal være en succes. I den konstruktion jeg her opbygger, *hvor jeg altså skelner mellem praksisfællesskaber på et mikroplan og praksisfællesskaber på et makroplan*, er det derimod en distinkt mulighed at man på praksisfællesskabets makroplan absolut ikke behøver at kende hinanden særligt godt eller for den sags skyld arbejde særligt intenst sammen. Det kan i sagens natur ikke lade sig gøre. Således er det heller ikke nødvendigt på dette plan at den enkelte deltagers handlinger skal stå til regnskab for en fælles sag. Jeg savner klarere distinktioner hos Wenger mellem forskellige *typer* af praksisfællesskaber. Det er ikke fordi Wenger ikke kontinuerligt forsøger at definere sine begreber i relation til sine teoretiske ærinder, men begrebet *praksisfællesskab* forbliver meget bredt fordi Wenger hele tiden arbejder med at udfolde begrebet frem for at afklare det. Jeg skriver bevidst ”afklare” frem for ”afgrænse” for afgrænsninger har i denne optik en negativ ladning, men hver gang Wenger har lavet en afklaring bygger han en ny etage på sin begrebssætning. Det er for så vidt dygtigt og meget prisværdigt, men jeg vælger altså i nærværende kontekst at operere med praksisfællesskaber på et mikroplan (studiegruppen) og på et makroplan (institutionelt) og hvis man vil, kan man hertil lægge et organisatorisk plan (professionshøjskolen). Dette passer ind i konteksten for denne afhandling, om end det er de to førstnævnte planer der absolut vil blive behandlet mest indgående. Man kan dog også vælge at følge Wengers eksempel og tale om ”constellations of practices” (Wenger 2005 [1998]:126) som han bruger om de konfigurationer der er ”too far removed from the scope of engagement of participants, too broad, too diverse, or too diffuse to be usefully treated as single communities of practice” (Wenger 2005 [1998]:126 ff.). Men Wenger mener at denne betegnelse “is true not only of very large configurations (the global economy, speakers of a language, a city, a social movement) but also of some smaller ones (a factory, an office, or a school” (Wenger 2005 [1998]:127). Igen

er det problematisk at Wenger med egen pen gør disse eksempler for brede, for divergerende og for diffuse til egentligt at være brugbare. Der er stor forskel på en skoles institutionelle konstitution og struktur, og det der gælder for et kontor, og der er minsandten også afgrundsdybe kløfter mellem den globale økonomi og et forsikringskontor. Ingen tvivl om at alle praksisser i større eller mindre grad er under indflydelse af den globale økonomi, men med Wengers egne ord kunne man ligeså vel tale om den globale økonomi som et reificeret symbol som en praksiskonstellation. Begrebssondringen mellem fællesskaber og konstellationer er umiddelbart fornuftig og brugbar, men igen er det rummeligheden i begrebseksemplifikationen der udvander det terminologiske fundament.

Wenger koncentrerer sig i *Communities of Practice*, som det vil være fremgået for læseren, om det som Illeris vil betegne som samspilsdimensionen idet læringens tilegnelsesmæssige forhold sker indordnet under denne sociale optik – dette i en grad så Illeris finder at han til tider glemmer sin indledende konstatering i bogen af at der også findes andre aspekter af læringen (Illeris 2006:122). I *Communities of Practice* er det Wengers læringsteoretiske pointe at en social teori om læring derfor må integrere"the components necessary to characterize social participation as a process of learning and of knowing" (Wenger 2006:4-5). Opsummerende er de nødvendige og mest centrale komponenter i Wengers teori følgende:

1) *Meaning:* a way of talking about our (changing) ability – individually and collectively – to experience our life and the world as meaningful.
2) *Practice:* a way of talking about the shared historical and social resources, frameworks, and perspectives that can sustain mutual engagement in action.
3) *Community:* a way of talking about the social configurations in which our enterprises are defined as worth pursuing and our participation is recognizable as competence.
4) *Identity:* a way of talking about how learning changes who we are and creates personal histories of becoming in the context of our communities.

(Wenger 2005 [1998]:5, min oversættelse)

Det er klart at disse komponenter hænger indbyrdes sammen og er interdefinerbare. I praksisfællesskabet forhandles der kontinuerligt om mening, og man skal ikke underkende den *identitets*skabende faktor der ligger i at indgå i fællesskaber hvori der skabes nye *betydnings*kontekster. Ingen identitet uden praksis, ingen identitet uden fællesskab og ingen identitet uden mening. Læseren kan selv prøve at lave samme øvelse med de andre komponenter med den samme syntaktiske konstruktion. Efter min egen efterprøvning er Wengers argument plausibelt: de fire komponenter hænger sammen. Mening relaterer sig i et illerisk perspektiv til indholdsdimensionen, mens samspilsdimensionen integrerer praksis og fællesskab. Identite-

ten har ligeledes stor affinitet til alle de tre andre komponenter og knytter derfor også stærkt an til drivkraftdimensionen. Ingen motivation uden fællesskab, praksis og mening. Men man kan ikke være uenig med Illeris i at vægten er på samspilsdimensionen hos Wenger. Mens jeg savner at Illeris bliver mere konkret og med sine dimensioner forholder sig mere aktivt til henholdsvis individuel og social læring (dette mislykkes i nogen grad fordi "dimensionerne" får overherredømme som kategoriale abstraktioner), savner jeg tillige hos Wenger et fokus på individet i praksisfællesskabet. Man må således også konstatere at selv om komponenterne i Wengers teori er indbyrdes afhængige og interaktive, så er de også substituerbare. Sæt nu om man udskifter "fællesskab" med "individ", hvilket i og for sig er en ganske voldsom manøvre i en social teori, og definerer individkomponenten som "en måde hvorpå vi er i verden ontologisk set og hvormed vi gennem selvstændig tænkning og i dialog med andre forsøger at skabe mening gennem praksis i en forhandling om og søgen efter identitet og en plads i verden". Wenger afviser ikke den selvstændige tænkning, men ligeså vel som individer i et vist mål er betinget af fællesskaber, er fællesskabers beståen betinget af individers aktioner og refleksioner heri. Det skal dog fastslås at Wenger ikke *afviser* at individuel læring finder sted, blot forholder han sig ikke til den individuelle læring som den finder sted *inden for* praksisfællesskabet. Når Wenger taler om identitet, taler han om at den læring "we do entirely by ourselves eventually contributes to making us into a specific kind of person" (Wenger 2005 [1998]:215). Wengers fokus er på den identitet der manifesterer sig gennem deltagelse i praksisfællesskabet, mens han kun absolut kursorisk forholder sig til den identitet der manifesterer sig gennem den individuelle læring.

Fællesskaber kan bestå på trods af enkeltindividers udtræden heraf, men selv store fællesskabskonstruktioner er ikke usårlige hvis et eller flere individer pludselig stiller spørgsmålstegn ved *meningen* i konstruktionen eller dens indhold. Dette viser historien med al tydelighed. Fællesskabet er både en selvstændig organisme med sit eget liv, men det er også en mekanisk konstruktion der er sårbar i forhold til konstruktionens egen reproducerbarhed: Hvis ikke konstruktionen af fællesskabet kontinuerligt kan bibringe mening til participanterne, vil fællesskabet enten antage en ny morfologi eller det vil opløses. Kun gennem magt og i autoritære samfund kan man opretholde fællesskaber der har udtømt deres egen mening.

2.2. Metodiske tilgange

Empirien i denne afhandling er baseret på kvalitative spørgeundersøgelser på skriftligt grundlag med studerende, undervisere og ledere ved LNN og KDAS. Der er desuden foretaget observationer af e-dialoger i konferencesystemet First Class. Desuden er der lavet mundtlige interviews med studerende og ledere ved LNN, en pædagogisk IT-konsulent i det daværende CVU Midt-Vest samt med souschefen for Læreruddannelsen i Haderslev. De eksamenskarakteristikker som er indsamlet og behandles i afhandlingen er naturligvis funde-

ret på et kvantitativt grundlag. Afhandlingen er i sin essens en blanding af et *slags* mangeartet casestudie og *survey research* med inddragelsen af såvel forskellige årgange af studerende som undervisere. Hermed er det også opfattelsen at den i nogle kredse traditionelle opsplittelse af casestudier og survey research som to konkurrerende forskningsparadigmer ikke indebærer at de to tilgange ikke skulle kunne fungere side om side, ligesom det i det følgende skal vises at en lignende paradigmatisk adskillelse af kvalitative og kvantitative forskningstilgange ikke nødvendigvis bidrager med meget andet end at grave futile kløfter. Det skal i den forbindelse nævnes at betegnelsen casestudier ofte benyttes som et delvist synonym for 'kvalitativ forskning' (Hammersley 1992:183). I kapitlet "The Logic of Theory-Testing in Case Study Research"[4] indtager Martyn Hammersley en lignende holdning:

> There is a tendency to regard survey and case study research as competing research paradigms, with their own standards and strategies (…) I believe that the process of inquiry in science is the same whatever method is used, and that the retreat into paradigms effectively stultifies debate and hampers progress (Hammersley 1992:182).

Hammersley har en væsentlig pointe her, om end det i mine øjne snarere er en styrke end en hæmsko for den videnskabelige diversitet at der netop metodisk set er forskellige standarder og strategier at vælge fra. Fortalerne for casestudiet har erklæret at denne tilgang udelukkende benytter sig af stærke logiske følgeslutninger baseret på den videnskabelige *argumentations* og *fornuftslutnings* slagkraft, mens fortalerne for survey research hævder validiteten af at benytte hele to former for følgeslutninger, i form af den statistiske følgeslutning fra det videnskabelige mønster der viser sig til befolkningen som et hele, og logiske følgeslutninger i forbindelse med nødvendige og logiske forhold i en sag. Imidlertid er det min opfattelse at begge tilgange lader sig gøre inden for samme kontekst. Det er præcist det der sker i denne afhandling.

Jeg vil helst ikke indplacere afhandlingen i epistemologiske kasser, men man kan med en vis legitimitet hævde at nærværende tekst ligger inden for den betydningsramme som *Oxford Advanced Learner's Dictionary* definerer som et casestudie, nemlig "a detailed account of the development of a person or a group of people over a period of time" (1999:172). Man må imidlertid undgå i for høj grad at læse en for snæver forståelsesramme ind i denne afhandlings epistemologi, idet det ikke primært handler om observation eller redegørelse for en person eller en gruppe af personers udvikling over en tidsperiode. Afhandlingen handler

[4] Kapitlet er fra Hammersleys bog (1992): *What's Wrong with Ethnography? – Methodological Explorations*. London and New York: Routledge.

i højere grad om at redegøre for og beskrive en sociologi og en række af tankesæt der ligger bag det at være netstuderende og det at udbyde netbaseret læreruddannelse. Det handler således om meget mere end en case og det handler om andet end ”blot” undersøgelser af menneskers handlingsmønstre og udviklinger inden for en uddannelseskultur, men også om kulturen i sin egen ret som et sociologisk begreb og de udviklinger som kendetegner denne kultur. Hermed forsøger jeg ikke at skabe dikotomiseringer idet det naturligvis anerkendes at disse to aspekter også hænger sammen og beriger og udfordrer hinanden. Men det er stadig nødvendigt i ordets etymologiske forstand at *analysere* delene for at forstå helheden. Derfor vedkender denne afhandling kun med visse forbehold sin status som et casestudie, men frakender sig på den anden side ikke relationen.

Metodisk er afhandlingen i sit design baseret på kvalitative teknikker for så vidt angår både ”spørgeskemaer” som mundtlige interviews. Der er en traditionel modsætning mellem de såkaldte kvantitative metoder (som fx spørgeskemaet) og de kvalitative metoder som fx interviews, men mine spørgeskemaer er ikke skematiske, idet de ikke beder om afkrydsninger ud fra forskellige tilfredsheds- eller utilfredshedsparametre, men derimod beder informanten besvare mine *open endede* spørgsmål med sine egne ord og sætninger. Derfor er denne afhandling i denne henseende funderet i en kvalitativ tilgang, men til gengæld benyttes der en kvantitativ tilgang når der fremlægges komparative karakterstatistikker for de sidste 4 års eksamener ved LNN (se afsnit 5.3). Ofte ser man at metodiske tilgange inden for forskningen gennem disses talsmænd og –kvinder forsøger at hævde deres egen ret og forrang i forhold til konkurrerende tilgange. I mange år har der således foregået en relevant, men måske også ørkesløs paradigmatisk og ideologisk debat mellem fortalerne for en kvalitativ metodisk tilgang til interviewundersøgelser og en kvantitativ ditto. Martyn Hammersley argumenterer i kapitlet ”Deconstructing the Qualitative-Quantitative Divide” for at ”the distinction between qualitative and quantitative is of limited use and, indeed, carries some danger” (Hammersley 1992). Hammersley mener ikke at man ikke skal have debatten, men at den i længden forplumrer bredden af, og overskygger, de emner og argumenter der er involveret i socialforskningens metodologi. Med andre ord metodediskussion for metodediskussionens egen skyld i en forskningskultur der til tider synes at cirkle rundt i selvrefererende systemer i ligeså høj grad som den bedriver samfundsnyttig forskning. Omkring ”præcision” og ”bevisførelse” for udsagn, et emne som jeg skal vende tilbage til neden for, bemærker Hammersley:

> Our decisions about what level of precision is appropriate in relation to any particular claim should depend on the nature of what we are trying to describe, on the likely accuracy of our descriptions, on our purposes, and on the resources available

> to us; not on ideological commitment to one methodological paradigm or another (Hammersley 1992:163).

Dette betyder ikke at man bevidstløst og uden omtanke skal vælge den ene metodiske tilgang frem for en anden, men ifølge Hammersley er der ikke tale om et enten/eller – snarere er der ofte tale om at mange forskellige metodiske paradigmer er på spil på samme tid:

> What is involved is not a simple contrast between two opposed standpoints, but a range of positions sometimes located on more than one dimension. It should also be clear, I think, that there is no necessary relationship between adopting a particular position on one issue and specific positions on the others. Many combinations are quite reasonable (…) selection among these positions ought often to depend on the purposes and circumstances of the research, rather than being derived from methodological or philosophical commitments. This is because there are trade-offs involved. For instance, if we seek greater precision we are likely to sacrifice some breadth of description; and vice versa. And the costs and benefits of various trade-off positions will vary according to the particular goals and circumstances of the research being pursued (…) The prevalence of the distinction between qualitative and quantitative method tends to obscure the complexity of the problems that face us and threatens to render our decisions less effective than they might otherwise be (Hammersley 1992:172).

Det handler ikke blot om at kvantitative metoder er optaget af tal, mens de kvalitative ditto er optaget af ord, at de kvantitative metoder søger den eksakte viden, mens de kvalitative opdyrker de flerfoldige synspunkters ret. Også tal kan og bliver fortolket, og det *er* muligt at nå frem til sandheder i det kvalitative materiale – det ville således i min optik være alt for simpelt at anlægge det synspunkt at ord altid er relative og kan diskuteres. Ord kan ligeså vel som tal give svar på spørgsmål, og pointen er at denne dikotomiske diskussion synes at gå fejl af sine egne banale pointer. Begge metoder har noget at bidrage med, men det afhænger af hvad det er for spørgsmål man ønsker at stille og hvilke typer svar man ønsker at opnå. Det er et både-og, men i denne afhandling er valget faldet på en kvalitativ tilgang i de skriftlige spørgeundersøgelser fordi jeg her har ønsket at det er informanternes egne formulerede ord der taler med gennem hele teksten.

Der er i interviewet tale om en professionel samtale, og i Steinar Kvales bog *Interview – en introduktion til det kvalitative forskningsinterview* (2007 [1997]) beskæftiger han sig primært med én form for forskningsinterview. Det er den form for interview som jeg har anvendt til brug for denne afhandling, og Kvale kalder det for "det halvstrukturerede livsverdensinterview" (Kvale 2007 [1997]: 19). Det defineres af Kvale som et interview "der har til formål at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener" (Kvale 2007 [1997]:19). I denne afhandling er det temaer der har med den studerendes faglige og sociale oplevelser af det at læse på netlæreruddannelsen der spørges ind til, ligesom der spørges ind til hendes oplevelser af uddannelsens form, og hvordan valget af uddannelse hænger sammen med bopæl samt familiestrukturer og sociale netværk. Man kan derfor overordnet set udbygge "livsverden" i Kvales perspektiv til også at omhandle "studieverden" i forbindelse med interviewene til nærværende afhandling.

Pierre Bourdieu er i "Understanding" kritisk over for mange af de såkaldt metodologiske skrifter om interviewteknikker:

> Hvor nyttige de end må være, når de beskriver de forskellige virkninger, som intervieweren kan skabe uden at vide det, forfejler de næsten altid pointen, ikke mindst fordi de forbliver tro mod gamle metodologiske principper der, ligesom idealet om standardiserede procedurer, ofte stammer fra ønsket om at imitere de ydre tegn på stringens fra de mest etablerede videnskabelige discipliner (Bourdieu 1999:1).

Stringensen kan altså ifølge Bourdieu være en hæmsko i den forstand at det er ydre tegn på stringens – en skinstrengens – som hentes fra etablerede videnskabelige discipliner. På et metodeseminar ved Institut for Psykologi på Århus Universitet i december 2005[5] erfarede jeg således i en forelæsning af Steinar Kvale at jo mere refleksion over metoden til interviews i en afhandling, desto mindre interessant er som regel indholdet. Dette er naturligvis et synspunkt der er til kraftig diskussion, men spørgsmålet er således også ifølge Kvale om metoder decideret medvirker til at hæmme vidensudviklingen, fx i interviewsituationen? Det kan man diskutere, men det afhænger vel i sidste ende af valget af metode og af hvor "standardiserede procedurer" man arbejder sig frem efter. En slavisk gennemgang af interviewspørgsmålene i det mundtlige interview, hvor intervieweren mekanisk og lidenskabsløst fremfører sit ærinde over for informanten, kan i hvert fald næppe være begunstigende for den dialog mellem mennesker som interviewet basalt set handler om. Omvendt kan man heller ikke gøre interviewsituationen fuldstændig anarkistisk, hvor intervieweren skyder

[5] Ph.d.-kurset "Kvalitative forskningsmetoder og forskningsinterviews". Afholdt ved Institut for Psykologi, Århus Universitet, 28.11.2005 – 02.12.2005.

fra hoften med improviserede spørgsmål. Derfor bør de metodologiske principper næppe være baseret på en art videnskabelig værdifrihed eller en misforstået objektivitet. Objektiviteten kan netop være af det gode når den bygger på en videnskabelig disciplins værdisæt der netop ofte vil omhandle et objektivitetskrav i henseende til forskningsprocedurer. Objektivitet handler i interviewsituationen om "to allow the object to object"[6] – man kunne tilføje at objektet (= informanten) ikke blot skal tilbydes denne mulighed, der ligger en etisk og en videnskabelig *fordring* i at informanten bliver tilbudt denne mulighed. Det handler som Kvale skriver om at "styre mellem en metodefri tilgangs frie spontanitet og en metodefikseret tilgangs rigide strukturer" (Kvale 2007 [1997]: 26). Det er derfor at der i denne afhandling benyttes den tilgang som Kvale analyserer i sin bog i form af det halvstrukturerede livsverdensinterview. Pointen er netop at hvis man som Kvale opfatter interviewet som en samtale, er man nødt til at anvende en kvalitativ tilgang til den mundtlige dialog, og ikke en ubrydelig og ufravigelig tilgang der ikke levner plads til indskydelser og nye betragtninger fra hverken informant eller interviewer.

At forsøge at vide hvad man gør når man organiserer en interviewrelation, er igen ifølge Bourdieu (1999:2) at søge at kende de virkninger som man ganske uvidende kan komme til at fremkalde ved den type af altid nærmest vilkårlig *indtrængen* der er indbygget i social udveksling. I interviewsituationen er og bliver det forskeren "der begynder spillet og som fastlægger spillets regler" (Bourdieu 1999:3), i og med det også er forskeren der i stort set alle tilfælde tager initiativ til indhentningen af informationer til egen brug, og det er ligeledes forskeren der på "en ensidig måde og uden forudgående forhandlinger, fastlægger interviewets mål og anvendelse" (Bourdieu 1999:3). Det er min erfaring, gennem egne interviews, at situationen og omstændighederne hvori og hvorunder interviewet gennemføres, ofte forekommer og er iscenesat fordi såvel interviewer som informant ved at der her er tale om en samtale i et meget seriøst forum (forskningsanvendelse) hvorfor begge parter virkelig anstrenger sig for at fremstå fornuftige, velovervejede og gennemreflekterede. Specielt informanten har jeg oplevet have en vis præstationsangst, mens jeg selv har været mest optaget af at få mine informationer hjem og stille spørgsmål der giver mening for informanten.

Idealistisk set betragter Bourdieu interviewsituationen som en spirituel øvelse der gennem forglemmelse af selvet sigter mod en sand konvertering af måden vi ser andre mennesker på under de almindelige livsomstændigheder. Det handler om at intervieweren må forsøge at sætte sig i informantens sted, og forsøge at forstå denne som havde rollerne været byttet om. Det er dette Bourdieu mener når han taler om interviewsituationen som en spirituel øvelse. Jeg har haft mange gode samtaler med mennesker der beredvilligt har svaret på mine spørgsmål og – på grund af eller på trods af anstrengtheden der ofte vil ligge i en inter-

[6] Citatet er fra Svend Brinkmanns oplæg ("Etik i kvalitativ forskning") ved ovenstående seminar.

viewsituation – så har disse mennesker også langsomt fået sig talt ind på temaerne, de er gået ind på spillets præmisser, og har takket være refleksionens kraft måske i øjeblikke glemt den interviewsituation som de har været en del af. Når jeg har interviewet mennesker som jeg i forvejen har en relation til, som underviser eller kollega, har jeg oplevet det som Bourdieu kalder at "modsætte sig objektivering" (Bourdieu 1999:8), hvor den interviewede med al mulig grund spiller på den sociale nærhed med intervieweren. Her risikerer intervieweren i sidste ende at komme til at interviewe sig selv og underkaste sig selv noget der er beslægtet med "selvanalyse" (Bourdieu 1999:8). Så galt tror jeg ikke det er gået i mine interviewsituationer, men i nogen tilfælde har det ikke været muligt at undgå at interviewet i korte momenter konverteredes til en samtale hvor man pludselig laver indforståede referencer til et bestemt tema. Dette er en risiko ved, men så sandelig også en fordel ved, at "forske i egen kultur" for at bruge et begreb fra den antropologiske videnskab. Disse indforståede referencer bidrager til at løsne samtalen op, og medvirker til at etablere blødere overgange mellem de til tider mere formelle, akademiske spørgsmål.

Det man altså må undgå er at interviewet bliver en monolog hvor intervieweren stiller spørgsmålene og langt hen ad vejen selv besvarer dem – i et sådant "udvekslingsforhold" ville alle bedrage hinanden samtidig med at forskeren også bedrager sig selv (Bourdieu 1999:9). En sådan diktafonsociologisk tilgang (hvor man for at få "noget ud af" informanten på paradoksal vis forsøger at hjælpe svarene på vej ved at uddybe egne spørgsmål og dermed i sidste ende risikerer selv at besvare dem) vil kun komme forskeren selv til skade når han skal analysere sin empiri.

Mht. til transskriptioner er det båndoptagede interview en dobbeltkonstruktion: først laver man interviewet i dets kvalitativt tilrettelagte form, og derefter transskriberer man. Mens man transskriberer, vil man uvægerligt lave analyser af det sagte og selv den mest neutrale form for redigering ændrer ikke ved at placeringen af et enkelt komma kan ændre en sætnings struktur og betydning betydeligt. Enhver transskription repræsenterer en oversættelse af det sagte og måske endda en fortolkning (Bourdieu 1999:14), så når man når frem til at læse sin egen transskription vil man, som jeg tolker Bourdieu, altså være nået til tredje fase i konstruktet og sidde med en ganske redigeret virkelighed; og så er denne virkelighed jo heller ikke mere redigeret, for man sidder jo stadig tilbage med det der *faktisk* er blevet sagt. Skriftsproget rummer sin egen sandhed for i de sagte ords transformation til skrifttegn muliggøres den forskningsmæssige analyse af det udsagte hvor hvert eller hvert andet udsagn kan vendes. Noget kan bruges, andet kan ikke. Men hvis intervieweren har været i stand til at formidle sine spørgsmål på en ordentlig måde, så stiger muligheden for de gode svar. Forskeren er forpligtet på at tage alle udsagn i transskriptionen med i betragtning, men er ikke forpligtet på at videregive alle udsagn i sin afhandling. Der er altså tale om en redigeret empiri – vel at

mærke en empiri der er redigeret for læserens skyld. Dette er i sig selv potentielt problematisk, men problemet er muligt at løse hvis alle transskriptioner vedlægges i form af bilag (hvilket de er i denne sammenhæng).

Alle kvalitative studier indeholder ifølge Taylor og Bogdans artikel "Working with Data – Data Analysis in Qualitative Research" (1984:124) rige deskriptive data i form af menneskers egne skrevne eller talte ord og observerbare aktiviteter. I denne afhandling får dataene ikke lov at stå tilbage som deskriptive sådanne hvor læseren overlades til at drage sine egne konklusioner. Det kan og vil læseren alligevel gøre i den sidste ende. Dataene bruges som indfletninger i en fremadskridende fortælling om netuddannelsernes kultur. Men alligevel spiller interviewene en central funktion i afhandlingens løbende tekst, idet informanter løbende får lov til at tale med i tilblivelsen af denne fortælling. Det er i høj grad informanterne der har bidraget til at dette arbejde kunne færdiggøres, og uden dem ville afhandlingen ikke kunne realiseres.

Inden for den kvalitative forskning viser erfaringen at de fleste studier fokuserer på et enkelt selvstændigt område (Taylor og Bogdan 1984:125). Det er også tilfældet i denne afhandling, men bestræbelsen går på en komparativ analyse hvor netseminariets og de netstuderendes vilkår, sociale baggrund, kulturelle kapital, uddannelsesbaggrund osv. sættes i forhold til de ditto forhold for matrikelbaserede lærerstuderende. Der er ikke tale om en tilgang med afsæt i *grounded theory* idet det ikke tilstræbes at opdage teorier, begreber, hypoteser og nye tiltag direkte fra den indsamlede empiri (Taylor og Bogdan 1984:126), men tværtimod bygges der på et sæt af aprioriske formodninger der danner baggrund for afhandlingens forskningsspørgsmål. Arbejdet med og analysen af empirien har været en kontinuerlig proces i arbejdet med afhandlingen og sådan vil det altid være når forskningstilgangen er kvalitativ. Dataindsamling og analysen heraf går hånd i hånd. Jeg har måttet se nogle ideer få et skud for boven *i* interviewsituationerne eller også har jeg set skuddet komme i det efterfølgende transskriptionsarbejde (hvor man tænker hele interviewet igennem igen), og hvis det ikke skete her, har det vist sig når man troede at analysen var skudsikker, og de præparerede citater var klar til at plotte ind i den løbende tekst. Forskeren beder selv tit om skuddet der rokker ved kimæriske forestillinger, og får afhandlingens tekst til i en transitorisk proces at gennemgå adskillige metamorfoser undervejs: Forskeren lærer sig nemlig, det er hans hele eksistensgrundlag, at stille sig i den taknemmelige frontlinje der hedder akademisk udforskningstrang ved kontinuerligt at søge efter temaer ved at gennemgå dataene på så mange måder som muligt. Disse metamorfoser er inhærente i den tekst som læseren nu sidder med. Læseren kan ikke vide hvordan dette dokument tog sig ud for bare et år siden. Dataene har i særlig grad mod slutningen af arbejdsprocessen været med til at skrive sig ind i afhandlingen og forcere kamæleoniske forandringer. Det er på denne vis at alle informanters stemmer taler med i denne

afhandling, og det er derfor at disse informanter i høj grad også er med til at definere dens endelige indhold.

Der er ikke, og skal ikke være, én standardiseret måde hvorpå alle forskere i den kvalitative forskning tilgår deres indsamlede datamateriale: ”All researchers develop their own ways of analyzing qualitative data” (Taylor og Bogdan 1984:129). Jeg er mindre optaget af i denne afhandling at udvikle begreber og teorier – snarere er mit fokus i samarbejde med informanterne at forsøge at forstå mulighederne og barriererne ved at bedrive netbaseret læreruddannelse, at forstå typologierne bag ved de netstuderende og den særlige kultur det er at være virtuelt studerende i hovedparten af studieprocessen, og endelig at forstå hvordan undervisernes praksis ændrer sig i mødet med den virtuelle undervisningsdimension. På denne vis er fokus på samme tid meget bredt og meget snævert. Bredt fordi det forsøger at indramme både institutionelle faktorer og studerendes og underviseres vilkår. Snævert fordi fokus primært er på den netbaserede læreruddannelse. Men denne del af læreruddannelsen bad om at få fortalt sin egen historie, og det får den i nærværende tekst.

Det er værd at bemærke at ingen kvalitative studier kan eller bør benytte alle de indsamlede data (Taylor og Bogdan 1984:138). Derfor kan forskningen også kun tilstræbe den fuldstændige objektivitet idet en afhandling som denne i sidste ende er og bliver forfatterens redigerede og endelige produkt. På den anden side giver det absolut ingen mening hvis man forsøger at presse al den indsamlede empiri ind i en afhandling. Også empiri har varierende kvalitetsniveauer betinget af kemien mellem informant og interviewer, teknisk kvalitet af produktet ved mundtlige interviews, skriftlig kvalitet af produktet ved skriftlige interviewbesvarelser og naturligvis den faktor at nogle informanter har, for afhandlingens ærinde, mere vedkommende observationer og refleksioner at bidrage med end andre. Der er ligeledes ingen retningslinier i den kvalitative forskning for hvor mange data der er nødvendige for at understøtte en konklusion eller en fortolkning (Taylor og Bogdan 1984:139). Dette er altid en vurderingssag, og de bedste indsigter kommer nogle gange fra en ret lille mængde data. Ligeledes er begreber som ”sandhed” og ”præcision” vanskelige størrelser i den kvalitative forskning og i alle former for ikke-eksakte videnskaber. Den kvalitative forsker kan med stor sandsynlighed demonstrere stor plausibilitet for sine konklusioner og fortolkninger, men de kan aldrig som sådan ”bevises”. Dette er imidlertid et velkendt fænomen i den humanistiske forskning og selve grundlaget for denne, og det der adskiller den fra eksempelvis naturvidenskaben.

Denne afhandling baserer sin empiri på det man i antropologien vil definere som forskning i egen kultur. Jeg er ansat på den arbejdsplads som samtidig er mit forskningsområde. Det kan der være ulemper ved i

forhold til at man som forsker ikke opnår muligheden for at distancere sig, trække sig tilbage og se tingene på afstand. Ligeledes risikerer forskeren et vist mål af blindhed for det der foregår omkring ham fordi han ikke betragter kulturen med den udefrakommendes undrende blik, men er inde i "cirklen" som allerede aktiv deltager. Forskeren risikerer at tage mange ting for selvfølgeligt fordi han allerede er en del af det der af ham opfattes som rutiner. Han risikerer ikke at kunne se tingene med nytilkommerens eller observatørens friske og forundrede øjne. Han får ikke mulighed for at tage væk fra arbejdspladsen i nogle måneder og samle op på forskningsmæssige observationer. Alt dette har jeg været opmærksom på i processen. Men fordelene ved forskning i egen kultur er også åbenlyse: I relation til mit eget virke ved LNN som underviser i dansk er fordelen at nogle af informanterne/deltagerne allerede på forhånd er bekendte med forskeren – sandsynligheden for at de pludselig vil begynde at agere anderledes fordi de ved at deres underviser også har en forskningsmæssig interesse i dem som netstuderende er ikke særlig stor. Pointen er at de netstuderende synes at det er fint at deres underviser har deres uddannelse som forskningsområde, men herfra interesserer det dem egentlig ikke synderligt. De har deres eget at passe. De er med god ret ikke engang særligt interesserede i hvad forskeren laver ved siden af danskundervisergerningen. Men hovedparten af de studerende der bliver citeret fra de skriftlige spørgeundersøgelser i løbet af denne afhandling er ikke mine egne studerende. Det er studerende fra hold med andre undervisere. De kender ikke mig og har derfor kunnet svare temmelig upåvirket af spørgerens funktion, så selv om der er tale om forskning i egen kultur, har det alligevel været muligt i de fleste tilfælde, og når situationen har krævet det, at træde nogle skridt tilbage og se tingene udefra. Det skal ikke her diskuteres om der er en forskningsmæssig tilgang der er den bedste, idet den her anvendte tilgang har været *vilkåret* for afhandlingens gennemførelse. Man vil kunne argumentere for ulemperne ved forskning i egen kultur, men man kan med ligeså stor vægt argumentere for ulemperne i den mere distante outsiderposition som forsker, hvor kampen gælder retten til overhovedet at blive legitimeret som deltager på et perifert plan af objekterne for en undersøgelse, at blive "one of their own" (Taylor og Bogdan 1984:139). Den udefrakommende forsker skal kæmpe med disse problemstillinger der ikke blot omhandler det at blive accepteret i den kultur der undersøges (og den tid det tager), men også den udfordring der ligger i at det tager lang tid at gøre alt det forberedende arbejde og gå fra forundringsfasen til fasen hvor informationerne gradvist kan samles ind og herfra bevæge sig til den analytiske fase. Men reelt har vilkårene hvad angår tidsperspektivet ikke været meget anderledes med denne afhandling hvor det også skal betones og pointeres at det ikke er deltager*adfærd* der er det primære undersøgelsesområde, men i højere grad deltager*baggrunde*, deltager*aktivitet*, deltager*vilkår* og læringsteoretiske og –metodiske aspekter bag disse undersøgelsesområder.

Der ligger en inhærent fare for forskeren i forhold til at komme til at generalisere over en gruppe af mennesker baseret på hvad en enkelt eller få af dem siger eller gør. I denne afhandling optræder der en række forskellige informanter, og det er tilstræbt at få så mange synspunkter repræsenteret som muligt. Ellers risikerer man at blive så fokuseret på få nøgleinformanter at der gives et meget selektivt syn på et emne. I denne tekst vil læseren erfare at der er nøgleinformanter, men ligeså meget som disse nøgleinformanter har væsentligt at bidrage med, ligeså lidt får de lov til at sætte dagsordenen for afhandlingen. De taler som ovenfor nævnt med, og de får lov at levere væsentlige pointer, men mange af disse pointer bliver diskuteret i den løbende tekst. De sætter ikke dagsordenen, men de er i dialog med dagsordenen, og de har bidraget til tilblivelsesprocessen. Nogle kommer mere til orde end andre, men det har netop været vigtigt at så *mange som muligt* kommer til orde – forudsat at de indholdsmæssigt har haft noget at kontribuere med.

2.3 CSCL-paradigmet

Der er mange ”buzzwords” i distanceundervisningen, nogle kommer og går, andre er der for at blive. Det siger næsten sig selv at det er en verden præget af hurtighedens terminologi med hyppig brug af forkortelser og en del låneord fra engelsk. E-læring er betegnelsen for elektronisk læring og er blevet sit eget begreb – selv om det er et begreb der reelt ikke giver mening da læring ikke er noget der indpodes elektronisk eller overføres via digital chip – hvilket ”elektronisk læring” ellers kunne give associationer til. M-læring (*mobile learning*) er mobil uddannelse baseret på en mobil teknologi for mobile studerende som kan studere hvad de vil, og hvor de vil på det globale marked. Man taler også om f-læring som er fjernundervisning baseret på fysiske læremidler og eventuelt fysiske samlinger. F-læring minder således om den blandede læringsform som her i Danmark også går under betegnelsen blandet læring eller *blended learning*. E-læring har som overordnet læringsmodel indtil videre ikke været nogen ubetinget succes på hverken et europæisk eller et nordamerikansk plan. Jørgen Bang (2006) påviser i artiklen ”eLearning reconsidered – Have e-learning and virtual universities met the expectations?” at succesen i et globalt perspektiv synes at begrænse sig til uformelle læringsprocesser gennem ”just-in-time and just-in-place”-kurser i en kort form der er tilgængelig via internettet (Bang 2006:1). Det finske virtuelle universitet og det svenske netuniversitet, der begge er statsstyrede initiativer, har begge øget omfanget af online-kurser og forsøgt at rekruttere studerende fra andre institutioner og regioner i landet, men den forventede interinstitutionelle kollaboration savnes stadig. Den mest betydningsfulde læresætning man kan uddrage af fx disse skandinaviske satsninger er ifølge Bang at ingen af disse initiativer har opnået et selvopretholdende niveau – de vil ikke overleve hvis regeringsstøtten forsvinder (Bang 2006:2). Bang udleder den pointe at e-læringens fremtidige succes handler om den pædagogiske udvikling og den tættere integration af teknologien med de studerendes tidligere læringserfaringer:

> The success of the UKOU[7] has often been seen as a direct consequence of its well-prepared educational resources and the conscious use of educational technology in a speed adapted to students' needs. The point I want to make is that this interpretation overlooks an essential feature in the UKOU concept: the integration of learning activities in the resources and the tutorials – and the ability to make these activities culturally relevant. The success of the UKOU is related to the implementation of a social constructivist approach to learning. They shifted the concept of learning from knowledge acquisition to knowledge construction (Bang 2006:4).

Forskellige former for læringsaktiviteter må i Bangs perspektiv integreres i ressourcerne og vejledningen idet der med en sådan socialkonstruktivistisk tilgang åbnes op for at man, ligesom man har gjort det på The Open University, kan foretage bevægelsen fra videnstilegnelse til videnskonstruktion. Bang har ret i at mange online-kurser traditionelt set har været designet som de historiske brevkurser funderet i en kognitivistisk tilgang til læring udelukkende baseret på de individuelle aspekter af læringstilegnelse: "Too much emphasis has been placed on the concept of stand-alone courses and ressource-based learning" (Bang 2006:4). Læringsressourcer (der også ofte betegnes som læringsobjekter) bliver ifølge Bang kun aktive i læringsprocessen når den lærende bruger dem til noget nyttefuldt. De succesfulde læringsaktiviteter mobiliserer de lærendes kapaciteter (i form af nuværende viden, kulturel arv osv.), og etablerer tillige en dialog med den nye læringsressource som en basis for læring. Herved bliver undervisere og vejledere retablerede i en position som ansvarlige for de organisatoriske elementer i de studerendes læreprocesser. Som facilitatorer af de selv samme processer udvælger de relevante læringsressourcer, og skaber læringsaktiviter der er nødvendige for at nå de definerede uddannelsesmæssige mål (Bang 2006:4). Derfor er den afsluttende pointe i Bangs tekst at de teknologier der skal fremme e-læring må fremhæve interaktion, kommunikation, kollaboration og konstruktion som realiteter i læringsprocessen (Bang 2006:4).

I teksten "Rethinking E-Learning: Shifting the Focus to Learning Activities"[8] ønsker forfatterne Christian Dalsgaard og Jørgen Bang at foretage en klar distinktion mellem læringsmål, læringsressourcer og læringsaktiviteter baseret på en socialkonstruktivistisk tilgang til læring. Læringsmålet beskriver formålet med læringsprocessen. Hvad er det den studerende skal opnå? Hvad er de uddannelsesmæssige mål? Læringsressourcer er materialer der supporterer læring og består af indholdselementer og værktøjer eller andre midler der er nødvendige for at læringsmålet kan nås. Læringsressourcer er læringsmiljøets "hvad": Hvad skal de studerende arbejde med? (Bang og Dalsgaard 2006:190). Læringsaktiviteter beskriver de aktiviteter som

[7] The Open University i England, min anmærkning.

[8] In: Sorensen, Elsebeth K. og Murchú, Daithí (red.) (2006): *Enhancing Learning Through Technology*. Information Science Publishing.

de studerende skal indgå i i læreprocessen med henblik på at opnå et læringsmål. Læringsaktiviteterne er således læringsmiljøets "hvordan": Hvordan skal de studerende arbejde med læringsressourcerne for at nå frem til læringsmålet? (Bang og Dalsgaard 2006:190). Forholdet mellem de tre begreber er vigtigt i forhold til synet på læringsmiljøets opbygning og i relation til teknologiens rolle i læringsmiljøet. Forfatterne stiller herefter spørgsmålene, om læringsmål skal defineres inden for rammerne af læringsressourcerne eller inden for rammerne af læringsaktiviteterne, og om læringsressourcerne skal definere aktiviteterne eller om aktiviteterne omvendt skal definere brugen af ressourcer? Her gentages pointen fra Bangs ovenfor nævnte artikel, nemlig at en læringsaktivitet bygger bro mellem studenternes interesser og kulturelle arv, og de læringsressourcer der er udvalgt til at nå læringsmålene. Underviseren bliver ansvarlig for at organisere læreprocesserne ved at skabe relevante læringsaktiviteter for sine studerende. Dette synspunkt støtter ifølge Bang og Dalsgaard, og heri har de ret, en socialkonstruktivistisk forståelse af læring som en aktiv, kollaborativ proces (Bang og Dalsgaard 2006:191 ff). Underviseren bliver således, og dette er en vigtig pointe i denne afhandling, i højere grad en vejleder, facilitator, designer og organisator af læreprocesser. I forlængelse af dette er det naturligvis essentielt at de studerende bliver bevidstgjorte om hvad det er for et læringssyn der ligger bag underviserens tilgang, idet der fordres af dem at de selv aktivt kan medvirke til styringen og varetagelsen af egne læreprocesser. Underviseren er en jordemoder for læreprocesser, om man vil, men de studerende skal selv efterfølgende tage vare på barnets tarv.

I relation til læringsaktiviteter og underviserens tilrettelæggelse af disse i kollaborative læreprocesser bliver Web 2.0 som redskab en interessant størrelse i netbaseret uddannelse i det hele taget. Web 2.0 som begreb refererer til ideen om at bruge www-teknologien og forskellige webdesigns til at fremme informationsdeling, den kreative brug af IKT og altså kollaborationen mellem brugerne. Web 2.0 giver mulighed for i højere grad at tage webbaserede fællesskaber i brug i tilrettelæggelsen af undervisning og vejledning (udover intranetplatforme), såsom sociale netværkssteder a la Facebook eller MySpace, wikis og blogs. Web 2.0 refererer ikke som sådan til en opgradering i relation til teknologiske specifikationer, men snarere til den måde hvorpå såvel softwareudviklere som brugerne benytter www på (http://en.wikipedia.org/wiki/Web_2). Det er gennem brugen af fora som disse at de lærerstuderende (og her tænkes der ikke blot på de netstuderende) lærer at forholde sig til den parallelle medievirkelighed som er så væsentlig en del af børn og unges hverdag – Birgitte Tufte, der forsker i børn og unges medievaner, har ligefrem talt om mediernes parallelle skole[9], og man kan i brugen af forskellige tilgange til Web 2.0 i undervisningen træne de studerende i kendskab til og kritisk refleksion over den medievirkelighed som i høj grad er blevet en del af folkeskolens både formelle og uformelle skema. Hermed vil de studerende blive sat

[9] Birgitte Tufte (1998): *TV på tavlen – om børn, skole og medier*. Akademisk forlag.

i stand til at bibringe folkeskolens elever nogle redskaber til at oparbejde en kritisk bevidsthed om det mediekonsumeristiske fællesskab som de er en del af, både derhjemme og i skolen. Læringsaktiviteter der indtænker og kritisk arbejder med en moderne multimedial virkelighed bør være en væsentlig del af læreruddannelsens stofområde, i særdeleshed i skabelsen af en særlig profil for de netstuderende og i arbejdet med CSCL som læringsform. Men Web 2.0 og kendskabet til mekanismerne bag bør være en del af alle uddannede læreres bagage når de forlader læreruddannelsen.

Læringsaktiviter og tilrettelæggelsen kunne videre bære affinitet til de studerendes læringsstile, men det er i min opfattelse ikke overordentligt relevant at beskæftige sig med læringsstile som sådan inden for CSCL-paradigmet, dels af den grund at undervisningen i højere grad er konverteret til vejledning og dels af den grund at læringsprocesserne kun i et ringe omfang foregår i et monitorerbart klasserum. Man kan sagtens beskæftige sig med voksne menneskers læringsstile, men jeg finder beskæftigelsen mere relevant i forhold til børn der endnu ikke har fundet deres egne sådanne. Det må man i et vist omfang formode at voksne mennesker har. Uanset hvad er det ikke det videregående uddannelsessteds opgave at beskæftige sig med denne problematik. Endelig finder jeg, i lighed med Knud Illeris (2006:196), at Rita og Kenneth Dunns praksisorienterede tilgang til læringsstile aldeles savner et teoretisk funderet grundlag. Dunn-tilgangen er den mest hypede i disse år, men man har kendt til begrebet om læringsstile siden det dukkede op i USA i 1970'erne, og den overordnede ide var allerede dengang at vi alle lærer på forskellige måder, altså en individuel og kognitivistisk tilgang til læring. Manglen på et teoretisk grundlag hos Dunn & Dunn betyder ikke at jeg fuldstændig afviser tankegangen i relation til en observerbar folkeskolepraksis, men jeg finder den altså mindre relevant i en videregående uddannelsessammenhæng. Derfor vil læringsstile ikke optage mere plads i denne afhandling.

Det er CSCL-konceptet der praktiseres i den netbaserede læreruddannelse de fleste steder i Danmark, også på den institution der er denne afhandlings hovedundersøgelsesområde, Læreruddannelsen og HF i Nørre Nissum. Internationalt set er det temmelig diffust hvad der menes med en term som *blended learning*. Allison Rossett et al. (2003) mener i artiklen "Strategies for Building Blended Learning" at

> A blend is an integrated strategy for delivering on promises about learning and performance. Blending involves a planned combination of approaches, such as coaching by a supervisor; participation in an online class; breakfast with colleagues; competency descriptions; reading on the beach; reference to a manual; collegial relationships; and participation in seminars, workshops, and online communities (Rossett et al. 2003:1).

Det er klart at man med en term som "blended" kan få den til at blive til hvad som helst man måtte ønske sig inden for et betydningsspekter: "The point is blended learning means different things to different people (Driscoll 2007:1). Man skal da også være opmærksom på at termen blandet læring kan bringes til at betyde snart sagt hvad som helst, og jeg har derfor besluttet at termen i denne afhandling er for diffus til at kunne anvendes konsekvent. *Blended learning* er således mere velegnet som en hverdagsmetafor for den måde hvorpå man kan tilrettelægge og udbyde fleksibel uddannelse. Derfor anvendes i nærværende afhandling hovedsageligt betegnelsen CSCL som begreb for den praksis der udfoldes i den netbaserede læreruddannelse.[10] Pierre Dillenbourg (1999) udtrykker i bogen *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches* bekymring for at et begreb som CSCL hurtigt kommer til, i lighed med blended learning, at blive brugt til snart sagt hvad som helst:

> When a word becomes fashionable – as it is the case with "collaboration" – it is often used abusively for more or less anything. The problem with such an overgeneral use is twofold. Firstly, it is nonsense to talk about the cognitive effects ('learning') of 'collaborative' situations if any situation can be labelled 'collaborative'. Secondly, it is difficult to articulate the contributions of various authors who use the same word very differently (Dillenbourg 1999:1)

Dillenbourg maler naturligvis her med den brede pensel i den forstand at det ikke er enhver situation hvorpå man kan sætte mærkatet "kollaborativ". Der er tale om en overgeneralisering med eksemplets kraft for at advare mod overgeneraliseringer af termens betydning. Desuden kan det ikke undgås i humanistisk videnskab – der til stadighed ikke er nogen eksakt videnskab – at der med mellemrum vil være forskellige perceptioner og tolkninger af et begrebs rummelighed. Noget lignende gør sig gældende i naturvidenskaberne, hvor genstandsfeltet ofte vil omhandle diskussioner af hvordan man når frem til den eksakte viden, hvilket kan skabe store diskussioner om beregningsmodeller, fx i relation til cirklens kvadratur og hvor meget plads der går til spilde når man pakker kanonkugler – en diskussion der først nåede sin konklusion efter 400 år hvor en enig naturvidenskab endelig gav Johannes Kepler ret i sin beregning (Szpiro 2004). Det er derfor efterstræbelsesværdigt når man i forskningen forsøger at nå frem til den samme og enslydende forståelse af et begreb, men det er i praksis sjældent at det lykkes, og der er ofte en stor dynamik funderet i den manglende enighed. I denne afhandling er det ikke enhver situation der kan kaldes kollaborativ. Barbara Leigh Smith og Jean T. MacGregor når i deres definition af kollaborativ læring frem til at der er tale om

[10] For et historisk rids over CSCL-forskningen i et internationalt perspektiv, se: http://education.stateuniversity.com/pages/1879/Computer-Supported-Collaborative-Learning.html

> an umbrella term for a variety of educational approaches involving joint intellectual efforts by students, or students and teachers together. Usually, students are working in groups of two or more, mutually searching for understanding, solutions, or meanings, or creating a product. Collaborative learning activities vary widely, but most center on students' exploration or application of the course material, not simply the teacher's presentation or explication of it (Smith og MacGregor 1992:1).

Teksten hedder "What is Collaborative Learning?", og det forsøger forfatterne at give et svar på, og det er klart at man ikke kommer udenom at der er tale om en paraplybetegnelse, og det er ligeledes klart at man kan få kollaborativ læring til at betyde hvad som helst, ligesom det også er muligt at udvande ideen om praksisfællesskaber til at omfatte alle tænkelige samarbejdsrelationer. Imidlertid er CSCL-paradigmet på forhånd relevant indsnævret og fokuseret, idet der her er tale om computersupporterede kollaborative læreprocesser der i mange tilfælde kun er mulige *fordi* man har computeren som arbejdsredskab og som mediator ikke blot for arbejdsprocesserne, men også som mediator for de geografiske afstande som samarbejdet er underlagt.

I en lidt ældre tekst end den oven for citerede forsøger Dillenbourg et al. (1996) på samme vis at stille kritisk på forherligelsen af kollaborationsbegrebet:

> Collaboration is not simply a treatment which has positive effects on participants. Collaboration is a social structure in which two or more people interact with each other and, in some circumstances, some types of interaction occur that have a positive effect. The conclusion (…) could therefore be that we should stop using the word 'collaboration' in general and start referring only to precise categories of interactions (Dillenbourg et al. 1996:21).

Dillenbourg har tydeligvis et problem med et begreb som 'kollaboration' som han øjensynligt finder for løsagtigt til at man uden videre kan strø om sig med det. I mine øjne er der en vigtig pointe i at man er opmærksom på at kollaborative arbejdsgange, som det påpeges i citatet oven for, ikke uden videre kan udskrives på recept med garanti for positive resultater, ligesom Wenger også betoner i *Communities of Practice* (2005 [1998]:77) at "peace, happiness, and harmony are (…) not necessary properties of a community of practice". Det er heller ikke en given ting at den kollaborative læringssituation i praksisfællesskabets meningsforhandling producerer mere dynamisk og frugtbar læring end hvad man kan opnå individuelt, jf. den-

ne afhandlings læringsopfattelse. Men som begreb finder jeg det særdeles relevant at tale om computer-supporterede kollaborative læringsformer i praksisfællesskaber når det kommer til den netbaserede læreruddannelse. Neden for følger min definition på CSCL-paradigmet som jeg sætter ind i en dansk kontekst i forhold til hvordan netbaseret læreruddannelse organiseres herhjemme. I denne afhandlings opfattelse dækker CSCL (*computer supported collaborative learning*) som terminologisk begreb såvel den institutionelle strukturering af netuddannelsen som de *arbejdsformer som netuddannelsen baserer sig på*. I en netbaseret læreruddannelseskontekst definerer jeg derfor CSCL som

Computersupporteret (eller medieret) kollaborativ læring (herefter i afhandlingen forkortet CSCL) i praksisfællesskaber der i en dansk kontekst dels foregår i den studerendes nærmiljø og med elektronisk kontakt til uddannelsessted og undervisere, og dels foregår fysisk på uddannelsesstedet gennem seminardeltagelse eller deltagelse i udvalgte undervisningsmoduler. Samarbejdet med de medstuderende foregår såvel virtuelt som fysisk idet det tilstræbes at de studerende er placeret geografisk i studiegrupper hvor de har mulighed for at mødes med en passende frekvens. Tilgangene til de kollaborative læringsprocesser designes og faciliteres af underviseren gennem tilrettelæggelsen af læringsaktiviteter, og der bør i teknologisk henseende anvendes læringsplatforme der i et socialt læringsperspektiv fremmer muligheden for kommunikation og kollaboration mellem de studerende og deres vejledere, hvormed der åbnes mulighed for dialogisk og interaktiv videnskonstruktion. CSCL må således betragtes som en kollaborativ læringsproces der fordrer engagement fra de studerende, men til gengæld medvirker til den fortsatte styrkelse af de studerendes sociale, kulturelle og informationsteknologiske kompetencer.

Imidlertid må man i denne afhandlings optik kontinuerligt have for øje at implementeringen af CSCL-paradigmet i en dansk netbaseret læreruddannelseskontekst ikke betyder at læring *kun* er en social proces. Mange socialkonstruktivister vælger nærmest at se bort fra det faktum at visse dele af læreprocesserne i den kollaborative arbejdsgang altså stadig foregår hvor de studerende er fysisk adskilte fra hinanden, fx når man læser tekster til forberedelse, skriver dele af en opgave osv. Det kan lyde som en banal betragtning, men den kollaborative læring har naturligvis også en individuel side af mønten som jeg ikke mener der bliver taget særlig meget højde for i den socialkonstruktivistiske forsknings hovedfelt. Min pointe er at den sociale læring har store iboende værdier, men læring foregår også og hele tiden individuelt, også *in the midst of collaboration*. Det at individet har noget at byde ind med er en forudsætning for at der overhovedet kan blive en meningsfyldt kollaboration med andre mennesker, og det at individet engagerer sig socialt er hele forudsætningen for at man kan tale om social læring og socialkonstruktivisme. Man må ikke forstå mit synspunkt på den måde at jeg dermed snarere advokerer for CSCW-paradigmets (computer supported

cooperative work) berettigelse. Tankegangen bag CSCW lægger i højere grad op til at der i den kooperative læring også gives rum for den individuelle udfoldelse, men min læringsopfattelse baserer jeg på CSCL-paradigmet og tankerne her bag. Imidlertid gør jeg det med de nødvendige nuanceringer som jeg mener, er på sin plads. Desuden skal man have øjnene åbne for at den kollaborative model ikke altid kan fungere i praksis. I mange henseender kan det være mere brugbart for en studiegruppe, eller en anden gruppe af samarbejdende individer, at arbejde inden for rammerne af en *kooperativ* arbejdsgang. Som denne afhandling skal vise er det såmænd også ofte, inden for den samme institution, tale om at begge paradigmer er i spil, nogle gange inden for samme studiegruppe, når der veksles mellem tilgangene til opgaveløsning. Praktikerne gør ofte noget helt andet end det der teoretiseres over iblandt forskerne.

Morten Flate Paulsen definerer i sin seneste bog, *E-bok for læringspartnere* (2007), kollaborativ læring som et forpligtende læringsfællesskab med begrænset individuel fleksibilitet. Paulsen finder denne model problematisk fordi deltagerne bliver afhængige af hinanden:

> *Kollaborativ læring* krever deltakelse i et sosialt læringsmiljø, men begrenser den individuelle fleksibiliteten. Studentene er i stor grad avhengige av hverandre. I overført betydning kan man si at kollaborativ læring krever at studentene svømmer eller synker sammen. Kollaborativ læring står sterkt innen sosiokulturell og konstruktivistisk pedagogisk teori, som er utbredt ved tradisjonelle høgskoler og universiteter i Skandinavia (Paulsen 2007:19).

Paulsen definerer den *kooperative* læring anderledes positivt, idet denne læringsforms individuelle fleksibilitet fremhæves. Læringen foregår stadig i netværk, men man er mindre afhængige af hinanden. Endelig arbejder han også med begrebet individuel læring i fjernundervisningen, hvor der er begrænset tilgang til læringsfællesskaberne. Man må hele tiden huske på at de mange internationale teorier om fjernundervisning ikke uden videre kan overføres til danske forhold, af den simple grund at vi stort set ikke praktiserer egentlig fjernundervisning på dansk grund. Man må her ihukomme at dette også har noget at gøre med landets geografiske størrelse.

Den *kollaborative* model er udbredt i Skandinavien, og som det ses i citatet oven for kan der, i relation til gensidighedens og det indbyrdes afhængige aspekt, være noget om snakken. I herværende nationalt regi har vi det der er blevet kaldt den danske model (Paulsen 2001:58) der baserer sig på at deltagerne i et vist omfang også er fysisk tilstedeværende ved seminarer, kurser og lignende i løbet af uddannelsen. Imidlertid må det fremføres at fx både den svenske og den norske netlæreruddannelse, jf. den kollaborative model

som et skandinavisk fænomen, i et vist omfang benytter sig af samme form. Det er således ikke helt retvisende når Jane Andersen, en af de danske redaktører af Morten Flate Paulsens bog om *Nettbasert utdanning* (2001:58), taler om en sådan særegen dansk model. Alligevel har Andersen dog en pointe, for den gruppebaserede læring og CSCL-formen i Danmark baserer sig i vid udstrækning på traditionen fra Grundtvigs pædagogiske grundsyn, og den stadigt vedligeholdte ide om betydningen af det levende ord i al undervisnings- og læringspraksis. Men det er efter min mening i høj grad et spørgsmål om synsvinkel hvorvidt man vælger at betragte den kollaborative model som en indskrænker af den individuelle fleksibilitet. Man må anerkende Paulsens synspunkt om at der i en vis forstand, og i et overordnet teoretiserende perspektiv, er tale om en indskrænkning. Men arbejdsformerne er for læreruddannelsens vedkommende baseret på gruppeafleveringer af ugeopgaver, og man kan også modsat hævde et alternativt synspunkt der hedder at dette letter arbejdsbelastningen for den individuelle studerende, og sætter denne tidsmæssigt fri til at gå mere i dybden med de individuelle opgaver som der også skal afleveres en række af i løbet af et studieår. Spørgsmålet om begrænsningen i den individuelle fleksibilitet er således både meget kontekst- og perspektivafhængigt.

Rochelle og Teasley (1995) foretager følgende distinktion mellem kollaborativ og kooperativ læring:

> We make a distinction between 'collaborative' versus 'cooperative' problem solving. Cooperative work is accomplished by the division of labour among participants, as an activity where each person is responsible for a portion of the problem solving. We focus on collaboration as the mutual engagement of participants in a coordinated effort to solve the problem together (…) Collaboration is a coordinated, synchronous activity that is the result of a continued attempt to construct and maintain a shared conception of a problem (Roschelle & Teasley, 1995:70).

Dette syn ligger i tråd med Paulsens distinktion hvor Paulsen altså tilslutter sig fordelene ved den kooperative model. Den konceptuelle distinktion mellem kooperation og kollaboration er relevant og nødvendig. Inden for CSCW-paradigmet (computer supported cooperative work) er der således stadig tale om samarbejde inden for et defineret praksisfællesskab, men arbejdet uddelegeres mellem gruppemedlemmerne der således frisættes til også at arbejde mere individuelt med stoffet, hvorefter de enkelte medlemmer kan præsentere processuelle eller endelige resultater af deres arbejde for gruppemedlemmerne.

Selvom Wengers teorisæt om praksisfællesskabernes udfoldelser er det centrale teoretiske omdrejningspunkt for denne afhandling, kan man ikke hente meget hjælp hos ham når det kommer til distinktionen

mellem kooperative og kollaborative læreprocesser, idet Wenger ganske enkelt ikke foretager en skelnen mellem de to ord:

> participation as I will use the term is not tantamount to collaboration. It can involve all kinds of relations, conflictual as well as harmonious, intimate as well as political, competitive as well as cooperative (Wenger 2005 [1998]:56).

Wenger slår fast at "participation" ikke er ensbetydende med kollaboration. Deltagelsen kan til gengæld involvere alle slags relationer, heriblandt kompetitive såvel som kooperative. Der opstilles ingen forsøg på en paradigmatisk eller konceptuel skelnen mellem kollaboration og kooperation i Wengers bog hvilket faktisk kan undre al den stund at bogen handler om fællesskabers praksis hvor de to begreber kunne være fordelagtige at benytte. Wenger er tilsyneladende næppe bevidst om at man inden for den computersupporterede læring i kollaborative praksisfællesskaber opererer med en skelnen mellem kollaborativt og kooperativt samarbejde. Ikke desto mindre har Wengers teorisæt haft, og har stadig, stor betydning for forskningsområder som CSCL og CSCW, men dette er primært i relation til praksisfællesskabernes lærings-, menings- og identitetsskabende funktioner, og Wenger og Laves ideer om den situerede læring. Derfor er ideerne om praksisfællesskabernes funktioner og betydning også det teoretiske kerneomdrejningspunkt i denne afhandling.

En kognitiv tilgang til læring baserer sig på opfattelsen af at læring er individuel, og læring er en proces der handler om at modtage og bearbejde information. Information ses som objektiv og uafhængig af den lærende, og dette gør at en kognitivistisk tilgang baserer sig på et objektiviseret vidensbegreb (Bang og Dalsgaard 2006:195). Læring foregår i individets kognitive apparatus idet information bearbejdes til viden. Kognitivisten Howard Gardner taler om at "one might go so far as to define human intelligence as a neural mechanism or computational system" (Gardner 1983:64). Bang og Dalsgaard bemærker at eftersom læring i kognitivistisk forstand er individuelt baseret, er kooperation ikke essentielt for en kognitiv forståelse af læringsprocesserne:

> However, the cognitive approach supports cooperation in the meaning "distribution of knowledge". Knowledge can be transferred between individuals (Bang og Dalsgaard 2006:195).

I relation til læring bliver kooperation derfor et spørgsmål om vidensbehandling og overførsel af viden. Kooperativt samarbejde baserer sig på ideen om at distribuere viden mellem individer der arbejder individu-

elt. Man kan godt lave denne koagulering af det kooperative og en kognitivistisk tilgang, når man blot holder sig for øje at der også *kan* være tale om andet end vidensbehandling og vidensoverførsel i dette samarbejde. En samarbejdsproces indeholder flere variabler hvorfor dele af en opgaveløsning fx kan antage en mere kollaborativ karakter, fx i løsningen af en enkelt delopgave gennem e-post-korrespondance eller via et fysisk møde. Er der så tale om det ene eller andet eller både-og? Der er tale om et både-og, fordi det ikke altid singulært enten handler om kollaborative eller kooperative tilgange. Læring er en mangefacetteret størrelse, og de lærende er per definition anarkister: De anvender de tilgange og strategier der passer ind i sammenhængen, men de er ofte ikke bevidste om på et teoretisk eller et metodisk plan *hvorfor* de vælger en given tilgang. Ofte er strategien båret af praktiske hensyn eller strategien udvælges på baggrund af de krav der stilles i opgaveformuleringer.

Illeris (2006:133) foreslår således også brugen af begrebet kollaborativ læring, idet denne term foreslås benyttet i forbindelse med ”tiltag, hvor en gruppe mennesker i fællesskab tilstræber at lære og udvikle noget sammen”. I denne optik er det evident at kollaborativ læring kan foregå såvel med og uden brug af computeren som medierende led. CSCL-paradigmet tager oftest sit udgangspunkt i projektarbejde i grupper hvor intranetkonferencer bruges i det faglige samarbejde deltagerne og en lærer imellem og mellem deltagerne indbyrdes; dette kombineres i forskellig grad med fysiske møder hvor man dels opnår et bedre kendskab til medstuderende, får fornyede og opdaterede faglige inputs og får lejlighed til i fællesskab at foretage den koordinering og planlægning af arbejdet der er nødvendig for det næste led i studieprocessen. I udlandet har man allerede rendyrkede virtuelle læringsmiljøer, der i øvrigt ofte henter deres organisatoriske inspiration i Wengers tanker om praksisfællesskaber, og her har man i langt højere grad end herhjemme ibrugtaget divergerende auditive og visuelle medier, hvorfor deltagerne kan se hinanden og kommunikere stemmemæssigt selv om der er tale om distanceundervisning. Pga. de mindre fysiske afstande i Danmark er dette endnu ikke et udbredt fænomen, om end man kender til videokonferencer og forelæsninger der bliver optaget og lagt ud på nettet. Men oftest bruger man herhjemme kombinationen af fysisk og virtuel undervisning i den blandede lærings form.

Lone Dirckinck-Holmfeld formulerer i artiklen ”CSCL – Computer Supported Collaborative Learning – projektpædagogiske læringsformer i virtuelle omgivelser” (2002) hovedprincipperne for et didaktisk design af en virtuel læringsomgivelse baseret på et kollaborativt læringsgrundlag. Det slås fast at der med didaktisk design menes at operationalisere de tilgrundliggende læringsteorier og organisationsformer med henblik på at opstille principper for design. Eksemplerne på det didaktiske design hentes fra uddannelsen Master i IKT og Læring (MIL), og det læringsteoretiske grundlag baserer sig på læring i praksisfællesskaber og tan-

kerne om projektpædagogikken som formuleret af Knud Illeris. Forskningsfeltet CSCL beskæftiger sig med hvordan IKT supporterer kollaborative læreprocesser, og der tages afstand fra en ”transfer”-forståelse eller tankpasseropfattelse af viden, idet læring betragtes som en social konstruktions- og forhandlingsproces medieret af artefakter mellem mennesker. Dirckinck-Holmfeld beskriver CSCL som et genstandsområde rettet mod læreprocesser der finder sted on-campus og læreprocesser der finder sted off-campus, fx i form af åben uddannelse/fjernundervisning eller arbejdspladslæring.

Dirckinck-Holmfeld præsenterer i sin artikel nogle designprincipper der opstilles på baggrund af den wengerske teori om læring i praksisfællesskaber og altså Illeris’ projektpædagogiske tankegang. Principperne handler om 1) fælles engagement, 2) forhandling og gensidig konstruktion af mening, 3) etablering af et fælles repertoire og 4) at bevæge sig fra legitim perifer deltagelse til fuldgyldig deltagelse (Dirckinck-Holmfeld 2002:5). Der skal være tale om et transparent og fleksibelt design der kan tilpasses til den enkelte studerendes involveringsgrad, og deltagerne skal lære metoder til at navigere i og håndtere det virtuelle univers. I et eventuelt fravær af disse betingelser vil transparensen nemt kunne opleves som ”støj”, og dermed risikerer man at de studerende bruger for meget tid på at orientere sig i informationsflowet frem for på de egentlige studie- og læreprocesser (Dirckinck-Holmfeld 2002:8). Det udtrykkes i artiklen at det at arbejde sammen i et virtuelt univers er nyt for de fleste, hvorfor der endnu ikke er udviklet konventioner herfor: ”Derfor bliver man nødt til eksplicit at tematisere normer for god kommunikation og samarbejde. I begyndelsen virker de som nogle ret ydre tommelfingerregler, men over tid bliver normerne videreudviklet og gjort til et fælles grundlag baseret på erfaring” (Dirckinck-Holmfeld 2002:7). Ved LNN har man i netuddannelsen ikke udviklet eksplicitte regel- eller normsæt for netetisk ageren, men der har så godt som aldrig været tilfælde hvor studerende har brudt med hvad man kunne betegne som rammerne for rimelig opførsel i den elektroniske kommunikation. Det kan tolkes som uprofessionelt at man fra institutionelt hold betjener sig af et sæt uskrevne regler, men omvendt må det altså konstateres at der endnu ikke har været brug for skrevne forordninger. Igennem mit eget virke ved LNN har jeg kun igennem årene hørt om endog meget få tilfælde hvor kommunikationen har været ”upassende” i elektroniske fora, og jeg har forståelse for at man ikke nødvendigvis farer ud og laver regler for ageren i fora, hvor de studerende selv fornemmer hvordan man skal behandle hinanden. Derfor skal man dog ikke afvise Dirckinck-Holmfelds synspunkt om at et sæt tommelfingerregler kan være nyttige.

Dirckinck-Holmfeld slår til lyd for at Danmark internationalt kan gøre en forskel inden for forskningsfeltet CSCL fordi vi her i landet har en lang tradition for at bedrive undervisning på et kollaborativt grundlag, fx med projektpædagogikken siden 70ernes begyndelse på universitetscentrene. Desuden fordi vi har en tra-

dition for at udvikle og forske i ”brug” og ikke eksperimentelt (hvad denne afhandling er et eksempel på), og fordi vi er en del af en skandinavisk systemudviklings- og designtradition med vægt på dialogiske, deltagende og funktionelle metoder (Dirkinck-Holmfeld 2002:9). Nærværende afhandling sætter endvidere fokus på det spændingsfelt mellem de fysiske og de virtuelle rum som konsortiet bag Master i IKT og Læreprocesser for snart seks år siden også valgte at kaste et nært blik på. I denne afhandlings optik er linsen dog rettet meget specifikt mod et bestemt område af CSCL-feltet i form af den netbaserede læreruddannelse.

I et internationalt forskningsperspektiv er der en næsten infinit række af navne og betegnelser for computersupporterede læreprocesser, og det er evident at navnene relaterer sig til den specifikke læringskonstellation eller læringssituation med computeren som bindeled som man ønsker at fokusere på. I artiklen ”Constructivism and Computer-Mediated Communication in Distance Education” bruger forfatterne således betegnelsen CMC for Computer-Mediated Communication der refererer “to the use of networks of computers to facilitate interaction between spatially separated learners” (Jonassen et al.: 15). Dette er således i et fjernundervisningsperspektiv, og i det hele taget koncentrerer meget af den internationale forskning, også i relation til CSCL-paradigmet, sig om den rendyrkede fjernundervisning, hvor det netop med den udprægede skandinaviske netlærermodel, med deltagelse på seminarer med en jævn frekvens, kan hævdes at denne model er langt bedre egnet til netop at tilgodese det kollaborative aspekt, og at computeren som mediator dermed i et skandinavisk netuddannelsesperspektiv ikke bliver det eneste middel til samarbejde.

I ovennævnte artikel er CSCL-paradigmet altså erstattet af et CMC-paradigme der ikke arbejder med et læringsaspekt i sit navn, men derimod er fokuseret på kommunikationen mellem de lærende i brugen af teknologier som e-post, elektroniske konferencer og onlinedatabaser:

> The power of computer conferencing and electronic mail as constructivist learning tools and environments lies in their capabilities to support conversation and collaboration. Dyads or groups can work together to solve problems, argue about interpretations, negotiate meaning, or engage in other educational activities including coaching, modelling and scaffolding of permance (Jonassen et al.: 15).

Igen må det konstateres at Wengers betydning for netop dette forskningsområde er overordentlig væsentlig (selv om han som vist oven for ikke skelner mellem kollaborative og kooperative læreprocesser), idet det også her handler om at ”negotiate meaning”, men denne gang i et konstruktivistisk funderet læringsmiljø som Wenger ikke kan undsige sig affiliationen til, om end han foretrækker at kalde sin egen teori for en social teori om læring. Synspunktet i artiklen er at den lærende, når hun fx deltager i en diskussion på en

elektronisk konference, er engageret i diskussioner og interaktion med ligesindede og eksperter i en social forhandlingsproces. Videnskonstruktionen finder sted når den lærende udforsker temaer, indtager positioner og diskuterer disse positioner på et argumentativt plan og reflekterer på og reevaluerer disse positioner (Jonassen et al:15).

I artiklen ”Collaborative learning through computer-mediated communication in academic education” benytter forfatterne Arja Veerman og Else Veldhuis-Diermanse ligeledes CMC-betegnelsen idet læringsopfattelsen ligesom hos Jonassen et al. anskues fra et konstruktivistisk perspektiv. Argumentet er at kommunikationen inden for uddannelsesfællesskaber (studerende, tutorer, vejledere osv.) kan faciliteres gennem CMC-systemer i form af chatbokse, e-post og nyhedsgrupper: ”In academic education, students have to deal with abstract, ill-defined and not easily accessible knowledge as well as with open-ended problems” (Veerman og Veldhuis-Diermanse 2001:1). Fra et konstruktivistisk synspunkt er det herefter pointen at kollaborativ læring kan anskues som én af de pædagogiske metoder der kan stimulere studerende til at meningsforhandle en sådan viden og dermed blive i stand til at diskutere komplekse problemer fra forskellige perspektiver.

Uafhængigheden af tid og sted giver en massiv fleksibilitet og muligheden for at deltage i fjernundervisning over store distancer. Dette nævner Knud Illeris (2006:237) som to af de væsentlige fordele ved netbaseret læring, og han fremhæver desuden at det forhold at kommunikationen er skriftlig og asynkron indebærer nogle betydelige læringsmæssige fordele. Som man vil se i denne afhandling har fordelene i tidsforskydningerne at gøre med den tid til refleksion som den studerende foræres, en refleksion der ydermere gavnes gennem at den bliver sat i den skriftlige form hvor tanken får lov at dvæle på skærmen og hvor det udsagte kan redigeres, omformuleres og gentænkes inden der trykkes på ”send”. Illeris nævner også som en fjerde fordelsfaktor at selvom deltagerne ikke befinder sig sammen, kan der alligevel i høj grad udvikles sociale og samspilsmæssige kvalifikationer i kraft af og gennem den skriftlige kommunikation.

Morten Søby, projektleder ved Forsknings- og Kompetansenettverk for IT i Utdanning ved ITU i Oslo, erklærer at der ikke kan være nogen tvivl om at potentialet for netbaseret undervisning er stort:

> I informasjonssamfunnet er behovet for livslang læring økende. Vi er alle læringsnomader med behov for personalisert, tids- og stedsuavhengig læring (…) Tilgang på kompetanse og informasjonsteknologi er grunnlaget for produksjon og konkurranseevne i det nettverksbaserte samfunnet (…) I den nye virtuelle økonomien bli-

> ver kunnskap mer enn et verktøy: Den blir en produksjonsressurs av enda større viktighet enn arbeid, kapital og råvarer (Paulsen 2001:231).

Kundskab er allerede mere end et værktøj, men det synes kontradiktorisk at hævde at kundskaben bliver en større produktionsressource end arbejde, kapital og råvarer. Kundskaben er netop nøje knyttet til arbejdet, og kan ikke som sådan adskilles fra dette, det samme gælder for kapitalen, og råvarer fremskaffes netop gennem menneskelige kundskaber, bl.a. om deres udvindelse. Søby mener at der bør være en varedeklaration på netbaserede uddannelsestilbud der bl.a. bør give information til de uddannelsessøgende om hvilken læringsmodel der ligger til grund for det netbaserede studie: ”Refleksjon og debatt om læringsmodeller, interaksjon, kostnader og IKT-plattform er nødvendig for å fjerne hypen ved e-læring” (Paulsen 2001:230). Han finder at e-læringsfeltet i det hele taget mangler en kollektiv hukommelse som giver grundlag for pædagogisk refleksion: ”Det kan se ut som om e-læringsbransjen har vanskelig for å lære – den må stadig vekk finne opp hjulet på nytt (…) Fortsatt etableres det nettbasert undervisning hvor det opprettes virtuelle møtesteder uten pedagogiske og faglige mål og uten struktur” (Paulsen 2001:231). I en dansk seminariefaglig sammenhæng er den netbaserede undervisning klar i de faglige og pædagogiske mål, af den simple grund at man er underlagt loven om læreruddannelse og dertilhørende bekendtgørelse med de forskellige fags centrale kundskabs- og færdighedsområder (i daglig tale CKF’er). Det der er målet for denne afhandling er imidlertid også at undersøge hvordan man griber netbaseret læreruddannelse an i dansk sammenhæng, og dermed skaber rum for refleksion i forhold til den skandinaviske netlæreruddannelse som paraplyfaktor. Der er nemlig ingen tvivl om at der både på dansk grund og i et skandinavisk perspektiv mangler teoretisk og metodisk refleksion over *hvad man gør når man udbyder netbaseret læreruddannelse og hvordan man griber tingene an.* Undervisere bør formelt opkvalificeres når de skal beskæftige sig med netundervisning, frem for at det bliver tilfældige principper og løsninger der bliver herskende for frembringelsen af online læringsmiljøer. De læreprocesser som underviserne skal igennem for at kunne varetage netbaserede undervisningsformer bliver ofte skabt af underviserne selv gennem et klassisk learning-by-doing princip direkte i forbindelse med arbejdets gennemførelse, og den læring som underviserne herigennem genererer, kan nok vise sig brugbar og danne metode, men det er ikke desto mindre ofte snævre, individuelle, ufokuserede og teoriløse tilgange der bliver resultatet. Denne afhandling skaber ikke nødvendigvis løsninger, og den opstiller i særdeleshed heller ingen brugsanvisning, men den opsamler erfaringer fra de første år med netbaseret læreruddannelse, og den kommer med konkrete forslag til indsatsområder der kan og skal forbedres. Der er ikke tale om en evaluering, men et stykke forskningsarbejde der behandler de problemstillinger der er redegjort for i problemformuleringen. Det må herefter være op til professionshøjskolerne at tage denne afhandling i brug som et refleksionsredskab i den fortsatte udvikling af fleksibel

undervisning med en virtuel fundering i de mellemlange videregående uddannelser i Danmark. Afhandlingens tematiseringer rækker videre end blot at dække netbaseret læreruddannelse, og der vil således være inspiration at hente til udbydere af – og undervisere i – netbaseret uddannelse i andre mellemlange videregående uddannelser, ligesom forhåbentlig universiteterne vil kunne hente inspiration i pædagogisk henseende.

Kapitel 3

Den netbaserede læreruddannelse i Danmark – præsentation af udbyderne og nogle kritiske perspektiver

> Nettbasert utdanning kan også oppfattes som som en heldig mutasjon som oppstod da netteknologien kolliderte med et rigid utdanningssystem. I kaoset fikk vi nettbasert utdanning – en organisme med et helt nytt arvemateriale (Paulsen 2001:17).

Den danske læreruddannelse befinder sig ikke længere i smult vande, men har i de senere år været kastet ud i storme hvor vindene er blevet kastet fra alle retninger, fra politisk hold, fra medierne, fra universiteterne, fra folkeskolen. Det er ikke uklart hvad læreruddannelserne uddanner de studerende til. Derimod har det tilsyneladende syntes uklart om de samme læreruddannelser uddanner deres studerende på den rigtige måde. Lærerne har ikke længere en degnestatus som en art holbergsk fornuftig bonde blandt bønder; de er i stigende grad på vej mod en egentlig akademisering, men det store spørgsmål i disse år er angiveligt hvem der er bedst til at løfte denne opgave og om det fortsat skal være de gamle seminarier? Allerede i 1822 overvejede det danske kancelli (den del af centraladministrationen hvorunder seminarierne hørte hjemme) at nedlægge alle seminarier (Moos, Krejsler, Fibæk Laursen 2004:67) – så tanken har været vendt før. Det er ikke objektet for denne afhandling at diskutere læreruddannelsens uddannelsesmæsssige og politiske status, men det er objektet at se på en bestemt uddannelsesform i den danske læreruddannelse, nemlig den netbaserede. De danske læreruddannelser er ikke stivnede i handlingslammelse hvor man til stadighed forsøger at afmåle og vægte relationen mellem teori og praksis, men synes ganske progressive i forhold til at tænke i nye måder, hvorpå man kan udbyde uddannelsen i en fleksibel form, hvormed man kan dække behovene hos flest mulige af dem der ønsker at blive folkeskolelærere. Med en stigende pluralisme er undervisning og læring i stadigt eskalerende grad orkestreret i forhold til individuelle aspekter, men fleksible undervisningsformer handler om begge dele, nemlig individuelle tilgange og teamsamarbejde.

I det følgende følger en oversigt og gennemgang af de 18 læreruddannelsessteder i Danmark med henblik på at udrede i hvilket omfang de udbyder netbaseret læreruddannelse. Tillige følger et kort rids over den netbaserede læreruddannelses status i Skandinavien. Jeg har i den *danske* gennemgang valgt at sætte særligt fokus på en udvalgt håndfuld af læreruddannelsesstederne med skelen til at der opnås en geografisk bredt kommenteret gennemgang. Den Frie Lærerskole i Ollerup, Det Nødvendige Seminarium i Ulfborg, Færøernes Seminarium og Grønlands Seminarium er ikke inkluderet i gennemgangen. Fokus er således på netbaseret læreruddannelse på dansk grund der tillige følger *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i folkeskolen* af 1. juli 2007.

3.1 Læreruddannelsen og HF i Nørre Nissum (VIA University College)

Læreruddannelsen og HF i Nørre Nissum var sammen med Læreruddannelsen i Haderslev de første til at indvarsle den virtuelle uddannelsesforms komme i læreruddannelsen. Man har gennem 10 år udbudt åben uddannelse i enkeltfag i fagene dansk, engelsk, dansk som andetsprog og matematik. Nogle kurser har været afholdt i Nørre Nissum, såvel på seminariet som på Seniorhøjskolen, andre kurser, bl.a. i linjefaget dansk, har været afholdt på Sproghøjskolen på Kalø på Djursland. Da netseminariet startede i 2002, endte man samlet set med et af de højeste antal studerende i seminariets historie med over 200 sjæle på én årgang. Dette var en god forretning for seminariet, men hovedforpligtelsen var og er at skabe en uddannelse der kunne give et godt, varieret og fleksibelt uddannelsestilbud til det tyndtbefolkede vestjyske område. Det var nødvendigt at skabe plads til en ny gruppe mennesker som påpeget af tidligere rektor[11] for Nørre Nissum Seminarium og HF i foråret 2005 da jeg interviewede ham:

> Fordi hvis vi kunne gøre det på en sådan måde, at de kunne blive boende, hvor de boede, så ville de også efterfølgende – var det sandsynligt – søge lærerjob i det område (fra interview med tidligere rektor for LNN, foråret 2005).

Ræsonnementet er logisk. At holde på arbejdskraften inden for et såkaldt regionalt udkantsområde er en stor opgave, men hvis de studerende bringes til at vælge et lokalt seminarium, er sandsynligheden alt andet lige større for at de også bliver i det vestjyske. Den tidligere rektor er af den opfattelse at de studerende der søger ind på netlæreruddannelsen i langt overvejende grad er studerende der vil være lærere, og som er målrettede i forhold til det at være lærere og tager det meget seriøst: "Hvorimod de matrikelstuderende mere tager en læreruddannelse… men om de vil være lærere, det ved de egentlig ikke noget om, om de vil" (2005).

[11] Stoppede som rektor ved LNN i sommeren 2007.

LNN blev fra 2007 organisatorisk og administrativt lagt sammen med Læreruddannelsen i Skive, og i den nye lokale studieordning der fra studieåret 2007-2008 er formuleret sammen med sidstnævnte læreruddannelsested (og som også overordnet set er en helt ny studieordning i og med at den nye læreruddannelseslov er trådt i kraft fra studieåret 2007-2008), lægges der i højere grad end tidligere op til at netlæreruddannelsen skal tænkes sammen med matrikeluddannelsen. Dette bunder i økonomiske, administrative og studieorganisatoriske overvejelser:

> Men nu, hvor vi er taxameterstyrede, så handler det jo selvfølgelig om at udnytte ressourcerne mest effektivt. Og den fleksible, netbaserede læreruddannelse kombineret med meritlæreruddannelsen har gjort, at vi har kunnet lave en maksimal udnyttelse af ressourcerne (tidligere rektor ved LNN, 2005).

Studieorganisatorisk er der øget mulighed for at samlæse hold fra de to studieformer hvilket igen bevirker øget mulighed for at oprette flere linjefagstilbud, idet nogle linjefag ellers ville stå i fare for slet ikke at blive realiseret. Dette er dog allerede tilfældet på LNN hvor man har måttet se studerende forlade institutionen til fordel for andre (og større) læreruddannelsessteder der har flere studerende og dermed har lettere ved at oprette linjefagshold i udvalgte (oftest mindre) linjefag. Udfordringen erkendte den tidligere rektor tilbage i 2005:

> Vi kan meget hurtigt komme i den situation, at det organisatorisk bliver vanskeligt at gennemføre netuddannelsen, hvis ikke vi bliver bedre til at tænke net- og den matrikelbaserede sammen i forhold til valg af linjefag, men det er et helt andet problem (…). Jeg tror, der sker det, at det bliver den matrikelbaserede, i princippet, der bliver fastholdt, og den fleksible der indgår i den matrikelbaserede (tidligere rektor ved LNN, 2005).

Jeg er til gengæld ikke enig i dette synspunkt. Som denne afhandling vil vise, er der en meget stor mængde studerende som ikke ville have mulighed for at vælge læreruddannelsen hvis ikke den netbaserede mulighed havde været til stede. Det er ikke tilrådeligt at lade den fleksible, netbaserede uddannelse indgå i den matrikelbaserede, fordi man dermed i princippet ophæver begge uddannelsers institutionelle, identitetsmæssige forankring. Der vil heller ikke, med den fortsatte efterspørgsel på det netbaserede læreruddannelsestilbud, være tale om at udnytte ressourcerne mest effektivt. Linjefagsproblematikken er naturligvis af største væsentlighed, men i den nye professionshøjskole, VIA University College, hvor også Læreruddannel-

sen i Skive, Læreruddannelsen i Silkeborg og Læreruddannelsen i Aarhus indgår, er det mere oplagt at man skaber forskellige profiler på de enkelte læreruddannelser der herefter agerer efter disse profiler og *brander* sig i konkordans hermed. Man kan fx forestille sig at et af disse læreruddannelsessteder bliver et rent netbaseret studiested, en IT-baseret læreruddannelse, og her står LNN med de største kompetencer og erfaringer på området. LNN kan således være et *Teaching Lab Nissum* som det er blevet foreslået af en ansat på stedet, netop med kompetencerne rettet mod at udvikle nye og innovative læringsformer i læreruddannelsen, også til gavn for den IT-didaktiske tænkning imod det professionsrettede folkeskoleperspektiv.

Ellers vil man sandsynligvis i fremtiden se en mere radikaliseret CSCL-form hvor det decideret er studieformer der bliver lagt sammen hvilket gør at nogle matrikelstuderende "forpligter" sig på en mere fleksibel og altså virtuel studieform, mens de netstuderende omvendt forpligter sig på en mindre fleksibel, matrikelbaseret studieform. Det hedder således i den fælles studieordning for danskfaget på LNN og Læreruddannelsen i Skive at "dele af undervisningen kan organiseres som virtuel undervisning" (LNN 2007:51). Denne sætning er i dette tilfælde møntet specifikt på de matrikelstuderende idet de netstuderende vil forvente at 75 % af deres undervisning er virtuelt baseret. Det er således en studieordning der er formuleret ud fra den præmis at de studerende som hovedregel er fysisk tilstedeværende i det daglige. Der står intet om at de netstuderende også skal påregne i fremtiden at blive mere fysisk tilstedeværende, men dette kan i højere grad blive den studieorganisatoriske løsning, især i mindre linjefag – hvis man altså vælger at skabe en fleksibilitet der er hverken/eller og er bundet op omkring det fysiske sted. Dette vil være en regression i forhold til de muligheder der ligger i CSCL-formen, og frem for alt viser denne afhandling at man vil vælge studerende fra der herefter ikke har mulighed for at vælge læreruddannelsen pga. en højere fysisk mødefrekvens. Konsekvensen er at fleksibiliteten, forstået som muligheden for at studere hovedparten af tiden fra eget domicil, i fremtiden vil blive mindre. I denne afhandling bruger jeg netop termen "fleksibel" om den netbaserede undervisning, men man kan placere mange betydninger i dette ord, og nogle ville måske hævde at det i virkeligheden ikke er særligt fleksibelt at de netstuderende overhovedet er underlagt et månedligt seminarskema og dermed ikke hundrede procent selv definerer deres studiestruktur. Men ordet fleksibel bruges altså om muligheden for at tilrettelægge en arbejdshverdag fra sit domicil og om muligheden for at have en beskæftigelse ved siden af studiet samt selv i høj grad at kunne definere og bestemme sine studietider og arbejdsvaner.

LNN udbyder en læreruddannelse baseret på internet, fjernstudier og netværksdannelse, tilrettelagt med CSCL-formen som fundament. Den virtuelle undervisning dækker 75 % af undervisningen på stedet, mens

deltagelse i seminarer tæller for de resterende 25 %. Uddannelsen har samme indhold og form som den kendte 4-årige læreruddannelse, men "tilrettelægges, så studerende, der på grund af bopæl, job og familie har svært ved dagligt at nå seminariet, kan være med".[12] Studiet består således af 1) korte, intensive undervisningsforløb på seminariet i Nørre Nissum, 2) studier, vejledning og samarbejde over nettet samt 3) projektforløb ved studiecentre på folkeskoler der indgår i partnerskab med seminariet. Det er et meget væsentligt element i den netbaserede læreruddannelse på LNN at der etableres geografisk lokale studiegrupper med direkte kontakt til en folkeskole (mentorskole) i nærområdet. De studerende placeres på denne mentorskole i praktikken og har løbende kontakt til en mentorlærer på samme skole der supplerer de studerendes uddannelse med professionsrettet vejledning. Målet for LNN's netstudie er også at give en særlig kompetence inden for e-læring og håndtering af digitale medier generelt.

Fra læreruddannelsesstedets side består det vanskelige i forbindelse med mentorrelationen i at det viser sig svært at få et dækkende indblik i den enkelte studerendes faktiske udbytte af denne relation. Dette har noget at gøre med såvel betragtelige geografiske distancer som tid og økonomi: Disse faktorer gør at netuddannelseslederen ikke kan gøre sig håb om andet end et perifert indblik i hvordan relationen mellem mentor og studerende forløber på de enkelte studiecenterskoler – med mindre der kommer direkte tilkendegivelser fra studerende. Desuden har der været problemer forbundet med vilkårene for undervisernes besøg på skolerne. Disse problemer revolverer omkring de samme faktorer: Geografi, tid og økonomi. I relation til den økonomiske faktor drejer det sig om begrænsede ressourcer til kvalificering af mentorerne, og det faktum at mentorskolerne ikke har villet binde timer i halen på mentorerne. Således har LNN kun givet timer til mentorernes samarbejde med de studerende. Dette samarbejde vurderes fra læreruddannelsesstedets side at være passende honoreret idet ikke alle mentorer bruger alle deres rådighedstimer.

Der er dog også åbenlyse positive aspekter forbundet med arbejdet med mentorrelationen, idet det er en praksisrelation uden et egentligt magtforhold: Den studerende skal ikke på noget tidspunkt bedømmes af mentoren der udelukkende fungerer som en kilde til råstof i studiet, hvilket igen fører tilbage til den studerendes egetansvar i uddannelsesprocessen således at også studiecenter- og mentorfunktionens succes i sidste ende også er afhængigt af den studerendes eget initiativ. Derudover kan lærerprofessionen siges hele tiden at være meget tæt på gennem studiecenterrelationen: Studerende på den netbaserede uddannelse har således hele tiden muligheden for en tæt kontakt med folkeskolemiljøet – og ikke blot i praktikperioderne. Ser man samlet på mentorskoleordningen og praktikken, gives der i den netbaserede læreruddannelse mulighed for nuanceringer over hvad en folkeskole egentlig er. Der leveres et frugtbart råstof og

[12] http://web.nns.dk/Sider/laerer/netlaerer_langt_vaek_fra_hvad.htm

der skabes potentielt en fælles erfaringsramme for de studerende tilknyttet samme studiegruppe og samme mentorskole. Det vanskelige består i at skabe plads til praktikken og fastholde gruppeforpligtigelsen i de studerendes øvrige liv med familie og (meget ofte) arbejde. Men førstnævnte (og til dels sidstnævnte) er og bliver de studerendes problem og ansvar når uddannelsen først er valgt. Frihed under ansvar er et nøgleord for den fjernstuderende, men er den studerende sig dette ansvar bevidst, er der i sidste ende mulighed for at skabe nogle selvstændige og kompetente folkeskolelærere.

3.2 Læreruddannelsen i Skive (VIA University College)

Skive Seminarium udbyder det man kalder fleksibel læreruddannelse der retter sig mod den "der af arbejds- eller familiemæssige grunde har svært ved at møde på seminariet hver dag".[13] Uddannelsen er 4-årig og man skal kun møde på seminariet en dag om ugen i 6-8 timer (i de fleste uger). Resten af studiet foregår fortrinsvis over nettet hvor man kommunikerer med medstuderende og undervisere. Også på Skive Seminarium svarer den fleksible uddannelse indholdsmæssigt til den ordinære uddannelse. Det første år skal man således have ét linjefag samt kristendomskundskab og pædagogiske fag. Som det angives på hjemmesiden så kan nogle linjefag nemmere læses fleksibelt end andre, og derfor bestemmes fleksibiliteten i uddannelsens 2., 3. og 4. år af valget af linjefag. Motivation for at anvende internettet i forbindelse med uddannelsen angives som en central forudsætning, og det betones på hjemmesiden at den fleksible læreruddannelse er ligeså tidskrævende som den ordinære. Forskellen er at man i høj grad kan studere på de tidspunkter hvor det passer en selv.

3.3 Læreruddannelsen i Silkeborg (VIA University College)

Udbyder ikke netbaseret læreruddannelse.

3.4 Læreruddannelsen i Aarhus (VIA University College)

Tina Hansen, kontorleder på en anden af landets største læreruddannelser, læreruddannelsen i Århus ved VIA University College, oplyser at man udbyder netbaseret læreruddannelse i forbindelse med åben uddannelse (enkeltlinjefag).

[13] http://www.skivesem.dk/index.php?option=com_content&task=view&id=113&Itemid=54

3.5 Læreruddannelsen i Haderslev (Professionshøjskolen Syd University College)

Læreruddannelsen i den virtuelle form har primært vundet udbredelse på uddannelsessteder i provinsen om end læreruddannelserne i storbyerne efterhånden begynder at følge trop (se videre neden for). På Læreruddannelsen i Haderslev startede man i 2001 med at tilbyde netbaseret læreruddannelse. Uddannelsen i Haderslev er opbygget på den vis at man modtager undervisning på campus svarende til 25 % af en ordinær dagundervisning. Undervisningen foregår på 8-10 seminarer der er placeret på fredage og lørdage i løbet af året. Seminarerne på campus forsøger at opfylde flere formål. Der foregår en opsamling af det stof som de studerende har bearbejdet hjemme i den foregående periode, og samtidig er der gennemgang af nyt stof hvor man trækker linier til den kommende periode med studier derhjemme for de netstuderende. I de resterende 60 % af undervisningen, som således er perioderne mellem seminarerne, foregår undervisningen, vejledningen og studiegruppernes arbejde i LMS'et Blackboard, der er Læreruddannelsen i Haderslevs bud på en internetbaseret platform for undervisning. Ligesom individuelle opgaver også stilles og kommenteres via Blackboard.

På Læreruddannelsen i Haderslev reklamerer man på hjemmesiden for den netbaserede læreruddannelse ved at fremhæve at det er en studieform der er uafhængig af tid og sted og man kan studere i sit eget tempo. Men man betoner også at der dog er en lang række forudsætninger der skal være opfyldt for at man som studerende kan få glæde af at tage et studium som delvis netundervisning. Der skal for det første være et studiemiljø der på bedste måde understøtter de studerendes arbejde med stoffet i de perioder hvor de arbejder som netstuderende. For det andet skal de studerende have gjort sig klart hvad det vil sige at være netstuderende og være indstillet på at leve op til alle de forudsætninger som et godt netstudium hviler på. De studerende skal igennem studiet indgå i forskellige forpligtende studiefællesskaber, og visse opgaver kræver at man går i dialog med andre og at man deltager aktivt i gruppens arbejde og opgaveløsning. Den studerende skal således være indstillet på at skaffe plads og tid, at kommunikere, at samarbejde, at indgå i læreprocesser og at tage initiativ.[14]

Undervisningsformen på den netbaserede læreruddannelse på Læreruddannelsen i Haderslev minder i ganske høj grad om den form man tilbyder på LNN, men hvor vægtningen på LNN hedder en 75-25 model hvor ¾ af undervisningen foregår i det virtuelle rum, er der en større grad af fysisk tilstedeværelse på Læreruddannelsen i Haderslev, hvor denne del udgør 40 %. Men 60 % af undervisningen er stadig virtuelt ba-

[14] http://www.cvusonderjylland.dk/index.php?cccpage=Laep1a

seret. Men fælles for LNN og Haderslevs studieformer er at de ikke blander undervisningen i en 50-50-vægtning af tilstedeværelsesundervisning og fjernundervisning, men at vægten derimod er på den virtuelle del.

3.6 Læreruddannelsen i Ribe[15] (Professionshøjskolen Vest University College)

Læreruddannelsen i Ribe tilbyder en helt særlig form for netbaseret uddannelse hvor den studerende gennem fremmøde mindst skal følge den ordinære holdundervisning 10 % af tiden i det enkelte fag "ud over den aftalte mødepligt i afgrænsede forløb der måtte blive aftalt på holdet".[16] Den studerende knyttes således til et enkelt hold, men skal studere på andre vilkår. Det kræves i alle tilfælde for at blive optaget under denne form at der tilrettelægges et individuelt studieforløb og at forudsætningerne herfor er til stede. Hver enkelt ansøgning bliver således individuelt behandlet, men det særlige forløb betyder ikke at der er lavet særlige faglige planer for den studerende i det enkelte fag, kun at den studerendes vilkår på studiet som sådan er anderledes. Ligeledes vil man "ikke kunne påregne at få tilrettelagt en fuld læreruddannelse efter denne model".[17] I denne, administrativt set, relativt komplicerede form for netbaseret læreruddannelse skal den studerende efter aftale med holdets lærer møde frem og deltage aktivt når den studerende har mundtlige oplæg (sådan står der på hjemmesiden, men dette turde være en selvfølge), når der er tilrettelagt særlige mødepligtige forløb og når nye stofområder introduceres. Ellers er beskrivelsen af studieformen ganske klar på hjemmesiden: den studerende har krav på samme tid til vejledning som øvrige studerende, og den studerende skal være opmærksom på at der skal arbejdes særdeles selvstændigt og målrettet ligesom den studerende skal overholde de deadlines der sættes undervejs i forløbet. Den studerendes kontakt med uddannelsesstedet, undervisere og medstuderende foregår i hele to konferencesystemer, nemlig Skolekom og Quickplace. Sidstnævnte er læreruddannelsesstedets egen intranetplatform.

3.7 Læreruddannelsen i Holbæk (University College Sjælland)

I studieåret 2006-2007 begyndte man også på Læreruddannelsen i Holbæk at arbejde med virtuel læreruddannelse. Ligesom i Nørre Nissum og i Haderslev svarer uddannelsen indholdsmæssigt til en almindelig læreruddannelse, og sigtet i Holbæk er at henvende sig til studerende som ønsker mere fleksible studieformer i forhold til job og familie og/eller studerende der allerede har en anden uddannelse og som målret-

[15] Flytter ved studiestart august 2008 til Esbjerg.
[16] http://www.cvu-vest.dk/site/6136/Blended_learning.aspx
[17] Ibid.

tet går efter at blive lærer i folkeskolen. Desuden bestræber man sig på at give de studerende kvalifikationer inden for nye IT-læringsformer og IT-pædagogik. Fleksibiliteten i uddannelsen består i at der er undervisning på campus to gange om ugen.[18] De resterende tre studiedage er fleksible hvilket indikerer at man selv, og i samarbejde med sin studiegruppe, tilrettelægger arbejdstiden for studierne som er organiseret i en række moduler, projekter, cases, opgaver og vejledning. Man studerer via et netbaseret konferencesystem som både de studerende og lærere er tilkoblet elektronisk.

På Læreruddannelsen i Holbæk er der mødepligt for de studerende de to dage om ugen hvor der er tilstedeværelsesundervisning. Desuden har man enkelte hele uger hvor der også er mødepligt, fx i forbindelse med introduktion til uddannelsen, i praktikken og ved evalueringen af praktikken. Disse studieuger er fastlagt på forhånd ved studieårets start. Uddannelsens første år er bygget op omkring fagene dansk, psykologi, skolen i samfundet, almen didaktik og kristendom/livsoplysning hvorfor der ikke er nogen afvigelser i forhold til den matrikelbaserede læreruddannelse i Holbæk, heller ikke i forhold til den kendsgerning at uddannelsen strækker sig over fire år. Dog har man i den virtuelle læreruddannelse valgt at placere praktikperioden samlet med fire uger i januar. Man arbejder fortsat på at kunne tilbyde så mange linjefag som muligt i den virtuelle udgave, men studiet tilrettelægges på en sådan måde at det vil være muligt at kombinere den virtuelle læreruddannelse med den traditionelle ditto hvis det valgte/ønskede linjefag endnu ikke er oprettet som virtuelt linjefag. Ligeledes hedder det på hjemmesiden i den fleksible uddannelses ånd at det også vil "være muligt at springe over på en traditionel uddannelse". På Læreruddannelsen i Holbæk er der nøjagtigt de samme adgangskrav og eksamenskrav som til den matrikelbaserede læreruddannelse. Som studerende er det simple krav at man skal have adgang til en PC med netopkobling.

I undervisningen i dansk bruger man de forskellige arbejdsformer som den elektroniske konference åbner mulighed for. Man kommunikerer og løser opgaver individuelt og i grupper. I forbindelse med danskfaget uddybes dette på følgende vis: "På den måde bliver vi ikke alene dygtigere til faget dansk, vi udvikler samtidig vores IT færdigheder og får en viden om, hvordan det virtuelle rum kan udnyttes til nye læringsmåder."[19] I PP-fagene (pædagogik og psykologi) beskrives de anvendte arbejdsmetoder som "selvfølgelig eksemplariske i forhold til undervisning generelt"[20], men selve fjernundervisningsdelen er i høj grad bygget op omkring en projektorienteret arbejdsmetode, så vidt det er muligt inden for de givne rammer. Man vil fortsat "lægge vægt på at eksperimentere med alle de nye muligheder som IT-verdenen vil tilbyde inden for

[18] På Læreruddannelsen i Holbæk har man således valgt en form for netbaseret uddannelse der i meget høj grad inkorporerer fysisk tilstedeværelse hvor man i Nørre Nissum og Haderslev på en gennemsnitlig basis opererer med ét månedligt seminar.

[19] http://www.holsem.dk/C1256DA60035027D/0/5BEA49F0ECBC9F39C1256E19004A6025

[20] http://www.holsem.dk/C1256DA60035027D/0/ECA769473D675A7FC1256E19004B3180

kommunikation og fjernundervisning".[21] I Kristendomskundskab/livsoplysning/medborgerskab veksler undervisningen mellem oplæg fra læreren, arbejde i studiegrupper, indlæg fra studiegrupper samt fællesdrøftelser på holdet og drøftelser via konferencen. En studerende på Læreruddannelsen i Holbæks hjemmeside siger følgende om det at være virtuel studerende:

> Det største krav til dig, hvis du vil være virtuel studerende, er din egen arbejdsmoral. Studiet er meget frit, og det forventes, at du kan tage ansvar for dit eget studie. Lærerne er suveræne sparringspartnere, men du kan ikke læne dig tilbage og få det hele serveret. Til gengæld får du åbnet en dør, der giver mulighed for oceaner af udviklingsmuligheder.[22]

En skoleleder, Poul Kjær Sørensen, fra Antvorskov Skole, udtaler begejstret følgende på samme hjemmeside:

> I indeværende skoleår har vi på Antvorskov skole ansat to studerende fra den virtuelle læreruddannelse. Normalt er det ikke nemt at have lærerstuderende ansat som lærere i et fast skema, da deres skemaer på seminarier ofte skifter, hvilket i sagens natur umuliggør det faste skema på folkeskolen. Men denne uddannelse tilgodeser dette problem, da der kun er to dage på seminariet og resten til enten arbejde eller studier (…) Den virtuelle uddannelse sammen med lærerarbejde i skolen giver altså god grobund for at få seminariets teoretisk funderede viden omsat til personlig udvikling pga. en større erfaringsbaseret viden. Der er i mine øjne ingen tvivl om, at vi som arbejdsplads står med to mere kvalificerede lærere, når de har dimitteret, end to lærere, der først på det tidspunkt skal til at stifte bekendtskab med folkeskolen.[23]

Der er ingen tvivl om at skolelederen har en vigtig pointe i sit udsagn, og andre studerende udtaler ligefrem på hjemmesiden at virtuel uddannelse er fremtiden fordi det med friheden giver mere tid sammen med venner, familie og kæreste, men her kan man skyde ind at succeskriteriet formentlig her er funderet på at der allerede *er* etableret de relevante sociale netværk. Imidlertid synes det evident at der er belæg for at skabe gode lærere når disse lærerstuderende allerede arbejder med deres kommende profession ved siden

---

[21] Ibid.
[22] http://www.holsem.dk/C1256DA60035027D/0/19B25FE96C37F1F2C1256E19004BC3C3
[23] http://www.holsem.dk/C1256DA60035027D/0/0D335E5EAA8BD903C1256E19004C29EB

af studiet, men spørgsmålet er så om læreruddannelsen er blevet så professionsrettet at den ikke længere har brug for eller behov for den mere teoretiske fordybelsesdimension? Der melder sig nogle spørgsmål om fordybelsesaspekter og teoretiske grundlag som muligvis ikke er så vigtige anno 2008, men her er de professionsrettede uddannelser i allerhøjeste grad også underlagt skiftende politiske vinde. Det vigtigste spørgsmål er hvordan man uddanner de bedste lærere, og her er der forskellige bud og der er forskellige tilgange i den matrikelbaserede og den fleksible læreruddannelse.

Læreruddannelsen i Holbæk adskiller sig, som man vil bemærke, fra Nørre Nissum og Haderslev, ved at have tilstedeværelsesundervisning to gange om ugen. De studerende har tilknytningen til studiestedet, men de har også plads til at udfolde sig i andre maneger, fx med erhvervsarbejde i folkeskolen. Når man taler fleksibel uddannelse er uddannelses*formen* ganske essentiel for den studerendes valg, og det er således ikke ligegyldigt om man vælger den ene eller den anden model. Men hvilken model man vælger, er også bundet op på den geografiske placering på uddannelsesstedet ligesom optag naturligvis spiller en meget central rolle.

3.8 Læreruddannelsen i Haslev (University College Sjælland)

Læreruddannelsen i Haslevs fjernundervisningstilbud taler om at "modtage og deltage i undervisningen"[24] uden at være til stede i samme rum på samme tid. Her er slagordene bl.a. at man med teknologien til hjælp kan få undervisning over nettet i oprettede konferencesystemer som gør det ud for virtuelle klasserum hvor man mødes med lærere og medstuderende (det må her i parentes bemærkes at der *er* tale om virtuelle klasserum). I studieåret 2007/2008 kan man på Læreruddannelsen i Haslevs fjernundervisningsdel udbyde fagene dansk, matematik, fysik/kemi, natur/teknik, engelsk og pædagogiske fag. Fagene er tilrettelagt efter samme retningslinier som fagene i læreruddannelsen og afsluttes med eksamen (formuleringerne kunne være mere præcise for den virtuelle del er også en læreruddannelse). I de pædagogiske fag strækker hvert modul sig over et år og udover undervisning på nettet vil der være tre weekendseminarer hvor studerende og undervisere mødes på campus. I linjefagene (fx dansk) strækker undervisningen sig over to år og udover undervisningen over nettet vil studerende og undervisere mødes på fire weekendseminarer.

[24] http://www.hascoll.dk/default.asp?id=41

3.9 Læreruddannelsen i Vordingborg (University College South)

I Vordingborg oplyser lektor og studievejleder Lise Overgaard Nielsen at man skal til ”at lave noget blended learning”, men ellers har man ingen tiltag i denne retning.

3.10 Læreruddannelsen i Hjørring (University College Nordjylland)

På Læreruddannelsen i Hjørring adskiller man sig fra de andre udbydere af netbaseret læreruddannelse ved at tage fjernundervisningsmuligheden ganske bogstaveligt. Der har hidtil ikke været mødepligt i den danske læreruddannelse (det er først sket med implementeringen af den nye læreruddannelse i studieåret 2007/2008 hvor der er mødepligt i det første studieår), men på Læreruddannelsen i Hjørring advokerer man direkte med seminarerne som tilbud ”der netop gives som tilbud og derfor ikke er obligatoriske”.[25] Seminarerne kan stadig ses som tilbud efter første år på læreruddannelsen, men fleksibilitetsmuligheden (der af den studerende kan tolkes og bruges på mange måder) er ikke længere til stede på 1. årgang – alt efter hvad man opererer med som en tilladelig fraværsprocent.

3.11 Læreruddannelsen i Aalborg (University College Nordjylland)

På Læreruddannelsen i Aalborg tilbyder man ikke netbaseret læreruddannelse eller undervisning.

3.12 Læreruddannelsen i Jelling (University College Lillebælt)

Der udbydes ikke netbaseret læreruddannelse på den ordinære læreruddannelse i Jelling, men derimod netmerituddannelse i samarbejde med Odense og Skårup.

3.13 Læreruddannelsen i Odense (University College Lillebælt)

Susanne Pedersen fra Læreruddannelsen i Odense oplyser at man udbyder netmerituddannelsen samt fag under åben uddannelse netbaseret.

3.14 Læreruddannelsen i Skårup (University College Lillebælt)

På læreruddannelsen i Skårup udbyder man netbaseret undervisning på meritlæreruddannelsen og enkeltfag under åben uddannelse, men ikke på den ordinære læreruddannelse. Om dette udbud indgår man i et

[25] http://www.netsem.dk/

samarbejde under navnet ”Netsam” med Læreruddannelsen i Odense og Læreruddannelsen i Jelling der er de øvrige læreruddannelser i University College Lillebælt.

3.15 Læreruddannelsen i København K (Zahle) (Den pædagogiske professionshøjskole i Region Hovedstaden)

Læreruddannelsen i København K udbyder ikke netbaseret uddannelse.

3.16 Læreruddannelsen på Blaagaard (Professionshøjskolen København/University College Copenhagen)

På læreruddannelsen på Blaagaard i hovedstadsregionen oplyser souschef og uddannelsesleder Gorm Bagger Andersen i et svar på min forespørgsel at man ikke udbyder netbaseret læreruddannelse: ”Vi har tidligere udbudt en netbaseret meritlæreruddannelse, men har droppet den pga. for lav interesse” (Bagger Andersen 2008). Han slår dog fast at netbaseret undervisning indgår i læreruddannelsen på Blaagaard, men der findes ikke en rent netbaseret uddannelse. Læreruddannelserne på Blaagaard og KDAS fusioneres i øvrigt i september 2009.

3.17 Læreruddannelsen på Frederiksberg (Den flerfaglige professionshøjskole i Region Hovedstaden)

På Frederiksberg oplyser administrationschef Lise Hogstad at man hidtil kun har udbudt voksenunderviseruddannelsen virtuelt, men at man ikke gør det i øjeblikket.

3.18 Læreruddannelsen på Københavns Dag- og Aftenseminarium (Professionshøjskolen København/University College Copenhagen)

Læreruddannelsen på KDAS udbyder også netbaseret læreruddannelse på aftendelen. For at skabe fleksibilitet i aftenuddannelsen bliver en del af undervisningen afviklet som virtuel undervisning.[26] Til gengæld kan nærundervisningen på campus afvikles på tre aftener om ugen, nogle gange færre. Der er således stadig tale om en fleksibel form der kræver en høj fysisk tilstedeværelsesfrekvens. KDAS tilbyder netbaserede fag i

[26] http://www.kdas.dk/?open=77&menu_id=51

det omfang der er interesse for det i de enkelte fag, og i forbindelse med studiestart tilbyder man introduktion til IT. Den netbaserede undervisning er udviklet til de studerende der ønsker at kombinere arbejde og familieliv med fleksible studieformer samtidig med at der opnås IT-kompetencer der er efterspurgte i skolens hverdag. Det netbaserede arbejde foregår gennem opgaveløsning, indlæg og diskussioner i elektroniske konferencer, og det betones at dette arbejde ofte er gruppebaseret. Samtidig betoner man den studerendes ansvar for egen læreproces:

> Det er vores erfaring, at de delvist netbaserede forløb befordrer selvstændighed, ansvar for egen studieproces og en høj grad af intensitet i nærundervisningen. Det er en studieform, som kræver god arbejdsdisciplin, idet aftaler om deadlines for opgaver stiller krav om kontinuerlig studieaktivitet og god organisering af hjemmearbejdet (http://www.kdas.dk/?open=77&menu_id=51).

I tilrettelæggelsen af studiet på aftenafdelingen søger man på KDAS at imødekomme det man definerer som et "særligt" (http://www.kdas.dk/?open=77&menu_id=51) behov for fleksibilitet og overskuelighed. På KDAS er der tale om det samme antal timer til undervisning og læreprocesserne, men med en anderledes fordeling end i den ordinære læreruddannelse. Man søger at gøre undervisningen mere fleksibel i forhold til de institutionelle rammer. Mens en del af undervisningen altså er tilrettelagt gennem fysisk tilstedeværelse, betoner man på hjemmesiden at flere og flere af læreprocesserne vil kunne foregå virtuelt. Den teoretiske tilgang til den fysisk/virtuelle læreproces bygger man på CSCL.[27] Det er således et skift fra fokus på den enkelte til fokus på grupper af individer der samarbejder om at lære. KDAS definerer fjernundervisning som den konstruktion at arbejde sammen uden at være fysisk til stede, og betoner at langt de fleste uddannelsesinstitutioner i Danmark netop kombinerer den virtuelle undervisningsform med fysisk tilstedeværelse og samvær.

Jeg har lavet et skriftligt baseret interview med studieleder og leder ved aftenafdelingen på KDAS, Lakhsmi Sigurdsson, og her spurgte jeg hende hvilken type studerende der tiltrækkes mest af aftenafdelingens delvist netbaserede form? Sigurdsson svarer at det primært er voksne mennesker i alderen 25-45 år hvoraf en del allerede arbejder som lærere. Hun betoner at den netbaserede undervisning på KDAS netop er placeret på aftenafdelingen, således at de studerende kan arbejde ved siden af studierne. En del af de studerende

[27] Studieleder Lakhsmi Sigurdsson (se næste afsnit) benytter ordet "cooperative" frem for "collaborative", men det vides ikke om dette har nogle indholdsmæssige implikationer i forhold til anvendelsesform og metodisk fremgangsmåde på KDAS.

har andre – eller uafsluttede studier med i bagagen. Sigurdsson ser styrken ved den netbaserede undervisning

> dels i den fleksibilitet, som er vigtig, når arbejde og familie skal passes sideløbende med studierne. Men samtidig er der styrke i den øgede skriftlighed og den fastholdelse i en kontinuerlig studieproces, som aflevering af netbaserede opgaver indebærer. Det kræver disciplin og planlægning, men det giver også gode studievaner og en bedre udvikling af fagsprog, skriftlighed og selvstændighed (Sigurdsson 2008).

KDAS' aftentilbud bygger således i høj grad på det Illeris kalder "læringens drivkraftdimension" (Illeris 2006:38) og ligesom mange andre former for fleksibel læring handler det i høj grad om den studerendes motivationelle habitus. At de studerende i de fleste tilfælde har arbejde i dagtimerne, betinger at motivationen skal være til stede. Den netbaserede kommunikation fordrer som noget helt afgørende at deltagerne ønsker at engagere sig og er motiverede: "For deltagere, der er mindre motiverede, er det tilsyneladende en mindre overvindelse at møde op på en skole og deltage i den direkte samtale end i det hjemlige miljø at skulle tage sig sammen til at arbejde på computeren" (Illeris 2006:237). Illeris forklarer ikke hvorfra han henter det videnskabelige belæg for dette synspunkt, men synspunktet har sin relevans og sin sandhedsværdi: Dette væsentlige aspekt, at man som netstuderende netop ikke kan møde op og "sidde den af", men kontinuerligt må markere sin eksistens gennem deltagelse i studiegruppearbejdet, skriveprocesser osv., er en væsentlig præmis for arbejdet med den netstuderendes kultur i denne afhandling. Det gælder ifølge Illeris således generelt på den ene side at netbaseret læring giver nogle særlige muligheder og kvaliteter og ikke mindst en væsentlig fleksibilitet i forhold til de traditionelle undervisningsformer. Men der er på den anden side også nogle forhold der først og fremmest fordrer at deltagerne har en stærk motivation. Illeris finder det derfor vigtigt at de netbaserede aktiviteter så vidt muligt suppleres med fysiske møder hvor deltagerne får mulighed for at lære hinanden at kende som hele mennesker og ikke blot som skriftlige udtryk, tilfældige navne og elektroniske billeder. Illeris bemærker i denne forbindelse at der er mange erfaringer med at en kombination af et netbaseret og et direkte samspil kan være et læringsrum og –miljø der fungerer såvel effektivt som tilfredstillende for velmotiverede deltagere "mens det er mindre egnet, hvis deltagerne er ambivalente eller modstræbende, og/eller der er tale om at det socialiserende element står centralt i den tilsigtede læring" (Illeris 2006: 238). Det er klart at i sidstnævnte tilfælde, hvor socialiseringsfaktoren står som et integreret element i de læreprocesser der skal finde sted, vil man støde ind i problemer med begrænset tilstedeværelsesundervisning, og her bør man overveje andre strategier. Men som denne afhandling skal vise, kan man sagtens i netlæreruddannelsen have plads til den sociale faktor som et ele-

ment i læreprocesserne, men der er qua det begrænsede fysiske samvær tale om sociale samspil der også foregår i elektroniske fora.

En af svaghederne ved netbaseret undervisning kan ifølge Sigurdsson ligge deri at læreruddannelsen traditionelt er en meget socialt baseret uddannelse, og det samme gælder det direkte møde mellem studerende og undervisere – "det levende ord" som Grundtvig formulerede det og den kropslige kommunikation: "Alle disse elementer er der mindre af, men der er dog en tendens til at nærundervisningen bliver fokuseret og intensiv, fordi der er mindre af den" (Sigurdsson 2008). Det er denne intensivitet som jeg i denne afhandling kalder for "den mundtlige sult" som opstår når den fysiske tilstedeværelse er begrænset. Dog er opbygningen af KDAS' aftenuddannelse begrundet i tilstedeværelse flere gange på et ugentligt plan, hvor tilstedeværet på Læreruddannelsen i Nørre Nissum er funderet i et månedligt seminar hvorfor jeg hævder at den mundtlige sult må være endnu mere prævalent for de studerende i Nissum, men det forhindrer naturligvis ikke intensiviteten på aftendelen i den anden ende af landet.

Spørgsmålet er om de studerendes IT-kompetencer styrkes didaktisk set i forhold til deres fremtidige virke i folkeskolen? Sigurdsson betoner at alle netstuderende får udviklet IT-kompetencer, men omfanget afhænger for en stor del af deres egen interesse i at eksperimentere. Det er dog hendes generelle indtryk at de studerende lærer at medtænke IT på forskellige måder i relation til undervisning i folkeskolen. I dette svar læser jeg at man ikke direkte arbejder med IT-kompetencerne undtagen på det generelle plan som fordrer at man kan bruge tekstbehandlingsprogrammer, intranet, power point etc., idet omfanget afhænger af de studerendes eget initiativ til at eksperimentere. Ligesom det er tilfældet på andre netbaserede læreruddannelser i landet, bl.a. i Nørre Nissum, er sagen nemlig den at man ikke skal kunne mere IT end traditionelle lærerstuderende, men at man i højere grad end traditionelle lærerstuderende *bruger* den IT som man mestrer.

På KDAS regner man også med delvist netbaseret undervisning som et fremtidigt satsningsområde på aftenafdelingen (som også omfatter meritlæreruddannelse og enkeltfag), men også i mindre omfang på dagafdelingen. Det er ikke alle fag man udbyder netbaseret – det afhænger dels af fagene, dels af underviserne. Man har allerede netbaserede elementer i nogle fag (fx de pædagogiske fag) på dagafdelingen, og Sigurdsson anser det som en mulighed at disse elementer vil blive videreudviklet i de kommende år. De undervisere der har gode erfaringer med undervisning fra aftenafdelingen, kan i et vist omfang bruge disse erfaringer på dagholdene, men det er en anden gruppe af studerende, og der kræves derfor som oftest en del tilpasning.

Oprindeligt var det læreruddannelsesstederne i de såkaldte "udkantsregioner" der var på forkant med behovene for alternative uddannelsestilbud i det man også betitler som det danske lands "randområder". Den netbaserede læreruddannelse er med til fortsat at begrunde disse læreruddannelsers eksistensvilkår i et samfund hvor mange unge søger mod de store byer, det vil i en dansk kontekst sige København, Aarhus, Odense og Aalborg. Udkantsregionerne er således oppe imod det problem der hedder fraflytning af "ungdomskapitalen" i områder der i forvejen er tyndt befolkede. De store byer har en flydende immatrikulation af studerende om end også læreruddannelserne i storbyerne har måttet konstatere faldende optag i de senere år. Derfor ser man også at disse i stigende grad imødekommer behovet for fleksible uddannelsestilbud og udbyder, om ikke rent netbaserede læreruddannelser, så i hvert fald læreruddannelse med et markant netbaseret indhold. De virtuelle lærerstuderende kommer således primært fra udkantsregionerne, men det er værd at anføre at LNN har kunnet tiltrække netstuderende fra landets større byer fordi studieformen CSCL passer bedre ind i deres hverdag. LNN har således modtaget studerende fra København, Aarhus, Aalborg og Randers. Sidstnævnte by er Danmarks sjettestørste, men har ikke en egen læreruddannelse. Det betyder at vordende lærere herfra enten må fraflytte byen eller rejse til Aarhus, Aalborg eller Silkeborg på daglig basis. På denne vis kan den netbaserede læreruddannelse, hvor de studerende skal rejse de 115 kilometer hver vej til Lemvig-området[28] gennemsnitligt en gang om måneden, blive et ganske attraktivt alternativ.

3.19. Netbaseret læreruddannelse i Skandinavien – et kort rids

Læreruddannelsen er i Sverige dels baseret ved de såkaldte högskoler (og uddannelsen er högskolernes i særklasse største professionsuddannelse), dels ved universiteterne. Der udbydes læreruddannelse ved 26 institutioner. Overordnet adskiller læreruddannelsen i Sverige sig fra Danmark ved at den dels også udbydes på universiteterne, og at der derfor kan bedrives direkte forskning i divergerende læreruddannelsesperspektiver fra uddannelsesstedet, hvilket man endnu kun i begrænset omfang ser i Danmark. Desuden er gymnasielæreruddannelsen i Sverige også implementeret i læreruddannelsen, hvorimod vi i Danmark som bekendt i læreruddannelsesregi kun uddanner til grundskolens 1.-10. klasse.

Högskoleverket udgav i 2007 rapporten *Vad är kvalitet i distansutbildning? – Utvärdering av lärarutbildning på distans*. Rapporten viser at ud af de 26 institutioner i Sverige der udbyder læreruddannelse, tilbyder 12 af disse tillige netbaseret læreruddannelse (Högskoleverket 2007:41 R: 7). I foråret 2002 startedes den vir-

[28] LNN er geografisk lokeret ca. 10 kilometer fra Lemvig i Vestjylland, tæt ved Limfjorden og Vesterhavet.

tuelle organisation *Sveriges Nätuniversitet* med det formål at øge tilgængeligheden og udbuddet af IT-støttet distanceundervisning inden for højere uddannelse. I Sverige er netlæreruddannelsen ofte tydeligt rettet mod arbejdsmarkedet, bl.a. af den grund at mange af de netstuderende allerede er praktiserende skolelærere. Ingen af de institutioner som indgår i kortlægningen af distanceuddannelsesmulighederne i Sverige forekommer at have lagt nogen særlig distancepædagogisk model til grund for den undervisning som man tilbyder (Högskoleverket 2007:41 R:14). Tidligere underviste primært lærere med særlig interesse for og erfaring i distanceundervisning inden for de distancebaserede lærerprogrammer, men dette mønster har forandret sig med tiden, og ifølge rapporten var det i 2006 ofte de samme lærere som underviste matrikelbaseret og virtuelt. Distanceuddannelserne var således ikke længere primært bemandede med specialinteresserede lærere.

I Sverige udbydes der netbaseret læreruddannelse på følgende institutioner:
Högskolan Dalarna
Högskolan i Gävle
Göteborgs Universitet
Högskolan i Kalmar
Karlstads Universitet
Linköpings Universitet
Luleå Tekniska Universitet
Malmö Högskola
Mittuniversitetet
Umeå Universitet
Uppsala Universitet
Växjö Universitet

Man noterer sig at det i Sverige er universiteterne der er hovedaktionærer i at udbyde netbaseret læreruddannelse, idet disse tæller 2/3 af udbyderne (8 ud af 12 udbudssteder, 66,6 %). 26 institutioner tilbyder læreruddannelse i Sverige (campus- eller netbaseret), og af disse er de 15 högskoler (57,6 %).[29] Det kan altså på denne baggrund konstateres at det er universiteterne i Sverige der er længst fremme i forhold til at udbyde netbaseret læreruddannelse. I Danmark har vi ikke noget sammenligningsgrundlag i denne forbindelse – her er det som bekendt indtil videre kun professionshøjskolerne der må udbyde læreruddannelse.

[29] Kilde: *Uppföljande utvärdering av lärarutbildningen* (Högskoleverket, rapport 2008:8 R).

I rapporten om distancebaseret læreruddannelse i Sverige er der ikke noget væsentligt fokus på det læringsmæssige udbytte af studiegruppearbejdet hos deltagerne – dette på trods af at det er 76 % af de svenske netstuderende der gruppesamarbejder via fysiske møder og via internettet (Högskoleverket: rapport 2007:41 R:30). I det hele taget er CSCL som læringsform eller læring i praksisfællesskaber ikke noget der fylder nævneværdigt i rapporten der også indeholder enkelte problematiske udsagn, fx når det hævdes at

> Den informations- och kommunikationsteknik som distansstudentarna använder sig av i studierna och lär sig nyttja i den egna undervisningen kan därför betraktas som en indikation på den distansbasereda lärerutbildningens kvalitet (Högskoleverket, rapport 2007:41 R:40).

Synspunktet begrunder man på at den svenske regering i eksamensordningen for den nye læreruddannelse angiver at de lærerstuderende skal kunne anvende informationsteknik i den pædagogiske udvikling og indse massemediernes rolle i denne udvikling. Læreruddannelsen skal tillige udformes således at den forbereder kommende lærere til at kunne virke i et stadigt mere "kunskapsrikt" arbejds- og samfundsliv hvor moderne informationsteknik indgår som et naturligt indslag (Högskoleverket 2007:41 R:40). Men man kan ikke herudfra konkludere at den informations- og kommunikationteknik som de netstuderende benytter sig af per automatik også er en indikation på den distancebaserede læreruddannelses kvalitet. Dette afhænger i allerhøjeste grad af *hvilke* former for IKT man benytter sig af, hvordan de *anvendes* i uddannelsen og i særdeleshed hvordan de *fungerer* i uddannelsen.

I Norge lavede man en kvalitetsreform ved samtlige videregående uddannelsesinstitutioner med virkning fra efteråret 2003. Kvalitetsreformen var i høj grad i tråd med Bologna-processens retningslinier. Bologna-processen er betegnelsen for det samarbejde som europæiske undervisningsministre initierede i 1999, og målet for samarbejdet er at Europa udvikler sig til et fælles område for videregående uddannelse med fri bevægelsesret over landegrænserne for de studerende. En anden målsætning er at gøre europæiske uddannelser attraktive for studerende fra andre kontinenter. En vigtig del af reformen var indførelse af kandidat- og mastereksamener og overgang til høgskolepoint i tråd med The European Credit Transfer System (ECTS). Norsk læreruddannelse har således nu adskilte studieveje hvor uddannelsen til forskolelærer er treårig og er funderet på et kandidatniveau, mens uddannelsen til grundskolelærer er fireårig, og leder frem til en kandidateksamen. Lærere der skal undervise i gymnasieniveauets teoretiske dele skal have en mastereksamen, mens kravene er lempeligere hvis det drejer sig om gymnasieniveauets praktiske dele.

Ligesom i Sverige er gymnasielæreruddannelsen således en del af det triptykon der hedder læreruddannelse, og her adskiller vore nordiske naboers læreruddannelsesstruktur sig fra den danske.

Det har ikke været muligt at skabe en samlet oversigt over udbyderne af netbaseret læreruddannelse i Norge, da oplysningerne dels har skullet findes via søgninger på internettet og da der dels ikke har kunnet findes nogen samlet oversigt. Nogle af de nedenstående uddannelsessteder tæller fuldt udbyggede netlæreruddannelser, mens andre udbyder forskellige modulbaserede tilbud:

Høgskolen i Bergen
Høgskolen i Tromsø
Høgskolen i Vestfold
Høgskolen i Bodø
Høgskolen i Nord-Trøndelag
Høgskolen i Oslo
Høgskolen i Stavanger
Høgskolen i Telemark

Hovedmodellen for netbaseret læreruddannelse i Norge er, ligesom i Danmark, baseret på en kombineret form af virtuel undervisning og fysisk tilstedeværelse. I den norske form arbejder man således også med face-to-face møder, tovejs synkrone og asynkrone dialoger mellem deltagerne, og i nogle tilfælde aktiviteter og tiltag der er knyttet til den studerendes lokalmiljø eller arbejdsplads. I artiklen "Out of the Shadow and Into the Spotlight – The Development of Distance Teaching in Norwegian Higher Education" (2002), fremhæver de norske forfattere at denne fokusering på kombinerede modeller kan knyttes sammen med at højere uddannelse i Norge har mere erfaring med deltids- eller decentraliserede programmer og at

> These programmes have revealed the importance of meetings among students for a number of reasons. Still others claim that the emphasis on combined teaching programmes may be understood as an attempt by established academia to wrest some degree of control over a new and unknown field (Grepperud, Støkken og Toska 2002:6).

Der gives ikke noget klart svar på hvad de forskellige grunde er til at det er vigtigt for de norske studerende at kunne mødes, men man må formode at grundene er de samme som i andre lande hvor den kombinerede model er den foretrukne, nemlig at det kollaborative aspekt og læring i praksisfællesskaber menes at bi-

bringe mere til kvaliteten af den studerendes læring og uddannelsesproces i det hele taget – og i et lærer-uddannelsesperspektiv forekommer det stadig utænkeligt i et skandinavisk perspektiv at skulle fjerne det fysiske møde i en uddannelse der bl.a. handler om møder mellem mennesker, kommunikation, psykologi og pædagogik.

Forfatterne til den ovennævnte artikel problematiserer at en stor del af de nuværende fjernundervisnings-programmer mere synes at være elektroniske korrespondancekurser end integrerede og holistiske studie-miljøer. Man ser det fx som en hæmsko at distanceuddannelsernes metoder og strategier ofte er baseret på den idé at distancen er et problem, dvs. at det er nødvendigt at kompensere for de problemer der op-står, når de involverede parter ikke er på det samme sted på den samme tid. Imidlertid er dette en pro-blemstilling der ikke er specifikt norsk, og det er en problemstiling som langsomt fortoner sig efterhånden som de teknologiske muligheder forbedres, og i særdeleshed efterhånden som tænkningen i didaktisk de-sign, fagdidaktiske muligheder og distancepædagogik til stadighed tager nye skridt.

Der er forskelle i de didaktiske tilgange til netbaseret læreruddannelse i Skandinavien, men der er endnu flere ligheder. Derfor er det også vigtigt at forskningen koncentrerer sig om skandinaviske og i videre om-fang internationale perspektiver. De udfordringer og kvaliteter ved netbaseret læreruddannelse der præ-senteres i denne afhandling, vil således kunne tænkes ind i et skandinavisk perspektiv, og kan forhåbentlig bidrage til tænkningen i CSCL i et større internationalt perspektiv.

Kapitel 4

Sociologien bag praksisfællesskabets aktører eller: Definitionen på en netstuderende

4.1 Den netstuderendes sociologi

LNN's tidligere rektor er meget klar i sin tale om hvem netlæreruddannelsen rent faktisk henvender sig til:

> Og de studerende, som er unge og vil gå på seminariet, de skal ikke gå på den netbaserede læreruddannelse. De skal gå på et seminarium for at få – om man så må sige – det miljø, der ligger omkring læreruddannelsen som matrikelbaseret, der ligger i kraft af samtalen, der ligger i kraft af det sociale element (…) det er et vejledningsspørgsmål, du kan ikke juridisk gå ind og sige, at "du må ikke gå på netseminariet, fordi du kun er 21 år", - det kan du ikke gøre. Men det er jo nogenlunde lykkedes; det er jo forholdsvis få, vi har, hvor man kan sige: "Du burde gå på matrikelseminariet" (Tidligere rektor ved LNN, 2005).

I interviewet med LNN's rektor gives der udtryk for en klar læringsopfattelse: De unge lærerstuderende er afhængige af læringens sociale indlejring eller dens socialisation om man vil. Socialisation betegner ifølge den kritiske teori den proces igennem hvilken (det unge) individ tilegner sig de gældende samfundsmæssige normer og strukturer (Illeris 2006:115). I dette tilfælde foretrækker jeg at supplere med også at tale om de gældende institutionelle normer og strukturer som til gengæld ikke kan undsige sig også at afspejle de normer og strukturer der er influerende i samfundet og det politiske liv, for sidstnævntes vedkommende i forhold til love om læreruddannelsen og bekendtgørelsestekster i forhold til samme. En institution har sine egne historisk genererede selvopfattelser (en historisk habitus, om man vil, eller det antropologen Cathrine Hasse med et adopteret begreb ville kalde institutionens *sprezzatura*, Hasse 2002:147), og har oftest skabt sin egen uddannelseskultur og -fortælling der giver institutionen sit særkende, og som igen er betinget af geografiske og demografiske forhold, men den er altid også en del af sit lands sproglige, historiske, kulturelle og politiske fortælling. Anthony Giddens har i denne forbindelse talt om en "institutionel refleksivitet" i den forstand at samfundets institutioner i dag kontinuerligt må legitimere deres egen identitet og funktion. Dette har man i allerhøjeste grad set i læreruddannelsen, hvor skiftende love om læreruddannelse, over-

gange fra selvstændige seminarier til centre for videregående uddannelser der snart blev afløst af *university colleges*, har nødvendiggjort at læreruddannelserne er i en konstant kamp for at legitimere sig selv på markedsvilkår i form af toninger, reklamekampagner, forsvarskampe mod ekspanderende universiteter (der ikke indser deres manglende didaktiske tænkningsgrundlag og kompetencer i forhold til det land de forsøger at indtage), almindelige taxameternedskæringer og studerende der flygter langt væk, fordi der er mere prestige i at være snart sagt hvad som helst end at være lærer. Dette skal man ikke begræde, for sådan er vilkårene, men man kan med Giddens konstatere at det blot er en del af det han kalder "modernitetens refleksivitet" (Giddens 1994). Sociologen Ulrich Beck foretrækker i denne forbindelse at tale om det "refleksivt moderne", idet refleksiviteten ifølge Beck er blevet en individuel og samfundsmæssig nødvendighed hvis man overhovedet skal begå sig, både som individ og som reificeret institutionel kategori. Den enkelte må således i det beckske risikosamfund vælge sit eget livsforløb uden at der nødvendigvis findes nogle sikre holdepunkter der tidligere har skabt præcedens at holde fast i.

Den unge lærerstuderende har ifølge den tidligere rektors læringsopfattelse brug for at internalisere de institutionelle normer og strukturer for dermed at lære at mestre "samtalen" og "det sociale element". Denne proces har på samme tid en social og en institutionel/samfundsmæssig side, og derfor har socialisationen ifølge Knud Illeris (2006:116) i den kritiske teoris opfattelse af fænomenet snarere en samfundsmæssig synsvinkel på læring end en bestemt synsvinkel på læring og udvikling. Der ligger heri at læringens betydning opfattes ud fra en relation mellem individ og samfund der gradvist udvikles, og dette kan ske både direkte ved undervisning og andre former for målrettet formidling, og også indirekte ved at individet erfarer hvordan tingene fungerer og forskellige personer forholder sig (Illeris 2006:116). Illeris og den kritiske teori taler i denne forbindelse konsekvent om "individet", men dette er i mine øjne for upræcist idet denne opfattelse især må gøre sig gældende for det *unge*, lærende individ. Socialisation er i min optik den proces der foregår i overgangen fra barn til ung og videre herfra til voksen, mens den må forventes at være tilendebragt når individet når en vis alder og har etableret familie og stabile sociale relationer. Heri ligger forskellen overordnet set på den matrikelstuderende og den netbaserede lærerstuderende: Mens den første ofte er undervejs i socialisationsprocessen, er sidstnævnte ofte godt i vej med samme og har ofte allerede fra tidligere kendskab til og erfaring med at agere inden for rammerne af forskellige institutionelle og samfundsmæssige kontekster. Socialisationsteorien har således også paralleller til den tysk-amerikanske psykoanalytiker Erik H. Eriksons identitetsteori, i hvert fald i min optik, idet Erikson ser identitetsudviklingen gennem stadier der først og fremmest finder sted i det han kalder ungdomsfasen (Erikson 1971). Men det gælder også for den modne studerende at den enkelte kontinuerligt må vælge ikke blot udadtil mellem alverdens tilbud på divergerende områder, men også på et indre plan skal vælge sit videre livsforløb, sin

livsstil og sin identitet. Der er dog næppe nogen tvivl om at identitetsfornemmelsen rimeligvis ligger fast hos de mere modne studerende, men derfor vil der stadig i en fortsat dannelsesmæssig kontekst foregå identitetsforhandlinger idet der skabes nye vinkler på verden. Men mennesket i den senmoderne refleksive tidsalder er i den grad overladt til eller begunstiget med, alt efter perspektivet, at forme sit eget liv og skabe sin egen livsfortælling i det den tyske biografiforsker Peter Alheit har kaldt biograficiteten, den oplevelse moderne mennesker har af i vidt omfang at kunne fortælle deres egne liv.

En vægtig grund til at netlæreruddannelsen kræver en personlig erfaring og ballast er at den fordrer at den studerende er til stede i en reflekteret form. I Högskoleverkets rapport om netbaseret læreruddannelse i Sverige betones det at den personlige erfaring som de oftest modne netstuderende bringer med sig, også gør at de kan anlægge et bredere og dybere perspektiv på lærerens arbejde "och därmed blir dessa studenter även mer benägna att problematisera och ifrågasätta (…) Distansstudentarna sätter ribban högre än genomsnittstudentarna i reguljära lärarprogram, samtidigt som de akademiska lärare som möter erfarne studenter tvingas ställa högra krav på sig själva och sin undervisning" (Högskoleverket, rapport 2007:41 R:35). Der er ingen tvivl om at de mere erfarne netstuderende i højere grad kan problematisere og stille spørgsmålstegn ved tingene, samtidigt med at dette fordrer at seminarieunderviseren også må sætte højere krav til sig selv. På den matrikelbaserede læreruddannelse kan den studerende nøjes med at være til stede i kraft af at man netop er fysisk tilstedeværende, uden nødvendigvis at reflektere over hvem man er og hvor man er i forhold til læreruddannelsen. På den netbaserede læreruddannelse er man kun til stede i det omfang at man selv bidrager til at skabe sin studieeksistens. Man er med andre ord nødt til at være til stede i en reflekteret form. Den blandede lærings virtuelle dimension og fysiske afstand gør at man må definere sin egen væren i *fraværet* af fysisk tilstedeværelse.

Som underviser på en læreruddannelse vil man gennem sin undervisning uvægerligt opnå et kendskab til de studerendes private forhold idet især seminariestuderende for en stor dels vedkommende er yndere af at inddrage disse forhold i undervisningen. Desuden lærer man de studerendes sociologi at kende gennem samtaler i pauserne, de studerende imellem eller undervisere og studerende imellem. Der er forskellige måder at erhverve denne information på, men fælles for underviserne er at de ikke behøver at gøre et større arbejde for at opnå informationen. Den tilflyder dem ganske automatisk. Jeg spurgte i en skriftlig interviewundersøgelse underviserne ved LNN hvilken type studerende de mener tiltrækkes af CSCL som studieform. Fælles for underviserne ved LNN er således at de konkluderer ud fra egne observationer af og betragtninger over de netstuderendes sociologi at disse studerende typisk er ældre studerende (i betydningen alderssegmentet 30-50), men at der også optræder et mindre antal yngre studerende (i alderssegmentet

18-29). Har underviserne ret i deres iagttagelser? Hvis man ser på den nyeste årgang netstuderende ved LNN, årgang 2007, der tæller 49 studerende, er det muligt at danne sig et grundigt indtryk af såvel aldersfordeling som kønsfordeling. I hvert fald i de seneste to årtier har læreruddannelsen haft en overvægt af kvindelige studerende, idet mandlige studerende i nogen grad har valgt denne uddannelse fra. Tallene for den nye 1. årgang ser ud som følger:

Studerende på netårgang 2007	Kvinder	Mænd
Antal	37	12

Figur 1. Kønsfordeling på netlæreruddannelsen, årg. 2007

Der er altså ikke for netlæreruddannelsens vedkommende afvigelser fra det kendte mønster: Kvinder er mere tilbøjelige til at vælge lærerstudiet end mænd idet 37 studerende er kvinder hvilket omregnet til procent svarer til at 75,5 % af de 49 studerende på årgangen er kvinder. Af mandlige studerende er der 12, hvilket i procent svarer til at de mandlige studerende kun tegner sig for 24,5 % af årgangen. Ser man på aldersfordelingen for de netstuderende ser tallene ud på følgende vis:

Studerende på netårgang 2007	18-25 år	26-35 år	36-45 år	46-55 år
Antal	5	19	21	4

Figur 2. Aldersfordeling på netlæreruddannelsen, årg. 2007

Tabellen bekræfter undervisernes iagttagelser. De fleste studerende på netlæreruddannelsen er i aldersgruppen 36-45 år (42,8 %), mens de lidt yngre studerende i aldersgruppen 26-35 år udgør den næststørste gruppe (38,7 %). Herefter er der et markant spring ned til de helt unge i den tredje gruppe på 18-25 år der kun tæller 10,2 % af de studerende, men det er en gruppe der trods alt er lidt større end den ældste gruppe der tegner sig for det mindste antal studerende (8,1 %). Gennemsnitsalderen for de netstuderende er 35,4 år hvilket bekræfter formodningen om at der er tale om modne studerende og at de netstuderende generelt er ældre end hvad man normalt vil forvente blandt studerende på en mellemlang videregående uddannelse.

Kønsfordeling på den matrikelbaserede læreruddannelse ved LNN, årgang 2007, ser ud som følger:

Studerende på matrikelårgang 2007	Kvinder	Mænd
Antal	28	7

Figur 3. Kønsfordeling på den ordinære læreruddannelse, årgang 2007

Heller ikke for den ordinære læreruddannelse er der afvigelser fra det kendte mønster, tværtimod. Ud af 35 studerende på årgangen er 28 studerende kvinder hvilket omregnet til procenter svarer til en andel af kvindelige studerende på præcis 80 %. 7 studerende er mænd hvilket svarer til en andel af mandlige studerende på præcis 20 %.

Aldersfordelingen for de matrikelstuderende ser således ud:

Studerende på matrikelårgang 2007	18-25 år	26-35 år	36-45 år	46-55 år
Antal	18	8	4	2

Figur 4. Aldersfordeling på den ordinære læreruddannelse, årgang 2007

Her ser tallene ganske anderledes ud. De fleste matrikelstuderende er i aldersgruppen fra 18-25 år. Denne gruppe tegner sig for hele 51,4 % af de studerende. Denne gruppe er kun den tredjestørste blandt de netstuderende og tæller kun 10,4 % af de studerende. Den næststørste gruppe er de næstyngste i alderen fra 26-35 år der med 8 studerende ud af 35 tegner sig for 22,8 % af de studerende. Aldersgruppen fra 36-45 år er den største blandt de netstuderende, mens den kun er repræsenteret af 4 ud af 35 studerende på matrikelårgangen hvilket svarer til 11,4 %. Endelig er gruppen af studerende i aldersgruppen fra 46-55 år halveret på matrikelårgangen og tæller kun 2 studerende, dvs. 5,7 %. Den væsentligt yngre repræsentation viser sig også i gennemsnitsalderen for de matrikelstuderende der er på præcist 28 år. Altså er de matrikelstuderende i gennemsnit 7,4 år yngre end de netstuderende på denne årgang hvilket bekræfter undervisernes udsagn om at der er tale om ældre og mere modne studerende på netuddannelsen. Man må dog have for øje at også de matrikelstuderende oppebærer et aldersgennemsnit der nærmer sig de 30 år, men der er alligevel en signifikant forskel i de 7,4 år. Desuden er det markant at over halvdelen af de matrikelstuderende netop befinder sig i den yngste gruppe af studerende mellem 18-25 år hvilket også traditionelt set har været og er den primære målgruppe for den traditionelle læreruddannelse. Tallene bekræfter altså alle formodninger. Det er klart at der vil være variationer fra årgang til årgang, men ikke så store variationer at det ændrer noget væsentligt i det billede der tegner sig her. Tallene fra de to årgange 2007 understreger

således at netstuderende har flere leveår bag sig end matrikelstuderende. Den samme tendens ser man i Sverige hvor det i Högskoleverkets rapport om den svenske netlæreruddannelse hedder at "studenterna tenderar att vara något äldre än den genomsnittlige högskolestudenten" (Högskoleverket 2007: 41 R: 15).

Netstuderende er således generelt ældre end matrikelstuderende hvor de fleste befinder sig i de to yngste aldersgrupper i tabellen oven for, og de netstuderende har næsten alle et etableret privatliv og også erfaring fra erhvervslivet, fx gennem anden uddannelse og virke:

> De har mand, børn og hus, og de har forpligtelser i det private, som bliver rammen om deres studie. Det er godt, fordi disse studerende ofte har en unik arbejdsmoral, men er samtidigt lidt af et minefelt, fordi organiseringen af deres hverdag ofte er en hårfin balance mellem det private og det professionelle, og som studerende er man altid på vej i en proces, og må derfor ofte sande at det professionelle er afhængigt af det private og vice versa. De studerende er generelt meget motiverede, fordi det er en chance for at få en/den uddannelse, de drømmer om, og er på den vis meget parate til at studere. Som studievejleder (netuddannelseslederen er også studievejleder ved LNN, min anmærkning) er jeg dog generelt lidt bekymret, hvis de studerende er for unge – og det kan man godt være selv om årene siger noget andet. Med dette mener jeg, at de studerende skal gøre sig klart, at et socialt behov i forbindelse med studiet er væsentligt sværere at få opfyldt på nettet end på matriklen, og etableres nok også langsommere (Netuddannelsesleder ved LNN, 2007).

Der gives her udtryk for den samme læringsopfattelse som rektoren i citatet ovenfor, og udover at der også gives udtryk for den samme socialisationsopfattelse, og nødvendigheden af at denne sociale dannelsesproces finder sted hvis man er ung studerende, fremhæves også den motivationelle faktor i et studie der kræver en meget selvstændig arbejdsindsats og som qua denne selvstændighed også fordrer en høj grad af selvdisciplin. Mens motivation altid må betragtes som en væsentlig faktor i læreprocesser, registrerer jeg at det motivationelle aspekt hos de netstuderende bliver fremhævet af stort set samtlige af de undervisere og læreruddannelsesledere jeg har interviewet i forbindelse med denne afhandling. Til gengæld siger mange af de samme interviewpersoner at man registrerer en mindre grad af motivation hos matrikelstuderende. Men faktisk viste en undersøgelse blandt lærerstuderende tilbage i 1972 at af alle komponenter i den pædagogiske situation, fandt de lærerstuderende at motivation er den vigtigste (Illeris 2006:100). Motivation er funderet i den del af læringens drivkraftdimension der hidrører følelsesmæssige aspekter, og det er ikke en objektiviserbar størrelse som man uden videre kan måle, men da netbaseret læreruddannelse i høj grad

er en form for *second chance education*, kan man formentlig finde en del af svaret her, idet jeg underforstår at *second chance education* også kan læses som *last chance education*. Derfor kan det også undre at vi ikke i lige så høj grad som om deltagernes motivation i uddannelsessektoren taler om deltagernes følelser i forhold til indre pres (præstationsangst, forventninger til sig selv) og ydre pres (forventninger fra familie og andre nære relationer). I hvert fald er deltagernes følelser et vigtigt parameter når vi taler om voksenuddannelse af modne studerende idet *last chance education* handler om at sikre sig en uddannelse der videre kan sikre et permanent indtægtsgrundlag med henblik på at etablere sig på arbejdsmarkedet, en etablering der har med såvel en faglig som en social rekonstituering at gøre. Den australske psykolog Mark Tennant (2005) hævder i denne forbindelse at det netop er gennem læring i fx voksenuddannelserne at der kan arbejdes på en rekonstruktion af deltagernes selv og selv*opfattelse*, idet der sigtes mod at skabe holdbare individkonstruktioner i faglig forstand og kontinuitet frem for fragmentering og diskontinuitet. Sidstnævnte kan blive et resultat hvis den voksenstuderende kommer skævt ind på uddannelsen af faglige eller sociale årsager. Det er derfor en væsentlig pointe i denne afhandling at det faglige og det sociale altid går hånd i hånd i uddannelser, også netbaserede, fordi læring ifølge afhandlingens læringsopfattelse er et både-og, idet muligheden for læring ligger hos individet både i den individuelle tilegnelsesproces som i deltagelsen i praksisfællesskabets samspilsdimension.

Med netstuderende er der ofte tale om studerende der er etablerede på privatlivsfronten med partner og børn samtidig med at de ofte kommer fra en anden uddannelsesbaggrund af kortere eller længere varighed. Flere af de netstuderende har allerede et virke i folkeskolen, men fælles for dem er de af forskellige årsager har svært ved at rejse fra deres nuværende bopæl fordi de i vid udstrækning er etablerede her. Den samme situation gør sig gældende i Norge:

> De har behov for fleksible fjernundervisningstilbud fordi de av ulike årsaker ikke kan ta fri fra jobben, reise til et utdanningssted eller frigjøre seg fra omsorgsoppgaver eller andre forpliktelser for å ta utdanning (Paulsen 2001:56).

Da netstuderende ved de danske læreruddannelser altså ofte har et job i forvejen, vælger de den netbaserede løsning der giver gode muligheder for at kunne studere ved siden af arbejdet. De er ofte allerede beskæftiget i folkeskolen, og det er et lille antal der beholder et job i deres oprindelige profession mens de uddanner sig til lærer. Dette skyldes i vidt omfang behovet for at starte på noget nyt, men det skyldes naturligvis også tidsfaktoren. De studerende der allerede er beskæftiget i folkeskolen kan således direkte relatere deres virke til den samtidige uddannelsesproces. Der findes ingen statistik over de netstuderendes

tidligere uddannelsesbaggrunde, men ud fra mine interviews kan det fastslås at hovedparten af de studerende, i det omfang at de har voksenuddannelse med i bagagen, er i besiddelse af en mellemlang videregående uddannelse (ofte som pædagog, sygeplejerske el.lign.). Der optræder dog også studerende fra lange videregående uddannelser på universiteterne, ligesom der optages et vist antal universitetsbachelorer. Et andet anseligt segment kommer fra kontorbranchen med kortere uddannelser som fx kontorassistent. Endelig rekrutterer netlæreruddannelsen også et antal studerende blandt tidligere SOSU-assistenter og anden form for sundheds- og hjemmepleje samt tidligere dagplejemødre (i studieåret 2007-2008 blev en af landets uhyre få dagpleje*fædre* optaget på netstudiet).

Mens den netbaserede læreruddannelse skaber nye muligheder for og krav til kommunikationen mellem lærer og studerende og studerende imellem, så er der også faldgruber forbundet med denne form for uddannelse. De har at gøre med den studiemæssige *ansvarlighed* over for andre og *selvdisciplin* som afgørende faktorer. Læreruddannelsen kan derfor kun i ringe grad hævdes at være et tilbud til alle. Sociale faktorer spiller ind i denne sammenhæng: Er man en yngre studerende i tyverne, kan den virtuelle uddannelse virke blokerende for den unge studerendes sociale udfoldelsesmuligheder, i hvert fald i studiemæssig sammenhæng. Selv en studerende med et veludviklet privat netværk af venner og bekendte vil finde det svært at håndtere det "soloridt", som den virtuelle uddannelse er et langt stykke af vejen. Netbaseret uddannelse er altså ikke nødvendigvis anbefalelsesværdigt som et element i en modningsproces mod at kunne agere socialt og senere hen også agere på arbejdsmarkedet. Studiegruppeaktiviten kan næppe siges at dække behovet.

Hvor den virtuelle læring som basis for uddannelsen bliver aktuel, er i relation til socialt og familiært færdigetablerede studerende. Netlæreruddannelsen viser sig som et oplagt uddannelsessted for studerende, der ellers ikke ville have mulighed for at tage en læreruddannelse. I udkantsområder som Vestjylland, hvor afstanden til det nærmeste læreruddannelsessted kan være stor, er der studerende som med familiære forpligtelser (små børn der skal afhentes, en mand/kone der arbejder sent på hverdage etc.), transportmæssigt ikke kan nå fra hjem til uddannelsessted og retur på samme dag. Det ville kræve en flytning, som i mange tilfælde ikke er mulig pga. ægtefællens/samleverens etablerede jobsituation og dermed faste indkomst. Samtidig er børnene ofte etablerede i institutionsmæssig sammenhæng i hjembyen, og dette kombineret med allerede etablerede sociale netværk gør, at mange familier vægrer sig ved at flytte. En kvindelig studerende fra årgang 2002 (Lotte[30], 38 år), den første årgang på den netbaserede læreruddannelse ved LNN, siger i denne forbindelse:

[30] De studerendes navne (men ikke alder) er ændret af forfatteren.

> (…) jeg ville ikke have gennemført uddannelsen som matrikelstuderende. At være netstuderende giver den frihed der skal til i en travl hverdag, hvor det er praktisk at være i nærheden af sine børn. Vores børn er nu 8 og 11, men var for små til at være alene og klare sig selv om eftermiddagen (…) Den (virtuelle, min anmærkning) studieform egner sig næsten udelukkende for lidt ældre personer, der tidligere har været ude i erhvervslivet. Ellers ville man mangle det daglige kollegiale samvær. For helt unge vil jeg tro at arbejdsformen er for ensom. Endvidere vil jeg antage at erhvervslivet også tilfører en vis form for strukturering, som unge endnu ikke har fået tilført (2006).

Man kan diskutere hvad der i udsagnet menes med at de unge ikke gennem erhvervslivet har fået tilført ”en vis form for strukturering”, og rekrutteringen til den netbaserede læreruddannelse sker langt fra kun fra erhvervslivet – faktisk hovedsageligt fra skolerne hvor der går mange lærere rundt uden eksamensbevis på deres eventuelle kvalifikationer. Lotte anfører endvidere på spørgsmålet om hvordan hendes muligheder ville have været for at få en læreruddannelse, hvis der ikke havde været en virtuel uddannelsesmulighed:

> Så havde jeg ikke valgt at blive lærer. Jeg havde et spændende job som koncernøkonomikontroller hos EDB Gruppen, men manglede mere menneskelig dimension af erhvervslivet – derfor lærerjobbet (2006).

Dette svar er meget gennemgående når man interviewer de netstuderende. En anden kvindelig studerende (Anne) slår således på samme spørgsmål fast at hendes muligheder heller ikke ville have været særligt gode

> fordi jeg har en mand som arbejder på Sjælland og jeg står meget alene med det hele i hverdagene. Jeg har også et barn som er svært astmatiker, og derfor i perioder har en del sygedage (2006).

Når Lotte oven for skriver ”manglede mere menneskelig dimension af erhvervslivet”, må jeg tolke det derhen at hun manglede en mere menneskelig dimension *i* erhvervslivet. Men hun kan altså fastslå at uden den fleksible uddannelsesmulighed, ville hun heller ikke være blevet lærer. Bl.a. pga. bopælen i Herning og mindre børn hvor vurderingen har været at det fleksible uddannelsestilbud med CSCL er mere at foretrække. Det sidstnævnte citat oven for viser at også andre privatlivsfaktorer kan spille ind i uddannelsesvalget,

og det viser hvorfor den fleksible uddannelsesmulighed er af uvurderlig betydning for nogle uddannelsessøgende. En studerende (Sofie, kvindelig studerende på fjerde årgang, i slutningen af 30erne), skriver:

> Den computerbaserede undervisning har for mig betydet at den har givet mig frihed til selv at planlægge min egen lektie og læsetid. Det har givet mig ro på hjemmefronten da jeg har mand og børn (2006).

Hun skriver videre at formen har været tiltalende fordi "jeg ikke har været tvunget til at have en bestemt mødepligt hver dag. Den har også lært mig at man skal have en stærk selvdisciplin og ikke springe over hvor gærdet er lavest, da det i sidste ende vil indhente dig" (2006). Andre studerende nævner muligheden for at læse/arbejde på alle tider af døgnet som en væsentlig faktor på plussiden, ligesom det efter en studerendes mening er fordelagtigt at "man får så meget af undervisningen på skrift" (Irene, 28 år, studerende ved årgang 2004). Dermed kan man modtage forelæsningen flere gange hvilket som bekendt ikke er muligt i den almindelige undervisning – bortset fra de noter man måtte have taget i timerne. Irene oplyser endvidere at hun "bor på Samsø, og har derfor ikke mulighed for at møde på seminariet hver dag. Jeg har ventet på den netbaserede undervisningsform i flere år – så jeg er bare super godt tilfreds ☺. Denne undervisningsform har givet mig muligheden for at kombinere mit familieliv med studie og arbejde (dog på nedsat tid)" (2006). Det interessante ved Irene er at hun relativt tidligt har stiftet familie og socialt netværk på Samsø, idet hun er 28 år på svartidspunktet. Nogle er stadig søgende i denne alder i forhold til etablering af familie og socialt netværk, men andre har privatlivsfundamentet på plads og kan derfor meget vel finde sig til rette i den fleksible uddannelsesform.

Man kan ikke komme udenom at der også hos de lidt ældre studerende ligger trangen til det som den tyske ungdoms- og kulturteoretiker Thomas Ziehe kalder for "kulturel frisættelse" (Ziehe & Stubenrauch 1983:30). De studerende, også de ældre, er blevet frisatte fra traditioner og normer der hører en tidligere tid til, og som oftest var styrende for tilværelsen (hvis man var fiskersøn, blev man fisker og ikke akademiker, var man landmandssøn, blev man landmand og ikke skolelærer osv.). Det senmoderne menneske er ifølge refleksivitetsteorien (i betydningen spejling) i højere grad blevet frisat til at kunne vælge og skabe sit eget liv. Individualiteten er på en ny måde kommet i fokus, og man vil i højere grad end tidligere se sin læring i et spejlende perspektiv, altså i forhold til sig selv og sin egen selvforståelse og stille spørgsmål til hvad påvirkningerne man står over for, betyder for ens videre færd i livet. Forskellen fra skoleeleven, gymnasieeleven og den unge studerende til disse ældre netstuderende er at sidstnævnte er socialt etablerede individer, der ikke længere vil være frisører som mødrene var, men som nu i stedet ønsker at fordybe sig i lærer-

uddannelsens mange discipliner. De ønsker at komme væk fra fx erhvervslivet og ind i arbejdet med børn og unge. Pointen er, med Ziehe, at det senmoderne individ er fri til at være og blive præcist hvad hun vil, og selv det socialt etablerede individ kan med samfundets rigdom in mente uddanne sig, mens ægtefællen arbejder lønnen hjem i uddannelsesperioden. Forskellen er dog præcis denne: At for de ældre studerende kan muligheden for at skabe sig en ny metier *også* være betinget af økonomiske faktorer ligesom den enlige, modne person der påtænker at skifte spor i livet skal kunne påregne en eller anden form for indtægt (fx Statens Voksenuddannelsesstøtte) for at karriereskiftet ikke bliver bremset af økonomiske faktorer.

I det hele taget er der ingen studerende i min undersøgelse der ikke har mest godt at sige om computerbaseret undervisning i CSCL-formen. For disse modne studerende er det netbaserede studierum et oplagt alternativ. Det er her begrebet *fleksibel uddannelse* får sin mening og sin berettigelse. Især i udkantsområder som det vestjyske. Som oftest også det eneste alternativ i relation til at få en uddannelse eller få sig en *ny* uddannelse, hvis man af forskellige årsager står uden mulighed for eller lyst til at fortsætte i det oprindelige erhverv. Tobias erklærer sig helt enig med Lotte i udsagnet om at den netbaserede læreruddannelse primært er for mere modne studerende. På spørgsmålet om hvorvidt den netbaserede læreruddannelse er for alle studerende (og hvis ikke, hvem egner den sig så for/ikke for) svarer han:

> Nej helt bestemt ikke, jeg mener at den henvender sig til folk der er mellem 30 og 50 år. Som ungstuderene er studiemiljøet ganske enkelt for kedeligt og ufrugtbart. undervisningen kræver også en ordentlig potion selv desciplin og minder meget om et selvstudie i forhold til alm. undervisning (…) idette tilfælde ville jeg få mere ud at være på et alment seminarium (2006).

En anden studerende (Carina, 4. årgang) erklærer at netlæreruddannelsen

> passer godt til os halvgamle som har familie og som har fundet ud af at man vil have en uddannelse (2006).

Hanne (studerende på anden årgang, 44 år) har svært ved at give noget endeligt bud på om den netbaserede læreruddannelse egner sig for alle studerende, men hun finder at den har egnet sig perfekt ”for en gammel husmor som mig” (2006). Hun skriver videre at ”måske, jeg gentager måske, er den ikke ligeså egnet for yngre, som har brug for den sociale dimension a la fredagscafe m.m. og som skal danne sig nogle netværk” (2006). Hendes egne muligheder for at tage sig en læreruddannelse uden den virtuelle uddannelsesmulighed ville efter eget udsagn være ikke eksisterende. Patricia (kvindelig studerende på anden årgang,

39 år) ville heller ikke have taget læreruddannelsen hvis der ikke var mulighed for at studere over nettet: ”Når man har været ude på arbejdsmarkedet, har hus og børn osv., har det været vigtigt for mig at jeg ikke skulle sætte hele familiens økonomi under pres, men har haft mulighed for at tage arbejde ved siden af studiet i det omfang jeg kunne. Så undervisningsformen har været altafgørende for mig” (2006). Hun mener desuden at den netbaserede undervisning er bedst egnet til folk der har en eller flere uddannelser bag sig idet studiet på nettet kræver selvdisciplin og ansvarlighed, ikke blot over for sig selv, men også over for gruppen. Patricia mener generelt at ældre studerende er mere ambitiøse, netop fordi de har prøvet noget andet før og ”ikke kommer direkte fra gymnasiet” (2006). Jeg er ikke nødvendigvis enig i at disse studerende er mere ambitiøse fordi de har prøvet noget andet før, men de er mere modnede i forhold til at tage det ansvar på sig som flere års selvstændige studier kræver. Naturligvis er der mange ambitiøse unge mennesker der kommer direkte fra gymnasiet, men de er ikke nødvendigvis, og med god grund funderet i deres alder, ligeså ansvarsbevidste endnu.

Jonna (studerende på fjerde årgang, alder ikke opgivet) udmærker sig ved at være den eneste studerende i undersøgelsen der ikke har noget direkte bud på hvilke segmenter af studerende den netbaserede læreruddannelse egner sig for, og hvem den ikke egner sig for. Det ville heller ikke have været muligt for Jonna, eller i hvert fald svært som hun skriver, at tage en læreruddannelse hvis ikke det havde været for det netbaserede tilbud. Hun har to mindre børn og forklarer at muligheden for at lave lektier i løbet af dagen og herefter være sammen med børnene når de har fri, har været optimal. Til gengæld afviger Jonna fra entydigheden i de hidtidige svar ved at bekendtgøre at hvis muligheden for at tage den matrikelbaserede læreruddannelse havde været til stede, og hvis omstændighederne havde været de rette, så ville hun have foretrukket denne form, både pga. det sociale aspekt, men også fordi hun mener at ”indlæringsmåden er mere optimal, når det foregår face to face” (2006). Det er ikke oplyst hvor Jonnas bopæl er, men hendes muligheder lå altså i den netbaserede form. Desværre uddyber hun ikke hvorfor hun finder at indlæringen er mere optimal i den fysiske tilstedeværelsesundervisning, men her er en studerende der stiller sig mere forbeholden over for den virtuelle form end de hidtidige udsagn har givet udtryk for. Hun foretrækker i forhold til erkendelsen af egne læringsstilsmønstre undervisningen i det fysiske rum med de indlæringsmuligheder som denne form giver.

Tina (studerende på anden årgang, 33 år) mener at den netbaserede læreruddannelse ”kun” bør være for studerende der vitterligt ikke har mulighed for at flytte for at studere. Med dette mener hun formentlig at grunden til at disse studerende ikke har mulighed for at flytte, skal findes i deres alder og deres etablerede familieliv og sociale liv. I hvert fald erklærer hun at hun aldrig havde gennemført studiet ”hvis ikke jeg hav-

de nogle år på bagen – disciplinen ville ikke være stor nok. Jeg kan se det på de to jeg er i danskgruppe med. De har ingen egentlige forpligtigelser, og har svært ved at holde fokus på de aftaler vi har haft" (2006). Hun mener ikke at alder nødvendigvis spiller en rolle, men tror at den er med til at skabe mere respekt i forholdet mellem de studerende indbyrdes. Tina havde aldrig søgt ind på studiet hvis hun skulle pendle hver dag: "Med 3 små børn, en afstand på 80 km, kun 1 bil i husstanden – og elendige offentligt transportforbindelser ville det ikke kunne lade sig gøre, når det hele skal bindes sammen af en SU!!" (2006).

Heller ikke Lisette (studerende på fjerde årgang, alder ikke opgivet) synes at alderen er så afgørende, men hun mener til gengæld bestemt ikke at den fleksible læringsform er for alle. Hun forklarer at man har set flere eksempler på folk som er hoppet fra studiet fordi det ikke har været noget for dem. Dette har bl.a. været forårsaget af et for tæt presset første år med syv fag og pga. en for ringe grad af selvdisciplin, hvor den studerende ikke har kunnet tage sig sammen til at få læst og dermed deltaget i sin gruppes arbejde: "Den sidste gruppe som er sprunget fra, er fordi de ikke har følt sig rustet til at gå til eksamen efter de her to år. De har simpelthen ikke følt, at de har fået nok ud af studiet. Igen tror jeg det er meget afhængigt af, hvilken gruppe man er havnet i, og hvad man selv bidrager med" (2006). På spørgsmålet om hvordan hendes egne muligheder for at få en læreruddannelse ville have været uden den netbaserede uddannelsesmodel, svarer Lisette at hun helt sikkert ikke var blevet lærer: "Vi havde lige købt hus, og pga. distancen og dermed også økonomien var det ikke muligt at køre til et seminarium hver dag. Så var jeg nok blevet pædagog eller håndværker, men fortryder ikke et sekund at jeg valgte læreruddannelsen og heller ikke den virtuelle form" (2006).

Karin (studerende på anden årgang, 30 år) mener ikke at den netbaserede læreruddannelse egner sig for alle studerende, men derimod for de der har selvdisciplin og er i stand til at føle et medansvar. Studiet egner sig ikke for de "umodne" (2006) som hun slår fast. Karin startede oprindeligt på den matrikelbaserede læreruddannelse, men med 73 kilometer transport hver vej og tre ugentlige dage hvor skemaet løb til 15.40 om eftermiddagen, kunne hun ikke nå hjem fra campus før dagplejen lukkede: "Da min mand har mink ved siden af arbejdet som skal passes efter fyraften, ville det blive nødvendigt at få bedsteforældre eller barnepige til at hente vores søn 3 gange om ugen. Det kunne jeg ikke forliges med, så jeg søgte om at blive overflyttet til den netbaserede uddannelse, hvilket jeg ikke har fortrudt et eneste sekund!" (2006).

Når man tager de ovenstående udsagn i betragtning, fremskrives der et argument for at CSCL som uddannelsesmodel i et studievejledningsperspektiv næppe bør anbefales til det alderssegment af studerende der befinder sig i gruppen fra 18-25 år, og som endnu ikke har færdigstiftet familie og sociale netværk og relati-

oner. Det handler endvidere om at man må kunne mestre den store grad af selvdisciplin som ligger inhærent i valget af CSCL som uddannelsesform. Fleksibiliteten skal administreres og det kan være overordentlig svært at skelne fritid fra arbejde. Dette viser sig også i en undersøgelse fra NKI Nettskolen i Norge:

> Statistikk og undersøkelser fra Nettskolen viser at den typiske nettstudenten har både jobb og familieforpliktelser. Studentene har liten tid til å arbeide med stoff som ikke er direkte pensumrelatert (…) Aldersgruppa fra 25-35 år er sterkest representert, mens fordelingen mellom kjønnene varierer fra studium til studium (Paulsen 2001:55).

På læreruddannelsen i Nørre Nissum er det som vist aldersgruppen fra 36-45 år der er stærkest repræsenteret, mens aldersgruppen fra 26-35 år er den næststørste. Man kan ikke direkte sammenligne NKI Nettskolens uddannelsestilbud med den danske læreruddannelse, og derfor giver det ikke stor relevans at causere over denne forskel. Blot underbygger det tesen om at netstuderende virkelig ser læreruddannelsen som *second chance education*, og der er da også for langt de fleste af disse studerende rimeligvis tale om den sidste hele uddannelse.

4.2 Sammenfatning og besvarelse af forskningsspørgsmål 1

I forskningsspørgsmål 1 spørges der om i hvilket omfang det med udgangspunkt i en sociologisk karakteristik er muligt at definere en typologi for den netstuderende i den danske læreruddannelse? Som det er fremgået viser det sig i høj grad at være muligt at definere karakteristika der tegner billedet af den typiske netstuderende. Mens den matrikelstuderende ofte er en yngre studerende der er undervejs i en socialisationsproces, har den netstuderende som oftest allerede etableret familie og dannet sociale netværk. Den netstuderende er således ofte etableret på privatlivsfronten med mand/kone og børn samtidig med at de tit kommer fra en anden uddannelsesbaggrund af kortere eller længere varighed. Mange netstuderende har allerede ved studiets begyndelse et erhvervsmæssigt virke i folkeskolen. Det er fælles for mange af de netstuderende at de oftest ikke ønsker at forlade deres nuværende bopæl, netop pga. de etablerede rammer som de har her. Den typiske netstuderende har tillige fra tidligere kendskab til og erfaring med at agere inden for rammerne af institutionelle kontekster. Erfaringen med at agere inden for studiesociale og – faglige rammer viser sig nødvendig derved, at man som netstuderende kun er egentligt til stede i det omfang at man selv skaber sin studieeksistens. Det er derfor der i nærværende kapitel tales om at den studerende må være til stede i en reflekteret form. Den netstuderende må i de virtuelle studieperioder definere sin egen væren i det faktiske fravær af fysisk tilstedeværelse.

Ligesom i den matrikelbaserede læreruddannelse er kvinder mere tilbøjelige til at vælge netlærerstudiet end tilfældet er for mænd. Over 75 % af de studerende ved årgang 2007 er således kvinder. De fleste studerende på netlæreruddannelsen er i aldersgruppen fra 36-45 år, mens den lidt yngre aldersgruppe fra 26-35 år udgør den næststørste gruppe. Gennemsnitsalderen for en netstuderende er 35,4 år, hvilket bekræfter en skandinavisk tendens der viser at netbaserede studerende ofte er ældre end hvad man normalt vil forvente af studerende på en videregående uddannelse. Når man laver et meget overordnet tværsnit over den gennemsnitlige netlærerstuderende tegner der sig følgende billede: Det er en kvinde, hun er 36 år, har mand og børn, er bosat i provinsen og har nået et punkt i sit liv hvor hun trænger til nye faglige udfordringer. Hun har i kraft af selv at have stiftet børn fået interesse for at arbejde med pædagogiske udfordringer, og hun interesserer sig meget for sine egne børns skolegang. Hun sætter familien højest, og de sociale netværk hun har etableret er ligeledes af stor betydning for hende. Hun er meget motiveret for at uddanne sig til folkeskolelærer, men hun er ikke villig til, og ser sig ikke i stand til, at flytte for at opnå sin uddannelse. Dertil sætter hun de familiemæssige værdier og følelser for højt. Hun ville i langt de fleste tilfælde ikke have fået muligheden for at blive skolelærer, hvis det det ikke havde været for den fleksible, netbaserede mulighed i CSCL-formen.

Samtidig er det ganske tydeligt at antitesen til den typiske netstuderende oven for er det alderssegment af studerende der befinder sig i aldersgruppen fra 18-25 år. Jo yngre man er, desto mindre egner man sig til denne studieform. Disse studerende har oftest endnu ikke stiftet familie, og de er ikke færdige med at etablere deres sociale relationer. Mange af dem mestrer heller ikke de krav til selvdisciplin som ligger iboende valget af CSCL som studieform. De har tit svært ved at administrere den udstrakte frihedsgrad i den netbaserede uddannelse, og det bliver svært at skelne fritid fra arbejde. Disse studerende er voksne mennesker der selv kan og skal træffe deres valg, men man bør fra institutionelt hold i studievejledningen fraråde de fleste studerende i denne aldersgruppe af læse netbaseret. Naturligvis er der undtagelser, men disse undtagelser er få. Meget unge studerende der ønsker optag på den netbaserede læreruddannelse bør derfor tilbydes en indledende samtale med en studievejleder. Studievejlederen bør herefter i de fleste tilfælde rådgive disse unge studerende i retning mod et campusbaseret miljø med de studiesociale fordele det giver for denne aldersgruppe.

Kapitel 5

Arbejdsformer i netlæreruddannelsen og de studerendes skriftlige og mundtlige kompetencer

5.1 Arbejdsformer i den fleksible lærings felt

En af de mest markante misforståelser i forhold til netundervisning er at den går ud på at tilegne sig kundskaber foran skærmen. Således bruger typiske netstuderende langt mere tid på at læse lærebøger og besvare opgaver end de reelt bruger på nettet (Paulsen 2001:107). Paulsen fremhæver ligeledes at netbaseret undervisning i en økonomisk henseende kan være mere fordelagtig end den undervisning der foregår i et klasseværelse, slet og ret fordi en sådan uddannelse kan nå flere studerende. Dermed bliver der flere at fordele udgifterne på, således at det bliver økonomisk forsvarligt at lægge mere arbejde i udviklingen af uddannelsen (Paulsen 2001:108). Den samme fordel kan man ikke nødvendigvis høste i den blandede lærings form fordi de studerende netop også skal være til stede på månedlige seminarer. Dette er begrænsningen ved ikke at udbyde læreruddannelsen i den rent virtuelle form, men det forekommer ikke foreneligt med tankegangen bag læreruddannelsen at man ganske bortopererer den fysiske tilstedeværelse. Til gengæld når man ud til et geografisk bredere område i kraft af at den virtuelle del fylder hoveddelen af uddannelsen med sine 75 %. Dermed bliver det mere attraktivt for studerende der af forskellige årsager har vanskeligt ved at være til stede dagligt på uddannelsesstedet.

Netlæreruddannelsen ved LNN bærer da også indholdsmæssigt det samme stof som den matrikelbaserede læreruddannelse. Forskellen ligger i formen, i og med at de studerende kun er fysisk tilstedeværende i 2-4 dage om måneden på intensive seminarer. I beskrivelsen og diskussionen af arbejdsformerne tager jeg i afhandlingen primært, men ikke udelukkende, udgangspunkt i danskfaget der er læreruddannelsens største fag (sammen med matematik), og det fag hvori jeg selv underviser. De studerende modtager i hverdagen undervisning over nettet i form af ugebreve, der er lærerens oplæg til undervisningen. I disse ugebreve stilles også en ugeopgave, som de studerende efterfølgende har 10 dage i grupper til at besvare, hvorefter de modtager respons fra læreren efter senest 7 dage. Ugebrevene følger altså cyklusser på 17 dage hvor-

imellem der indlægges nye ugebreve. Dette giver et fintmasket væv af ugebreve, ca. 10 pr. semester, og det er stramme tidsplaner med deadlines der som hovedregel skal overholdes af alle parter. Dette bemærkes også i evalueringsrapporten af den svenske netlæreruddannelse fra Högskoleverket:

> Med studenter som sitter spridda och arbeter i olika takt vid olika tidspunkter krävs en fast struktur för studierna. Varje student behöver i förväg veta vem som ska göra vad när, var och hur. En tydlig studiehandledning behöver utarbetas. I en sådan plan översätts lärarens ”intuitiva” lärerkunskaper till tydliga undervisningsstrategier som kan följas av studenterna (…) En skillnad mellan IKT-baserad distansutbildning och regulär högskoleutbildning är att vid den förra äger huvuddelen av studenternas inläring rum under dessa självstudieperioder. De förutsättningar som skapas för studenternas eget arbete under självstudierna blir följaktligen avgörande för kvaliteten i distansutbildningen (Högskoleverket, rapport 2007:41 R:41 ff.).

Der er ingen tvivl om rigtigheden i at de forudsætninger man skaber for de studerendes eget arbejde er af afgørende vigtighed for den virtuelle undervisningsdimensions kvalitet, men man kan altid diskutere i hvilket omfang det er et institutionelt ansvar at fortælle de studerende hvad de skal gøre hvornår, hvor og hvordan. Imidlertid skader det under ingen omstændigheder at de studerende bliver gjort tydeligt opmærksomme på de fast strukturerede arbejdsgange, og netop i kraft af virtualiteten er det en nødvendighed at indgåede aftaler parter imellem overholdes, det være sig studerende og studerende imellem og underviser og studerende imellem. Det er i øvrigt paradoksalt at der, for at man kan operere med fleksibel uddannelse, er international enighed om at man må arbejde med faste strukturer i de virtuelle arbejdsgange. Det er samtidig ikke svært at se hvorfor disse faste strukturer er en nødvendighed, da ingen ellers ville være i stand til at gennemskue hvornår den ene gør ét, og den anden gør noget andet. Men der eksisterer kontinuerligt en spænding mellem behovet for fleksibilitet på den ene side og behovet for faste strukturer på den anden side.

Det er kun på første årgang i den nye læreruddannelse at der er mødepligt til seminarerne, og her er de studerende tillige forpligtet på at aflevere ugeopgavebesvarelserne[31]. Fra anden årgang er der ingen mødepligt, ”kun” deltagelsespligt. Men det er undtagelsen snarere end reglen at grupper vælger at skippe en besvarelse. I det virtuelle rum er opgavebesvarelserne muligheden for at reflektere over og arbejde sammen om stoffet. Ugebrevene erstatter de fysiske lektioner, og de studerende er som oftest bevidste om at

[31] Når fraværsprocenten overstiger 20, skal den studerende lave en såkaldt reparationsopgave. Studieadministration og studievejledning tilser de studerendes fravær.

manglende aflevering af en ugeopgave svarer til at udeblive fra undervisningen i et fag i en uge. Efter afleveringen er det underviserens opgave at give en respons på det afleverede produkt. Læringsmæssigt får den studerende formentlig mest ud af sin egen skriftlige produktion med de refleksioner, som denne nødvendigvis må bære med sig, mens responsen har effekt på et sekundært plan, når den studerende i en efterfølgende produktion skal tage højde for eventuelle kritikpunkter der kan være af såvel indholdsmæssig som af sproglig formel karakter.

5.2 Digitale mapper

Brugen af digitale mapper, også kaldet porteføljemetoden, hvor studerende processuelt skriver ned hvad de mener at have fået ud af undervisningen og af arbejdet med studieobligatoriske opgaver, er i de seneste år blevet udbredt såvel i folkeskolen, i ungdomsuddannelserne og i de videregående uddannelser i forsøget på at sikre at der foregår en refleksion over den studerendes egne læreprocesser (se eksempelvis Madsen:2005). I den fælles studieordning for LNN og Læreruddannelsen i Skive er det med den nye læreruddannelse besluttet at der skal anvendes digitale mapper[32] i forbindelse med de studerendes studieprogression. Dette gælder for både netuddannelsen og den ordinære læreruddannelse. På LNN's intranet, hvor det benyttede LMS er Microsoft Sharepoint, oprettes der således en digital mappe til hver studerende på den studerendes 'Mit websted'. Den digitale mappe er den studerendes personlige redskab til evaluering og dokumentation af egen læring og lærerfaglige udvikling i løbet af studiet (LNN 2007:13). Desuden findes der på hvert holdwebsted en præsentationsmappe som dels har den funktion at den studerende i mappen skal dokumentere sin studieaktivitet, og dels fungerer den som et redskab i uddannelsesstedets arbejde med evaluering og dokumentation. Alle digitaliserbare studieprodukter skal indeholdes i præsentationsmappen på det enkelte holdwebsted. Som et led i studieprocessen skal den studerende beskrive sine studieprodukter med en deklaration[33] som indgår i præsentationsmappen sammen med studieproduktet. Det er ifølge studieordningen undervisernes ansvar at krav til deklaration foreligger skriftligt forud for studieproduktets aflevering. Man kan med deklarationskravene for studieprodukter omtale forhold som eksempelvis hvem den intenderede modtager er af studieproduktet, studieproduktets relationer til studieordningens bestemmelser og oplysninger om tilblivelsesprocessen for studieproduktet, fx beskrivelse og begrundelse for metode ved informationssøgningen og evt. empiri- eller erfaringsindsamlinger. Desuden vil det

[32] I uddannelsessproget mest kendt som digital portfolio. I denne afhandling følges dog rekommendationen fra Dansk Sprognævn der anbefaler at det veletablerede danske ord 'mappe' – herunder også i sammensætninger som 'mappevurdering', 'mappemetoden' osv. – fremover bliver betegnelsen for det hidtil benyttede 'portfolio' i en pædagogisk kontekst (Ravnholt 2002).

[33] Deklarere: gøre noget offentligt kendt = bekendtgøre, erklære, kundgøre. Oplyse forbrugerne om en vares sammensætning (*Politikens nudansk ordbog* 1997:220).

være relevant at stille krav om refleksioner over studieproduktets kvalitet og dets anvendelse i en faglig og/eller lærerfaglig sammenhæng, samt om refleksioner over den læring der er opstået i arbejdet med materialet og i denne forbindelse sammenhængen mellem proces og produkt. Endelig kan der gøres overvejelser over feedback og bedømmelse som studieproduktet har fået fra medstuderende og undervisere.

Der synes at være nogle uklarheder i forbindelse med intentionerne med de digitale mapper, og dette afspejles i studieordningsformuleringerne. For eksempel forekommer det ikke nødvendigvis strengt logisk at præsentationsmappen dels skal bruges til at den studerende kan dokumentere sin studieaktivitet og dels være et instrument for "uddannelsesstedets arbejde med evaluering og dokumentation" (LNN 2007:13), som det hedder i den fælles studieordning for LNN og Læreruddannelsen i Skive. Her bliver det nemlig uklart for læseren af studieordningsteksten om uddannelsesstedets *arbejde med* evaluering og dokumentation er et internt institutionelt anliggende eller om det også inddrager brugerne, de studerende? Dvs. er det institutionens selvevaluering og dokumentation af institutionspraksis eller er det en proces der har med brugernes oplevelse af denne praksis og udbyttet heraf at gøre? Er det således uddannelsesstedets arbejde med evaluering og dokumentation i *samarbejde* med den studerende, eller er det et arbejde som foregår på et institutionelt overplan hvor uddannelsesstedet *monitorerer* den studerendes dokumentationsprocesser i forhold til studieaktivitet? Det er således spørgsmålet i hvilket omfang den studerende overhovedet *deltager* i den evaluering og dokumentation der foregår på et institutionelt plan? Formuleringen synes at angive at dette andet funktionsniveau af præsentationsmappen har med institutionens ansvar for kvalitetssikring i professionshøjskolen *VIA University College* at gøre. Derfor kan den studerende (og læseren) med god ret lade sig forvirre af studieordningens tekst der heller ikke klart forklarer forskellen i funktion og betydning på den digitale mappe der oprettes på den studerendes eget websted, og den her omtalte præsentationsmappe der altså findes på holdwebstedet.

Et relevant mål med arbejdet med de digitale mapper vil bl.a. være at gøre de studerende endnu mere fortrolige med at arbejde med informationsteknologien, således at IT bliver en naturlig ingrediens i egen faglig udvikling og i den didaktiske tænkning der skal udvikles og kultiveres i et professionsrettet, lærerfagligt perspektiv. Samtidig er digitale mapper på vej til at blive et naturligt instrument i folkeskolens egen praksis, og det er derfor naturligt at denne dokumentationsform også bliver en del af læreruddannelsernes virke, men det kræver naturligvis at man også som institution har stillet sig selv nogle relevante spørgsmål om hvilke mål man ønsker at opnå med brugen af digitale mapper, hvorfor man ønsker at opnå disse mål og frem for alt hvordan man når frem til målene? Det er således klart at en digital mappe i princippet er et vidt begreb. Digitale mapper er nemlig ikke nødvendigvis et revolutionerende nyt læringsredskab (heller ikke

selv om man *har* stillet sig de ovennævnte spørgsmål på forhånd) hvis de blot skal bruges til at den studerende heri ”dokumenterer sin studieaktivitet” (LNN 2007:13). Hvis dette er det primære sigte med de digitale mapper, bliver de ikke noget pædagogisk redskab hvorigennem man kan håbe på at generere læreprocesser. De bliver i stedet en måde hvorpå man kan samle, strukturere og organisere læreprocesser der allerede har fundet sted. Det er således relevant nok at der i deklarationskravene stilles krav om den studerendes refleksion over de læreprocesser der er foregået, men den bærende pointe må være at deklarationens refleksive niveau manifesteres i en procesorienteret modus hvor underviseren giver respons på de studerendes deklarationer. Som det er nu ved LNN, er ressourcerne til dette arbejde ikke tilstedeværende, og det er her man står på en skillelinie mellem de digitale mapper som pædagogisk redskab og som administrativt, overblikksskabende værktøj. Der er næppe nogen tvivl om at tankegangen bag digitale mapper rummer plads til begge elementer hvormed skillelinien potentielt kan annihileres, men der synes at være god grund til at gøre sig nogle overvejelser over disse problemstillinger i et pædagogisk perspektiv. Således stiller Dysthe og Engelsen i bogen *Mapper som pædagogisk redskab* det relevante spørgsmål: ”Er det muligt at opfylde forventningerne, eller vil mappeevaluering blive en papirtiger?” (Dysthe og Engelsen 2005:35). I samme bog betones det at mappeevaluering på den ene side giver de studerende mulighed for at få større kontrol over eget studium end ved traditionelle forløb, mens lærerne på den anden side får et kraftigt styringsredskab hvis man ønsker at bruge det som sådan (Dysthe og Engelsen 2005:36). Under alle omstændigheder er det nødvendigt at man tænker såvel i proces som produkt når man arbejder med digitale mapper.

Det er desuden meget uklart hvad begrebet *”deklaration”* i realiteten dækker over, men hensigten er altså at den studerende skal dokumentere sin studieaktivitet, men en ligeså stor pædagogisk pointe ligger der i at den studerende herigennem dokumenterer sine egne refleksioner over de læreprocesser der finder sted. I arbejdet med digitale mapper må man således hele tiden arbejde med dels en deltagende dimension (den procesorienterede og refleksionsbårne læring) og en objektiverende relation (dokumentation af studieprocesserne). Den deltagende dimension, eller læringens samspilsdimension, har at gøre med den menings- eller betydningsforhandlende dialog (”negotiation of meaning”, Wenger 2005:49) mellem studerende og underviser der *burde* finde sted i responsprocessen hvis det overhovedet skal give mening at arbejde med begge dimensioner:

> Becoming good at something involves developing specialized sensitivities, an aesthetic sense, and refined perceptions that are brought to bear on making judgments about the qualities of a product or an action. That these become shared in a

> community of practice is what allows participants to negotiate the appropriateness of what they do (Wenger 2005:81).

Denne betydningsforhandling er af overordentlig stor væsentlighed i refleksionsprocessen der således må pendulere mellem de(n) studerendes refleksioner over egen læreproces og underviserens respons på disse tanker. Tankerne kan her ledes hen imod mester-lærling relationen som Lave og Wenger tager under behandling i *Situated Learning* (2006 [1991]), men der er ikke tale om nogen perifer legitim deltagelse, men om dialogisk refleksiv deltagelse i en relation hvor legitimeringen ligger i at den naturligt finder sted. Betydningsforhandlingen foregår altid i praksisfællesskaberne, også i de mindre praksisfællesskaber i studiegruppen når der i processen forhandles om meningen og betydningen af de produkter der skal frembringes. Det er evident at hvis mapper som pædagogisk redskab skal opnå at have mere end en registrerende og dokumenterende funktion i den studerendes uddannelsesproces, så må man skabe ressourcer til at både den deltagende og den objektiverende dimension får en væsentlig fylde. Man må ikke underkende værdien af at kunne samle, strukturere og organisere sine læreprocesser og –produkter, men dette kan kun opnå sin fulde relevans hvis der faktisk gennem den dialogiske respons forhandles om meningen og betydningen af de læreprocesser der foregår.

5.3 Netlæreruddannelsen og de studerendes skriftlige og mundtlige kompetencer

Mange lærerstuderende, oven i købet med dansk som linjefag, er i besiddelse af en for svag skriftlighed, både i forhold til at bruge sproget kreativt og i den formelle sproglige korrekthed. Dette er et problem der ikke kun kendes ved de mellemlange videregående uddannelser, men også ved de lange videregående uddannelser. Skriftlighedsniveauet synes at have været for nedadgående i en årrække, og man har anklaget læreruddannelsen for at uddanne linjefagslærere i dansk der ikke kan skrive et fejlfrit forældrebrev. Når man bedriver netbaseret læreruddannelse er skriftlighedsdimensionen i højsædet på bekostning af det mundtlige aspekt, og dette betyder at der i princippet kan og må stilles større krav til de studerendes skriftlige niveau, jo mere vægt der er på den virtuelle del af undervisningen:

> Men i hvert fald er det generelt med de mellemlange, videregående uddannelser, at skriftligheden er et problem. Og der er ingen tvivl om, at det her[34] styrker skriftligheden. Det er jo helt indiskutabelt, fordi der er betydelig større skriftlighed af na-

[34] Den netbaserede læreruddannelse og initiativet hertil, min anmærkning.

> turlige grunde. Og det er ikke så tosset, fordi i den kultur, de skal ud i som lærere, har de brug for en større skriftlighed. Skolen bliver jo en mere og mere skriftligt baseret skole end en mundtligt baseret skole. Fordi des mere du selv skal udarbejde dine materialer, des mere skal du være fleksibel i forhold til læreprocesser – og din undervisning **skal** være fleksibel, fordi den hele tiden skal stikke ind i forhold til de læreprocesser, eleverne er i gang med – des større skriftlighed kræves der af dig. Og vi andre kunne bare hente bøgerne på hylden – det var andre der havde skrevet for os (tidligere rektor ved LNN, 2005).

Der er ingen tvivl om at der stilles store krav til folkeskolelærernes skriftlighed, men spørgsmålet er herefter om den netbaserede læreruddannelse også styrker de netstuderendes skriftlighed i en grad så de måske ligefrem bliver opkvalificerede på bekostning af studerende fra den traditionelle læreruddannelse? Skriftligheden halter hos mange studerende i de mellemlange videregående uddannelser, men jeg er ikke enig i at det kun er her der kan registreres et problem. Udfordringen omkring en for ringe skriftlighed har jeg også oplevet i mit tidligere virke som underviser ved Afdeling for Litteraturhistorie på Aarhus Universitet, hvor niveauet hos nogle studerende var langt under hvad man burde kunne forvente af studerende på en lang videregående uddannelse. Vi lever stadig i en skriftlighedskultur, men den semantiske fylde skal hos børn og unge findes i en anden dimension af hurtige tekster i lysende skærmmedier, hvor der fordres hurtig afkodning og snarrådig navigation. Det giver børn og unge nogle andre kompetencer, men hurtigheden i fx SMS-sproget og chattens virkemidler med en udbredt brug af forkortelser skaber nye tilgange til skriftsproget hvor formelle aspekter ved samme ikke er i højsædet. Dermed skabes der forvirring fordi der er så mange skriftmedier at vælge imellem, og man ser også hos modne netstuderende i alderen fra 30 år og opefter at genrekundskaben og evnen til genredistinktion i de elektroniske skriftmedier har sine mangler. Dygtiggørelsen i denne genredistinktion er på alle uddannelser – fra folkeskolen til de videregående – et underviseransvar. De studerende må således gøres klart opmærksomme på formel skriftlighed og reglerne herfor i elektroniske produkter (typisk ved udfærdigelsen af skriftlige afleveringer i tekstbehandlingsprogrammer) - og den mere uformelle skriftlighed i e-post-beskeder, chat, SMS osv.:

> Det som kræves er egentlig ikke nødvendigvis en ny form for skriftsproglig kompetence, men en bevidsthed om de tekstlige og sproglige grundbegreber som fortsat er byggestene i tekster mellem mennesker. Det gælder om at kunne finde de gennemgående træk i skriftlig kommunikation samt at kunne arbejde med genrebegreber, herunder genremøder, og med grundlæggende sproghandlinger (Hanne Leth Andersen: ”Teknologi og mediers betydning for skriftsproget”, 2007:42).

Det er således ikke min opfattelse at elever og studerende i dag mestrer det danske sprog væsentligt ringere end det var tilfældet for en eller to generationer siden. Den forvirring som jeg taler om oven for, kan afhjælpes gennem, som Leth Andersen skriver, at skabe "bevidsthed om de tekstlige og sproglige grundbegreber som fortsat er byggestene i tekster mellem mennesker". Pointen er således at elever og studerende opnår kompetence til at kunne skelne mellem e-postens og chattens uformelle sprogtoner – de hurtige formers skriftlighed – og tekstbehandlingsdokumentets formelle sprogtone. Det skal igen understreges at dette ikke er et problem der specifikt knytter sig til den netbaserede læreruddannelse, men til læreruddannelsen og til uddannelsessystemet generelt. Men selv om denne afhandling viser at de netstuderende ved LNN klarer sig bedre til skriftlige eksaminer end de matrikelstuderende ditto, så findes problemet *også* hos de netstuderende. Det er således i mange ugeopgaver på netlæreruddannelsen et problem at den uformelle sprogtone i form af talesprog fra andre kommunikationsfora hos nogle studerende også træder i karakter i den formelle afleveringsopgave. Adjunkt A[35] i matematik anfører at "de studerende får en bedre faglig skriftlighed, de øves i at formulere sig skriftligt inden for deres fag. Derimod er det ikke sikkert at deres generelle skriftlighed bliver bedre pga. måden man skriver via nettet". Den uformelle sprogtone ses i mails, men desværre også i ugeopgaver hvor der kan være en tendens til at man skriver i et lettere talebaseret mailsprog, fordi de studerende ikke i tilstrækkelig grad gøres opmærksom på den formelle sproglige korrekthed der bør tilstræbes når der skrives i tekstbehandlingsprogrammer. Dette er et underviseransvar, og det er meget forskelligt fra underviser til underviser i hvor høj grad der stilles krav om den formelle sproglige korrekthed. Det kan derfor være ønskværdigt at man fra institutionelt hold arbejder med en bevidst og fælles politik i kravene til elektronisk skriftlighed (også i den ordinære læreruddannelse hvor meget kommunikation også foregår i elektroniske fora, men hvor der ikke afleveres skriftlige ugeopgaver). I det svenske Högskoleverkets rapport om kvaliteterne i distancebaseret læreruddannelse finder man at kravene til de studerende i denne studieform muligvis er højere end i den matrikelbaserede læreruddannelse. At dette er tilfældet kan ifølge rapporten tænkes at have flere årsager, hvoraf distanceformen i sig selv er én. Men det at store dele af undervisningen og studenternes arbejde foregår på skrift, og det at den megen læsning og skrivning fordrer en omfattende arbejdsindsats, ses som en anden væsentlig faktor: "Kraven på skriftlig dokumentation innebär dessutom att det blir svårt för enskilda att glida igenom utbildningen utan att anstränga sig, eftersom så mycket av det som man som student presterar eller inte presterar blir synliggjort" (Högskoleverket, rapport 2007:41 R:34). Der udtrykkes dog også bekymring hos interviewpersonerne blandt de svenske netstuderende over risikoen for at man med den nuværende vægtning af den skriftlige kommunikation risikerer at de netstuderende bliver indskolede i en "skrivarkultur" på bekostning af den

[35] Undervisernes navne er erstattet med deres stillingsbetegnelser og fag, og hver enkelt underviser er af forfatteren udstyret med et "kendingsbogstav" således at læseren kan skelne de forskellige udsagn fra hinanden.

mere praktiske eller færdighedsrettede socialisering ind i lærererhvervet (Högskoleverket, rapport 2007:41 R:36). Dette er et reelt synspunkt, og i denne henseende må man naturligvis sikre sig at den skriftlighed man baserer netlæreruddannelsen på, er en skriftlighed der reflekterer over fagdidaktiske, pædagogiske og professionsrettede problemstillinger. Netop det at arbejdet bliver synliggjort i det omfang som det er tilfældet, bør tilskynde såvel undervisere som studerende (og overordnet institutionen) til at lægge en ekstra arbejdsindsats i at fremme det skriftlige udtryk, således at det undgås at den elektronisk baserede skriftlighed forbindes med en kursorisk skødesløshed i forvekslingen med de "hurtige" skriftlighedsformer såsom sms og chat.

Netuddannelseslederen, der også er lektor i dansk, mener ikke at de netstuderende i den forstand bliver bedre til at skrive – på trods af en øget skriftlighedsdimension i undervisningen i forhold til den ordinære læreruddannelse. Dette skal stadigvæk "være et specifikt og personligt mål" (2007). Men hun finder at de bliver bedre til at *få skrevet*, til bare at gå i gang, hvilket er en kompetence der kan være en fordel i de skriftlige eksaminer der venter forude for de studerende. Hun mener også at denne evne til at *få skrevet* kan være et gode for dem i professionen. Men hun oplever snarere at fordelen ved en øget skriftlighed kommer i forhold til arbejdet med og forståelsen af uddannelsens fagsprog, og dermed uddannelsens emner:

> Der ligger en evne til selvstændigt og mere præcist at formulere forståelse skriftligt, fordi det kræves i den daglige undervisning på nettet, og dermed er der også en kortere vej til aktivt brug af fx de forskellige fags fagterminologi. Så frem for overordnet at sige, at de netstuderende er bedre til at skrive, tror jeg – synes jeg at kunne observere – at nogle delprocesser i det at skrive – også forstået som det at lære – styrkes. Skriftligheden er her til dels en erstatning for mundtlighed, men alligevel særegen, da der gennem skriftlighed fordres en vis præcision i udtrykket – her kan man ikke hente et tåget udsagn i land med kropssprog og et "du ved, hvad jeg mener". Når man taler med både krop og stemme, kan man i princippet tale uden at vide, hvad man taler om – og stadigvæk opnå god respons for om ikke andet så underholdningsværdien. Den mulighed er der ikke i skriftlighedens bindende væsen og krav til præcision. De matrikelstuderende afkræves denne præcision i deres skriftlige opgaver/studieprodukter så og så mange gange i løbet af studiet. De netstuderende afkræves skriftlighed hver dag, fordi undervisningsformen beror på skriftlighed (Netuddannelsesleder, 2007).

Jeg er dog ikke enig i at man ikke kan hente et ”tåget udsagn” i land gennem skriftsproget. Dette vil blot kræve en uopmærksom læser, og det oplever vi alle at være i ny og næ, også selvom forventningen fra afsenderside er den modsatte. Nu findes der desuden mange undervisningsteknikker der kan tages i brug i den virtuelle form som ikke er afhængige af det skriftlige udtryk – man kan fx undervise via videokonferencer, og man kunne vælge at fremlægge besvarelsen af en ugeopgave via et telefonmøde over Skype. Men på LNN, og i særdeleshed i danskfaget, er studieformen tilrettelagt på en sådan måde at der er en høj grad af skriftlighed. Mundtlighed og skriftlighed er væsentlige elementer i læreruddannelsen, og mens man godt kunne tage teknologiens muligheder i brug i højere grad end gennem brugen af konferencesystemet SharePoint, har der indtil nu ikke været udtrykt det store behov for videoforelæsninger og hvad vigtigere er, så er de teknologiske ressourcer ikke for nærværende gearet til denne form for mere ”rendyrket” virtualitet i fjernundervisningsaspektet. I LNN’s form er CSCL beroende på skriftlighed i den virtuelle sfære som angivet i citatet oven for. Skrivning bliver således en daglig disciplin, og de netstuderende bliver fortrolige med formen – men ikke nødvendigvis *bedre* til at skrive end de matrikelstuderende. Det handler om, som det angives i citatet oven for, at lære at udtrykke sig, at lære at reflektere og at lære at sætte ord på svære emner i skriftlighedens form. Det er også et underviseransvar at hjælpe de studerende til at gøre sig denne erkendelse, dvs. at bevidstgøre dem om styrkerne i skriveprocessen. En forsker som Stephen D. Brookfield ser i værket *Developing Critical Thinkers – Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and* Acting (1987) netop voksenunderviserens centrale opgave som den at opøve de studerende til kritisk refleksion. I den computermedierede undervisning må dette således i høj grad foregå i den skriftlige disciplin, og så meget desto vigtigere er det at underviseren selv mestrer og udøver en sådan kritisk strategi. Som læreproces karakteriserer Knud Illeris refleksionen som akkomodativ læring der ikke finder sted i direkte sammenhæng med de udløsende impulser, men først efter en tidsforskydning, hvori der indgår en yderligere bearbejdelse af impulserne (Illeris 2006:79). Skriftmediet muliggør således i højere grad end det talte medie såvel en kritisk distance som en aktiv tilegnelse (Paulsen 2001:125). Til gengæld oplever man at de studerende er langt mere entusiastiske på de månedlige weekendseminarer fordi de her får lov til at udtrykke sig mundtligt. De når at opbygge en mundtlig *sult*, en trang til at markere eksistensen *in flesh* væk fra det virtuelle rum og en trang til at afprøve og få klarlagt begreber og terminologier som for nogle mere vanskeligt lader sig komme til udtryk i skriftlighedens domæne. Desuden er der her muligheden for den faglige *dialog* med såvel undervisere som medstuderende i to-tre intense seminardage. Man kan således næppe vurdere at mundtligheden *ud*sultes, men at den derimod bliver mættet i en intens form i månedlige intervaller. Således bemærker Dirckinck-Holmfeld også i relation til uddannelsen til Master i IKT og Læring (se afsnit 2.3) at de fysiske seminarer spiller

> en meget vigtig rolle i etableringen af nogle identifikationspunkter. Det er derfor vigtigt, at seminarerne tilrettelægges på en måde, så deltagerne får mulighed for at træde i karakter i forhold til hinanden, og at der skabes nogle fælles begivenheder, der kan bidrage til at skabe den fælles identitet (Dirckinck-Holmfeld 2002:7).

Det handler ikke kun om at "træde i karakter i forhold til hinanden", men også om i det hele taget at få en fornemmelse af hvem det er man arbejder sammen med, og på seminarerne at kunne indgå i et fagligt og socialt fællesskab hvori identiteten som netstuderende sættes i spil. Det handler ikke om at skabe et modsætningsforhold mellem "os og de andre" i forhold til de matrikelstuderende, men om at få fornemmelsen af at de øvrige deltagere er ligesindede i forhold til at have valgt denne særlige studieform.

Adjunkt B i dansk anfører at hun grammatisk/sprogligt set ikke tror at kompetencerne øges særligt meget i netlæreruddannelsen, da nogle studerende "har en tendens til at sjuske og finder det mindre vigtigt at det skriftlige er helt korrekt når man skriver over nettet" (2007). Man må ikke være blind for at nogle lærerstuderende simpelthen har vanskeligheder ved at stave korrekt – også i linjefaget dansk – men der ses også en tendens til unøjagtighed hvor der fordres præcision, fx i redigeringsfasen af en ugebrevsaflevering. Konsekvenserne af ikke i tilstrækkelig grad at blive gjort opmærksomme på problemerne er en manglende bevidsthed om layout, manglende bevidsthed om afsnitsinddeling i opgaver, flere sjuskefejl og en højere frekvens af syntaktiske fejl.

Der er bred konsensus blandt underviserne om at den netbaserede uddannelse styrker de studerendes skriftlige kompetencer i fagene og generelt. Men de studerende bliver ikke nødvendigvis bedre til at skrive end de matrikelstuderende – forstået på den måde at de opnår bedre eksamensresultater i forhold til skriftlighed. Men de får øvet sig mere i skriftlige (del)processer, bl.a. i forhold til at skrive for at lære. Man skaber således ikke mesterskribenter i den netbaserede læreruddannelse, og på mange måder er der for stor en vilkårlighed i de studerendes omgang med skrivning i elektroniske medier (intranet, www, tekstbehandlingsprogrammer, chat osv.) Når al skrivning foregår elektronisk, risikerer man lettere at de hurtige formers skriftlighed, kendt fra SMS-sproget i særdeleshed, men også mail-sproget, bliver prævalente også i de formelle opgaver som de studerende bliver stillet. Opgørelsen over eksamensresultater i skriftlig dansk ved sommereksamen i de år hvor der har været netbaseret læreruddannelse ved LNN, viser følgende resultater[36]:

[36] Materialet til alle eksamensresultater ved LNN i denne afhandling er venligst tilvejebragt af studiekontoret sammesteds.

Dansk, skriftlige eksaminer 2004-2007

Sommereksamen 2007	Matrikel	7,51	Net	7,97
Sommereksamen 2006	Matrikel	7,89	Net	7,53
Sommereksamen 2005	Matrikel	7,22	Net	7,83
Sommereksamen 2004	Matrikel	7,20	Net	7,71

De netstuderende klarer sig bedst ved sommereksamen 2007 i den af Undervisningsministeriet centralt stillede skriftlige prøve i dansk, hvor de opnår et resultat der er 0,46 karakterpoint højere end de matrikelstuderende. Det ses endvidere at de matrikelstuderende opnåede et gennemsnit på 7,89 i 2006, mens de netstuderende gennemsnitligt klarede sig en tand dårligere med gennemsnittet 7,53, altså en forskel på over 0,3 karakterpoint i de matrikelstuderendes favør. Ser man på sommereksamen et år tidligere, i 2005, er tendensen en anden: Her klarede de netstuderende sig gennemsnitligt bedst med et gennemsnit på 7,83 mens matrikelstuderende opnåede et gennemsnit der var over 0,6 karakterpoint lavere med 7,22**.** Endelig var det også de netstuderende der klarede sig bedst ved den første skriftlige eksamen på netuddannelsen som fandt sted i 2004. Her blev eksamensgennemsnittet på netuddannelsen 7,71, mens gennemsnittet for de matrikelstuderende igen var mere end et halvt karakterpoint lavere med 7,20. I forskning er det altid det rareste hvis de resultater der granskes er entydige, men det er ikke tilfældet her. Det er ikke muligt at give en forklaring på hvorfor de matrikelstuderende i 2006 pludselig klarede sig bedre end de netstuderende. Det kunne skyldes en særdeles god årgang af matrikelstuderende, bortset fra at ingen af resultaterne har hævet sig over middelkarakteren 8. Det kunne også skyldes en mindre god årgang af netstuderende, men alt dette er kun gisninger. Faktum er dog at set over alle fire år hvor der foreligger muligheden for at drage sammenligninger, er det de netstuderende der samlet set klarer sig bedst: Her scorer de netstuderende i gennemsnit karakteren 7,76, mens de matrikelstuderende ender på tallet 7,45. Selvom der ikke kan drages nogen endelige konklusioner på det foreliggende grundlag af 4 års statistik, er det alligevel værd at notere sig at de netstuderende klarer sig bedst i tre ud af fire år.

Mens den skriftlige dimension naturligt tilgodeses i en CSCL-form der i høj grad er baseret på ugentlige afleveringer af skriftlige produkter, kunne man udtrykke anderledes bekymring for den mundtlige dimension i undervisningen, og netuddannelseslederen mener da også at dette område ”er og bliver netuddannelsens akilleshæl – i teorien” (2007):

> Men samtidigt kan man så sige, at de studerende, der magter netuddannelsens studieform, som regel også magter diskussionens forum og i sidste instans også

> magter den mundtlige eksamen ligeså tilfredsstillende. Jeg synes, de netstuderendes mundtlighed lever op til fx matrikelstuderendes, men nok også i kraft af, at de skriftliggør de svære ord og vinkler. Vi hører bare ikke deres stemmer så tit, og måske er bekymringen dermed bare min/vores, for jeg oplever ikke en større tøven i lysten til at ytre sig mundtligt, selvom de studerende i studieformen har færre forsøg til at få det sagt rigtigt (2007).

Denne formodning er korrekt, og det er min pointe i denne afhandling at de fleste netstuderende som nævnt kompenserer for den lave grad af fysisk tilstedeværelse gennem mobiliseringen af en *mundtlig sult* som medvirker til at skabe nogle intensive månedlige seminarer med hovedsageligt engagerede og diskussions- og spørgelystne studerende – om end der naturligvis også forefindes de studerende for hvem begreberne engagement og deltagelse af forskellige årsager ikke fylder meget, ligesom der også gives de obligatoriske skulkere som man kender fra alle uddannelsessammenhænge, og som i dette tilfælde har svært ved at kapere de mange lektioner i de indholdsfyldte seminarer. Mange af de aktive netstuderende er i forvejen beskæftigede som lærere i folkeskolen, og får herigennem en praksiserfaring i forhold til den mundtlige dialog som er uvurderlig i forhold til at kunne reflektere mundtligt på en kvalificeret basis over lærerrollen og divergerende faglige problemstillinger. Desuden viser karakterstatistikkerne, på trods af al deres strittende nøgternhed i forhold til kvalitative udsigelser, at de netstuderende på ingen måde kommer til kort ved de mundtlige eksaminer (se følgende sider).

Lektor B i dansk ”mener faktisk ikke at man kan kritisere netbaseret danskundervisning for at underkende den mundtlige dimension. Forløbene er jo fulde af dialog, og de produkter der afleveres ugentlig er egentlig, sprogligt og strukturelt, nogle meget mundtlige produkter, der bare er skrevet ned. Den faglige dialog ude i grupperne tror jeg er givtig ifht det mundtlige. Skrivning og retorik er problematiske fag i netbaseret version, idet det er svært at indlære de færdigheder der skal til via nettet. Jeg underviser dog ikke selv i nogen af delene” (lektor B i dansk 2007). Skrivning og retorik er begge en del af danskfaget. Skrivning kræver at de studerende er til stede fordi undervisningen bl.a. handler om skriveøvelser på tavle og tavleorden. Her skal de studerende lære bl.a. formskrivningens mysterier som de senere skal kunne eksemplificere for eleverne ude i skolen – på en tavle, vel at mærke. I retorik er der mundtlige tale- og præsentationsøvelser, og heller ikke denne disciplin lader sig gøre uden tilstedeværelsesundervisning. Det er således sandt at skrivning og retorik ofte antager form af ”lynkurser” i netlæreruddannelsen, fordi det er fag man ikke *kan* undervise i over nettet – de kræver fysisk tilstedeværelse

I faget kristendom/livsoplysning/medborgerskab mener lektor C at det manglende mundtlighedsaspekt er det største problem i den netbaserede læreruddannelse:

> Hvis man bare kunne regne med, at studiegrupperne fungerede efter hensigten: At der i fællesskab løses opgaver og udveksles synspunkter her, ville øvelsen i at udtrykke sig mundtligt være til stede. Men sådan fungerer det ikke i praksis, frygter jeg. Mange mundtlige præstationer bærer præg af afliring og kedsommelighed (også pga. tidspresset i de få timer) (lektor C i kristendom/livsoplysning/medborgerskab, 2007).

Dette er ikke den generelle oplevelse af de netstuderendes mundtlighed, og man kan i denne forbindelse stille spørgsmålet om hvorvidt det har noget med de studerendes oplevelse af faget eller underviserens tilgang at gøre? Et muligt scenario: Hvis underviseren oplever den netbaserede form som et nødvendigt onde, og i øvrigt ikke engagerer sig i de netstuderende hverken virtuelt eller når de er fysisk til stede, vil denne holdning formentlig blive returneret fra de studerendes side. Desuden må man forvente at underviseren samtaler med sine studerende om hvad der foregår i studiegrupperne, og om hvorvidt samarbejdet fungerer. Selvom der er tale om en høj grad af deltagerstyring af aktiviteterne, må man forvente at underviseren på et vist niveau har hånd i hanke med aktivitetsniveauet i kraft af sin vejledende og instruerende funktion, således at vedkommende ikke er desorienteret i forhold til om studiegrupperne fungerer ”efter hensigten”.

Interviewundersøgelserne viser at det primært er danskunderviserne der mener at den mundtlige dimension bliver tilstrækkeligt tilgodeset på netlæreruddannelsen. Dansk er i høj grad et talende fag i mere end en forstand, også netop i den forstand at megen tale i danskfaget bliver omsat til skrift på talens grund i ugebrevsbesvarelserne. Tonen er ikke så formel, man taleskriver ofte, hvilket i andre sammenhænge kan vise sig at være en hæmsko, når det skriftlige udtryk skal formaliseres og gøres så korrekt som muligt. Andre undervisere udtrykker bekymring for at der går for lang tid mellem de studerendes mulighed for at udtrykke sig mundtligt, og det observeres også at man taler for lidt sammen i mange af studiegrupperne hvor arbejdsfordelingen planlægges når semesterplanerne ligger klar, hvorefter den faglige udveksling ofte bliver præget af den elektroniske kommunikation. Til gengæld spores der hos flere en fin motivation når de studerende er til stede på netseminarerne hvor kommunikationslysten ofte er markant.

Opgørelsen over eksamensresultater ved eksamen i mundtlig dansk i 2004-2006 viser følgende resultater:

Dansk, mundtlige eksaminer 2004-2007

Sommereksamen 2007	Matrikel	8,43	Net	8,75
Sommereksamen 2006	Matrikel	7,76	Net	8,83
Sommereksamen 2005	Matrikel	8,23	Net	8,25
Sommereksamen 2004	Matrikel	8,51	Net	8,71

De netstuderende klarer sig bedst ved de mundtlige eksamener i dansk i alle fire år. Ved sommereksamen 2007 er forskellen i de netstuderendes favør på 0,32 karakterpoint. I 2006 er de netstuderende med gennemsnitskarakteren på 8,83 over 1 karakterpoint højere end de matrikelstuderende der kommer i mål med resultatet 7,76. Dette er en umisforståelig forskel, men viser også en bemærkelsesværdig diskrepans i forhold til undervisernes formodninger i det ovenstående – dette fraregnet danskundervisernes udsagn hvor der således generelt ikke udtrykkes den store bekymring for den mundtlige dimensions niveau i den netbaserede læreruddannelse. Her skal det nævnes at danskfaget sammen med matematik er det største linjefag ved læreruddannelsen og derfor også, for de netstuderende som har valgt dansk, er det fag der tildeles flest konfrontationstimer ved netseminarerne. Dette kan have afgørende indflydelse på danskundervisernes ringe bekymring og den ditto større bekymring der udtrykkes hos flere undervisere i de andre fag. Denne bekymring ses dog også hos matematikunderviserne der ikke desto mindre får tildelt ligeså mange konfrontationstimer som linjefaget dansk.

Tendensen er den samme ved sommereksamen 2005, men her scorer de netstuderende kun 0,02 karakterpoint højere end de matrikelstuderende. De netstuderende opnår således 8,25 i gennemsnit, mens de matrikelstuderende lander på 8,23, og de sidstnævte klarede sig dermed dette år væsentligt bedre gennemsnitligt end den årgang der fulgte efter. Ved sommereksamen 2004, hvor det første kuld netstuderende tog linjefagseksamen i dansk, klarede man sig også bedre end de matrikelstuderende: De netstuderende opnåede et gennemsnit på 8,71, mens matriklerne klarede sig igennem med et snit på 8,51. Set over de tre år giver det et gennemsnit på netuddannelsen på 8,63 mens de matrikelstuderende nøjes med et gennemsnit på 8,23, altså en forskel på 0,4 karakterpoint i de netstuderendes favør.

Lad os kort kaste et blik på matematikfagets mundtlige eksaminer, da nogle matematikundervisre i min spørgeundersøgelse udtrykker bekymring for de netstuderendes mundtlige niveau i deres fag. Men også her klarer de netstuderende sig overordnet set bedst:

Matematik, mundtlige eksaminer 2004-2007

Sommereksamen 2007	Matrikel	8,07	Net	8,15
Sommereksamen 2006	Matrikel	7,55	Net	8,26
Sommereksamen 2005	Matrikel	8,51	Net	8,25
Sommereksamen 2004	Matrikel	8,23	Net	9,05

De netstuderende klarer sig bedst ved sommereksamenerne i både 2004, 2006 og 2007, mens matriklerne tager revanche i 2005. Beregner man et gennemsnit for alle tre år, viser det sig at mens de matrikelstuderende i gennemsnit scorer 8,09 i den mundtlige matematikdisciplin, så ender de netstuderende på et snit på 8,42 – altså en forskel på 0,33 karakterpoint i de netstuderendes favør.

Konkluderende kan det dermed siges at der ikke synes at være nogen grund til bekymringer for det mundtlige niveau i den netbaserede læreruddannelse, men det er ikke desto mindre meget overraskende at det er disse resultater der frembyder sig. Det bryder med de mere eller mindre gængse forestillinger om at den mundtlige dimensions offerstatus i CSCL. Det spiller ind at de netstuderende er fokuserede og oftest modne studerende der ved hvad de vil med deres uddannelse. Dette har måske ikke som sådan nogen direkte effekt på mundtlige præstationer og niveauer, men det har en effekt på motivationen til at præstere. Mange netstuderende er også allerede ude at undervise mens de studerer, og de får her i allerhøjeste grad tilgodeset behovet for mundtlighed – dog ikke i den fagteoretiske og –metodiske kontekst som læreruddannelsen kan tilbyde.

Endelig er det værd at kaste et blik på den totale gennemsnitlige karakterfordeling på hhv. matrikel- og netuddannelserne for den fireårige periode i alle fag i læreruddannelsen, både skriftligt og mundtligt:

Gennemsnitlig karakterfordeling i læreruddannelsen ved LNN, 2004-2007, alle fag:

Sommereksamen 2007	Matrikel	8,22	Net	8,47
Sommereksamen 2006	Matrikel	8,40	Net	8,28
Sommereksamen 2005	Matrikel	8,37	Net	8,40
Sommereksamen 2004	Matrikel	8,26	Net	8,49

De netstuderende klarer sig bedst i såvel 2004, 2005 og 2007, mens matriklerne scorer højest ved sommereksamen i 2006. Gennemsnitligt lander matriklerne på 8,31 i gennemsnit mens de netstuderende også i den totale vurdering klarer sig bedst med et gennemsnit på 8,41. Forskellen på præcis 0,1 karakterpoint er

ikke markant, og hvis man skulle bedømme ud fra disse overordnede og statistikbetingede parametre, kan det konkluderes at de to uddannelser ligger meget lige. Selv om NKI Nettskolen beskæftiger sig med efter- og videreuddannelse og dermed ikke er direkte sammenlignelig med en dansk netlæreruddannelse, er det ikke desto mindre interessant når Paulsen (2001:55) refererer til to undersøgelser lavet på NKI der viser at de netstuderende også her klarer sig en anelse bedre:

> I begge undersøkelserne var strykprosenten mindre og gjennomsnitskarakterene bedre blant nettstudentene enn blant de ordinære deltidsstudentene. Det betyr ikke nødvendigvis at nettundervisning er bedre enn tradisjonell undervisning, men at læring på nettet synes å fungere svært godt – for studenter som selv har valgt denne formen.

Man bemærker sig understregningen af at undervisning på nettet primært fungerer ”svært godt” for studerende som selv har valgt denne undervisningsform. Den lille forskel i de netstuderendes favør på LNN over de fire år er da også værd at bemærke sig, og det kan i hvert fald ud fra disse tal konkluderes at den fleksible uddannelsesform ikke repræsenterer en læreruddannelse i økonomiudgave på det resultatmæssige plan. At der ikke er tale om nogen læreruddannelse i økonomiudgave ses også af undervisernes samlede vurdering af hvorvidt de netstuderende klædes optimalt på i en faglig optik sammenlignet med de ordinære lærerstuderende. Netuddannelseslederen føler selv at hun leverer en bedre og mere stramt evalueret danskundervisning på nettet, fordi præcisionskravet i skriftligheden alt andet lige er en opkvalificering: ”Det er nuancer og facetter i formidlingen, jeg sigter til, men alligevel er det for mig ofte en større tilfredsstillelse at kunne overveje en skriftlig passage frem for at sige noget på stående fod” (2007). Men alt i alt mener hun at de studerende tilbydes det samme, hvad enten de er på stedet eller på nettet, dog med hver sin særlige form: ”Og det er studieformen, der er anderledes, indholdet er og skal være identisk” (2007).

Lektor B i dansk er af den opfattelse at niveauet er mindst ligeså højt som på matrikelstudiet. På åben uddannelse (enkelt linjefag for allerede uddannede lærere), bliver skrivning og retorik som elementer i danskfaget af forskellige årsager noget beskåret i forhold til matriklen. På netuddannelsen derimod er studiet ”noget af et hækkeløb fordi der reelt ikke er ret mange uger til rådighed for de faglige forløb pga. praktik, projekter, etc. Visse semestre bliver derfor alt for koncentrerede. Det er kun forsvarligt fordi det tilfældigvis er så gode studerende (disciplinerede, ambitiøse) der er ombord på den uddannelse” (lektor B i dansk, 2007).

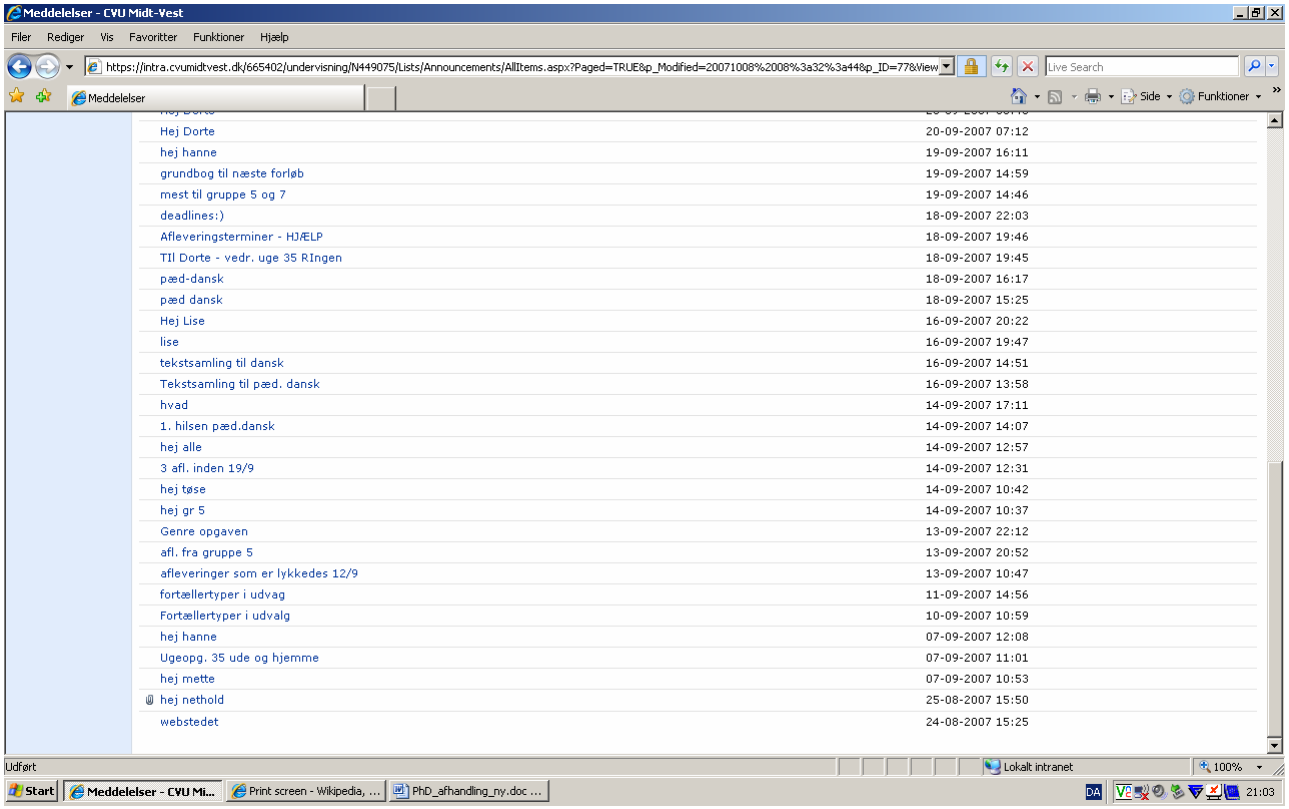
Den sparsomme tid og det meget komprimerede program modsvares således ifølge ovenstående udsagn af de netstuderendes modenhed, ambition og generelt fine niveau, men det kan ikke entydigt fastslås om de netstuderendes gode resultater alene er deres egen fortjeneste eller om det også skyldes uddannelsesformen. Denne afhandling forsøger ikke at lave en kvalitativ vurdering af om den ene uddannelsesform er bedre end den anden. Det ville være en umulig opgave at påvise noget i den retning. Hver studieform har sit at tilbyde. Netlæreruddannelsen henvender sig til mere modne mennesker, mens den matrikelbaserede uddannelse primært henvender sig til unge studerende. Der er store forskelle i formen, men der er ikke nødvendigvis den store forskel i kvaliteten. Pensumindholdet er således det samme, mens de toneangivende forskelle ligger i netuddannelsens store skriftlighedsdimension og matrikeluddannelsens tilsvarende store mundtlighedsdimension. Det ville være nemt at drage mere endelige konklusioner dersom de netstuderende klarede sig bedst til skriftlige eksaminer, mens de matrikelstuderende klarede sig bedst mundligt. Dette er ikke tilfældet. De netstuderende klarer sig samlet set bedst i begge discipliner i danskfaget og samlet set bedst i alle læreruddannelsens fag. Men netop disciplinen (som hænger sammen med studieformen), ambitionerne og motivationen som man finder hos mange af de netstuderende, kan man med rette anskue som primære pejlemærker for netlæreruddannelsens succes.

Kapitel 6

Praksisfællesskaber, kommunikation og samarbejdet i studiegruppen

6.1 E-post-dialogen som kommunikativ livsnerve og socialfagligt bindeled i det virtuelle studierum

E-post er en livsnerve i mange arbejdsgange i verdenssamfundet, men når den fysiske kontakt ikke er en mulighed på en hverdagslig basis, så forstærkes betydningen af e-postens funktion, hvad enten det er i den meddelelsesbetonede kontekst eller det er som et redskab der søger og integrerer dialogen. E-post tilhører den mere uformelle skriftlighedsdimension i den netbaserede læreruddannelse, men den er i allerhøjeste grad med til at binde hverdagen sammen for den netstuderende. At kommunikere med omverdenen via mail når man ikke er i daglig kontakt med medstuderende og undervisere, er en essentiel del af livsnerven i virtualiteten. På matrikelholdet 06.2 har jeg på danskfagets hovedkonference optalt antallet af indlagte e-post-beskeder i perioden 19.9.2006 til 15.11.2007, altså en periode på ca. 14 måneder. Her kunne der optælles 64 meddelelser hvilket er betegnelsen for indlæg/e-post på VIA University Colleges intranetsystem SharePoint. Både studerende og undervisere kan kommunikere i dette forum. På det nye netbaserede hold, årgang 07 dansk fællesfag, er dette tal allerede overgået i perioden 24.8.2007 til 15.11.2007 idet der her tælles mere end det dobbelte i form af 158 meddelelser på under tre måneder. Dette er der for så vidt ikke noget besynderligt i da der netop er tale om en netbaseret studieform, men eksemplet tjener til at vise vigtigheden af e-post som instrument i den virtuelle dimension. Figur 5 viser et eksempel på aktiviten på hold 07 dansk fællesfag:



Figur 5. Eksempel fra holdkonferencen for hold 07 dansk fællesfag, SharePoint, VIA University College

Her må man holde sig for øje at der her kun er tale om åbne konferencedialoger og -meddelelser i ét fag. Hertil kommer de øvrige fag som den netstuderende følger samt den interne dialog med medstuderende i studiegrupperne.

I det følgende skal det netop belyses hvordan e-posten i praksisfællesskabet i studiegruppen gennem små dialoger også benyttes til at skabe socialisering med. Dialoger der integreres i den professionelle kontekst som et socialt redskab - eller dialoger der integreres i den sociale ditto som redskaber til at facilitere den professionelle kompleksitet. E-post-dialogen som kommunikativt "kit" udfylder mere end blot én funktion i denne kontekst. I det følgende er der tale om e-post-beskeder sendt internt på en studiegruppes egen holdkonference i First Class.[37] Konferencen er dog ikke lukket, og dialogen kan i princippet følges af alle, både undervisere og øvrige medstuderende.

I analysen af e-dialoger mener jeg at kunne påvise en kontekstualitet i e-post-dialogen mellem det sociale og det faglige der er af ganske stor betydning for at den proces som vi definerer som virtuel læring overhovedet kan finde sted. Det er også denne kontekstualitet i trådede forløb der skaber billedet af et dialogisk

[37] First Class var indtil 2006 det benyttede LMS ved LNN.

forløb i e-post-korrespondancerne, en asynkron samtale mellem flere parter om man vil. Der er en udvikling og en progression at spore når der korresponderes, diskuteres og socialiseres i det studiefaglige og studiesociale virtuelle miljø. E-post-dialogen opfylder således, som jeg ser det, følgende *kommunikative* funktioner og behov for den studerende i studiemæssig henseende:

1. Faglig kommunikation
2. Social kommunikation
3. Kommunikation som eksistentiel markering

Det tredje punkt kræver en uddybning. I det virtuelle rum, og selv med en relativt afradikaliseret virtuel undervisningsform som den danske CSCL-model, er det nødvendigt som studerende ind imellem at få, og markere følelsen af, faktisk at være *til* i det virtuelle studierum. Kommunikationen kan både være en markering over for underviseren (se, jeg deltager, altså er jeg (her)) og som en markering over for de medstuderende (se, jeg er her, og jeg deltager gerne). Andre studerende igen (for netstuderende er ligeså forskellige som resten af menneskeheden) er revnende ligeglade med denne form for eksistentiel markering, hvilket også gør at disse studerende er mindre tilbøjelige til at participere i den sociale kommunikation på gruppekonferencen eller hovedkonferencen.

Det kan være forbundet med vanskeligheder at få de netstuderende til at fungere og agere som gruppe eller hold på nettet. I de fleste tilfælde kan man med god ret tale om succeshistorier, men i andre er erfaringerne knap så gode. Sådan vil det være i alle sammenhænge, hvor mennesker arbejder sammen. Netuddannelseslederen opstillede ved netuddannelsens start i 2002 sammen med en gruppe kolleger en række mål der skulle realiseres før man mente at kunne opfylde kriterierne for en vellykket virtuel undervisning. Den første årgang af netstuderende i 2002 ønskede i udstrakt grad at kommunikationen skulle foregå mellem den enkelte studerende og underviser. Det er et ganske urealiserbart ønske og ville ikke engang kunne realiseres om man helt gav slip på en egentlig holdundervisning. Det fik danskteamet til at sætte sig to mål for implementeringen af dansk i den nye studieform:

a) Forløbet skal baseres på, at de studerende er i dialog i netværk
b) Der skal etableres rum og konsensus om dialog

(Netuddannelsesleder, 2004:37)

Dette betyder med andre ord at den virtuelle studerende skal vænnes til den netværksorganiserede dialog med *medstuderende* og ikke blot dialogen med underviseren. Der skal laves en mundtlig aftale mellem studerende og underviser(e) om at dette er formen og *betingelsen* for at alle får muligheden for at få fuldt udbytte af netstudiet. Som det skal vises i det følgende, så lykkedes det at komme ud over det institutionelle babystadie og faktisk etablere rum for dialogen de studerende imellem. Det er det dette afsnit handler om. Dialogen i studiegruppen gennem e-post-formen.

E-dialogen kan i fortælletiden løbe over såvel dage, uger som (i sjældne tilfælde) måneder. Men det tekstlige korpus bliver sjældent omfangsrigt ligesom der ofte vil være tale om et ganske afgrænset tematisk område, fx en danskopgave. Pointen er imidlertid at det i den virtuelle uddannelse er disse dialoger der vævet sammen i det jeg vil kalde *klyngestrukturer*, skaber hele fundamentet for den sammenhængende, store fortælling om læring der hedder at tage en mellemlang videregående uddannelse som folkeskolelærer. I det følgende i dette afsnit vil jeg præsentere en sådan klyngestruktur af e-post-dialoger, idet jeg definerer en klyngestruktur som en kædet struktur af e-post-dialoger der orienterer sig omkring en specifik problemstilling, i dette tilfælde løsningen af én konkret opgave blandt mange i et to-årigt forløb i linjefaget dansk. Udviklingen af praksis tager tid, og hver enkelt dialog omkring løsningen af en specifik opgave markeres i disse små klyngestrukturer der hver for sig markerer små integraler i den kollaborative praksis i fællesskabet. Men det der kendetegner et praksisfællesskab i dets temporale dimension er ikke blot et spørgsmål om en specifik mængde tid. Tiden er en del af processen, men alle disse kædede klyngestrukturer af processuelle e-post-dialoger handler om at opretholde et tilstrækkeligt beredskab af fælles engagement i det at forfølge et fælles mål på vejen mod hvilket der kan deles og udvikles en signifikant mængde læring. Det er derfor Wenger taler om at praksisfællesskaber kan ses som ”shared histories of learning” (Wenger 2005 [1998]:86).

Man må fortælle sig selv for at få fornemmelsen af det fysiske menneske, og man må *ville* dialogen. Dette er et basalt livsvilkår i det virtuelle rum, både for studerende og undervisere, hvis undervisningen og undervisningsforløbet skal blive en succes: At kunne skabe et sammenhængende individuelt og kollaborativt forløb, både i en social og i en skriftlig henseende. Dette kan illustreres med følgende model:

	Individuelt	Kollaborativt
Studerende	Individuel positionering i den sociale aktørsfære (at vise man er til stede, at vise fagligt hvad man kan)	Fællesskabsforpligtigelse (at være socialt og fagligt ansvarlig overfor fællesskabet - den kollaborative forpligtigelse)
Underviser	Dialogen med den enkelte studerende (vejledning)	Dialogen med studiegruppen og fællesskabet (undervisning, vejledning, at skabe rum for læring)

Figur 6. Studerende og underviseres aktørsfærer i den netbaserede læreruddannelse.

Den studerende er forpligtet på sit eget forløb, men også forpligtet på fællesskabets ditto. Man må agere inden for den dialektik, der hedder at positionere sig individuelt inden for en social aktørsfære, samtidig med at man er forpligtet på det kollaborative fællesskab. Også underviseren indgår i denne forhåbentlige progression og underviseren må sikre at der skabes en dialog med såvel den enkelte studerende som med fællesskabet. Det sker gennem undervisningen (fælles), vejledningsprocessen (individuel (når det gælder individuelle opgaver samt ofte eksamen) og fælles) og gennem den pædagogiske og didaktiske udfordring, der består i at skabe et trygt læringsmiljø, der skaber *rum* for læring.

Man kunne fristes til at hævde at e-post-dialoger ikke er betydningsfulde fordi de kan reduceres til nogle overordnede beskeder og budskaber i en meddelelsesgenre. Men e-post-dialogen er mere end det som den tager sig ud i en ny tids ikke-blot-fysisk baserede uddannelsessystem. Den er med andre ord som kommunikativ størrelse ikke blot en simpel sum af sætninger, men en mængde af sproglige elementer der er en nødvendig ingrediens for at skabe den.

Dialogen i den virtuelle studieform er som oftest knyttet an til en *specifik faglig problemstilling*. Den har ofte en *motivisk igangsætter* i kraft af en konkret opgave der skal løses, men opgaveløsningen fører ofte en mere socialt betonet dialog med sig, således at der skabes plads til såvel en faglig som en ekstrafaglig dialogisk form. Der fourageres på et socialt plan for at skabe energi til den faglige opgave. I denne forbindelse skriver Torlaug Hoel:

> One function of the group which separates it markedly from the one-to-one communication is the social function (…) writing a quick message to the e-mail group is often the last thing the students do before they finish a long working day. The so-

> cial aspect is also mirrored in the topics the participants choose to write about, which in addition to subject matter often are private and personal (…) Exchanging life experiences of various kinds is general in the group messages (Hoel, 2002:32).

Det er denne kombinatorik, mellem faglighed og ekstrafaglighed, der er med til at sikre den virtuelle dialogs overlevelse, idet det sociale element udtrykt gennem skriften, netop i kraft af den fysiske afstand mellem participanterne, er af afgørende betydning. Herved opnås også den kontakt mellem deltagerne som traditionelle, private breve med deres integrerende niveau ofte søger.

Markeringen af dialogens flerspektrede betydning ses i dette eksempel fra en netbaseret studiegruppe på LNN. Dette er en af gruppens første væsentlige barrierer i danskfaget, da dialogen finder sted mindre end en måned inde i det første semester på læreruddannelsen. Det er Sanne der kommer med det første bud på opgaven, og hun fortæller indirekte de medstuderende at der er brug for at de også kommer på banen:

> 16. september 2003 21:14:51
> Emne: Udkast til opgave 3 - Fristeren
> Til: Gruppe 4
>
> Det er hvad jeg foreløbigt er kommet frem til! Jeg har svært ved at forstå den egentlige mening med spørgsmålene - måske hjælper det, når vi mødes på torsdag!
>
> Med venlig hilsen
> Sanne

Diskursen er *integrerende*, for der appelleres mellem linierne om faglig assistance, samtidig med at blikket er åbent for at virtualiteten ikke er en låst dimension. Man skal mødes om torsdagen hvor muligheden er der for yderligere at uddybe dialogen. Helle er få timer efter på banen med sit bud på opgavebesvarelsen og i Helles tekst får læseren den første indikation på at denne vanskelige danskopgave er ved at skabe en fornuftig og konstruktiv dialog:

> 17. september 2003 00:16:54
> Emne: Opgave 3
> Til: Gruppe 4
>
> Hej Sanne, Stinna og Lena.

Hermed mit "forkølede" forsøg på at besvare opgave 3. Det er godt nok svær. Jeg har ikke rigtig besvaret D's[38] konkrete spørgsmål, men har forsøgt at sætte nogle af begreberne i f.t. Fristeren. Den kræver vist en diskussion!?

Hilsen Helle

Der er en udbredt enighed blandt Sanne og Helle om at opgaven er "svær". Helle leverer et, indrømmer hun selv, "forkølet" forsøg på at besvare opgaven og det er ifølge Sanne svært "at forstå den egentlige mening med spørgsmålene" hvilket Helle tilslutter sig med: "Jeg har ikke rigtig besvaret D's konkrete spørgsmål." Der er også enighed om, at det formentlig vil hjælpe at mødes og få en diskussion om problemstillingerne. Gruppen har etableret en dialog om denne opgave, den første af flere i et toårigt danskforløb. Lena fortsætter næste dag dialogen, men forstærker brugen af frustrerede adjektiver, fra Helles "forkølede" til "død" i den nyeste version:

17. september 2003 19:59:40
Emne: Opgave 3
Til: Gruppe 4

Hej danskgruppe!

Jeg er altså gået "død" her ved slutningen af opgaven. Det med den implicitte fortæller, hvis man læser med en børnelokkers øjne…!

Her får I det jeg har lavet.
Lena

Dialogen fortsættes som en del af den trådede klyngestruktur, men der er nu kommet fornyet inspiration udefra i form af en underviserintervention. Der mærkes et fornyet håb, dette er dialogens mulige *lysis*, dens knudeløsning, efter at den i fortælletiden har standet i våde i halvandet døgn:

19. september 2003 11:24:35
Emne: dansk 3
Til: Gruppe 4

[38] "D" er holdets underviser.

Hej gruppe.

Jeg kan nu se, at D har givet respons på tvivlen stillet i.f.t. opgave 3.
For mig giver det noget mere mening, og jeg er da personligt glad for, at hun nævner nogle af de andre begreber, ud over implicit og eksplicit fortæller, da de andre fylder størstedelen af min besvarelse. Så mon ikke vi (du Stinna!) kan få skrevet vores besvarelser sammen til én – jeg tror da vi har fat i noget af det rigtige!?

Hilsen Helle

Dialogen nærmer sig sin slutning, Stinna har overtaget tovholderfunktionen på den sidste del af opgaven, og nu er det faktisk kun den sidste udredning i forhold til at opnå *closure*, lukning, af dialogen der mangler at falde på plads. Helle sørger for det næstsidste bidrag til denne kommunikative klynge i form af en række bud på, hvordan ariadnetråden finder sin endelige vej ud af labyrinten:

21. september 2003 19:27:31

Hej Stinna/gruppe

Som udgangspunkt, synes jeg det er en helt fin opgave.
Jeg har dog skrevet nogle ting til:
I starten lige en lille indledning vedr. eksplicit og implicit fortæller og under implicit fortæller har jeg tilføjet et par eksempler, hvor man kan se, at forfatteren har andre personers reaktion med, så han viser, at andre ikke kan lide manden.
Desuden har jeg gjort lidt ved overskrifterne, da nogle er ”over”overskrifter og andre ”under”overskrifter.
Jeg har desuden rettet slå og skønhedsfejl.
Jeg vedhæfter min redigerede udgave, men det behøver jo ikke være den endelige – hvad siger I?

Hilsen Helle

Helle har redt trådene ud som den skarpsindige detektiv gør det i slutningen af en traditionel kriminalromanskabelon, i hvert fald så det tilfredsstiller tovholderen Stinna, der erklærer sig enig og dermed også afslutter dialogen. Stinna afslutter korrespondancen på følgende vis:

21. september 2003 19:34:02

Emne: Re: Rettelser opg. 3

Til: Gruppe 4

Hej Helle!

Du er bare for go’’’’.

Jeg syntes at det må blive den endelige tekst.

Tak for hjælpen.

Stinna!

Den bulgarske litteraturforsker Tzvetan Todorov har i artiklen "Les catégories du récit litteraire" (Todorov: 1966) foreslået at man i litteraturen arbejder på to overordnede niveauer der også er hierarkisk ordnede: *fortælling* (argumentet), der består af en handlingernes logik og en 'syntaks' af aktanter (karakterer) og *diskursen*, der består af fortællingens tid, aspekter og modus. Overfører man nu dette synspunkt til den faktiske e-post korrespondance ses det at den tematiske betydning af korrespondancen ikke fremkommer i slutningen af den sidste post der afslutter samtalen, men *løber gennem* korrespondancen. Kohæsionen kan findes på to niveauer: 1) Ved at et element fra en ytring viser tilbage til noget i den forudgående ytring, fx således at temaet videreudvikles. 2) I det tidsmæssige perspektiv, ved at der ikke går for lang tid mellem hvert e-postbrev.

E-post kan meget ofte bære præg af talesprog og en vis uklarhed forårsaget af at e-posten som elektronisk genre (endnu) ikke har hverken skrevne eller uskrevne regler for hvor meget afsenderen bør gøre sig umage for sin recipients læseforståelses skyld. Den informerende og meddelelsesbetonede e-post-*besked* fordrer ikke noget af læseren af den simple grund at læseren ikke behøver at respondere. Men den e-post der lægger op til dialog, eller på det nærmeste *udsiger* at her skal der finde dialog sted, fordrer derimod konstant aktiv stillingtagen af participanter og respondenter. Ragnar Rommetveit udtrykker dette på følgende vis:

> We are writing on the premises of the reader, reading on the premises of the writer, speaking on the premises of the listener, and listening on the premises of the speaker (Rommetveit 1974:63).

Dette kalder Rommetveit for en ”komplementaritet af præmisser” og dette er grundlæggende for et interaktionistisk syn på kommunikation, nemlig at begge parter anstrenger sig for at blive forstået. I e-post dialogen afhænger det i nærværende forståelsesramme som ovenfor vist af, om man er på det meddelelsesbetonede eller det dialogsøgende niveau. I førstnævnte instans er det som tidligere nævnt meddelelsens karakter der er den primære, mens der på det sidstnævnte niveau søges en kommunikation, der skaber mulighed for en dialog.

Stinna står for den nye dialogs motiviske igangsætter:

> 23. september 2003 16:44:50
> Emne: Stilhed før storm!
> Til: Gruppe 4
>
> Hurlumhej!
> Hold op hvor er her stille – er det mon stilhed, før storm?
> Så i Jan Sonnergaard (polterabend) i nyhederne i aftes?
> Jeg syntes at kristendomteksterne er så spændende, men repiteres skal det godt nok i mit univers.
> Lige lidt tankestøv – Stinna

Stinnas oplæg til en ny dialog i den trådede klyngestruktur er, uagtet det grammatiske og sproglige niveau, ganske stemningsskabende og poetisk, når man anskuer teksten inden for en analyserende, tematisk ramme. Muligheden for denne association opstår også, fordi de studerende i deres e-dialog i et dialogisk perspektiv er i gang med en helt generel og universel kommunikationsstruktur, der består i at man videregiver små fortællinger til hinanden i et forløb, hvor person a+b+c+d skiftevis er skrivende/læsende eller talende/lyttende. Stinnas ”tankestøv” er yderligere med til at poetisere dette oplæg til dialog der samtidig viser den sociale og ekstrafaglige dimension som e-post beskeder kan bære med sig. Midt i denne asynkronitet er praksis altid situeret i tid og rum fordi praksissen altid eksisterer i specifikke fællesskaber og opstår ud af det fælles engagement der hovedsageligt er afhængigt af en specifik tid og et specifikt sted, også i det virtuelle rum. Alligevel er relationerne der konstituerer praksis primært defineret af læring. Som et resultat heraf er praksislandskabet en emergent struktur hvori læring konstant skaber nye lokaliteter der rekonfigurerer geografien (Wenger 2005 [1998]:130 ff.). I bogstaveligste forstand handler det om at skabe fysiske lokationer i virtualiteten for at placere de enkelte aktører i den distancebetingede visualiseringsmaskine. Geografien rekonfigureres i stilheden før stormen, en storm ”vi” er fælles om: Her sidder de studerende

midt i praksisfællesskabets læringskontekst og stormen er den der skal bringe dem sammen og gøre dem uafhængige af den fysiske separation, mens ”tankestøvet” er med til at manifestere uhåndgribeligheden i den computermedierede virkelighed idet henvendelsen peger mod flere emner – men det er tankestøv der kan drysse ned og lande på alle deltagerne i en ekstrovert og dialogsøgende bevægelse. ”Stilheden” bliver på sin vis et reificeret emblem for det i øjeblikket virtuelle fællesskab der har en fælles målsætning der hedder at mestre den næste udfordring (= stormen). ”Tankestøv” kædet sammen med ”mit univers” indikerer Stinnas behov for at meddele sig, fordi hun har nogle tanker, som hun gerne vil *dele* med sine medstuderende. Helle leverer nu *katalysatoren* til Stinnas indledende, dialogiske oplæg:

> 23. september 2003 17:33:42
> Emne: Re: Stilhed før storm!
> Til: Gruppe 4
>
> Hej.
>
> Ja, stormen kommer vel i weekenden – jeg glæder mig enormt til at vi alle skal mødes på seminariet, men allerførst ses vi jo lige i gruppen på torsdag!
> Jeg synes polterabend er svær at få ”hul” på – men ved fælles hjælp, så løser vi nok opgaven.
>
> Hilsen Helle

Helles kommentar er ikke meddelende, men den er heller ikke videre dialogsøgende. I stedet fylder den op og lægger som *katalysator* op til, at dialogen kan fortsættes. Helle har nemlig ikke andet en ”løs snak” at byde på, der kommer ikke noget fagligt nyt fra hende, blot en viderebearbejdelse af Stinnas tanker og en trods alt nyttig socialfaglig oplysning om at man skal huske at man jo mødes i gruppen allerede torsdag inden weekendseminaret. Hun bidrager til dialogen i form af en venlig respons på Stinnas tankestøv, men meget mere er der ikke tale om.

Til gengæld kommer Sanne nu atter på banen efter en periode med tavshed fra hendes side. Sannes kommentar er handlingspræget i denne kommunikative sekvens, der bærer præg af mere poetisk funderen i det virtuelle rums socialsfære end egentlig faglig bevægelse:

> 23. september 2003 19:51:21

Emne: Re: Stilhed før storm!
Til: Gruppe 4

Hej Stinna og I andre i gruppen!
Ja - der er godt nok lidt stille.
Polterabend er lidt svær - jeg synes også, at jeg kan få det til en hel masse, som det måske slet ikke er - jeg sover lige lidt på min besvarelse - så sender jeg mit udkast til første del af besvarelsen i morgen.
Kristendom synes jeg derimod er tung læsning - py ha - en ordentlig smøre, som jeg også skal læse mere end en gang for at få ind!
Nu vil jeg kaste mig over Freud! Og så ses vi på torsdag - og så er det snart fredag - så ses vi jo igen!
Sanne

Også Sanne konstaterer, i en fortsættelse af denne stemningsskabende dialog der beskriver den stilhed der hviler over landet og det virtuelle rum, at der godt nok er "lidt stille". Men hun formår at skubbe dialogen væk fra denne eftertænksomhed til konkret at konstatere, at hun kan få *Polterabend* af Jan Sonnergaard til "en hel masse, som det måske slet ikke er", og videre derfra til en konkret handling, når hun meddeler, at hun sender "mit udkast til første del af besvarelsen i morgen." Sannes besked fortsætter ikke en dialog der basalt set står stille, men åbner en ny dør i dialogen og skubber den videre.

Nu sker der det interessante i denne dialogiske klyngestruktur, at Helle faktisk når gennem døren cirka halvanden time før Sanne gør det:

24. september 2003 11:52:22
Emne: Bud på dansk 4
Til: Gruppe 4

Kære gruppe.
Her er så mit bud på en besvarelse af "Polterabend".
Jeg gik lidt død ved spørgsmål 2 - skal nu videre med at læse i de andre fag!
Glæder mig til vi ses i morgen!
Hilsen Helle

En ny aktør griber ind for Helle kommer, som en stadig drivkraft, først med sit bud på besvarelsen af ugeopgaven. Hun må dog erkende, at hun "gik lidt død ved spørgsmål 2" og i det hele taget fornemmer den opmærksomme læser at gruppen i denne periode er ganske presset af andre arbejdsopgaver: ”skal nu videre med at læse i de andre fag”, en problemstilling som Sanne også gjorde opmærksom på i beskeden oven for. Sanne leverer den næste sekvens i denne dialog ved nu at komme med sit bud på opgaven:

> 24. september 2003 13:29:42
> Emne: Dansk opgave 4 - foreløbigt bud
> Til: Gruppe 4
>
> Hej i gruppen
>
> Her får I så mit bud på opgave 4 - besvarelsen er ikke færdig vedr. 2. del.
> Jeg regner med, at vi diskuterer punkt 2 i morgen.
> Jeg kan godt være tovholder på opgaven - da Helle er i SIS næste gang - og jeg gerne vil være fri på grund af billedkunstweekenden næste weekend!
> Men det snakker vi også om i morgen torsdag!
> Sanne

Sanne leverer sit bud og skubber dialogen et stykke videre ved at tilbyde sig selv som "tovholder på opgaven", da hun også gerne vil være fri pga. af andre aktiviteter den næste weekend. Hverken Helle eller Sanne har kunnet kapere spørgsmål 2 i danskopgaven der tilsyneladende ikke kan bæres videre end dette stade inden for det virtuelle rums skriftlige kommunikationsfelt. Man må snakke videre på det fysiske møde om torsdagen, men de studerende benytter i dette tilfælde formentlig netop muligheden af det fysiske møde til at få diskuteret spørgsmål 2 igennem. Havde man ikke haft mødet om torsdagen, havde man været nødt til at løse opgaven udelukkende i det virtuelle rum. Med dette skal forstås at man ikke som studerende i samme grad forpligter sig på at have et færdigt skriftligt produkt når dialogen kan fortsættes i mundtlig form snart efter. Man kan få vendt problemstillingerne mere effektivt ved det fysiske møde, og herefter kan skriftlighedsdimensionen genindtræde med fornyet inspiration til dialogen. Det fysiske møde åbner muligheden for hurtigere at få lagt nogle problemstillinger på bordet og få diskuteret videre face-to-face. Dette indebærer nogle fordele med henblik på at komme videre med opgaven. Man kan diskutere om dette viser en begrænsning i det virtuelle rums kommunikationsmuligheder? Opgaven ville med største sandsynlighed være blevet løst alligevel hvis der *ikke* havde været et møde om torsdagen. Men nu er der en naturlig mulighed for at mødes fysisk, og derfor benytter de studerende sig af denne. Den mundtlige kommuni-

kation, hvor alle er præsente og ”online”, åbner alt andet lige muligheden for en hurtigere og mere effektiv dialog.

Nu leverer Lena det sidste bidrag til dialogen, der dog i sin uinspirerede og lidet motiverede meddelelsesform er tæt på at negere sig selv som bidrag per se:

> 24. september 2003 21:19:00
> Emne: opgave 4
> Til: Gruppe 4
>
> Hej med jer!
>
> Hermed et forsinket og lidt tyndt bidrag til opgave 4
>
> Lena

Når Lenas bidrag til dialogen alligevel synes relevant, er det fordi der leveres et bidrag til den kollaborative opgave som gruppen arbejder med, men Lenas bud er såvel "forsinket" som "lidt tyndt" i hendes egen selverkendende retorik. Ikke desto mindre er der i den fortællende tid kun forløbet lidt over et døgn siden Stinnas konstatering af stilheden. Gruppens medlemmer har, stort set, overholdt deres arbejdsmæssige forpligtigelser og man er klar til mødet om torsdagen. Lenas lidt trætte e-post her til sidst er dog med til at lukke denne dialogiske klynge på en forunderligt udsivende måde, men dette kan netop ses som et udtryk for gruppens høje aktivitetsniveau: Lena kan, af mange årsager, i dette døgn have haft svært ved at følge det tempo som Sanne og Helle har sat, og hun bliver derfor nødt til at lukke luften ud af ballonen på denne vis, som nævnt også i en forsigtig erkendelse af sin egen utilstrækkelige arbejdsmæssige indsats i det seneste døgn. I det hele taget tyder alt på at drivfjederen i e-post dialogen netop er blandingen af sammenhæng og konsekvens.

I det virtuelle rum skabes kommunikation af aktørerne som livgivere til et elektronisk, virtuelt rum, som ikke kan agere af sig selv. Oplægget til dialog fordrer handling, og den fordrer handling fra mere end én aktør. I den virtuelle kommunikation er responsen altafgørende for at dialogen kan fortsætte. Alternativet er stilheden i det virtuelle rum, en død tråd, som snart inden for en given gruppe, i flere gentagelsestilfælde, ville betyde enden på den elektroniske kommunikation. Som i al anden kommunikation, men mere udtalt i det ikke-fysiske rum, er det nødvendigt at opretholde en levende dialogform hvor alle i gruppen delta-

ger hvis der skal være nogen form for progression. Problemet i min analyse er ikke blot at analysere afsenderens introspektive motiver eller de effekter som afsenderen har på respondenten, problemet er også at beskrive den kode gennem hvilken såvel afsender som respondent bliver *til* gennem teksten i sig selv. Dette skal forstås på den måde at i e-dialogen er der allerede fra begyndelsen en bagvedliggende uddannelsesmæssig diskurs – den skal blot have sit indhold af de studerende. De skrivende indgår således i en kommunikation hvis grundstruktur allerede på forhånd er institutionelt og politisk fastlagt, men de har visse manøvremuligheder i forhold til at ændre kommunikationens struktur, da de selv indgår i denne struktur qua det faglige og sociale praksisfællesskab. Ligesom de studerende på sin vis er afhængig af den institutionelle diskurs, på samme vis er den institutionelle diskurs afhængig af de studerende:

> Enhver teori om det sociale univers må inkludere den fremstilling, som agenter giver om den sociale verden og mere præcist, det bidrag de giver til konstruktionen af synet på denne verden og som en konsekvens heraf til selve konstruktionen af denne verden. Teorien om det sociale univers må medtænke den symbolske fremstilling af grupper og gruppers etablering (Bourdieu, 1987:5).

Bourdieu taler i denne artikel med titlen ”What Makes a Social Class?” primært om sociale grupper, men jeg vil med citatet udvide perspektivet til også at gælde faglige grupper fordi der ligger en socialiseringsproces i denne faglige gruppedannelse – en socialiseringsproces der dog er institutionelt styret fordi grupperne sættes sammen af institutionen på forhånd ved studiestarten. Først herefter kan de studerende begynde at spore sig ind på hinanden, og dette medfører ofte at den institutionelle konstruktion krakelerer. Gruppernes etablering er i dette tilfælde nødvendigt forcerede fordi de studerende oftest ikke kender hinanden på forhånd. Først når de etablerede strukturer groft sagt er nedbrudt, kan studiegrupperne begynde at bidrage til konstruktionen af synet på den institutionelle/virtuelle verden hvori de indgår. Det er, med en lettere omskrivning af Bourdieus ord til denne faglige diskurs, igennem det endeløse arbejde med repræsentationer (i enhver betydning af begrebet) at de faglige agenter (de studerende) prøver at påtvinge deres syn på verden (institutionen og studieformen) eller syn på deres egen position i denne verden – det er også herigennem at de forsøger at skabe deres egen socialfaglige identitet.

Når man analyserer en e-dialog er det til stadighed muligt at præservere beskedernes individualitet under forudsætning af, at det sker efter strukturelle kriterier som oven for vist. Med andre ord er dialogen mulig at analysere uden at øve fundamental skade på det oprindelige budskab; tværtom kan der med den analytiske tilgang opnås nye tematiske betydninger af det budskab, som dialogen ønsker at skrive sig frem imod.

De studerende starter en dialog for at skabe noget nyt, for at komme videre i en kontekst, for at gøre nye indsigter, men ikke for at stå stille eksistentielt og kognitivt set. Kommunikationen udvikler dem, og det samme gør dialogen i et læringsperspektiv. Når kommunikationen bringer de studerende videre i forhold til en kontekst, så bliver den også i et vist perspektiv narrativ fordi den, uanset med hvor små skridt der måtte være tale, bygger videre på historien om deres uddannelse, deres liv og deres kognitive udvikling. E-post-dialogerne har i sidste ende en overordentlig stor betydning som *sammenbindende* kraft og strukturskaber for de virtuelt studerende. Med afsæt i Wengers sociale teori om læring, foretager de studerende i e-post-dialogerne betydningsudvekslinger og –forhandlinger i en såvel faglig som social kontekst, idet der på dette mikroplan, indskrevet mere eller mindre eksplicit i dialogerne, tales om de studerendes foranderlige evne til, individuelt som kollektivt, at erfare deres studie (og dermed livet og verden) som meningsfuldt (Wenger 2005:5). Læringens sociale dimension er bundet til fællesskab og praksis og herigennem skabes mening og identitet, hvorfor læring forudsætter aktivitet og deltagelse i studiegruppens praksisfællesskab der igen, her konkretiseret i e-post-dialogerne som mediator, bliver omsat i en faglig progression mod en større erfaringshorisont. Erfaringen indeholder et væsentligt samspilsmæssigt element i den forstand at den studerende lærer noget der har betydning ud over det personlige plan, idet det også hidrører forholdet mellem personen (den studerende) selv, og den sociale orden som man lever og agerer inden for. Erfaringen og erfaringsdannelsen (i ordets dobbelte betydning) bliver dermed en markør og garant for en kontinuitet i menneskets færd gennem livet. John Dewey fremhæver i *Experience and Education* (1997 [1938]) netop disse to principper, principperne om kontinuitet og samspil, som særligt centrale i forbindelse med samspilslæring. På mikroplanet i e-post-dialogerne foregår der kontinuerligt meningsforhandlinger i en wengersk forstand der bidrager til følelsen hos den enkelte studerende af at indgå i et samspil, godt eller dårligt, og hermed foregår der på mikroplanet hele tiden en lille erfaringsdannelse i e-postens zoomperspektiv, hvor nye erfaringer skabes gennem en dialog der allerede bygger på summen af tidligere erfaringsdannelser fra tidligere samspilsprocesser, og kontinuiteter der bringer de studerende frem til denne urolige septemberaften hvor stilheden før stormen antager mere metaforiske betydninger. Den praksis der udfoldes, er en måde hvorpå der kan tales om de indbyrdes delte historiske (summen af de studerendes samlede uddannelses- og livserfaring) og sociale ressourcer, rammer og perspektiver der kan opretholde det fælles engagement i en handlingskontekst. I fællesskabet kan der gennem e-post-dialogen tales og udveksles om de sociale konfigurationer i hvilke de studerendes virksomhed defineres som noget der er værd at forfølge, og hvori deres deltagelse bliver genkendelig som egentlig kompetence. I en identitetsskabende kontekst bliver e-post-dialogerne en måde hvorpå der kan tales om hvordan læring forandrer de studerendes selvopfattelser, og skaber personlige historier om at blive til noget andet inden for konteksten af uddannelsens praksisfællesskab. Det er denne identitetsskabende kontekst som oven for blev defineret som en eksisten-

tiel markering i en kommunikativ kontekst. En eksistentiel markering som ikke blot er selvcentreret i ordets mest bogstavelige forstand, men som er et led i en interpersonel, kommunikativ proces hvor studiegruppe-kollegerne indbyrdes benyttes som aktivt spejlende sparringspartnere til at få indsigt i egne forståelses-mønstre gennem at høre andres meninger og iagttage deres reaktioner. E-post-dialogerne i den netbasere-de læreruddannelse er således i mere end én forstand en livsnerve i det virtuelle praksisfællesskab, en livsnerve der transmitterer mening, skaber grobund for praksisudfoldelsen, gøder fællesskabsfølelsen og skaber rum for dialoger om menneskelig udvikling og forandring i et fagligt og eksistentielt perspektiv.

6.2 Samarbejdet i studiegruppen: Ansvarlighed, selvstændighed og magt-strukturer

> Effective collaborative interaction with peers has proven itself a successful and uniquely powerful learning method. Students learning effectively in groups encourage each other to ask questions, articulate, explain and justify their opinions, and elaborate and reflect upon their knowledge. Practising these *Active Learning* skills helps students understand and apply new concepts while reinforcing fundamental concepts. These benefits, however, are only achieved by active, well-functioning learning teams. To gain the advantages a collaborative learning situation offers, a group of students must have not only the cognitive skills necessary to learn the subject matter, but also the social skills needed to learn effectively in a team. While some peer groups seem to interact naturally, others struggle to maintain a balance of participation, leadership, understanding, and encouragement (Soller et al. 1999:75).

Den ovenstående observation er bestemt ikke ny. Nogle mennesker arbejder bedre sammen end andre. Konstellationen af individer i en studiegruppe, og disse individers evne til at samarbejde i et praksisfælles-skab, er afhængig af mange faktorer. Det at engagere sig i praksis, i dens udfoldende og multidimensionale kompleksitet, er både scenen og objektet, vejen og destinationen (Wenger 2005 [1998]: 95). Det de stude-rende i en studiegruppe lærer er ikke statisk indhold, men netop processen der handler om engagement i og deltagelse i at udvikle en fortsat praksis. Det at lære i praksisfællesskabet, i studiegruppen sammen med andre studerende, handler om tre centrale omdrejningspunkter – idet jeg foretager en lettere omskrivning af Wengers formuleringer (Wenger 2005 [1998]: 95):

1) At udvikle studiegruppens former for fælles engagement
2) At forstå og finjustere studiegruppens fælles mål for den fælles virksomhed
3) At udvikle studiegruppens repertoire, metodik og diskurser

Vi skaber måder hvorpå vi kan deltage i en praksis i selve processen der handler om at bidrage til at gøre denne praksis til hvad den er. Læring er således praksissens motor og praksissen er læringens historie. Som en konsekvens heraf har praksisfællesskaber livscyklusser der reflekterer en sådan proces. Studiegrupper i netuddannelsen bringes sammen, de udfolder sig, udvikler sig, de opløses ifølge timingen, logikken, rytmerne og den sociale energi i deres læring (Wenger 2005 [1998]: 96). Selvom studiegruppen er en entitet der ideelt set hurtigt udvikler sine egne arbejdsformer og sin egen praksis, er den fortsat en del af en institutionel kontekst, og kan ikke ses som isoleret fra andre studiegrupper, fra læreruddannelsens forordninger og paragraffer og fra resten af verden for den sags skyld. Ligeledes kan studiegruppens praksis heller ikke forstås uafhængigt af andre praksisformer i andre studiegrupper eller uafhængigt af læreruddannelsens overordnede praksismønstre. De forskellige virker er tæt sammenbundne. Studiegruppens medlemmer og dens artefakter er ikke studiegruppens alene, dens historie er ikke blot intern, men fortæller om udvekslingshistorier med resten af verden (Wenger 2005 [1998]:103). En studiegruppe er ideelt set en dynamisk enhed, men hvis den ikke er en enhed og dermed ikke er et velfungerende praksisfællesskab, vil man hurtigt se udvekslinger af de oprindelige (oftest institutionelt fastsatte) medlemskaber. I nogle tilfælde markeres et praksisfællesskabs grænser i kraft af reifikationsmarkører såsom et bogstaveligt medlemskab (af en fodboldklub, en bogklub, en motorcykelklub, en loge osv.) eller i form af titler, dress codes, grader eller optagelsesriter. Dette er ikke tilfældet i studiegruppens praksisfællesskab. Dette fællesskab er som nævnt oftest institutionelt reificeret og optagelsesriten foretages fra administrativt hold ud fra geografiske markører og riten vedrører således ikke den studerende. De studerende i den enkelte studiegruppe er ikke initialt blevet bedt om selv at finde sammen med andre studerende, men er på forhånd placeret i et gruppetilhørsforhold sammen med andre studerende, og herefter håber alle parter på at tingene kommer til at fungere. Derfor er der tale om et betinget praksisfællesskab og ofte et polygamt fornuftsægteskab hvor en arbejdshverdag skal fungere. På den anden side vil det kræve meget tid i starten af et studieforløb hvis de studerende selv skal finde sammen i grupperinger, af den simple grund at det er de færreste studerende der ved opstarten på et videregående uddannelsesforløb kender hinanden i forvejen. Tid er der ikke meget af for processen kører fra starten på netuddannelsen, så man har ikke denne mulighed for at give de studerende tid til at lære hinanden at kende. Problemet er ikke nødvendigvis stort, for studiegruppeskiftene foregår ofte pr. automatik efterhånden som de studerende på et stamhold får kendskab til de øvrige deltagere på

holdets styrker og svagheder. Dette er en magesøgningsproces der dog kan skabe splid internt mellem grupper af studerende, men det er denne slags problemer som de studerende som oftest får løst selvstændigt og problematikkerne kendes i alle brancher hvor mennesker skal agere sammen.

Den studerendes uddannelse skal munde ud i et selvstændigt eksamenspapir, men de virtuelle læringsformers succes er afhængige af kommunikationen med fællesskabet. I det virtuelle rum er man i praksis usynlig, hvis man ikke responderer på den e-post som undervisere eller medstuderende lægger ud. Mens underviseren i det fysiske rum kan konstatere, at den studerende trods alt er til stede eller arbejder, så er dette ikke muligt i det virtuelle rum, og det samme problem har naturligvis de medstuderende. Det kan give anledning til mængder af frustrationer, hvis en gruppe sidder med en snarlig opgavedeadline, og kommunikationen pludselig fastfryses pga. en enkelt participants manglende respons. Her må man, i det omfang man mødes i regionalt baserede studiecentre, hurtigst muligt rede årsagerne til den stivnede kommunikation ud således at arbejdet kan fortsætte. Er man en *rent* virtuel gruppe, der kun kommunikerer over nettet, bliver dette problem naturligvis hurtigt endnu mere markant. Jo mere den kollaborative arbejdsgang er baseret på intranetkommunikation, des større behov for en *flydende* kommunikation. Det er i behovet for den studerendes aktive deltagelse *i* læringsfællesskabet at jeg diskuterer denne kommunikative fordring her i afhandlingen. Det er en fordring som alle participanter er forpligtet på hvis det virtuelle læringsrum skal have en berettigelse. Der må hele tiden ske en progression i såvel den enkeltes som den kollaborative uddannelsesproces.

Det at blive god til noget involverer ifølge Wenger (2005 [1998]:81) nogle specialiserede fornemmelser, en æstetisk sans og nogle raffinerede perceptioner i forhold til at foretage bedømmelser af kvaliteten af et produkt eller en handling. At disse handlinger bliver delte i et praksisfællesskab er det der tillader deltagerne at forhandle om det tilstedelige i det de foretager sig. Således er kvaliteten af studiegruppeproduktet altid underlagt en forhandlingsproces. For de studerende på netuddannelsen er den mundtlige dialog med vejlederen strengt taget kun mulig en gang om måneden. Telefonen benyttes hovedsageligt i vejledningsregi i forbindelse med eksamensperioder, og når det er mest nødvendigt. Resten af tiden foregår kommunikationen over intranettet. Enkelte studerende arbejder individuelt efter eget (eller andres) ønske, men hovedparten er tilknyttet studiegrupper, der er sammensat efter en geografisk logik. Den flerdimensionale kommunikation bringes således til veje af et kollaborativt læringsmønster, der i den fagligt/sociale interaktion også medvirker til at skabe en øget selvstændiggørelse gennem et øget ansvar for egen og medstuderendes læringsproces.

I forbindelse med gruppesamarbejdet i den netbaserede læreruddannelse kan det være vanskeligt at få afstemt hvad succeskriterierne faktisk er (Daugbjerg 2004)? Der er de rent praktiske forhold og problemstillinger der går på hvornår man, i de grupper der er samlet inden for et overskueligt geografisk område og dermed ikke er rent virtuelle, kan mødes fysisk. Mange af de studerende arbejder ved siden af studiet, og da mange af dem som beskrevet også har familie og børn, er der ofte ganske store vanskeligheder forbundet med at organisere en sammenkomst. I forhold til den institutionelle fordring og idealet om at fastholde de studerende i grupperelationer, så er det ofte her at filmen knækker: Gnidninger og samarbejdsvanskeligheder opstår når det viser sig eskalerende problematisk at etablere mødekontakt. Hvad forventer den enkelte af gruppesamarbejdet og på et højere og mere overordnet plan: Hvad forventer den enkelte af sit studium? Hvor meget andet gruppesamarbejde i uddannelsessammenhæng fungerer og foregår i relation til en fundering i institutionelle rammer, og trods alt har en begrænset fylde i det samlede uddannelsesforløb, så er arbejdet i studiegrupper i den netbaserede læreruddannelse en væsentlig del af hele studiet og studieformen som sådan. Denne selvforvaltning er et meget stort krav til de studerende, og hvis der ikke i studiegrupperne arbejdes med nøje semesterplanlagte arbejdsfordelinger, så er det ofte på denne konto at læsset vælter og ægger til konflikter i studiegruppen.

En helt anden problemstilling er de valg af linjefag der foretages undervejs i studiet, for man kan meget vel fra institutionens side lægge ud med at etablere studiegrupper fra administrativt hold der senere hen må opløses fordi de studerendes faginteresser falder i divergerende retninger:

> Vi arbejdede i studiegruppe de første to år. De sidste to år valgte vi vidt forskellige linjefag, og gruppen gled fra hinanden. Kommunikationen var rigtig fin i gruppen, og det var meget givende at have nogen at diskutere ugeopgaverne med (Lotte, studerende på årgang 2002).

Det kan dog diskuteres om dette er et institutionelt ansvar for her kunne man med god ret hævde at det må være op til de studerende selv at reorganisere sig og skabe nye kollaborative praksisfællesskaber. I hvert fald hvis man ser institutionen som den motiviske igangsætter af studieprocessen i relation til samarbejdsperspektiver for de studerende. Det må efter de første to år, hvis de studerende i den initialt etablerede studiegruppe træffer meget forskellige linjefagsvalg, forventes at disse studerende påtager sig ansvaret for egen videre læring ved selv at være opsøgende mod nye samarbejdsrelationer i studiesammenhæng. Dette er i virkeligheden en ønskesituation for alle parter for omvendt ser man som bekendt mange eksempler på studiegrupper (i alle videregående uddannelsessammenhænge, fysiske som virtuelle) der

krakelerer efter kort tid pga. de magtkampe der altid er en inhærent del af denne form for gruppeorganisering. Hvem påtager sig ansvaret hvornår, hvem falder tilbage og laver kun obligatoriske bidrag til gruppen, hvem er den diplomatiske kraft der gyder olie på vandene? Kan man fordele disse roller imellem sig, bliver studiegruppeaktiviteterne ofte en succes, men er der flere ledertyper eller for mange der forventer at "de andre" tager ansvaret, så geråder en sådan konstruktion ofte, og meget hurtigt, ud i ganske store vanskeligheder.

En ung mandlig studerende på årgang 2004, Tobias (24 år), har haft en uheldig oplevelse med gruppesamarbejdet og kommunikationen i studiegruppen:

> Kommunikationen har fra dag 1. været på gyngende grund for mit vedkommende. Men det skyldtes sikkert at jeg blev placeret i en gruppe som jeg ikke kunne med på forhånd. Hertil må jeg forslå at når man bruger så et potentielt medie som internettet og en PC bør man udnytte det, som man f.eks fik udleveret et webcam sammen med sin studiehåndbog (2006).

Tobias er tydeligvis ikke tilfreds med samarbejdet i sin studiegruppe. Alle studiegrupper er potentielle "krigszoner" hvad enten de er fysiske eller virtuelle eller midt imellem, men i Tobias' tilfælde kan han også fastslå at han ikke "kunne" med sin studiegruppe "på forhånd". Det han efterlyser, er endvidere større mulighed for at kommunikere sammen virtuelt, således at man ikke er bundet op på fysiske møder. På denne måde kan mindre velfungerende studiegrupper ligefrem "aflastes," både i den fysiske og virtuelle dimension, ved at man ikke behøver at sidde lårene af hinanden til konstante fysiske gruppemøder.

Hyppige studiegruppeskift ser man overalt i det videregående uddannelsessystem, fysisk som virtuelt, og denne "shopping" mellem udbuddene af samarbejdspartnere tjener den funktion at opnå det studieklima der tjener individet (og i sidste ende fællesskabet) bedst. Studiegrupper handler i sidste ende om markeringer af magtrelationer, og en velfungerende studiegruppe må have en hierarkisk velfungerende magtbalance hvor der ikke hersker tvivl om de enkelte aktørers roller. Selv i studiegrupper hvor denne magtbalance ikke er umiddelbart udtalt, må det forventes at den er til stede og konstitueret derved at man har sat ord på forventningerne til hinanden i det kollaborative praksisfællesskab:

> Jeg har skiftet gruppe tre gange inden jeg kom i en gruppe som fungerede godt. Det var en ren pigegruppe, hvor vi alle havde den indstilling at hvis du vil være med her så kan du ikke løbe på frihjul. Det var en super god gruppe, netop fordi vi havde

> den samme indstilling til tingene, og især fordi vi var gode til at aflaste hinanden hvis der var en der lige skulle have lidt luft væk fra lektierne, (hvis manden el. familien krævede vores tilstedeværelse en gang imellem) (Vibeke, studerende på årgang 2004).

Her er der for informantens vedkommende tale om en succesfuld gruppekonstellation der først materialiserer sig i tredje forsøg. De menneskelige relationer interagerer på en fornuftig vis hvor man i arbejdsfællesskabet er enige om bestemte regler for hvordan samarbejdet skal udformes, praktiseres og udmøntes. Magtfordelingen er klar, og alle kender deres rolle på holdet. Alt dette finder sted i en social verden der dialektisk konstitueres i sociale praksisser der er i en kontinuerlig proces mod reproduktion, transformation og forandring (Lave og Wenger 2006 [1991]:123). Reproduktionsprocessen vil finde sted ligeså længe som det tager for individerne i et praksisfællesskab at finde sig til rette med hinanden i de rette konstellationer (Wenger 2005 [1998]:126). I den individualiserede kultur som vi angiveligt lever i, er det påfaldende at der aldrig har været sat større krav end nu til individets evne til at indgå i samarbejdsfællesskaber med andre. Individet konstituerer sin position på uddannelses- og arbejdsmarkedet gennem relations- og samarbejdskompetencer. Man positionerer sig individuelt og skaber resultater gennem blikket for og kompetencen udi at medvirke til at skabe en god teamkultur i praksisfællesskabet.

På spørgsmålet om hvilken rolle den computerbaserede undervisning spiller for den studerende ved netuddannelsen, svarer Tobias der altså aldersmæssigt nærmer sig midten af tyverne:

> For mig er computerbaseret undervisning alfa og omega ellers ville jeg jo kun modtage undervisning når jeg er på weekend seminarene. Dog mener jeg at selv om jeg er i kontakt med lære og klassekammerater når jeg vil det, er undervisningen meget mangelfuld, og mine personlige erfaringer viser at der heller ikke har været den støtte fra lære som jeg havde brug for. Begge disse mangler er til stede fordi at jeg ikke er med i et dagligt socialt fællesskab med lære og elever (2006).

Tobias var på dette tidspunkt den eneste mandlige studerende ved NNS' netbaserede læreruddannelse *under* 25 år. Tobias er linjefagsstuderende i dansk hvilket desværre ikke fremgår af sproget i hans svarskrift. Han begrunder ikke hvad han finder meget mangelfuldt ved undervisningen, og det uddybes heller ikke hvad det præcis var for en støtte fra lærerne han havde brug for. Endelig vånder han sig over at han ikke er med i et dagligt socialt fællesskab med lærere og elever. Tobias er efter alt at dømme for ung og, at dømme ud fra de ikke uddybede kommentarer og anklager, ganske frustreret i sin uddannelsesmæssige position.

Han savner støtte fra medstuderende og lærere og han savner det daglige sociale fællesskab. Tobias bor i udkanten af Århus sammen med sin jævnaldrende forlovede, så han er tilmed bosat meget langt fra uddannelsesinstitutionen i Nørre Nissum. Han var nødt til at forlade sin første studiegruppe, hvor han var blevet placeret sammen med fire modne, studievante og entusiastiske kvindelige studerende fra Randers, da han kom på kant med dens medlemmer der mente at han bestilte for lidt. Selv har han forklaret mig at hans egne frustrationer gik på at det altid var ham der skulle bevæge sig til Randers, mens de andre medlemmer af studiegruppen aldrig tog sydpå til Århus. Det synes ikke at være hensigtsmæssigt for en ung mand som Tobias at vælge denne studieform, men jeg ved også gennem mine samtaler med ham at han foretrak den netbaserede læreruddannelse fordi han, mellem linierne, regnede med at der ville være mindre at bestille end på en matrikelbaseret læreruddannelse. Tobias har fået sig nogle negative overraskelser undervejs, og han savner det sociale fællesskab. Selv om han er forlovet, har han endnu ingen børn og intet arbejde ved siden af studiet. Det giver tydeligvis anledning til nogle forståelige frustrationer over snart sagt det hele hos en ung mand der endnu er langt fra at være "voksenmodnet" – dette ses i følgende udsagn på spørgsmålet om hvorvidt undervisningsformen CSCL har været tiltalende for ham:

> Blandings undervisningen som det forgår på netuddanelsen, har ikke været tiltalende, pågrund af lange skemaer, intet socialt netværk (kun bekendte ingen gode venner) desuden er undervisningen mere opsumerende end uddanende (2006)

Enhver læreproces kræver en vis mængde psykisk energi, men Tobias synes at kanalisere denne energi ud i en modstand mod den læring der skal foregå, af den grund at han hverken er tilfreds med de institutionelle rammer eller de sociale rammer, og formentlig er han heller ikke tilfreds med sin egen indsats. Modstandspotentialet kommer til udtryk hos Tobias fordi han står i en situation han opfatter som uacceptabel, og han har tydeligvis nået et punkt hvor han ikke længere føler sig som en del af sin egen uddannelses- og læringsproces. Dette er så meget desto mere uheldigt netop af den grund at de netværk han faktisk har ikke længere sætter pris på hans kontributioner – Tobias bliver dermed kontinuerligt mere distanceret og derangeret. I dag er han ikke længere studerende ved LNN's netuddannelse.

For Berit (studerende på årgang 2002, 47 år) har oplevelsen været ganske anderledes:

> Blandingen af virtuel og fysisk tilstedeværelse har været helt optimal for mig. Jeg har ALTID prioriteret de fysiske tilstedeværelser og jeg tror kun jeg har været fraværende fra dele af 1 eller 2 seminarer. Mit princip har været, at selvom der var hjemmearbejde jeg ikke havde nået at læse, så ville jeg altid være til stede alligevel, og det mener jeg

> har været en helt rigtig prioritering. Jeg har haft indtryk af, at nogle studerende har valgt at blive væk, hvis de ikke var forberedt, hvilket jeg mener, er en helt klar fejlprioritering, for så kommer man jo endnu mere bagud. Dog synes jeg som nævnt ovenfor, at de lange dage på weekendseminar med flere dage på 12 timers undervisning er helt uacceptabel (…) Fremmøde SKAL prioriteres højt. De undervisere, som har gjort en indsats for at lære os at kende, har helt klart fået størst resultat af deres undervisning. Dette er forudsætningen for at det virtuelle rum (konferencerne) bliver reelle undervisningsmiljøer. De af os, som har kunnet mestre at 'se hinanden for os' har helt klart brugt konferencerne med størst mulig succes. Det gratis kommunikationsværktøj SKYPE har helt klart også været afgørende i mit undervisningsmiljø (…) Første og andet år har studiegruppen, som blev etableret fra studiets begyndelse, fungeret optimalt. Det tog sin tid at få nye grupper etableret i de nye linjefag på tredje og fjerde år. Her igen har vores personlige indsats været afgørende. Der har været meget stor forskel på (i mit tilfælde dansk og historie) hvordan gruppearbejdet (og undervisningen) har fungeret. Jeg som studerende har et stort ansvar herfor, men underviseren har bestemt også (2006).

Berit er inde på flere vigtige ting. Omkring underviserens engagement, hvilket spiller væsentligt ind på de studerendes engagement og dermed studiemiljøets kvalitet, betoner hun at dette engagement er en forudsætning for at underviseren kan opnå det største resultat og succes med sin undervisning. Det handler om at gøre en indsats for at lære de studerende at kende. Dette er ifølge Berit ligeledes en forudsætning for at konferencerne på de elektroniske platforme kan give indtrykket af et reelt undervisningsmiljø. Det handler om menneskelig interaktion i det virtuelle rum. Elektronisk design og funktionalitet er et væsentligt element, men det er den menneskelige interkonstruktion af autentiske læringsmiljøer der i sidste ende er afgørende. For studiegruppernes vedkommende handler det for Berits vedkommende om at man skal kunne se hinanden for sig. Man skal i virtualiteten skabe illusionen om fysisk kontakt og tilstedeværelse. På denne vis er og bliver virtuel læring en slags leg der stiller skarpe krav til den menneskelige forestillingsevne, men også til det enkelte menneskes accept af at undervisning og læring kan foregå gennem computeren som medierende led. I denne afhandling hævdes det som en præmis at læring foregår i en vekselvirkning mellem individuelle læreprocesser og læring i praksisfællesskaber. Med Berits udsagn handler det om at læring, individuel eller i praksisfællesskabet, altid i en eller anden forstand er organisk situeret kontra artificiel. Det er mennesket der konstruerer læringsmiljøerne og tager del heri, og al læring bliver dermed situeret i en kontekst. Med situeret læring tænkes der på Lave og Wengers formuleringer af situeret læring, idet forfatterne i bogen *Situated Learning* (2006 [1991]) som tidligere nævnt tager udgangspunkt i mesterlæren som en tilgang til læreprocesser. I CSCL kan man ikke tale om en decideret mesterlære, men om nogle lærepro-

cesser hvor studerende og undervisere er afhængige af hinandens konstante engagement og deltagelse. Netlæreruddannelsen udspiller sig i en specifik sammenhæng af social og samfundsmæssig karakter, vel at mærke en socialitet og en samfundsmæssig karakter der er defineret af virtuel tilstedeværelse som den situerende markør. Men i form af praksisfællesskabet og de læringsmiljøer der skabes inden for rammerne af dette, bliver der mulighed for aktiv medvirken og medbestemmelse for de studerendes vedkommende, de kan indgå i relevante problematikker af studiemæssig og institutionel karakter, de opfordres til kritisk refleksion og refleksivitet, og de skal gennem samarbejdet i studiegrupperne dannes til et teamsamarbejde der bygger på social ansvarlighed.

Hanne (studerende på årgang 2004, 44 år) anfører i sin besvarelse at tilstedeværelse på de enkelte seminarer bør være frivillig og et tilbud til de som har brug for denne læringsform.[39] Den computerbaserede undervisning har således også klart nok været afgørende for hendes muligheder for at deltage i uddannelsen og den eneste mulighed i forhold til job og familie. En geografisk faktor spiller også ind idet Hanne er bosat på Fyn hvilket bevirker lange rejser tur/retur til Nørre Nissum. Hun finder at kravene til den studerende i den uddannelsesform der hedder CSCL må være bevidste valg og målrettethed. For hendes eget vedkommende har uddannelsen fungeret som en form for opkvalificering, idet hun allerede er ansat som lærer i folkeskolen (det må alt andet lige af principielle grunde være en tryghedsskabende og nødvendig opkvalificering – for både hendes eget vedkommende, men også for de elever hun skal undervise med samt deres forældre, min anmærkning). Hanne har følt at hun har fået dækket behovet gennem de "ultra gode" (2007) ugebreve og den anførte litteratur, kommunikationen via First Class og hendes kolleger og eleverne i skolen. Hun har stort ikke været til stede på de månedlige seminarer. Spørgsmålet er om Hanne også er klar over om hun har fået dækket sit læringsmæssige behov, og er i stand til at erkende hvilke kvalifikationer og kompetencer hun ikke har opnået gennem sit fravalg? I en 4-årig professionsrettet læreruddannelse, som i allerhøjeste grad handler om interaktion og kommunikation mellem mennesker, er det trods alt vanskeligt at forestille sig at den studerende gennem hele processen kun skulle være til stede i det virtuelle rum. Computeren som mediator er befordrende for fleksibiliteten, men den kan ikke ganske erstatte de fysiske møder som minimum bør finde sted en gang om måneden i den form som det kendes nu. Fremtidens teknologiske muligheder med videokonferencer, en øget brug af telefonmøder (fx gennem Skype som platform) og streaming af forelæsninger på den valgte intranetplatform åbner op for en endnu højere grad af datatransaktioner som mediator i undervisningen, men behovet for de fysiske møder kan ikke elimineres.

[39] Som oplyst tidligere i teksten er der med den nye læreruddannelse nu indført mødepligt på første årgang. Hanne er netstuderende under den tidligere læreruddannelseslov hvor der ikke var mødepligt.

For Tina (studerende på årgang 2004, 33 år) har det især været ugebrevene og den efterfølgende respons der har været tiltalende ved den virtuelle del af uddannelsen. Dette har medvirket til at give hende følelsen af at være en del af en klasse, og de fleste lærere har været gode til at give et hurtigt svar når der har været brug for dette. Der har dog til tider i de forskellige fag været presset lidt for meget sammen. Hun føler dog ikke at dette har noget at gøre med nødvendige strukturer i det at få undervisning via nettet, det har nærmere at gøre med den struktur som LNN har valgt at følge, nemlig at der skal afsluttes syv fag efter to år. Dette medfører en manglende tid til fordybelse, og dette er et synspunkt som det er svært at være uenig i. Det har således indtil for tre år siden været således at det store linjefag dansk var treårigt i den matrikelbaserede læreruddannelse ved LNN, mens det fra den netbaserede læreruddannelses start kun har været toårigt i CSCL-formen. Nu er sol og vind imidlertid ligeligt fordelt og i den nye læreruddannelse, der blev implementeret i studieåret 2007-2008, er danskfaget toårigt uanset studieform.

Tina roser den netbaserede studieform og mener at det virtuelle altid skal følges op af tilstedeværelsesundervisning. Men hun efterlyser flere praksisrelaterede opgaver ved de månedlige seminarer hvilket er et udsagn der må tolkes derhen at disse seminarer er for teoritunge og for lidt orienterede mod praksis: ”Men jeg er også klar over at vi kommer med vidt forskellige forudsætninger, og derfor har forskellige behov” (2006). Hvis den virtuelle læringsproces skal blive en succes for den studerende, kræves det ifølge Tina at man må sørge for at møde op på seminarerne hver gang disse er skemalagte. Dette er medvirkende til at man får en fornemmelse af at være en del af holdet, og det giver samtidig ny inspiration og mulighed for at komme af med nogle frustrationer. Hun mener også at deltagelsen på disse seminarer giver mulighed for at den enkelte studerende kan få styrket sine mundtlige kompetencer. Tina svarer til spørgsmålet om hvordan gruppearbejdet har fungeret at hun er i en femmandsgruppe i alle pædagogiske fag, og dette har været særdeles frugtbart med mange gode diskussioner. Desværre har gruppesamarbejdet ikke fungeret ligeså godt i danskfaget, idet man i gruppen ofte har været for pressede til at få arbejdet opgaverne tilstrækkeligt grundigt igennem. Hun forklarer at det ikke er gruppemedlemmerne som sådan der er noget galt med, men man mangler en tovholder med overskuddet til at hanke op. Netop dette aspekt arbejdes der med fra underviserside: At man har en tovholder fra gang til gang på de enkelte ugebreve som påtager sig ansvaret for at bidrag fra de enkelte gruppemedlemmer samles ind, bearbejdes og redigeres, og herefter sendes videre til ugebrevskonferencen. Dette skal gøres i starten af semesteret hvor man lægger en semesterplan med oversigt over hvem der har tovholderfunktionen i de enkelte uger. Imidlertid bør man fra underviserside ikke opmuntre til at arbejdet uddelegeres på en sådan måde at forskellige gruppemedlemmer sidder med hver deres stofområde inden for rammerne af en opgave. I hvert fald ikke hvis det er kollaborative arbejdsgange man ønsker at fremme. Det kooperative samarbejde i en sådan form kan i visse tilfælde være nød-

vendigt pga. tidspres eller andre faktorer, og man kan være temmelig sikker på at de studerende primært forholder sig refleksivt til, og dermed kun læringsmæssigt tilegner sig, netop deres delelement i opgaven. I nogle studiegrupper ser man at en enkelt studerende på skift fra gang til gang tager sig af hele udformningen af en opgave. Her er det evident at de andre studerende ikke blot fravælger muligheden for at være med i alle arbejdsprocesser, men også at de i en netbaseret læreruddannelseskontekst går glip af meget af det faglige indhold. Dette er en individuel tilgang til læring der i denne form er misforstået, fordi andre på baggrund af indgåede aftaler dermed fravælger at deltage i læreprocessen – ofte af bekvemmelighedsårsager. Der hersker heller ingen tvivl om at den ene studerende der sidder med opgaven i mange tilfælde går glip af reflekterede perspektiver på sit stof fra de medstuderende der står en runde over. I Tinas gruppe oven for er det sandsynligt at der ikke foregår et ordentligt planlægningsarbejde forud for semesteret, og man har således ad hoc arbejdet sig igennem de forskellige ugeopgaver uden en forud aftalt koordinering. Hermed pålægges en tovholderfunktion ofte en studerende fra gang til gang hvilket virker stressende når der er seks andre fag der også skal tilgodeses. Hvis man skal overleve i den netbaserede læreruddannelse, er det således nødvendigt at man detaljeplanlægger semestrenes opgaver i studiegrupperne i de forskellige fag. Ellers er det ikke svært snart at se uoverskueligheden tårne sig op som en kapital stressfaktor og dermed også se glæden ved studiet få vanskeligere vilkår.

En studerende på 30 år på årgang 2004, Karin, finder at den netbaserede undervisningsform har været meget lærerig, både mht. at skulle formulere de eventuelle spørgsmål vedrørende læsningen af lektier til medstuderende og undervisere således at disse spørgsmål er forståelige, men også i kraft af at man som netstuderende er afhængige af den virtuelle dimension. Derfor må underviserne også honorere kravene om at ugeopgaver, semesteropgaver og andet i elektronisk form faktisk bliver fremsendt til tiden til de studerende. Karin anfører at hun nogle gange har manglet klassen som diskussionsforum: ”Det er MEGET lang tid for mig ikke at tale med nogen en hel dag. Det hjalp dog, da vi i studiegruppen fik installeret Skype – bør næsten være et must” (2006). Karin har i sin studiegruppe haft en meget ung studerende på 19 år (kvinde): ”Om det var manglende modenhed eller hvad, ved jeg ikke, men hende var vi nødt til at droppe samarbejdet med. Hun bidrog ikke med noget og vi orkede ikke at drive hende igennem. Det er svært at lade en ”sejle i sin egen sø” men jeg mener også, at det kræver et ansvar og modenhed og loyalitet over for gruppen, at man hjælper med at bidrage til opgaverne” (2006). Karin stiller herefter selv et interessant spørgsmål som hun i hvert fald indirekte forsøger at besvare: ”Bør der være en minimumsalder for den netbaserede uddannelse? Det er svært at svare på, for hvis man virkelig brænder for det, så gør man vel (uanset alder) en indsats for at dygtiggøre sig. Men nogle forpligtelser for at være i en gruppe – det mener jeg man må forvente af alle” (2006). Problemstillingen er den samme som man så det tidligere med Tobias, og det er evi-

dent at disse unge studerende slet ikke har nogen gavn af at vælge et studium hvor man i den grad er isoleret fra et traditionelt campusliv og studiemiljø, og de bør derfor decideret frarådes overhovedet at påbegynde en uddannelse i fleksibelt regi. Fleksibiliteten kan blive for stor og uoverskuelig for helt unge mennesker der endnu kun er i færd med at lære at stå på egne ben og tage ansvar for egen tilværelse. For disse bliver fleksibiliteten en pris der skal betales, og friheden bliver paradoksalt nok et fængsel hvor den sociale kontakt i studiemæssig forstand er minimal. Her må studievejledere således være de der træder i karakter og leder den studerende på rette vej – uden om det der kun i indpakningen synes at virke som den totalt frie form for uddannelse.

Mange netstuderende anfører glæden ved at være blevet særdeles fortrolige med informationsteknologien som et plus ved den netbaserede læreruddannelse, således også Hilde (studerende på årgang 2002, alder ikke opgivet) der endvidere er blevet bekendt med alle praktiske forhold omkring brugen af dette redskab – i relation til mailfunktioner, chat, søgemaskiner mv.: ”Hvor jeg i starten måske havde svært ved helt at forestille mig en pc baseret undervisning – har det vist sig at det ER en reel undervisningsmulighed. Jeg har ikke kunnet undgå at reflektere tilbage til dengang (for en del år siden) jeg tog min første uddannelse, hvor denne mulighed ikke var til stede. I sammenligningen virker de forhold man arbejdede under dengang meget omstændelige og langsommelige. Lige fra det problematiske skrivearbejde ved skrivemaskinen (selvom den var elektronisk og med sletteark/slettelak) – hvor en glemt passage midt i opgaven, kunne betyde timers arbejde med omskrivning (eller en hjerne omtumlet af slettelak!) – til det at kunne sende læreren/gruppen mails/opgaveudkast på alle tider af døgnet og kunne få svar/hjælp relativt hurtigt” (2006). Bl.a. disse faktorer har medvirket til at den computerbaserede undervisning har spillet en stor rolle for Hilde i de forløbne år både i teknisk og i, som hun anfører det, ”(ud)dannelsesmæssig” henseende.

Hvis den virtuelle læringsproces skal blive en succes, må man ifølge Hilde have styr på de tekniske og praktiske aspekter ved det at studere hovedparten af tiden over nettet. Dernæst skal man også besidde en høj grad af selvkontrol og selvstændighed og man må have evnen til selvmotivation. Desuden skal man være indstillet på at det er relativt tidskrævende at deltage i studiet, hvilket Hilde har helt ret i qua det faktum at der er tale om et fuldtidsstudium. I Hildes gruppe har man været meget forskellige både baggrundsmæssigt i forhold til arbejde og alder osv., men også rent fagligt. Dette har i visse situationer været meget lærerigt: I de større gruppeopgaver har dette fx betydet at man har kunnet udnytte grader af differentiering i forhold til de forskellige gruppemedlemmers kompetencer: ”Nogle har måske ydet mere praktisk til produktet, andre mere teoretisk – men processen har alle deltaget i” (2006). I andre situationer husker Hilde at det har kunnet afstedkomme små irritationer: ”Naturligvis må der være forståelse for at vi som ret voksne stude-

rende også har andre gøremål. Men man må forinden også have gjort sig tanker om at deltagelse i en sådan uddannelse ikke er noget der kan klares på en ½ time søndag aften. (Ellers er der da noget jeg har misforstået!) Så man har også lært at motivation ikke så meget handler om tomme roser, men også af og til om kraftige spark bagi" (2006).

Det opleves hos mange studerende at den kollaborativt baserede læringsform som socialt praksisfællesskab skaber fortrolighed, og er et afgørende forum for studiets succes. Hanne anfører at hun har været så privilegeret at være i en "super gruppe" (2006) og at det i denne forbindelse er vigtigt at gruppen på samme tid er enige om ambitionsniveauet og giver snor til de enkelte indimellem. De studerende er generelt begejstrede for at der er sat en ramme for det studiesociale som de selv definerer ligesom det også er populært at der er mulighed for at skabe deciderede virtuelle grupper. Derudover skal de studerende selv definere arbejdsfordelingen imellem sig idet meget arbejde som tidligere nævnt er baseret på en tovholderfunktion hvor en enkelt studerende står med ansvaret for at samle en studiegruppes materiale til en given aflevering, lave den endelige færdigredigering og herefter poste det til gruppens underviser. Hermed er de studerende hele tiden bundet op på en refleksionsproces hvor det til dels er op til dem selv at præcisere hvad det er der skal trænes. Den selvstændige studietræningsproces er ligeledes defineret ved at der er mulighed for respons fra såvel mentorer som medstuderende – den indbyrdes respons studerende imellem løber ideelt set som en rød tråd gennem hele studieforløbet, mens det som tidligere nævnt har vist sig mere problematisk for mange studerende at fastholde kontakten til mentorlæreren på studiecenterskolen.[40]

De studerende i en specifik studieform ved godt at de er en del af den samme masse og er underlagt de samme handlingsbetingelser i praksisfællesskabet. Selvom samarbejdet kan vise sig vanskeligt, så er de fleste studerende også gode til at adaptere til de givne betingelser der på den anden side ikke er mere givne end at de levner et udbredt rum for handlefrihed. De dispositioner de er udrustede med, som et resultat af de eksistensbetingelser de er underlagte som netstuderende, får netop de studerende til at udvikle de samme praktikker der består i et spændingsfelt mellem tilpasningen til et virtuelt rums betingelser, og den udstrakte grad af handlefrihed som dette rum samtidig giver. Det er ikke anderledes, kunne man hævde, end i fysiske uddannelsesformer, men anderledesheden består i at tage friheden på sig: alle studerende må således handle i overensstemmelse med det virtuelle studies udstrakte frihedsgrader – det handler basalt set om at kunne navigere i et ubegrænset rum med få forhindringer. De der ikke kan klare denne frihed, søger til institutionelle rammer der er mere fysisk bundne og traditionelle og hvor den studerende opnår en

[40] Daugbjerg, Peer: *Spørgeskemaundersøgelse om mentorordningen* (2003).

art beskyttelse qua dagligt at blive konfronteret med studiekammeraterne, underviserne, tap-personalet og trygheden i at være *on location*. I den netbaserede læreruddannelse er man det meste af tiden *off location*, også når studieformen hedder CSCL. Derfor er den studerende mere ansvarlig for sin egen studieproces fordi denne studieproces kan synes transparent eller ligefrem luftig. Jeg er langt væk fra institutionen, ingen kan se mig, jeg er fri, jeg kan gøre som jeg vil, der er ikke noget der haster, det går nok alt sammen.

I og med at der er tale om individer med individuelle succeskriterier og ambitioner, kan det ikke undgås at nogle studiegrupper derfor hurtigt løber ind i forskellige problematikker omkring samarbejdet og kravene samt forventningerne til hvad der skal ydes arbejdsmæssigt af de enkelte studerende i gruppen. I praksisfællesskaber hvor disse problemer opstår, består vanskeligheden i at fastholde de studerende i grupperelationer. Problemerne kan være af ovennævnte karakter, men de kan også være funderet i praktiske forhold omkring hvornår man fx kan mødes. At etablere mødetidspunkter vanskeliggøres ofte af at mange af de netbaserede lærerstuderende allerede under studiet har deltids- eller fuldtidsarbejde som folkeskolelærere. De har også i vidt omfang, qua den modne alder som disse studerende ofte besidder, etableret familie hvorfor der i sagens natur er mange ender der skal passes sammen i hverdagen.

6.3 Den usynlige studerende

Hvad er en spøgelsesstuderende? I CSCL-universet, hvor de netstuderende ved LNN kun er til stede på matriklen en gang om måneden, kan man beskrive spøgelsesstuderende som de studerende der optræder på administrativt sammensatte holdlister gennem længere tid, men som rent faktisk ikke er studieaktive. Netuddannelseslederen fremhæver at der går en del arbejdstid med disse studerende, dvs. med at finde ud af om de er eller rent faktisk ikke er studerende ved institutionen. Hun fremhæver det også som en ulempe at de studerende på netdelen i perioder kan være ”ganske krævende i forhold til ”nursing”, fordi deres usikkerhed i forhold til fag og form ikke er synlig, før de selv gør opmærksom på den” (2007). Dette, mener hun, kan i særdeleshed være et problem når en stor del af undervisningen er tilrettelagt efter gruppearbejde, og gruppearbejdet ikke fungerer.

Lektor B (dansk) mener at studieformen CSCL kræver nogle særlige forudsætninger hos de studerende:

> Ikke faglige forudsætninger, men de skal helst være modne og ret selvstændige, for gruppearbejdet kræver jernhård disciplin fra alle gruppemedlemmer. Jeg forestiller mig at arbejdsformen kvalificerer de studerende til det teamarbejde, de jo skal ud i som lærere. Mit håb er at de trænes i FAGLIG dialog, begrebsanvendelse, begrebs-

> forståelse etc. Jeg har nemlig den bekymring at teams ude i skolen "kun" bruges til dialog om sociale faktorer – ikke til faglig sparring, men jeg ved det jo ikke med sikkerhed (2007).

Dette er formentlig en unødvendig bekymring for der er ingen tvivl om at teamsamarbejdet mellem lærerne i folkeskolen i høj grad også bruges til den faglige sparring (se Mikaelsen 2006), men de netstuderende er qua den virtuelle dimension i deres studie i højere grad afhængige af at gruppesamarbejdet fungerer: Hvis en enkelt studerende pludselig pga. faglige eller sociale uoverensstemmelser står uden en gruppe, står denne studerende også pludselig meget alene i en uddannelsesform uden daglig fysisk tilstedeværelse, og tilmed er den studerende måske bosat meget langt fra uddannelsesstedet. Kynisk sagt kan man sige at dette er en ekstra gulerod for at få samarbejdet til at fungere, og der er ingen tvivl om at de netbaserede studiegrupper således også er mere sårbare over for konflikter end studiegrupper i fysisk baserede uddannelsesformer. Her kan man som studerende møde op til undervisningen og (i de fleste tilfælde) relativt hurtigt få etableret nye kontakter, og man er som oftest tæt på institutionen hvilket mindsker følelsen af isolation. Der er langt fra Malmö til Nørre Nissum hvis man er raget uklar med studiegruppen.

6.4 Motivation og ansvar for egen læring hos de netstuderende – set fra et underviserperspektiv

Det var nordmanden Ivar A. Bjørgen der i 1991 introducerede ideen om ansvar for egen læring for et skandinavisk publikum i sin bog af samme navn. Selve tankegangen bag det at elever og studerende skal tage ansvar for egne læreprocesser opstod dog allerede i 1985 i en *secondary school* i Melbourne, Australien i et projekt kaldet PEEL (Project for Enhancing Effective Learning).[41] Siden hen er begrebet ansvar for egen læring i en skandinavisk kontekst blevet en central del af specielt folkeskolekulturen hvor elever forventes at tage et medansvar for egne læreprocesser. Ikke desto mindre kan det også være en opgave at bevidstgøre unge og voksne studerende om deres selvstændige ansvar for egne læreprocesser. Denne opgave bærer institutionen en byrde i forhold til, idet det til dels er institutionelle strategier der er bestemmende for hvordan den studerende opfatter og tilgår egne læreprocesser. Veerman og Veldhuis-Diermanse (2001) giver et konkret bud på hvad det er der er de styrende principper for de studerendes selvstændige aktive engagement:

[41] http://www.peelweb.org/index.cfm?resource=about

> Based on constructivist principles, students have to be stimulated to engage actively in their own learning process. In collaborative learning situations, students actively search for information, engage in critical discussion, ask questions, discuss answers, make proposals and reply to other proposals. In relation to preparation activities, prior knowledge, experience and personal beliefs and values, students contribute to the co-construction of knowledge. Collaboration with other students provokes activity, makes learning more realistic and stimulates motivation. Students can ask questions to each other and discuss problems from different perspectives (Veerman og Veldhuis-Diermanse 2001:1).

Dette er, som citatet angiver, baseret på en konstruktivistisk tankegang, og selv om jeg har svært ved at se hvad forfatterne mener med at kollaborativt samarbejde gør læring ”more realistic”, så har de fat i nogle pointer. Faktisk må de styrende principper i citatet siges at være helt basale forudsætninger for enhver læreproces der skal foregå i samarbejde med andre. Det der er problematisk i det ovenstående citat er at forfatterne uden videre forudsætter at det kollaborative samarbejde stimulerer motivationen. Dette afhænger i høj grad af hvor vellykket samarbejdet er. Hvis der er tale om en studiegruppe hvor der er talrige indbyrdes konflikter, vil man som deltager og observerende vejleder hurtigt konstatere at det er det stik modsatte af motivationsstimulering der finder sted. Derfor kan dette konstruktivistiske syn være nok så positivt, men det er altså afgørende at man har øje for at der er flere lag i kagen end der hvor glasuren og lysene stråler. Ellers bliver den læringsteoretiske tilgang naiv og uden substans.

Det der i nogen grad kan forhindre at de studerende tager ansvaret for egne læreprocesser, er hvis der fra vejlederside optræder en for høj grad af ”nursing” og vejlederne bliver det som Lave og Wenger (2006 [1991]:112) kalder for ”didactic caretakers”. Da risikerer man at fokus bliver, og forbliver, på det pædagogisk strukturerede indhold der kommer til at organisere læringsaktiviteterne, ligesom divergerende læringsobjekter der bruges af de studerende i studiet også risikerer at få påfyldt indhold og definitioner af den didaktiske mesterfortolker i form af underviseren/vejlederen.

En læringsform der veksler mellem computerbaseret undervisning og fysisk tilstedeværelse har tydeligvis sine fordele. Man kan have forskellige former for CSCL-baserede udbud hvor overvægten kan være mere eller mindre på det virtuelle aspekt eller mere eller mindre på det fysiske tilstedeværelsesaspekt. Netuddannelseslederen ser i sit virke at netuddannelsen giver de studerende mulighed for en uddannelse som de af private årsager ikke ville have fået hvis de skulle møde på matriklen til daglig. Denne mulighed tager de til sig med det modne menneskes motivation der har fået en ny chance for at skifte til et nyt spor i livet og

dermed skabe sig en anden arbejdstilværelse, jf. det tidligere anvendte begreb *second chance education*. Det kræver noget af underviseren, men som underviser belønnes man ofte med engagerede og deltagende studerende:

> Fra min side af skrivebordet er forskellen på ugentlig tilstedeværelsesundervisning og netundervisning ikke stor, men kræver stor omtanke i forhold til den såkaldt frie debat – ordet kan holdes levende, også selvom det er skrevet, men det kræver at man som underviser vil det, og at man er en daglig gæst på konferencer og mail. Forskellen ligger nærmere i forholdet til mødet med de studerende i tilstedeværelsesundervisningen. Der oplever jeg en intensitet, som godt kan være noget fraværende på vores matrikelhold. De netstuderende er taget til Nr. Nissum for at blive undervist. De er som oftest meget deltagende og godt forberedt, fordi dette sjældne møde skal udnyttes. Det gør, at min undervisning kan bero på, at de studerende er forberedte og villige til at deltage – motivationen i dette samvær er ligesom givet på forhånd uafhængigt af det aktuelle emne i undervisningen (Netuddannelsesleder, 2007).

Her præsenteres igen i forhold til de netstuderende en læringsopfattelse der bygger på læringens drivkraftdimension og på læringens motivationelle aspekter, dvs. at den lærende må være motiveret *for* at lære hvis der skal finde læring sted. Netuddannelseslederen tror i forhold til læringens indholdsdimension at en vigtig præmis for CSCL er at både deltagere og undervisere ser vekslingsprocessen som én kontinuerlig undervisning, altså ikke skelner mellem faglig tyngde i hhv. det netbaserede og i tilstedeværelsesundervisningen.

Dette er sandt at sige en overordentlig vigtig præmis for ellers bliver CSCL-konceptet udvandet i forhold til såvel drivkraft- som indholdsdimensionen idet den computerbaserede undervisning kommer til at markere stagnation og venten på det næste seminar. Den virtuelle dimension skal indeholde ligeså meget progression som konfrontationstimerne – hvis ikke dette er tilfældet vil studiemålene slet ikke kunne opfyldes og de studerende vil få en andenrangs læreruddannelse. Det siger derfor sig selv at progressionen i studiet må være kontinuerlig. Kunsten består i ikke at overfokusere på at noget er virtuelt og noget andet er fysisk. De to dimensioner skal kunne arbejde sammen og gavne hinanden med hver deres styrker. Eksempelvis kan den computerbaserede undervisning i højere grad træne de studerendes skriftlighed end tilstedeværelsesundervisningen kan. Derfor kan computerbaseret undervisning aldrig blive underordnet den fysiske undervisning. Det gælder således ikke om at gøre de to studieformer til modsætninger, men til studieformer der indbyrdes supplerer og gavner hinanden, således at man får mere differentierede og alsidige lærere ud i

folkeskolen i den sidste ende. Lærere der tilmed er bedre rustet til faghæfternes krav om inddragelse af IT i undervisningen på divergerende niveauer.

Hvis der med CSCL i praksis menes at de studerende samarbejder om stoffet (gruppearbejde) og at de bruger læreren som vejleder frem for som foredragsholder, er det gode selvfølgelig at alle studerende bliver aktive deltagere, mener lektor B:

> Især den danskfaglige færdighed: tekstanalysen har rigtig gode vilkår i sådan et system fordi ALLE skal gennemtænke og gennemskrive en analyse, diskutere og redigere den, og ALLE får en respons på deres læsning af teksten (i klasserummet face to face kan analysearbejdet lettere blive til noget der foretages af læreren og 2-4 studerende mens de andre lytter). Der er dermed plads til mange bud på fortolkninger – mere plads end i klasserumsundervisningen, hvor den fælles læsning altid er begrænset af tidsfaktoren (hvornår slutter timen – kan vi nå at lave en udtømmende analyse før det ringer?!). Face to face er man også tit nødt til at fællesgøre analysen på et langt tidligere tidspunkt i processen. Jeg mener: det ville tage for lang tid hvis alle studerende skulle gennemføre og efterprøve deres egen analysevej i matrikelundervisningssituationen (lektor B, 2007).

De ovenstående udsagn kan modereres i den henseende at det ikke er alle netstuderende der får den fornødne færdighed i gennemtænkning og gennemskrivning af analyser idet gruppesammensætningers forunderlige strukturer og hierarkier ofte bevirker at der er en eller to studerende i en gruppe der ”trækker læsset” når det kommer til primus motor-rollerne på ugeopgaveafleveringerne, mens der i højere grad er andre studerende der læner sig tilbage og lader andre gøre arbejdet. Lennart, studerende på 4. årgang, analyserede således på problemstillingen i mit interview med ham:

> Vi fik sværere og sværere ved at mødes af forskellige årsager og enden på det blev…det er helt min egen holdning til hvordan tingene udviklede sig – man vil givetvis høre andre synspunkter fra andre sider – men gældende for fx dit fag, dansk, der blev det sådan til sidst at der lavede jeg de opgaver der skulle laves. Det gjorde jeg ud fra det synspunkt at for mig var det ikke tilfredsstillende ikke at aflevere, for det er jo reelt frivilligt om man afleverer ugeopgaverne. Men tilfredsstillende var det ikke og jeg ville egentlig gerne sætte mig ind i tingene, og der føler jeg ikke at engagementet var ligeså stort hos de andre fordi det var noget af det man godt måtte undvære. Hvad de var presset af, har jeg svært ved at vide, men jeg opleve-

> de bare at engagementet her var ikke så stort som ellers. Og det kan man sige måske er en af farerne ved netseminariet. Nu valgte jeg så også at skrive deres navn på til det sidste halve år af undervisningen. Men det vil jeg aldrig gøre igen, altså trække nogen med igennem på den måde, for de kunne jo reelt bare have ladet være med at aflevere. Men i og med at vi indtil da havde afleveret sammen som gruppe, så synes jeg at jeg skyldte dem at skrive deres navne på. Lige meget hvordan de så på tingene, så var vi stadig sammen om det. Men det vil jeg ikke gøre igen, jeg ville ikke kunne overkomme at skulle trække to med igennem. Det der er vigtigt i denne studieform er jo også at man får debatteret noget med sin studiegruppe. Her kan man få afklaret nogle spørgsmål (interview med Lennart, studerende på 4. årgang).

Her er der ikke tale om hverken en kollaborativ eller en kooperativ arbejdsgang. Arbejdet er ikke delt ud mellem participanterne. Lennart tager sig i de sidste måneder af danskstudiet af det hele på egen hånd. Realiteten i studiegruppearbejde er ofte den, og dette ikke blot i den netbaserede læreruddannelse, at man deler arbejdet ud imellem sig hvorefter de studerende sidder med hver deres opgavedel som de arbejder med. Dette er den kooperative tilgang, og Bang og Dalsgaard giver i artiklen ”Samarbejde – kooperation eller kollaboration” et eksempel på den kooperative arbejdsgang i en for både undervisere og studerende velkendt form:

> Hvis en gruppe på fire får til opgave at give en karakteristik af H.C. Andersens eventyr ud fra udvalgte eventyr, løser de ofte opgaven ved at hver person analyserer og karakteriserer ét eventyr, som efterfølgende præsenteres mundtligt eller skriftligt i forlængelse af hinanden. Resultatet er, at gruppens medlemmer hver kender ét og kun ét eventyr. En kollaborativ løsning på denne opgave ville være, at hele gruppen læser alle fire eventyr, analyserer og diskuterer dem samt uddrager karakteristika vedrørende genren og H.C. Andersens omverdensforståelse for derefter at fordele præsentationen mellem sig – mundtligt eller skriftligt (Bang og Dalsgaard 2005:4).

Titlen på Bang og Dalsgaards artikel angiver et enten/eller hvor der i realitetens verden, som citatet også viser, ofte er tale om et både/og. Jeg tilslutter mig aldeles ideen om kollaborativ læring som den mest hensigtsmæssige fra et læringsteoretisk synspunkt, men man skal ikke være blind for at en studiegruppe ofte kan være under et arbejdspres der ganske enkelt kan tvinge dem ud i en kooperativ arbejdsgang. Man har travlt pga. en snarlig deadline, og derfor vurderer man det som mest hensigtsmæssigt at dele opgaverne ud imellem sig. Om de studerende er bevidste om at deres læringsstrategi hermed bliver en ganske anden end

i den kollaborative proces er tvivlsomt, men det er en strategi der i realiteternes verden nogen gange er nødvendig at applicere. Det man skal være opmærksom på er at den kooperative tilgang i højere grad vægter den individuelle læringstilgang, mens den kollaborative vægter en fælles tilgang idet læringen foregår i praksisfællesskabet. I netlæreruddannelsen ved LNN er det min erfaring, og mange af interviewudsagnene i denne afhandling viser det tilsvarende, at der er stor forskel på hvordan studiegrupperne griber arbejdet an. Nogle studiegrupper arbejder i fuld udstrækning ud fra en radikaliseret kooperativ tilgang, hvor opgaverne ved semesterstart deles ud mellem de studerende. Man skiftes dermed til at være ”tovholdere” som det hedder i den intrainstitutionelle jargon. Når jeg kalder det en radikaliseret kooperativ tilgang, er det fordi tilgangen i et læringsteoretisk perspektiv i princippet ikke kan berettiges til at blive terminologiseret som ”kooperativ”, idet de studerende faktisk ikke engang arbejder sammen om elementer *inden for* de enkelte opgaver, men udelukkende arbejder sammen om at *strukturere* det arbejde der i sidste ende i vid udstrækning ender med at blive individuelt baseret. Men der findes også grupper hvor medlemmerne i en ugeopgave med tre spørgsmål til besvarelse uddelegerer et spørgsmål til hver participant hvorefter tovholderen læser igennem og redigerer til sidst. Dette er en traditionel og ”ren” kooperativ tilgang. Andre grupper baserer sig i langt højere grad på en kollaborativ tilgang hvor de studerende via e-post, chat, Skype, telefonen eller fysiske møder løser deres opgaver. Et glimrende eksempel på den kollaborative tilgang så vi i det tidligere afsnit om e-post dialogernes funktion. Eksemplet oven for med Lennarts gruppe hører heldigvis til sjældenhederne, men disse grupper findes også. Dette skal man være opmærksom på. Atter andre grupper tager bestik af situationen alt efter hvilken læringsaktivitet som underviseren lægger op til. Bliver man bedt om at diskutere et emne indbyrdes i gruppen, tager man den kollaborative strategi i brug i den pågældende ugeopgave, og handler det i ugen efter om tekstanalyse og fortolkning, kan man atter returnere til en kooperativ strategi. Det kan altså konstateres at der er et væld af forskellige strategier i brug i den netbaserede læreruddannelse – ligesom det er tilfældet i de fleste andre uddannelser der har studiegruppearbejdet som et integreret element.

En studerende som Lennart i citatet oven for, der ser sig nødsaget til at tage tøjlerne, vil ofte gøre dette af hensyn til egen samvittighedsfølelse – derfor resignerer han og opgiver kampen mod de ugidelige elementer i gruppen, og uden at der nødvendigvis bliver tale om yderligere sværdslag med øvrige medlemmer, påtager han sig ansvaret for at tingene bliver afleveret og afleveret til tiden. Gruppelederen/ne kan også have et andet motivationelt betinget motiv for at føre an i afleveringerne, nemlig det at de gerne vil kontrollere det indholdsmæssige input og output i afleveringerne og derfor nødig giver det faglige ansvar fra sig. Dette er naturligvis et udtryk for en anden hierarkisering hvor de ”svagere” studerende i gruppen bliver de der resignerer, og disse studerende må nu efter bedste evne forsøge at øve deres indflydelse. Uanset

om den ene eller den anden magtfaktor gør sig gældende, er dette symptomerne på et kollaborativt praksisfællesskab der ikke fungerer efter hensigten, og heldigvis findes der mange studiegrupper hvor samarbejdet fungerer bedre fordi gruppemedlemmerne indbyrdes har kunnet forenes om *hvordan* samarbejdet skal fungere. Men der vil altid være hierarkier i studiegrupper, uanset om studieformen er matrikelbaseret, i en blandet form eller virtuel. Spørgsmålet er blot om gruppens medlemmer kan finde sig til rette i hierarkiet. Hvis de kan det, vil der meget vel kunne blive tale om en ganske dynamisk konstellation. Faktisk vil grupper med en flad, ligeværdig styreform baseret på dialogen formentlig være i ligeså radikal fare for at kollapse ved de første tegn på uenighed. Man kommer ikke udenom magtstrukturernes indflydelse i denne fagsociale aktørsfære. Men lektor B har i ovenstående citat ret i at *flere* kommer til orde i det tekstanalytiske forløb, netop fordi alle grupper *en gang om ugen* får en forholdsvis fyldestgørende respons fra underviserside. Der vil altså under alle omstændigheder være mere end 2-4 studerende der kommer til orde, som lektor B nævner at man nogen gange vil opleve i matrikelundervisningen. Oven i købet i en asynkron skriftlig form hvor tidsaspektet er helt anderledes hvilket også tydeliggøres i citatet oven for. Der er bedre plads til refleksionsmæssige manøvrer for såvel de studerendes som underviserens vedkommende, og de studerende kan tilmed i ro og mag tilegne sig den skriftlige respons og bygge videre på såvel positiv som negativ kritik i en procesorienteret faglig progression. Dette aspekt fremhæves også af Dirckinck-Holmfeld der fremhæver at der med et konferencesystem er tale om et potentielt refleksivt læringsrum

> fordi det at føre en dialog i et monosemiotisk og asynkront medie dels fordrer en mere bevidst fremstilling af et argument, og dels giver mulighed for overvejelse og justering, inden teksten sendes af sted (Dirckinck-Holmfeld 2002:7).

Til gengæld mener Dirckinck-Holmfeld at den asynkrone, skriftlige kommunikation ikke er hensigtsmæssig i forhold til alle typer af undervisnings- og kommunikationshandlinger (Dirckinck-Holmfeld 2002:7). Dette siger måske sig selv, men det er en vigtig pointe når Dirckinck-Holmfeld fremhæver at netop forhandling af mening i relation til Wengers teorisæt kræver mulighed for koordination af perspektiver, hvilket kan være meget vanskeligt i en tidsforskudt kommunikation.

Det gode ved CSCL som studieform er ifølge lektor J at man får fat i nogle gode og engagerede studerende hvilket også bevirker at institutionens kundebasis udvides. Den øgede grad af skriftlighed hylder lektor J også, idet man får et ”meget stærkt signalement af den pågældende studerendes styrker og svagheder” (2007). Dette forudsat at alle skriver med på andet end de obligatoriske opgaver (der ikke indholdsmæssigt fylder mere end på den matrikelbaserede læreruddannelse), hvilket ikke altid er tilfældet som Lennarts

udsagn viser. Ideelt set arbejder de studerende sammen i de respektive studiegrupper om ugeopgaverne, og der er fra institutionens side ikke noget egentligt krav om at det udspecificeres hvem der har skrevet de enkelte afsnit i en ugeopgave eller om en studerende har skrevet opgaven alene (hvilket ofte kan gennemskues af underviseren). Men netop fordi det ses som en kollaborativ proces at udfærdige ugeopgaverne, ville det ikke give mening hvis de enkelte passager i teksterne skal bære forfatternavne. Det vil formentlig af de studerende opleves som en uhensigtsmæssig kontroltænkning fra underviserside der kolliderer med forestillingen (og oplevelsen) af de studerende som modne og selvstændigt arbejdende mennesker.

Adjunkt A (matematik) fremhæver at de gode studerende også studerer selvom en time er aflyst. Man har på fornemmelsen at de netstuderende er bevidste om at studiet kræver en stor selvstændig indsats. Denne selvstændighed er efter min mening defineret af at den gode netstuderende også er klar over sine egne målsætninger allerede ved indgangen til studiet. Paulsen (2001:83) bemærker i den forbindelse at "det kan virke som om den nettbaserte undervisningsformen krever at studenten i større grad end i tradisjonell undervisning er i stand til å analysere sine egne behov". Overordnet set kan man derfor sige at hvis den netstuderende ikke er i stand til at yde den selvstændige præstation, og hvis den studerende heller ikke er i stand til at analysere egne behov, så bliver netstudiet en kultur hvor den studerende hurtigt vil komme til at føle sig stresset over ikke at have anticiperet denne kulturs særlige væsen. Analyse, anticipation og selvstændighed er nøglefaktorer for succes i denne studiemæssige blandingskultur.

Overordnet set ser underviserne motivationen hos mange studerende som den største kvalitet ved CSCL som undervisnings- og læringsform, mens det også fremhæves flere steder at de studerende i høj grad tager ansvar for egen læring når formen hedder computersupporteret kollaborativ læring. Imidlertid skal man ikke være blind for at alle brancher har sine brådne kar. Således viser eksemplet med Lennart tidligere i dette afsnit at der i høj grad også findes studerende på netuddannelsen som er villige til at køre på frihjul og i perioder give andre ansvaret for produktionsprocessen, hvormed de reelt fralægger sig ansvaret for deres egen læring. Man skal være opmærksom på at der også blandt disse modne studerende er individer hvor motivationen kan halte, og hvor ansvarligheden kan nedprioriteres i det omfang at medstuderende kan lokkes til at gå forrest. De studerende der lader andre påtage sig ansvaret, kan have sine gode grunde til dette. I Lennarts gruppe var der tale om studerende i 30'erne, og eksemplet vidner om at der, modenheden til trods hos disse studerende, stadig er tale om en heterogen gruppe af mennesker med forskellige prioriteringer der alle indgår i praksisfællesskabets meningsforhandlinger med forskellige menneskelige og faglige forudsætninger, motiver og mål.

Kapitel 7

Dialektikken mellem fysisk og virtuel tilstedeværelse og konsekvenser for underviserens praksis

7.1 Tilgange til undervisningens fysiske og virtuelle dimensioner

> Teachers who use collaborative learning approaches tend to think of themselves less as expert transmitters of knowledge to students, and more as expert designers of intellectual experiences for students as coaches or mid-wives of a more emergent learning process (Smith and MacGregor 1992:1).

Smith and MacGregor taler i dette indledende citat inden for en konstruktivistisk forståelsesramme om hvilke forandringer i underviserrollen de kollaborative læreprocesser fører med sig. Underviseren bliver en vejleder, katalysator og facilitator for læreprocesser – eller en jordemoder for mere emergente læreprocesser som det hedder i citatet. For underviseren betyder det en forandring af arbejdshverdagen når der undervises og vejledes ud fra CSCL-paradigmet. For de undervisere der har deres primære undervisningsfunktioner i det virtuelle rum, er klasserumsundervisningen mere undtagelsen end reglen i deres virke. Det er nogle andre undervisningsformer der bliver prævalente i den netbaserede undervisning og de ændrede underviserfunktioner skaber en ny type underviser. R. Mason taler i artiklen "Moderating Educational Computer Conferencing" (1991) om at underviseren i den virtuelle studieform må lægge vægt på det organisatoriske, det sociale og det intellektuelle. I dette aktivitetsperspektiv menes der at disse tre dimensioner må mestres for den kvalificerede netpædagog. Imidlertid er en succesfuld fjernundervisning stort set en umulighed ifølge den amerikanske professor og læringsforsker Hubert Dreyfus – med mindre man kan nøjes med at hælde i tomme kar og bruge nettet som en distributionskanal:

> Det er givet, at nettet vil fungere fint, så længe undervisning består i at sende fakta fra en afsender, der har masser af informationer, til modtagere, som ikke har – men det samme ville gælde videobånd eller ethvert andet lagermedium. Fjernlæring må være andet og mere end informationsforbrug over afstand – ellers er der jo

> ingen mening med at føje internettet til den lyd- eller videooptagede forelæsning (Dreyfus 2002:49).

Allerede i 1991 påpegede brødrene Dreyfus at computere aldrig fuldt ud vil kunne erstatte undervisning og social læring, bl.a. fordi de ikke indebærer imitationsmuligheder, men denne ”opdagelse” kan det være svært at se værdien af idet de færreste har ambitioner om at eliminere social læring eller erstatte al undervisning med kommunikation med computere. Dreyfus-brødrenes teori, der skal vise hvordan den menneskelige intelligens på nogle punkter overmatcher alle computere, går ud på at man som lærende gennem stadierne ”beginner”, ”advanced beginner”, ”competent” og ”skilled”, kan nå frem til et ekspertstadie hvor man har en så omfattende erfaring inden for et felt at man i en situation der kræver en løsning på et problem intuitivt formår at pege på diverse løsningsmuligheder. Pointen er imidlertid at ingen nogensinde – siden computeralderens begyndelse – har været i tvivl om at den menneskelige intelligens overmatcher computerens på mange væsentlige områder. Pointen er også netop at undervisning kan foregå *via* computeren som medierende led, men i megen humanistisk og samfundsvidenskabelig forskning er der en tendens til at tingene er enten/eller frem for både/og, og derfor indtages der ofte nogle positioner som tangerer negeringen af den traditionelle opfattelse af, at alle videnskabelige *pursuivres* bør basere sig på sund fornuft som udgangspunkt. Præmissen for den ovenstående overbevisning, som man må formode bygger på en forskningsmæssig indsats, er således at Dreyfus-brødrene vil tilbagevise en holdning som en meget lille gruppe af mennesker har.

Den danske model med netbaseret uddannelse er imidlertid radikalt anderledes end den radikale form for ”fjernlæring” som Dreyfus omtaler i citatet oven for. Det Dreyfus ikke kan, eller vil, indse, er at fjernlæring, ligesom CSCL i den danske form, har en høj grad af deltagerstyring hvor den studerende i vidt omfang er ansvarlig for egne læreprocesser i en fleksibel form, hvor den studerende ofte selv bestemmer tid og sted for hvornår læringen skal foregå. Dreyfus har i sin bog stort set ikke øje for det der er selve essensen i fleksibel læring, nemlig deltagerstyring i fleksible arbejdsprocesser med underviseren som vejleder. En undervisers arbejde bør ikke grundlæggende forstås som undervisning, men som hjælp og støtte til deltagernes læreprocesser (Illeris 2006:246). Det samme er Anuradha Gokhale (1995) inde på i artiklen ”Collaborative Learning Enhances Critical Thinking”, hvor det netop slås fast at den kollaborative læreproces kun kan blive en succes hvis vejlederen forstår at det ikke handler om at distribuere information:

> For collaborative learning to be effective, the instructor must view teaching as a process of developing and enhancing students’ ability to learn. The instructor’s role

> is not to transmit information, but to serve as a facilitator for learning. This involves creating and managing meaningful learning experiences and stimulating students' thinking through real world problems (Gokhale 1995:30).

I princippet er det i denne optik aldeles ligegyldigt hvor store afstande stofbearbejdelsen foregår over *fordi* den studerende selv i høj grad arbejder med stoffet. I fjernundervisningen er det endda også muligt at etablere virtuelle studie- og samarbejdsgrupper, og det er muligt at diskutere læringsstoffet via intranet-platforme i form af konferencer, chat og andre diskussionsfora. Men i Danmark har man i vid udstrækning valgt en fleksibel model – i en læreruddannelsessammenhæng ud fra en pædagogisk betragtning om at undervisning gennem fysisk tilstedeværelse også er en nødvendighed i en vekseluddannelse der traditionelt set har stolte sociale og kommunikative traditioner, bl.a. qua sin praksis- og professionsorientering:

> Og undervisning er nødvendig for at der kan foregå en læringsproces. Vi har været ved at bilde hinanden ind at det ikke var nødvendigt. Og man har oven i købet været ved at bilde hinanden ind at nettet gør at det ikke er nødvendigt med undervisning mere, for det kan jo klares over net. Information, det er bare et spørgsmål om at give informationer. Det er noget vrøvl. Gedigen, ordentlig undervisning kan ikke klares med ren informationsgivning for det er noget andet (Tidligere rektor ved LNN, 2005).

Pointen er at det der kan "klares over net" netop er undervisningen hvis man bygger denne undervisning på en relationel tilgang hvor de studerende bærer et stort ansvar for egen disciplin og egne læreprocesser. Det ovenstående udsagn fra den tidligere rektor om at man har været ved at bilde hinanden ind at det kun handler om at give informationer, stemmer således ikke med svarene i de omfattende interviewundersøgelser der er lavet i forbindelse med denne afhandling. Denne distribuerende læringsopfattelse, der bygger på en hedengangen tankpasserpædagogik, er ikke en der har nogen gang i den senmoderne læreruddannelsesopfattelse hvor socialkonstruktivistiske tilgange tværtimod præger de idealiserede opfattelser af hvad undervisning og læring er. Jeg kalder denne socialkonstruktivistiske læringsopfattelse for en *relationel tilgang til læring*¸ idet den inddrager og medtænker den deltagerstyrede undervisning, bl.a. gennem en udpræget projekttankegang. Således har både den traditionelle og den netbaserede læreruddannelse et årligt læringsprojekt hvor hovedparten af læreruddannelsens fag deltager, hvilket i øvrigt støtter netuddannelseslederens ambition om at indholdet skal være det samme i de to uddannelser, kun formen varierer.

Dreyfus på sin side mener at undervisning kræver en personlig interaktion mellem lærer og studerende. De studerende har ikke kun brug for kendsgerninger, men også for en forståelse af den kontekst hvori informationerne giver mening. Engagement bliver ifølge Dreyfus en umulighed i fase 3 som han kalder "kompetence"-fasen hvis der er tale om en korrespondancekursusmodel præget af anonyme informationsbrugere (Dreyfus 2002:59). Det kan således godt være at kursusmateriale på nettet kan blive tilgængelig for hvem som helst når som helst, men engagementet kan altså ifølge Dreyfus ingenlunde opretholdes. Fjernstuderende kan således aldrig komme ud over denne fase 3. Selv inden for humaniora, hvor der ikke som sådan findes accepterede standardteorier, har den studerende behov for personlig vejledning (Dreyfus 2002:65). På samme måde kan man hævde at undervisning og læring bør foregå i et fællesmenneskeligt rum, og der er ingen tvivl om at de erfaringer som især yngre studerende gør sig, bør ske i et socialfagligt fællesskab. Når vi taler mere modne studerende, dvs. den kategori af studerende som hovedsageligt vælger netseminariet (fra 30 år og opefter), så er det imidlertid spørgsmålet om denne prioritering af det fælles læringsrum er så afgørende? Min bivejleder på denne afhandling, Torlaug Hoel, ser ikke nødvendigvis face-to-face kontakten som afgørende, og det gør hendes studerende heller ikke. Man må huske på at fjernlæring i Norge i nogle sammenhænge (fx NKI Nettskolen) praktiseres helt bogstaveligt som distanceundervisning. Der kan være meget langt mellem det campus hvor fællesserveren står og ud til de studerende. Det problem har vi ikke i Danmark hvor vi i højere grad kan tage den blandede læring i brug. Dreyfus' bekymring er således i virkeligheden ikke så relevant i en dansk kontekst (vi *ser* som undervisere de studerende med jævne mellemrum), men den er alligevel værd at fremføre som en anden vinkel på e-læring – i særdeleshed fordi den netbaserede læreruddannelse altså ¾ af tiden foregår over nettet. Men Dreyfus' argumentation er forsimplet fordi e-læring kan så meget mere end Dreyfus vil være ved. Det kunne læringsformen også da han skrev sin bog. Læring i det virtuelle rum er ikke kun informationsforbrug over afstand. Det er dialoger mellem de studerende, mellem lærere og studerende, det er ugebreve med opgaver der skal besvares hvor der korresponderes mellem alle parter, det er konferencefora med plads til dialog og spørgsmål til undervisere og medstuderende. I det hele taget må det siges at denne skriftlige del af e-læringsuniverset er ganske anderledes end de traditionelle undervisningsmiljøer og giver de studerende en helt anden ballast. Det er ikke et hurtigere forum. Det er langsommere – fordi skriftligheden fordrer refleksion, og fordi samtalen ofte foregår asynkront. Der er tid til at tænke sig om og vælge sine ord som i gamle dages brevkorrespondancer. I denne forstand er e-læringsdimensionen frugtbart antikveret, og i samme forstand er det et andet lærerprodukt der kan tilbydes skolerne i udslusningsfasen. Man skal ikke dramatisere: Det er ikke en ny type lærere, men det er lærere der har haft en anden og mere selvstændig vinkel på deres uddannelsesproces. Det giver diversitet ude i skolerne, og det kan næppe være til skade for nogen.

Dreyfus kan således nok betvivle om fjernundervisning sætter de studerende i stand til at opbygge de færdigheder de har behov for hvis de skal ”blive gode borgere med kompetencer inden for vidt forskellige områder” (Dreyfus 2002:50) fordi han sætter som præmis at de studerende må indgå i en slags mesterlære og være i jævnlig fysisk kontakt med undervisere og medstuderende, men den lettere diffuse kompetencefremskrivning i citatet gælder næppe for de studerende der modtager undervisning og uddannelse via blandede læringsformer. Disse studerende *er* i kontakt med undervisere og medstuderende på de intensive seminarer og der er i hvert fald ikke noget der tyder på at der ikke kommer fuldt kvalificerede folkeskolelærere ud af læringsformen. Oven i købet folkeskolelærere der kommer med en anden tilgang end den traditionelle.

I værket *E-tivities* (2002) opstiller Gilly Salmon fem faser som de studerende, sammen med underviserne, skal gennemgå i den virtuelle uddannelses- og læringsproces:

Fase 1: Tilgang/adgang og motivation

Fase 2: Socialisation

Fase 3: Informationsudveksling

Fase 4: Videnskonstruktion

Fase 5: Udvikling

I fase 1 skal E-moderatoren, som Gilly Salmon vælger at kalde det jeg kalder underviseren eller vejlederen, indtage den rolle der hedder at sikre adgangen til webben hvorfra aktiviteterne udgår, og e-moderatoren skal ligeledes være velkommende og opmuntrende. Ligeledes er underviserens evne til at kunne motivere sine studerende af afgørende betydning i denne tidlige fase. Dette understøttes af Amy Soller der i artiklen ”Supporting Social Interaction in an Intelligent Collaborative Learning System” finder at det at underviseren kan opmuntre til

> active participation also increases the likelihood that all group members will learn the subject matter, and decreases the likelihood that only a few students will understand the material, leaving the others behind (Soller 2001).

Logikken i citatet er så skærende indlysende at det næsten ikke burde være nødvendigt at fremføre pointen, men det er evident at vejlederens engagement i de studerendes engagement i hvert fald er en indlysende fordel.

I Salmons fase 2 er man i gang med at skabe et online fællesskab gennem aktive og interaktive ”e-tiviteter” som Salmon benævner aktiviteter der foregår i det virtuelle rum. I fase 3 begynder informationsudvekslingen:

> The big advantage of asynchronicity is that everyone can explore information at their own pace and react to it before hearing the views and interpretations of others (Salmon: 2002).

I fase 4 begynder deltagerne, dvs. de studerende, at få forståelse for nogle af nøglepotentialerne i tekstbaseret asynkron interaktion, og de begynder at opnå kontrol over deres egen videnskonstruktion på nye måder. Aktiviteterne på dette niveau har derfor diskussion og videnskonstruktion som deres kerneområde. I denne fase er det ifølge Gilly Salmon essentielt at underviseren forstår sin rolle korrekt, nemlig som den der bygger og opretholder studiegrupper og gruppefællesskabet.

Fase 5 kalder Salmon for *Development*, udvikling, man kunne også kalde den for *Læring*. Det er her i fase 5 at man ikke længere skal fokusere på at man er i et særligt onlinebaseret mikrofællesskab. Dette fællesskab er på dette tidspunkt etableret, og nu handler det om det samme som i alle andre uddannelsessammenhænge, nemlig læring. Dette har Salmon da også fat i roden om når hun erklærer at deltagerne nu bliver ”responsible for their own learning and that of their group (Salmon: 2002). Det er således i denne fase at såvel studerende som undervisere ophører med at spekulere på *hvordan* man kan bruge en onlineplatform til at undervise på og opnå læring, og i stedet bliver engagerede og kreative – ideelt set. Det spørgsmål underviseren ifølge Salmon må stille sig selv, er hvad han ønsker at opnå med en bestemt e-læringsaktivitet? Underviseren må ligeledes sikre sig at deltagerne ved præcist hvad der forventes af dem og hvorfor. Selv om man uddanner sig i et virtuelt rum, handler det stadig om menneskelige fællesskaber:

> Fabulous technology and comfort with the system will only ever be a hygiene factor, not a motivator in itself (Salmon 2002:114)

Man må holde sig for øje at Salmon ligesom Dreyfus arbejder ud fra et udgangspunkt i fjernundervisning hvor formen er rendyrket e-læring. Altså igen forskelligt fra den skandinaviske model. Mange af de mere eller mindre fantasifulde forslag til aktiviteter hun kommer med i sin bog, skal således ses i denne kontekst. Men hvad enten formen er ren e-læring eller CSCL i en dansk optik, så vil enten alle eller store dele af undervisningsaktiviteterne foregå i det virtuelle forum. Det er derfor meget vigtigt at man løbende evaluerer den netbaserede undervisning med henblik på at imødekomme og forbedre eventuelle svagheder i tilgan-

gen til den virtuelle uddannelsesform som underviseren ikke selv måtte være opmærksom på. For mange undervisere viser det sig at være et så godt som uoverkommeligt spring at skulle skifte fra at være klasserums- eller auditorieunderviser til at sidde foran computeren uden den menneskelige kontakt med alt hvad det indebærer som indeholdes i den fysiske tilstedeværelsesundervisning. Det er således essentielt at man fra ledelsesside er opmærksom på hvilke medarbejdere der trives i den virtuelle dimension, og hvilke der ikke gør. Mange netundervisere er blevet kastet ud i formen efter i mange år at have undervist på traditionel vis. Det handler således også om værdier: Nogle ser den "sande" undervisning som den der foregår face-to-face, og betragter den netbaserede læreruddannelse i de uger undervisningen udelukkende foregår over nettet som en amputeret udgave af den fysiske tilstedeværelsesundervisning. Det at beskæftige sig med reifikationer (i dette tilfælde læreruddannelsen som virtualiseret konstrukt) som vi ikke selv har initieret, er ifølge Wenger (2005 [1998]:287) typisk for livet i den moderne verden. Netunderviseren, der føler sig indplaceret i denne status uden selv at have foretaget initieringen, må didaktisk og pædagogisk set revurdere sin underviser- og vejlederrolle i forhold til hvordan hun hidtil har praktiseret og tilrettelagt sin undervisning.

Når computeren bliver et bindeled for kommunikationen mellem deltagerne i læringsmiljøer, bliver der nogle teknologiske krav angående brugervenlighed som skal opfyldes – dette er uomgængeligt og helt grundlæggende for støbningen af fundamentet for en virtuel læringskultur. Underviserne har brug for konkrete værktøjer der kan gøre IT som det 21. århundredes kateder anvendelig i praksis. Derfor ser man også ofte at IT-værktøjerne kritiseres hvis de bliver for specifikke og stiller for store krav til brugernes IT-kundskaber. Det gælder fx for LMS-systemer: "Disse standardsystemene bliver stadig bedre, men alle systemene jeg kjenner til, kan i verste fall oppleves som en tvangstrøye som begrenser handlefrihet og tvinger skolen inn i leverandørens pedagogiske modell" (Paulsen 2001:169).

En hvilken som helst form for læringsplatform, det være sig First Class, Sharepoint, Blackboard, It's Learning eller andet, skal essentielt set konkurrere om hvem der kan gøre tingene nemmest for brugeren. Det handler om *designpsykologi*, og det handler om *intelligent design*. Hvis ikke et LMS-system er i stand til at servicere brugeren – men omvendt stiller krav til brugeren om mange arbejdstimers indsats for at forstå LMS'et – så vil der opbygges en initial modstand og irritation hos den utrænede bruger der efterfølgende vil have opbygget en psykologisk modvilje og demotivation i forhold til at interagere med systemet. Det er der ingen LMS-producenter der ønsker, og derfor forsøger selv samme producenter også i stigende grad at opbygge deres systemer i nær kontakt med fremtidige potentielle brugere.

I det virtuelle rum er læreren både underviser og vejleder, men forskellen i forhold til den matrikelbaserede læreruddannelse er at vejlederfunktionen har markant større vægt end underviserfunktionen i den netbaserede læreruddannelse. I netundervisningen er det underviserens ansvar at medvirke til at de studerende i højere grad påtager sig en ansvarlig rolle for egen læring. Der er ikke de samme beskyttende matrikelrammer som omgiver de traditionelle uddannelsesinstitutioner, og hvor den mundtlige dialog med underviseren er mulig på en hverdagslig basis:

> Det har været perfekt at komme på seminariet og blive undervist ca. en gang i måneden, for så at arbejde selvstændigt på sin bopæl resten af dagene. Men lærerens strukturering betyder meget for den netbaserede uddannelse, da man ikke har den daglige kontakt, og derfor heller ikke mulighed for small-talk på græsplænen på LNN. En lærer er meget usynlig, når han/hun ikke skriver på konferencen (Lene, studerende ved årgang 2002).

Dette har den studerende ret i. En virtuel underviser der ikke er til stede i det virtuelle rum er ikke noget godt aktiv for nogen som helst netbaseret uddannelsesform. Virtuel undervisning må ikke blive et surrogat for fysisk tilstedeværelsesundervisning eller en discountudgave af samme som underviseren påtager sig når den ”rigtige” undervisning er varetaget. Det er meget nemt at glemme sin rolle i det virtuelle rum hvis man ikke er opmærksom på at det er studerende med nøjagtig de samme rettigheder til at modtage kvalificeret undervisning der sidder i den anden ende af rummet. Til gengæld slår den samme studerende fra citatet ovenfor fast at man som studerende ”må have meget struktur, for der er ikke nogen der opdager hvis du tager en slapper fra studiet”. Ansvaret peger med andre ord begge veje, men den underviser der nedprioriterer sine netstuderende vil have endnu sværere ved at opdage de studerende der tager ”slappere” undervejs. Også for institutionen som sådan er det nødvendigt at man er opmærksom på faktorer som disse. De netstuderende må ikke føle sig objektiviserede eller marginaliserede af deres undervisere, men skal føle sig som førsteklasses studerende på lige fod med matrikelstuderende. Dette må gælde for enhver uddannelse der udbyder virtuel undervisning. Det gælder også den anden vej rundt. De studerende må kunne finde meningen med at ”være” store dele af tiden i det virtuelle rum uden den fysiske tilstedeværelseskontakt. Man må kunne føle samtidig tilstedeværelse gennem den computermedierede uddannelsesvirkelighed, man må tage uddannelsesformen på sig. Det gør de studerende der bliver på studiet ud over det første år og adapterer og akklimatiserer sig til den virtuelle dimension. Men de skal føle at underviserne og hele institutionen er med dem i denne proces. Dette er således også i sidste ende med til at skabe og aktivere den institutionaliserede historie der ifølge Bourdieu i ”Men and Machines” ingenting er uden dens participanter, det vil i dette tilfælde også sige de netstuderende uanset den fysiske afstand:

> Objectified, institutionalized history only becomes enacted and active if the job, or the tool, or the book, or even the socially designated and recognized 'role' (…) like a garment or a house, finds someone who finds an interest in it, feels sufficiently at home in it to take it on (Bourdieu, "Men and Machines", 1981:309).

Eller som Wenger udtrykker det, så må institutionalisering foregå i praksissens tjeneste:

> Practice is where policies, procedures, authority relations, and other institutional structures become effective. Institutionalization in itself cannot make anything happen. Communities of practice are the locus of "real work". Their practices are where the formal rests on the informal, where the visible counts on the invisible, where the official meets the everyday (Wenger 2005 [1998]:243).

Det er undervisere og studerende – og de respektive fælleskaber de indgår i – der manifesterer praksis og leverer kerneydelsen der gør at institutionen som sådan eksisterer og har et meningsgrundlag for at fortsætte sit virke. Institutionen bliver først til gennem praksis. Men der er tale om en dialektisk konstruktion, for samtidig med at institutionen er afhængig af praksis, er praksis også afhængig af institutionen. En studiegruppe i netlæreruddannelsen vil kun opstå fordi der er optaget studerende der bliver sat sammen i denne studiegruppe:

> Many communities of practice do indeed arise in the process of giving existence to an institutional design; they may even owe their existence to the institutional context in which they arise (Wenger 2005 [1998]:244).

Der er tale om et indbyrdes afhængighedsforhold, men den ene part er lidt mere afhængig end den anden: Uden studerende ville der ikke være nogen institution. De studerende derimod vil potentielt altid kunne finde nye institutionaliserede kontekster at bevæge sig ind i.

Med den netbaserede læreruddannelse skriver mange læreruddannelser i udkantsområderne en ny "institutionaliseret" historie i disse år i overlevelseskampen mod storbyernes pervasive og altfavnende tillokkelseskraft. Med nye tiltag skrives der allerede en ny historie der kun kan blive aktiv *som* historie hvis man som institution føler sig hjemme i disse tiltag. Undervisere og studerende er de vigtigste for enhver institution der sælger læring, og underviserne må levere kerneydelsen med engagement og entusiasme, også når

denne kerneydelse kommer i en ny og delvist selveksproprieret indpakning. Heri består cruxet som man må tage på sig og kunne se meningen med – at levere kerneydelsen i en elektronisk form hvor den fysiske tilstedeværelseskontakt er reduceret til månedlige seminarer for mange læreruddannelsers vedkommende. Maskinen som mediator i undervisningssituationen vil mange se som et *contradictio in adjecto* der ikke giver mening i forhold til århundreders tradition bundet op på studerende og undervisere samlet i et lokale, ligegyldigt om lokalet er på størrelse med den gamle landsbyskoles skolestue eller der er tale om store auditorier med plads til hundreder af lærende tilhørere. Men maskinen er også blot en mediator, en hjælper set i en strukturalistisk aktantmodelleret forstand: Imidlertid vil nogle undervisere til stadighed se denne maskine som et fremmedlegeme idet den umuliggør kropsliggørelsen af den sande, idylliserede og idealiserede undervisnings- og læringssituation. Den computermedierede undervisning har således også stor betydning for måden hvorpå læringssituationen tilgås, men det er vigtigt at man ikke kun anskuer formidlingsformen ud fra et mediemæssigt perspektiv, men også ud fra hvordan det lærende individ igennem sit studie tilegner sig ny viden og nye kompetencer gennem den netbaserede formidling. Læringssituationens specifikke indholds- og emotionelle karakter vil altid sætte sig præg på det produkt der frembringes, ligesom den lærendes situation, med hensyn til alder, køn og samfundsmæssig baggrund og specifikt med hensyn til forudsætninger i og interesse for sammenhængen, altid vil influere på de læreprocesser der foregår (Illeris 2006:267). Ifølge Illeris (2006:111) er der klart nok forskel på om impulser fx formidles skriftligt, mundtligt eller elektronisk (det skriftlige er som hovedregel knyttet til det elektroniske aspekt, min adnotation), men det afgørende i læreprocessen er, om og hvordan disse forskelle opleves. Disse forskelle vil, tror jeg, opleves i de fleste tilfælde, fordi der netop er tale om vidt forskellige genrer, men der er klare styrker i forskellene, i særdeleshed når læringsformen ikke blot er baseret på én tilgang, men som en blandingsform hvor det skriftlige og mundtlige kombineres gennem virtualiteten og den fysiske tilstedeværelse.

I netuddannelsens opstartsfase i studieåret 2002-2003 blev man i LNN's danskfaggruppe enige om, at undervisningen bør udvikles parallelt med mediets og de studerendes fleksibilitet. Man vurderede, at dette ville kræve:

a) langstrakt og styret planlægning af de overordnede forløb
b) udstrakt variation af en dialogbaseret undervisning

(Netuddannelsesleder ved LNN, 2004:37)

Umiddelbart forefindes der en dualisme i disse to målsætninger set fra et læringsperspektiv: Man vil på den ene side udvikle en dialogbaseret undervisning, mens man på den anden side vil gennemføre en kontrolle-

ret og langstrakt planlægning af de overordnede forløb. I sig selv udelukker de to målsætninger ikke hinanden, men hvis den gensidige udelukkelse skal undgås, kræver det at man er bevidst om at kere om dialogens plads i styrede forløb således at der skabes en ligevægt – hermed kan der fortsat, i relationen mellem undervisningsplanlægning og undervisningsindhold, skabes en positiv dialektik der ikke transiterer mod en negativ dualisme. Målsætningen betød at underviserne hver især og sammen hele tiden måtte iscenesætte sig selv i nye lærerroller for at leve op til det vedtagne fokus på det dialogiske aspekt:

> Vi oplevede, at vejledningsbehovet var større end et egentligt undervisningsbehov, og vi tog dette som et udtryk for, at dialogen mellem alle parter på og omkring holdet var levende, og demokratisk set en mere flad eller ligeværdig proces (Netuddannelsesleder ved LNN, 2004:44).

Dermed har man undgået at havne i det som Illeris kalder den psykologiske fejlforståelse der netop består i at der fokuseres på *undervisning frem for læring*, og hvor konsekvensen bliver at der anvendes en masse ressourcer på aktiviteter der er uhensigtsmæssige eller uden virkning eller måske endda virker direkte modsat af hvad der var tilsigtet som udgangspunkt (Illeris 2006:246). Man har altså efterstræbt at skabe en uddannelse hvor *læring frem for undervisning* er i centrum, og hvor de studerende gennem dialogen med vejlederen ideelt set er blevet navigatører i deres egne læreprocesser gennem et praksisfællesskab hvor de er legitime (og ikke perifere) deltagere i en flad, demokratisk struktur. Igen er dette baseret på en oplevelse af den ideelle situation, for det spørgsmål man med rette kan stille, er fortsat om processen kan være helt ligeværdig når man samtidig opererer med langstrakt og styret planlægning af forløbene?

> Det drejer sig umiddelbart om, at unge og voksne i langt højere grad er tilbøjelige til at mobilisere den mentale energi, der er nødvendig for akkomodative og transformative læreprocesser, hvis de oplever, at de selv er med til at bestemme, hvad læringen drejer sig om, og hvilke aktivitetsformer der anvendes (Illeris 2006:255).

Således kan man meget vel have intentionen om at skabe en ligeværdig proces, men demokratisk bliver den ikke i ovennævnte tilfælde i relation til deltagerstyring, og det er dette forhold – at der stadig er en overordnet institutionsdefineret og –styret planlægning – alle parter må være bekendte med. De studerende er formentlig ikke i tvivl, og de accepterer disse spilleregler, men den positive dialektik og de studerendes status som administratorer af egne læreprocesser er til syvende og sidst stadig underlagt denne præmis.

For underviseren er det ganske centralt ikke at gøre tingene mere komplicerede end nødvendigt, når han skal bevæge sig fra det fysiske klasselokale og ind i det virtuelle ditto. Underviseren *bliver* i højere grad en vejleder, men underviseren er også fortsat underviser fordi den ene funktion i min optik ikke udelukker den anden. Rollen er kontekstafhængig og kontekstdefineret. Det er underviserens opgave at finde ud af hvornår han er det ene, og hvornår han er det andet. Der skal hos underviseren ligge en naturlig distinktion mellem de to funktioner. Ligeledes skal underviseren være opmærksom på divergensen i formen når der undervises og vejledes på netlæreruddannelsen i forhold til den ordinære læreruddannelse. På LNN vil man til stadighed høre de stedbundne studerende omtalt som ”matrikelstuderende”, således også i denne afhandling, mens den virtuelle læreruddannelses studerende kaldes for ”netfolk”, ”netstuderende” eller ”netterne”. Man kan sige, at netundervisningen er i en kontinuerlig proces med at udgå fra den matrikelbaserede tradition og over i en distanceundervisning der er i besiddelse af en særegenhed og dermed også en helt egen didaktik. Netpædagogikken er sin egen størrelse, og man kan ikke blot gøre som man plejer når man beskæftiger sig med distanceundervisning – af den grund at formen er båret af skriftmediet og ikke af talen.

7.2 Dialogen med de netstuderende

Underviseren har et stort ansvar for at indgå i en konstruktiv dialog med den enkelte studerende, mens hun også skal mestre dialogen med fællesskabet og alle de processer der er forbundet hermed. Dette er ikke så forskelligt fra den traditionelle undervisningsform, men i det virtuelle rum hvor der kan gå måneder mellem den fysiske kontakt, er det vanskeligere at lære de studerende ordentligt at kende som individer hvis der er mange studerende på holdet. Spørgsmålet er om det nødvendigvis er en ulempe? Hvis den virtuelle undervisning og dialog forløber uden problemer, er det næppe tilfældet, men i det omfang underviseren skal ind og agere i forhold til problemstillinger i gruppekonstellationerne, samarbejdsvanskeligheder, forståelsesmæssige problemer med undervisningsmateriale etc., kan fjernundervisningen blive en byrde. Dette må man som underviser forsøge at løse ud fra forskellige pædagogiske tiltag; kan en problemstilling ikke løses umiddelbart, må man appellere til at den søges løst ved det næste *fysiske* møde. Her skriver en studerende til sine undervisere:

> Hej L og L
>
> Jeg har efterhånden i noget tid gået og skumlet lidt med dette her. Jeg synes det er lidt (læs meget) ærgeligt at vi bruger et weekend seminar på at besvare 10. ugebrev i grupperne. Jeg kan mærke på mig selv (og nogle fra gruppen) at jeg/vi hellere

vil have proppet noget stof i hovedet igen. Få gang i nogle diskutioner, enten som opsumering på dette halve år eller som nyt stof med tilknytning til det vi allerede har været igennem
Derfor har jeg et forslag om at vi i stedet kunne skrive en liste i alle grupperne om de ting vi endnu ikke synes sidder fast, af det vi har gennemgået (f.eks. tema/motiv) og så kunne I tilrettelægge noget af undervisning/diskusion hvor de enmer kom på banen.

Forhåbenligt sidder det hele bedre fast når ugebrev 7 er afleveret, men alligevel er der nok noget som alle trænger til at sidde "face to face" med.

Jeg håber I forstår hvad jeg mener. Frostkolde tanker herfra - M

Underviseren leverer følgende svar på den studerendes frustrerede udmelding:

Hej M.

Ang. ugebrevet så var det en beslutning vi traf på første weekendseminar for at folk ikke skulle sidde og ase med det i juleferien. Men som du helt rigtigt har opfattet, så er det ikke noget, der kommer til at sluge særlig meget af tiden på seminaret i januar. Og så er det meget vigtigt, at de grupper, der ikke sidder meget sammen til daglig (måske slet ikke ser hinanden) faktisk får en mulighed for at arbejde sammen face-to-face. Den dimension må vi ikke undervurdere.
Du har helt ret i, at kommunikationen over nettet kan være vanskelig at forholde sig til. Derfor betoner jeg så meget desto mere vigtigheden af ovenstående. I er som fjernstuderende i en særlig situation kommunikativt set og i en "værre" situation end studerende på LNN's netuddannelse, der faktisk kommer på seminariet en gang om måneden til weekendseminarer. Men det er vilkårene for jer som fjernstuderende, at der kun er to årlige seminarer. Alligevel forstår L og jeg så udmærket, når man ind imellem synes, at det hele bliver **for** virtuelt og fjernt.
Lad os derfor glædes til at mødes i januar. Jeg dukker op om lørdagen for at afholde en dobbeltlektion og for at få hilst på jer.

Mange hilsner
L

Dette er et eksempel fra et fjernundervisningshold på LNN, der tager dansk som linjefag. Fjernundervisningsholdene, som der typisk starter et af om året[42], er, som det fremgår af svaret, kun tilstede på campus en gang pr. semester, og her er der kun i ringe grad tale om et CSCL-koncept med fysisk tilstedeværelse. Dette er regulær fjernundervisning, hvor face-to-face kontakten af naturlige årsager er særdeles begrænset. Dette er en studieform som nogle studerende kan trives med, mens andre i høj grad finder den problematisk – som det ses af ovenstående indlæg, der blev bragt på holdets fælleskonference i FC. Man kan kalde det for virtuel *kuller*, når det går op for den studerende at denne studieform kun i uhyre ringe grad giver mulighed for etableringen af et socialt miljø. Det er ikke underviserens problem. Men underviseren kan gøre et forsøg på at dulme denne frustration, som det ses i eksemplet oven for. Under alle omstændigheder vil det, i forhold til den ambition som underviseren bør have om at medvirke til at opbygge et trygt og dialogbaseret studiemiljø, være et uheldigt signal at sende hvis man som underviser sidder en mail af oven for viste karakter overhørig. Underviserens opgave er således at skabe tryghed for den enkelte i forhold til interaktionen, uden at der bliver tale om nursing. Underviseren befinder sig i dialektikken mellem at være fjern og nær på samme tid, for hvis underviseren bliver *for* nær og *for* omsorgsfuld vil denne pålægge sig selv en urimelig arbejsbyrde. Dette skal ses i det perspektiv, at det er omkostningsfrit at sende mails på alle tider af døgnet. Man sidder ikke i et fysisk klasselokale og skal konkurrere med andre om at blive hørt. Den studerende kan spørge alt det hun vil, og hun *tør* spørge, for her er den skriftlige form mere sikker, også i e-post-formen: Der er tid til at tænke sig godt om inden man trykker *send*. Hvis underviseren går med på denne galej, mere end hvad godt er, er det en utvetydig erfaring at mailbunkerne hurtigt tager overhånd, og underviseren hilses af en stadigt voksende allé af uåbnede kuverter, når hun åbner sin mailboks eller holdets gruppekonference (de studerende der føler sig lidt mere utrygge i den asynkrone form, vil ofte sende posten til underviserens personlige mailadresse).

På samme vis ser man i den virtuelle undervisning ofte eksempler på underviseres forståelige forvirring over, hvor meget der faktisk kan forventes i arbejdsindsatsen. Arbejdstiden er en forunderlig flydende størrelse, og undervisning og vejledning i det virtuelle rum er umulig at administrere på en arbejdstime-til-arbejdstime basis. Dette er også en udfordring man er opmærksom på i den svenske netlæreruddannelse:

> I distansundervisning växlar läraren in delar av sin undervisningstid mot handledning, i första hand individuell sådan, som äger rum under studenternas självstudier. Ofta handlar det om relativt omfattande handledningsinsatser via telefon, e-post eller lärplattform. Förutom handledning förutsätter distansutbildning dessutom ex-

[42] I studieåret 2006-2007 havde LNN for første gang i årtiet ikke et tilstrækkeligt antal tilmeldinger til at kunne oprette et linjehold under åben uddannelse. Ligeledes kunne der kun oprettes ét netbaseret hold til læreruddannelsen.

> tra förberedelser och administrativt arbete (…) Sammantaget tilldelas distansläraren en lärarroll som avviker från den gängse och som kanske inte uppfattas som attraktiv av alla. Distansundervisning ställer större krav på tydliggörande och struktur, pedagogisk anpassning och individuell handledning än reguljär undervisning, och därmed blir den här typen av undervisning tidskrävande (…) som avtalen är utformade upplever distansläraren ofta att tilldelningen av tid inte motsvarar den faktiska arbetsinsatsen (Högskoleverket, rapport 2007:41 R: 42 ff).

Man kan heroverfor anføre at den erfarne netlærer efterhånden vil have så meget kontrol over strukturer og arbejdsgange i det virtuelle rum at arbejdet gradvist vil kunne opleves som mindre tidskrævende, men det ændrer ikke ved det rigtige i ovenstående citat, nemlig at der er store mængder administrativt arbejde, forberedelse og vejledningsopgaver forbundet med det at være netunderviser. For ikke at tale om den tid der kan bruges på at give skriftlig respons. I en dansk kontekst er der således på LNN eksempler på undervisere, der skriver responser på de studerendes ugebreve, der fylder indtil flere sider, og som ender med at være ligeså lange som ugebrevets egentlige længde, der typisk vil være på 4-6 sider. Det er mere end man typisk vil kunne nå at formidle i en dobbeltlektion – vel at mærke for et helt stamhold. Denne strategi er således umulig i det lange løb. En respons til en studiegruppe må ikke være en læseopgave i sig selv, og sådan må det ikke opfattes af de studerende. En halv sides respons bør være det absolutte maksimum i forhold til en besvarelse der fylder ca. 2 sider. Ellers vil underviseren snart kunne skrive mareridtselegier over det virtuelle helvede. Paulsen udtrykker dette på en lignende måde:

> Det er åpenbart at studentene setter stor pris på å ha en personlig nettlærer til disposisjon når som helst. Dette er studentenes drøm, men kan fort bli nettlærernes mareritt (Paulsen, 2001:107)

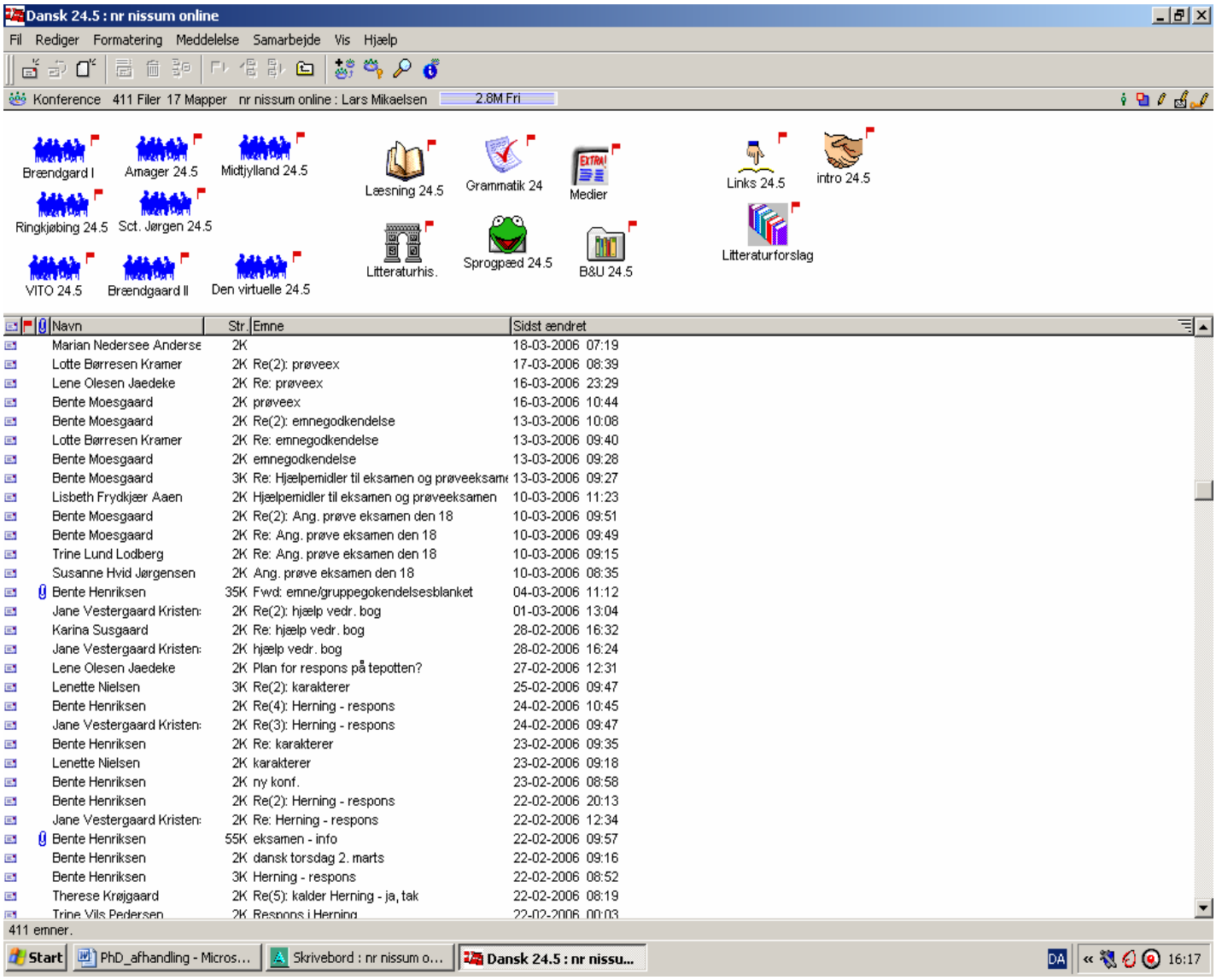
Lektor A i dansk finder også at underviseren nemt bliver lænket til computeren hvis man ikke er tilstrækkeligt hårdkogt. Da de studerende ligeledes er mere isolerede fra holdet end de er på matrikelhold, har de umiddelbart større behov for feedback og tryghed fra lærerens side: ”Fjernstuderende kan finde på at ringe og starte samtalen med: ”Tak fordi jeg må ringe til dig. Jeg vil gerne tale med dig om……” Underviseren skal fra dag 1 lægge op til/nødvendiggøre/stille krav til/organisere dialogiske studieformer mellem de studerende af indlæringsårsager primært, men også for at skabe distance mellem lærerpersonen og den studerende” (2007). Lektor A lægger ligesom netuddannelseslederen altså vægt på den dialogiske form, men ikke med den samme vægt på en ligeværdig, demokratisk proces. Det er underviseren der sætter spillereglerne for den dialogiske interaktion, og det er underviseren der definerer sin egen vejlederrolle i forhold til tids-

ressourcer og i forhold til hvornår de studerende kan forvente at man er til stede. Det er således vigtigt at holde sig for øje at dialogen er bundet op omkring nogle personlige og professionelle grænser. Disse grænser kan man som vejleder med fordel sætte gennem, paradoksalt nok, at lade de studerende styre deres egne læreprocesser så vidt som det er muligt. Vejlederen der står til rådighed hele tiden risikerer nemlig let at ende med at gøre arbejdet for de studerende. Dette er alt andet lige også det nemmeste for sidstnævnte. Men det bliver vejlederens nemesis, og i sidste ende også den studerendes. Derfor kan det siges på den måde at det er læreren der åbner døren – man går selv ind.

For underviseren kan det qua studieformen være svært at fornemme de studerendes eventuelle problemer af individuel eller samarbejdsmæssig karakter i relation til studiet. I forhold til et tryghedsparameter i den virtuelle studieform er det derfor underviserens opgave, og i særdeleshed kontaktlærerens[43], at give en passende støtte til de studerende i startfasen. Det er vigtigt, at der etableres rum for og indhold i interaktionen med udgangspunkt i en hverdagsagtig terminologi, som de studerende vil kunne forbinde med tidligere skole- og uddannelseserfaringer (Netuddannelsesleder ved LNN, 2004:40). Dette betyder i starten af en virtuelt baseret læreruddannelse, at der er en vis grad af underviserstyring, fordi de studerende naturligt nok skal vises til rette, men når dette er sket, skal de studerende selv træde i karakter, og der lægges gradvist op til mere selvbestemmelse og handlefrihed i ugeopgaverne, der i starten vil bære præg af, hvad man kunne kalde utvetydige og håndfaste problemformuleringer. Ligeledes er det på dette tidspunkt, at de studerende kan give sig i kast med en mere bevidst udforskning af gruppearbejdets muligheder. Uddannelseserfaring handler i denne sammenhæng om de institutionelle erfaringer som man har en direkte personlig erkendelse af, og her gælder det for de netstuderende at der er meget nyt at tilegne sig når de entreer netseminariet, fordi der er mange ting i den blandede lærings form hvor de studerende ikke nødvendigvis kan trække på en tidligere pulje af erfaringsopsamlinger. Men hermed genereres der en ny erfaringsdannelse – og tillige en ny form for læring – og Kolb (1984) har bl.a. konkluderet at al læring i sidste ende er erfaringslæring.

I kravet til de studerendes selvforvaltning er det også rimeligt at forlange at de studerende kan stole på deres undervisers *regelmæssighed* i frekventeringen af det virtuelle rum. Dvs. at underviseren ikke kun tjekker sin mailboks, men også følger med i, og deltager i, hvad der foregår på den enkelte overordnede holdkonference. Således kunne aktiviteten på en holdkonference se ud i First Class (der som nævnt i 2006 i CVU Midt-Vest blev erstattet af Microsoft SharePoint):

[43] Såvel på den matrikelbaserede læreruddannelse som på den netbaserede ditto benytter man sig på LNN af en såkaldt kontaktlærerordning for de enkelte stamhold. Ordningen kan i mindre målestok sammenlignes med en klasselærerfunktion som den kendes i folkeskolen og på visse ungdomsuddannelser.



Figur 7: Eksempel på holdkonference i FC for danskhold 24.5

Qua historikfunktionen i First Class kan den studerende se om hun er blevet set af sin underviser, og det faktum at de studerende hurtigt bliver meget selvstændige brugere af det elektroniske medie i forhold til navigationsmuligheder, gør også at underviseren med det rette engagement kan medvirke til at skabe et meget levende virtuelt rum. I det hele taget må man i kraft af virtualitetsdimensionen i højere grad *synliggøre* sig som underviser, således at de studerende får et billede af hvem læreren er og *hvordan* vedkommende er som underviser. Man kunne hævde at dette ikke er et underviserproblem, og man vil kunne finde studerende der ikke i særlig høj grad har dette behov for at få sat ansigt og karakter på underviseren, men ikke desto mindre er det nok et initiativ der ikke kan komme nogen parter til skade. Desuden er det af stør-

ste vigtighed i den virtuelle undervisning at underviseres indbyrdes aftaler overholdes, således at der ikke skabes unødvendig forvirring og deraf følgende overophedning af mailbokse og – konferencer.

På de månedlige seminarer er der tale om nogle meget komprimerede skemaer, hvilket på den positive side giver en intens udnyttelse af den sparsomme tid, og skaber en vægtning af det vigtige. Det kræver imidlertid oftest en forberedelse fra underviserside, der er så punktfast, at det skaber ringe plads for spontane indfald og ideer. Det samme synspunkt gør sig gældende i den svenske netbaserede læreruddannelse hvor en studerende udtrykker at undervisningen ved de få fysiske møder kan blive alt for komprimeret: ”Vid träffarna på högskolan har man pressat in för mycket på för få dagar. Det har varit riktigt dålig korvstoppningspedagogik” (Högskoleverket, rapport 2007:41R:28). I parentes bemærket synes det evident at man også i Danmark på lang sigt må overveje denne form da en fordring om 12 timers koncentreret arbejdsindsats hver dag over 2-3 dage er grænsende til det urimelige. I særdeleshed fordi der kun er lagt én længere pause ind ved middagstid hvorefter undervisningen raskt kan køre videre, undertiden altså til kl. 19-20 om aftenen.

På LNN har man i danskfaget bevidst arbejdet i lærerteams med den hensigt at lette det omfattende forberedelsesarbejde, men også med den hensigt at udnytte det man med et udtryk fra idrættens verden kan kalde hinandens spidskompetencer. Et lærerteam på tre undervisere, hvor dele af undervisningen er storholds- eller, om man vil, auditoriebaseret sikrer således de studerende den bedst mulige kvalitet i undervisningen. Gennem evalueringer af disse forløb har der overvejende været positiv respons til denne tilgang fra de studerende:

> En af fordelene er, at I har kunnet give den kvalificerede undervisning, I har, ved at samle eks. grammatikken under en lærer (Moesgaard 2004:46) eller

> jeg har endnu ikke følt, at det var et problem, da vi jo også har fået respons som går direkte på vores gruppe (Moesgaard 2004:46)

Men naturligvis er der også ulemper forbundet med denne form, idet de studerende føler, at de mister noget af nærhedsrelationen til den underviser, som de i forvejen kun ser en gang om måneden, og de føler ikke, logisk nok, at de to andre lærere kender dem. Her er vi igen tilbage i identitetsproblematikken som netstuderende i form af frygten for at blive ganske usynlig i et i forvejen til tider uhåndgribeligt virtuelt rum. Men de studerende har været endog meget positive i forhold til at se et teamsamarbejde udført i praksis,

og på denne måde har netunderviserne i dansk ved LNN kunne holde et spejl op for de studerende i et professionsrettet perspektiv:

> Teamets samarbejde spejler en struktur, de studerende møder i deres gruppearbejde, i tilknytningen til studiecentre og mentor, i praktikken og (…) peger helt ud i fremtiden, i professionen (Netuddannelsesleder, 2004:47)

Der er forskellige holdninger at spore til de studerendes manglende tilstedeværelse i dagligdagen hos underviserne. Der forekommer i nogen grad at være to lejre hvor den ene lejr ikke finder den manglende nærhedsrelation problematisk, mens den anden gør. I forhold til de studerendes oplevelse af underviserens ”synlighed” i det virtuelle rum, definerer Paulsen (2001:70) to lærerroller på nettet hvorimellem der efter hans mening synes at bestå et spændingsforhold. På den ene side har man den objektivt anonyme lærer som de studerende føler sig fortrolige med – fordi han er anonym. På den anden side har man den subjektivt fortællende lærer der overfor de studerende redegør for mange af sine personlige oplevelser:

> Noen studenter ser ut til å oppleve kommunikasjon med læreren på nettet som tryggere enn i et tradisjonelt klasserom, nettopp fordi en ikke får så nært forhold til læreren. Samtidig opplever noen kommunikasjonen med medstudenter som mer utrygg og angstfremmende enn i et tradisjonelt samarbeid, fordi de ikke kjenner medstudentene så godt (Paulsen 2001:71).

Den objektivt anonyme underviser er i min fortolkning den underviser der lægger vægt på deltagerstyrede processer og som kun leverer det input der er nødvendigt af en stringent faglig karakter. Den subjektivt fortællende underviser lyder umiddelbart mere interessant, specielt i det virtuelle rum, men man kan have den formodning at Paulsen i denne optik taler om en undervisertype der også let kommer til at tage ordet og initiativet ud af munden på de studerende og som involverer sig intensivt i alle aktiviteter der foregår på netkonferencerne. Det er klart at der stadig vil være forskellige mennesketyper og dermed undervisertyper på nettet, uanset at undervisningen foregår elektronisk. Underviseren er stadig af kød og blod og ikke en datamat der distribuerer viden. Paulsen er dog stærkt foruroliget over det han kalder ”pedagogenes manglende kompetanse og interesse for nettpedagogikk” (2001:109). Han opstiller syv pædagogiske muligheder (Paulsen 2001:110) knyttet til fjernundervisning som udbydere og undervisere efter hans mening vil kunne drage fordel af at skele til:

1) Nettet giver de studerende kontrol over tiden
2) Nettet giver tilgang til en enorm mængde læringsressourcer
3) Nettet giver mulighed for samarbejdslæring der er uafhængig af tid og sted
4) Nettet giver de studerende mulighed for refleksion og ekstra tid til formulering af spørgsmål og kommentarer
5) Nettet giver unikke muligheder for at udnytte tekstfilerne (som automatisk lagres) af klassens diskussioner
6) Nettet giver gode muligheder for at bruge pc-værktøjer og pædagogiske programmer i læringen
7) Nettet giver muligheder for at bruge multimedieelementer til præsentationer og demonstrationer i undervisningen

Andre ville hævde at man mister kontrol over tiden i den netbaserede studieform fordi der ikke er nogen skemalagte rammer at forholde sig til – andre end de den studerende selv sætter (1). I forbindelse med punkt 2, må det fremhæves at det stadigt er få mennesker der vælger at læse undervisningstekster direkte på skærmen, og derfor må læringsressourcerne også have en læsbar kvalitet når de er printet ud. Alle roser har torne, og det at arbejdet skal foregå fra hjemmet kan give studerende en følelse af aldrig helt at have fri – fordi muligheden for at arbejde altid er stede – ligesom det er tilfældet for underviserne ved netlæreruddannelsen og på andre hjemmearbejdspladser.

Underviseren i det virtuelle læringsmiljø er ideelt set administrator af en videnstank som kan opbygges og lagres sammen med de studerende. Her er det vigtigt at komme i hu at opbygningen af viden altid er en dynamisk og ikke en statisk størrelse, således at der aldrig må blive tale om en monologisk tankpasserpædagogik. Sådan er det i de campusbaserede læringsmiljøer, og sådan er det i de virtuelle. Men det afhænger i høj grad af underviserens IT-pædagogiske og IT–didaktiske kompetencer. Forandringen af underviserrollen, når denne overgår til at undervise computersupporteret, er funderet i at underviseren bliver coach, vejleder og designer i læringsmiljøet. Helle Mathiasen betoner i artiklen ”Project and Web-based Teaching – An Invitation to Develop Student and Teacher Roles” at underviserens flere og nye roller i en netbaseret uddannelseskontekst ikke behøver at være kompleksitetsforøgende, men tværtimod kompleksitetsreducerende hvis disse rollers funktion tydeliggøres for alle involverede participanter:

> So, on the one hand, several roles may be seen as increasing the complexity of the system, and on the other hand, as reducing complexity if their functions are elaborated and made understandable to teachers and students alike. This requires,

> among other things, *being explicit about the conditions for each of the roles and their functions and the frameworks within which they unfold* (Mathiasen 2006:42).

Tydeliggørelsen af rammerne for udfoldelsen af underviserens roller, som underviser, konsulent, vejleder, coach, designer (af læringsmiljøer og af læreprocesser), sparringspartner og motivator medvirker til at de studerende bliver fortrolige med det faktum at underviseren kan mere end blot at stå ved tavlen ved seminarerne eller stille opgaver over nettet i det virtuelle rum. Hvis de studerende bliver bevidstgjorte om de ressourcer som de kan gøre brug af hos underviseren, vil de også have nemmere ved faktisk at henvende sig til underviseren og bede vedkommende om at påtage sig den rolle som de studerende ønsker i en given situation. Hvis ikke de studerende kan formulere rollen, må underviseren lytte sig frem til hvad de studerendes behov er i sammenhængen.

Hvis man vil forstå underviserrollens kompleksitet i den virtuelle praksis, bliver det således også nødvendigt at give læring og undervisning status som selvstændige begreber (se fx Lave og Wenger 2006 [1991]: 113). Det må aldrig tages for givet at der af undervisning opstår læring eller at læreprocesser baserer sig på undervisning. Læringsmulighederne opstår i en form der baserer sig på en vekslen mellem virtuel og fysisk tilstedeværelse, og det er ud fra disse intenderede læreprocesser at underviseren skal tilrettelægge sin praksis. Underviseren skal hjælpe andre med at lære sig noget, og den kollaborative læring er således i høj grad funderet i processer mod en egentlig vidensproduktion.

7.3 Fleksibilitet i arbejdshverdagen

Det er ikke kun for de studerende at den netbaserede læreruddannelse giver mulighed for en fleksibel tilrettelæggelse af arbejdsdagen og –ugen. Lederen af den netbaserede læreruddannelse ved LNN, der tillige underviser i dansk på syvende år ved samme uddannelse, udtrykker at formen er ”fleksibel for de studerende, og den er fleksibel for mig som underviser.” Hun har nydt godt af fleksibiliteten da hun bor ganske langt fra Nr. Nissum, og derved kan have hjemmearbejdsdage med netundervisningen:

> Også i det private nyder vi godt af fleksibiliteten, så længe jeg kan holde styr på den i mit daglige arbejde. Men det er ikke kun de fordele, der gør, at jeg bliver ved som netunderviser. Jeg betragter mig selv som stadigt nyansat, og kontakten til mentorskolen og de mentorer, der er tilknyttet til netstudiet, er også med til at holde mig aktiv i forhold til grundskoleundervisningen i langt højere grad end de vanlige praktikbesøg kan gøre. Så netundervisningen er en nødvendighed for mig, både hvad angår muligheden

> for hjemmearbejdsdagene, men samtidig som en mulighed for at skabe direkte kontakt til grundskoleundervisningen. Til sidstnævnte bør også lægges, at de netstuderende ganske ofte har en undervisningserfaring med sig, når de begynder, og den erfaring bliver en naturlig og aktiv del af min undervisning (Netuddannelsesleder, 2007).

Der er altså andre fordele forbundet med netunderviserfunktionen end ”blot” fleksibiliteten og muligheden for at udvide sit kompetencefelt som underviser. Lederen af netuddannelsen vil naturligt have en større kontakt til mentorskolerne og mentorerne end det er tilfældet for den ”menige” underviser, så man kan ikke heraf udlede at der skulle ligge nogen særlig generel fordel heri. Underviseren, der ”kun” har denne forpligtigelse, vil normalt ikke have nogen nævneværdig kontakt, om nogen, til mentorer eller mentorskoler.

Lektor E i matematik angiver at der er meget fleksible arbejdsvilkår idet man i store træk kan lægge sit arbejde som man vil. Desuden er der mulighed for at afprøve forskellige andre tilgange til indlæringen af det faglige stof: ”Da det er meget tydeligt, hvordan de studerende har opfattet en given opgave eller et givet problem, får man ret stor respons på, hvorledes det er lykkes at iscenesætte den læringssituation, der var tænkt fra lærersiden” (2007). Praktiklederen ved LNN underviser også i fagene psykologi og pædagogik. Han finder at der er mange fordele ved undervisergerningen ved netlæreruddannelsen, bl.a. ”større fleksibilitet, studerende er generelt mere aktive selv, fordybelsen hos de studerende er større” (2007).

Adjunkt B i danskfaget fremhæver på positivsiden ved underviserfunktionen at hun i stor grad selv kan bestemme på hvilket tidspunkt af døgnet eller ugen hun ønsker at arbejde: ”At jeg ikke er afhængig af at skulle være et bestemt sted på et bestemt tidspunkt (og jeg plejer heller ikke at aftale fast ”kontortid” med de studerende over nettet)” (2007). At aftale faste tidspunkter med de studerende på nettet er dog, som jeg tidligere har været inde på, en nødvendighed for mange undervisere i det virtuelle studierum. Hermed stilles der krav til de studerende, og der stilles krav til underviserne selv i form af tidspunkter hvor netlæreren er *på* og online, og hvor de studerende kan sende mails, chatte eller skype med underviseren. Det kan fx være to timer to gange om ugen, men der er mange muligheder hvilket netop er et emblem for fleksibiliteten i den virtuelle undervisning. Imidlertid vælger mange undervisere, som adjunkt B, i stedet at lade mulighederne for et møde være endnu mere fleksible; den studerende kan invitere underviseren til chat mens denne er online, hvilket var en mulighed i First Class, men ikke er det i VIA’s nye LMS, Microsoft Sharepoint. Den studerende kan sende underviseren en mail med spørgsmål eller med ønske om en skype-session, eller den studerende ringer simpelthen sin underviser op på telefonen. Der er mange tilgange, og den enkelte

underviser definerer i vid udstrækning selv, i dialogisk interaktion med de studerende, hvordan kommunikationen skal foregå i de enkelte tilfælde. Dog er underviseren i rimelig grad forpligtet på at overholde sine responstider i besvarelsen af ugeopgaver (hvilket typisk vil være maksimalt en uge) ligesom underviseren må forventes at besvare de studerendes mails inden for et til to døgn fraregnet lørdage, søndage og ferier. Dette er rimelige krav at stille til underviseren – fleksibilitet må ikke forveksles med skødesløshed.

Lektor B i dansk angiver også en af de store fordele ved fleksibiliteten. Den giver meget hjemmearbejde, således at hun sparer transporttid og kan tage sit arbejde med sig andre steder hen end hjemmet og LNN, fx ”kærestebesøg i Århus” (2007). Desuden er der færre transportudgifter (lektor B har en halv times transport hver vej fra hjem til arbejde). Et væsentligt element ved virtuel undervisning er at papirtyranniet reduceres – helt basalt er der færre dokumenter, tryksager, bøger osv. der skal transporteres rundt mellem bibliotek eller hjem, undervisningslokaler, tilbage igen etc.: ”Der er ikke så mange praktiske ting man skal tænke på såsom ”har jeg nu kopieret”, ”fik jeg nu sagt at de skal læse de og de sider?”, ”uh, jeg har glemt at reservere en projektor”, ”årh, projektoren virker ikke”, ”shit, jeg glemte min overhead”, ”fik jeg nu sagt det hele vedrørende dét faglige emne!? Når man underviser på nettet har man på en måde bedre tid til at få ”sagt det hele”, for man kan anytime træde ind i undervisningsrummet igen og ”tale videre” eller spørge om det man glemte at spørge om. Man er altså i princippet i kontakt med sine studerende hele tiden og lige når man vil, fordi pc’en altid er i nærheden. Man skal ikke gå og huske på ting og detaljer lige til næste konfrontationstime” (lektor B, 2007). Lektor B anfører her nogle væsentlige kriterier som man med fordel kan anskue som fordele ved den virtuelle undervisningsproces, og det er kriterier som bl.a. også Paulsen (2001) peger på i sin bog om netbaseret uddannelse.

Den skriftlige interviewundersøgelse viser således at det bedste ved netlærergerningen ifølge underviserne er muligheden for selv at tilrettelægge egne arbejdstider og bestemme hvornår på døgnet de ønsker at lægge arbejdsindsatsen. Dette giver også for nogle undervisere mulighed for deciderede hjemmearbejdsdage. Fleksibiliteten er altså det største plus. Desuden betones muligheden for, og nødvendigheden af, at skabe nye tilgange og metoder for undervisningens gennemførelse hvilket kan medvirke til at skabe en mere differentieret undervisning (der i sidste ende også kan komme de matrikelstuderende til gode) som det næststørste gode.

7.4 Arbejdets konstante nærvær

Nogle ting er lette og andre er sværere. Sådan er det i de fleste professioner. Nogle arbejdsprocesser nyder man at tage del i, andre er pligtarbejde. Der er, som det er blevet vist i det ovenstående, klare fordele ved at undervise i CSCL-regi, men der er også ulemper. Netuddannelseslederen angiver manglen på kollegial sparring og den sociale omgang med kolleger som den primære mangel og ulempe, fordi ”netundervisningen i overført betydning ikke har et lærerværelse” (2007). Hun mener endvidere at undervisningsformen på mange måder er en tilbagevenden til undervisning som en solopræstation, og den kan være præget af en vis privathed som hidrører netundervisningens overvejende skriftlige karakter. Dette synspunkts legitimitet er afhængigt af hvilken læringsopfattelse man lægger til grund for tilgangen til computermedieret undervisning. Undervisning som solopræstation er der for det første ikke tale om i det omfang at meget af undervisningen foregår i lærerteams, og man bør i mit perspektiv som nævnt snarere anskue netlærergerningen som en dialogisk kontinuitet. Ligeledes er udsagnet om privathed et paradoks i en virtuel undervisning der netop i højere grad end traditionel undervisning er skriftliggjort i offentligt tilgængelige konferencer, hvilket betyder at alle andre, studerende som kolleger, 75 % af tiden vil kunne følge en undervisers virke på nettet. Men samtidig skal man ikke være blind for at netundervisningen meget hurtigt kan komme til at *føles* som en privat og isoleret praksis hvis underviseren er ene om et nethold og i øvrigt ikke har undervisning på den matrikelbaserede læreruddannelse. Dette kan også øve negativ indflydelse på den faglige omverdensrelation:

> One teacher, isolated from other practitioners and immersed in classroom issues, ceases to be representative of anything else; and artifacts gain local meanings that do not point anywhere (Wenger 2005 [1998]:115).

Hvis man følger netunderviserlederens pointe til dørs, så risikerer underviseren som en yderste konsekvens gradvist at blive isoleret fra sine kolleger og det praksisfællesskab der bringer nye impulser og faglig sparring ind i dagligdagen med henblik på videreudvikling af egne ideer og målsætninger med undervisningen. Der bliver i værste fald tale om et lokalt og indsnævret læringsmiljø som skabes på bekostning af en global og fællesskabsorienteret praksis. Artefakterne kan ifølge Wenger ligeledes blot opnå en begrænset lokal betydning fordi underviserens horisont begrænses af fraværet af et velfungerende praksisfællesskab. Jeg er enig i at ”den isolerede netunderviser” er en problemstilling man skal holde sig for øje, og under alle omstændigheder finder jeg det problematisk hvis en underviser eksempelvis hovedsageligt arbejder hjemmefra med ren fjernundervisning uden et egentligt kollegialt fællesskab. Det giver denne underviser nogle muligheder i relation til mindre transporttid, en familie der hele tiden er tættere på og fleksibilitet i ar-

bejdshverdagen. Til gengæld risikerer man at fleksibiliteten og privatsfæren som ramme for en samtidig arbejdshverdag også skaber forvirring i relation til de praksisfællesskaber man omgiver sig med, for så vidt at man kan definere familien og intimsfæren som en art praksisfællesskab: Hvornår er man mest i den ene zone og hvornår er man mest i den anden? Hvornår er man på arbejde og hvornår har man fri? Dette stiller krav til medarbejderens disciplin i forhold til at kunne trække grænser mellem arbejde og privatsfære. I CSCL-formen, hvor der trods alt også er den fysiske tilstedeværelsesdimension om end i begrænset omfang, kan underviseren fortsat føle sig som en underviser i traditionel forstand. Man bør ikke underkende den identitetsskabende faktor der ligger i dette aspekt. Mødet med andre mennesker, med studerende og kolleger, er fortsat essentielt, og i en wengersk forstand er det decideret vitalt. I fjernundervisningens bogstavelige form kan det meget vel tænkes at det ikke er en nødvendighed at møde de studerende, men jeg er fuldstændig overbevist om at det i hvert fald er nødvendigt at have et kollegialt fællesskab. Ellers bliver underviseren en faglig ø der i virtualitetsdimensionen ender med at kredse om sine egne snævre forestillinger – uden at få fornyede impulser fra fagligt ligesindede. Underviseren må aldrig ende med at blive en selvrefererende instans i et autokonstrueret læringsmiljø med computeren som mediator. I denne forstand er det levende ord umådeligt vigtigt i en senmoderne virkelighed hvor de teknologiske muligheders grænser er i stadig nedbrydning. Det handler således ikke om at glorificere det lokale aspekt i fællesskabernes praksis, men om at se processerne (at forhandle mening/betydning, læring, udvikling af praksis, identitetsformation og sociale konfigurationer) som nogle der involverer komplekse interaktioner mellem det lokale og det globale (Wenger 2005 [1998]:133). Det drejer sig om at favne mulighederne teknologisk set med henblik på at skabe nye undervisnings-, vejlednings- og læringsformer, men det handler om at gøre det inden for rammerne af fagligt-sociale fællesskaber hvor menneskelig interageren fortsat er en væsensfaktor i skabelsen af ny viden og ny læring. Det handler kort sagt om rum for såvel individuel som social udfoldelse i det menneskelige fællesskab.

Lektor G i natur/teknik og geografi ser det som problematisk at det kan være vanskeligt at overholde de aftaler der indgås, fordi netholdene har en tendens til at forsvinde mere ud af bevidstheden end det er tilfældene for matrikelholdene. Her vil jeg bemærke at det er et underviseransvar der er tale om, et ansvar der skal kunne løftes gennem en disciplineret og koordineret hensyntagen til såvel den ordinære som den netbaserede studieform. Paulsen (1992) noterer således også at:

> Student feedback also indicates that teacher activity is of crucial importance to students' perception of a course.

Desuden synes lektor G at det kan være ufordelagtigt hele tiden at skulle være 2-3 uger foran i opgavefremstilling, fordi der kan være emnemæssige områder som kunne være relevante at tage op, men som ikke kan indpasses pga. det fastlagte program. Dette kan der være en pointe i, men her gælder det for underviseren om at være fleksibel og skabe rum i undervisningen til det uforudsigelige, det der pludseligt måtte opstå. Det kan også være svært at være enig i at der skulle foreligge et problem i at man er et par uger eller tre foran i fremstillingen af opgaver, i særdeleshed fordi det kan hævdes at dette netop giver rum til manøvre i forhold til at skabe forandringer i indholdet. Ikke desto mindre er netundervisningen didaktisk set en anden disciplin end den ordinære klasserumsundervisning – skriftligheden er i højsædet, og der er deadlines der skal imødekommes fra såvel underviser- som studenterside i forhold til det skriftlige arbejde. Underviseren skal lægge ugeopgaver ud, de studerende skal besvare dem, og underviseren skal give respons, alt sammen inden for (i hovedreglen) aftalte deadlines. Dette betyder ikke at der ikke kan "fires" i forhold til deadlines, men som udgangspunkt er det nødvendigt med forholdsvis faste skabeloner i afleveringsgangene: Dette er det virtuelle klasserum, og man må som tidligere nævnt kunne stole på at der er en vis præcision i kommunikationsleddene. Kunsten er basalt set at få den computerbaserede undervisning til at foregå så smidigt som muligt hvilket netop er muligt hvis man accepterer Hiltz' (1986) definition af det virtuelle klasseværelse som "an *interactive* communication and learning space located within a computer system". Fleksibiliteten som diskurs må således ikke glide ind i alle arbejdsgange således at tingene begynder at flyde. Disciplin og fleksibilitet er nøgleordene i virtuelle arbejdsgange, og denne dialektiske konstruktion må og kan holdes i spil som en organisatorisk, kommunikativ og læringsmæssig balancegang. Det ønsker de studerende fordi de vil have faste arbejdsgange i et studie der ofte tages ved siden af et halvtids- eller fuldtidsarbejde, og derfor er det faktisk ofte de studerende der savner konsekvens og disciplin fra undervisernes side. Uforudsete hændelser kan spille ind, men det virtuelle studierum bør som hovedregel være præget af disciplineret fleksibilitet – dvs. med rum for fleksibilitet i forhold til den disciplinerede struktur.

For lektor G, der underviser i naturfag, består en af ulemperne i at spørgsmål og svar let kan "ramme forkert" (2007) som han udtrykker det. Der går for lang tid med "samtalen" (2007), og i et eksperimentelt fag som natur og teknik er det vigtigt at kunne vejlede her og nu. Umiddelbart betragtet er det ikke den dialogiske form der her lægges op til, men samtalen kan også komme til afløse den handling der skal finde sted i et i dette tilfælde instrumentelt fag. Der er således ofte i højere grad brug for en vejledning med fysisk tilstedeværelse, hvor de instrumenter der skal anvendes også forefindes. I denne henseende er der altså problemer med den begrænsede fysiske tilstedeværelse i dette fag. Lektor H i engelsk og historie beskriver den konstant dårlige samvittighed over ikke at få gjort alting og til tiden, da alle andre opgaver som kræver fy-

sisk tilstedeværelse, får større prioritet: ”I princippet er du på denne måde altid på arbejde” (lektor G, 2007). Igen kan det undre at nogle undervisere tilkender matrikelundervisningen større vægt end den der foregår virtuelt, men dette har formentlig noget at gøre med en ”ude af øje, ude af sind”-tankegang. De studerende der er til stede, kan man ikke undslippe, mens de virtuelle studerende er ”derude” et eller andet sted, men man kan som underviser ikke nødvendigvis blive stillet til her-og-nu-regnskab for ikke at have tid. Interessant nok fremhæver praktiklederen det modsatte synspunkt, nemlig at man ”HELE tiden” (praktikleder ved LNN, 2007) er på i sin bevidsthed. Dette udsagn må man tolke i den retning at der ikke er nogen faste rammer for hvornår netundervisningen skal foregå. Det kan være på alle tider af døgnet. Praktiklederen mener også at det er en mangel ved den virtuelle undervisningsdimension at man ikke har personerne over for sig når man underviser, idet man hermed kan benytte alle aspekter i kommunikationen. Dette afhænger dog af hvordan man betragter skriftlig kommunikation for denne disciplin kan udfoldes i større og mere udfoldet grad i den virtuelle undervisning – desuden kan den give mere plads, tid og rum for refleksioner over stoffet, såvel fra underviser- som fra studenterside, end det er muligt i den fysiske tilstedeværelsesundervisning. Til gengæld er den skriftligt baserede dialog og respons meget tidskrævende for underviserne. En pædagogisk IT-konsulent ved Efter- og Videreuddannelsesafdelingen i CVU Midt-Vest, kommenterede dette tema i forhold til underviserens skriftlige respons til de studerende, da jeg i efteråret 2004 interviewede hende til nærværende projekt. I forbindelse med netundervisningen, dennes responsfaser og e-mail-dialogerne siger hun at:

> Man vil være **så** god en responspartner, så man bruger oceaner af tid på det. Men man er nødt til at planlægge arbejdet anderledes end man er vant til for at få det til at fungere og hænge sammen (2004).

Men en vigtig pointe, som IT-konsulenten fremhæver, er at der også ofte sker det i den skriftlige dialog- og responsform at man som underviser pludselig opdager at der er nogle af disse skriftlige processer, som man kan tage med sig ind i konfrontationstimerne fordi nye ideer ofte opstår og formes i skriveprocesserne. Et andet væsentligt skriftlighedsparameter er det der handler om præcision og klarhed i udtrykket. ☺ og ;-) og andre grafisk afvæbnende emoticoner i den skriftlige form kan være nok så anvendelige, men de bliver også en anelse tyndslidte med tiden og bliver primært anvendt med henblik på at markere en god og venlig tone der skal bane vejen for at undgå misforståelser. Dette er ikke kun en svær disciplin for underviserne, det er det også for de studerende, og i al den skriftlige kommunikation der gennemføres på netlæreruddannelsen (mere udtalt end i den matrikelbaserede uddannelse) kan det ikke undgås at man ind imellem uforvarende gøder jorden for misforståelser: ”Fordi den der skriftlighed gør at man meget nemt kommer til

at gå skævt af hinanden" (IT-konsulent, 2004). Jeg er ikke helt enig i at man *meget* nemt kommer til at gå skævt af hinanden, men risikoen foreligger, og her er det op til dialogparterne at rede trådene ud. Dette lykkes også i langt de fleste tilfælde. Men det man naturligvis mangler i den skriftlige samtale eller dialog over nettet, er øjenkontakten, kropssproget og i det hele taget muligheden for at aflæse afsenderbudskabet i dets fysiske kontekst.

Lektor I (naturfag, almen didaktik og pædagogik) savner den umiddelbare respons i klasseværelset som man får i tilstedeværelsesundervisningen ligesom han også savner dialogerne med og mellem de studerende når undervisningen foregår i det virtuelle rum. Man kan forsøge at rette op på dette aspekt via dialogkonferencer på intranettet, men det er erfaringen at mange studerende ikke benytter disse asynkrone kommunikationsfora, fordi de er baseret på "frivillighedens vej" – det er ud fra en pædagogisk betragtning svært at stille krav om at de studerende skal komme med input til en given faglig diskussion. Det er også svært som underviser at sende mails til enkelte studerende og bede dem om at deltage – opfordringen til deltagelse skal komme i tilstedeværelsesundervisningen på de månedlige seminarer. Det er således også lettere at "prikke" eller udpege den enkelte studerende, der måske længe ikke har sagt noget og bede vedkommende om at komme med en kommentar til eller et bud på en diskussion eller et spørgsmål. Her-og-nu-dialogen fordrer i højere grad disse spontane inddragelser af mindre aktive studerende. Til gengæld er det også erfaringen hos nogle undervisere at studerende der sjældent ytrer sig i den fysiske undervisningssituation kommer mere på banen i den asynkrone, skriftlige form. Men det er evident at dialogformen er endog meget forskellig i det fysiske og det virtuelle rum, og her ligger en af de mest fundamentale forskelle på tilstedeværelsesundervisning og computermedieret undervisning.

Det er ofte en anke hos netunderviserne at timetallet er mindre end den mængde arbejde der skal lægges i undervisningen for at få tingene til at hænge sammen rent tidsmæssigt. Det bemærker lektor J (samfundsfag) der også finder weekendarbejdet belastende. Desuden mener han, ligesom andre undervisere har gjort det, at der kræves megen og meget præcis planlægning af undervisningen i forhold til aftalte deadlines på distribuering af opgaver, afleveringer fra studerende og respons retur til de studerende. Lektor E i matematik fremhæver at netundervisningen kræver stor selvdisciplin, også fra underviserside, ligesom han ofte savner en fornemmelse af hvordan hans undervisning bedst tilpasses i forhold til de studerendes niveau. Dette kan have sin grund i at netunderviserne ikke ser de studerende i ligeså høj grad som det er tilfældet i den matrikelbaserede uddannelse. Det er sværere at få en fornemmelse af de studerendes niveau i det virtuelle klasserum.

Det sværeste ved netlærergerningen fra et underviserperspektiv er ifølge netlærerne i den skriftlige spørgeundersøgelse weekendarbejde og følelsen af altid at være på arbejde. Dette er paradoksalt fordi det oven for viste sig netop at være fleksibiliteten der blev fremhævet som det største plus ved samme gerning. Der viser sig således en tendens hos netlærerne som ikke er forfærdelig meget forskellig fra det øvrige samfund, nemlig at medarbejdere hylder fleksibiliteten i deres arbejde (fx i form af muligheden for evt. at have hjemmearbejdsplads nogle dage om ugen), samtidig med at de dermed også ofte oplever en fornemmelse af aldrig at have rigtigt fri. Hvor det for få år siden var stabiliteten og den faglige stolthed der prægede arbejdet som læreruddanner, er det nu fleksibiliteten og den konstante, såkaldte omstillingsparathed der er en afgørende kvalifikation – ligesom det er tilfældet mange andre steder på arbejdsmarkedet. Pointen er derfor at forsvaret for stabiliteten er en nyttesløs kamp i et samfund der hele tiden omstrukturerer sig selv på mange fronter.

Der kan være god ræson i at opbygge en stab af undervisere med erfaring i netpædagogik og motivation for opgaven. Det er næppe hensigtsmæssigt hvis underviseren føler at netundervisergerningen er en påtvunget opgave som de egentlig helst ville være fri for – af den grund at de føler sig bedre til rette i det fysiske klasselokale. Dette er en demotivationsfaktor som hverken kommer den enkelte underviser eller de studerende på netdelen til gode. Paulsen (2001:120) foreslår at man opbygger en helpdesk for netunderviserne som de kan rette tekniske og administrative spørgsmål til, ligesom han foreslår at man reducerer lærernes kommunikation med individuelle studerende. Dette initiativ kan læreren med fordel selv tage, bl.a. ved at han forsøger at stimulere kommunikationen mellem de studerende. Det er også vigtigt at læreren melder sine arbejdsrutiner ud over for de studerende, også i forhold til inden for hvilket tidsrum de kan forvente respons på studieprodukter, ugeopgaver osv. Læreren kan selv gøre noget for at undgå følelsen af altid at stå til rådighed, således at hjemmearbejdspladsen ikke bliver en hotline der er åben for de studerende de fleste af døgnets timer.

7.5 Intranetsystemer i brug: First Class og SharePoint

En vigtig dimension i al netundervisning er at man har et LMS der er designet til virtuel undervisning, men det er det paradoksalt nok ikke alle der er, om end man turde mene at dette var en faktor der bør medtænkes fra producenternes side hvis man ønsker at favne et større kundegrundlag. Da jeg startede på denne afhandling hed intranetsystemet ved LNN First Class. Dette var tilbage i 2004, men First Class blev som tidligere nævnt i 2006 afløst af Microsoft SharePoint der dermed blev det nye LMS på LNN og i VIA, og det er mange undervisere på LNN's erfaring at der her er tale om et system som i langt mindre grad end det tidli-

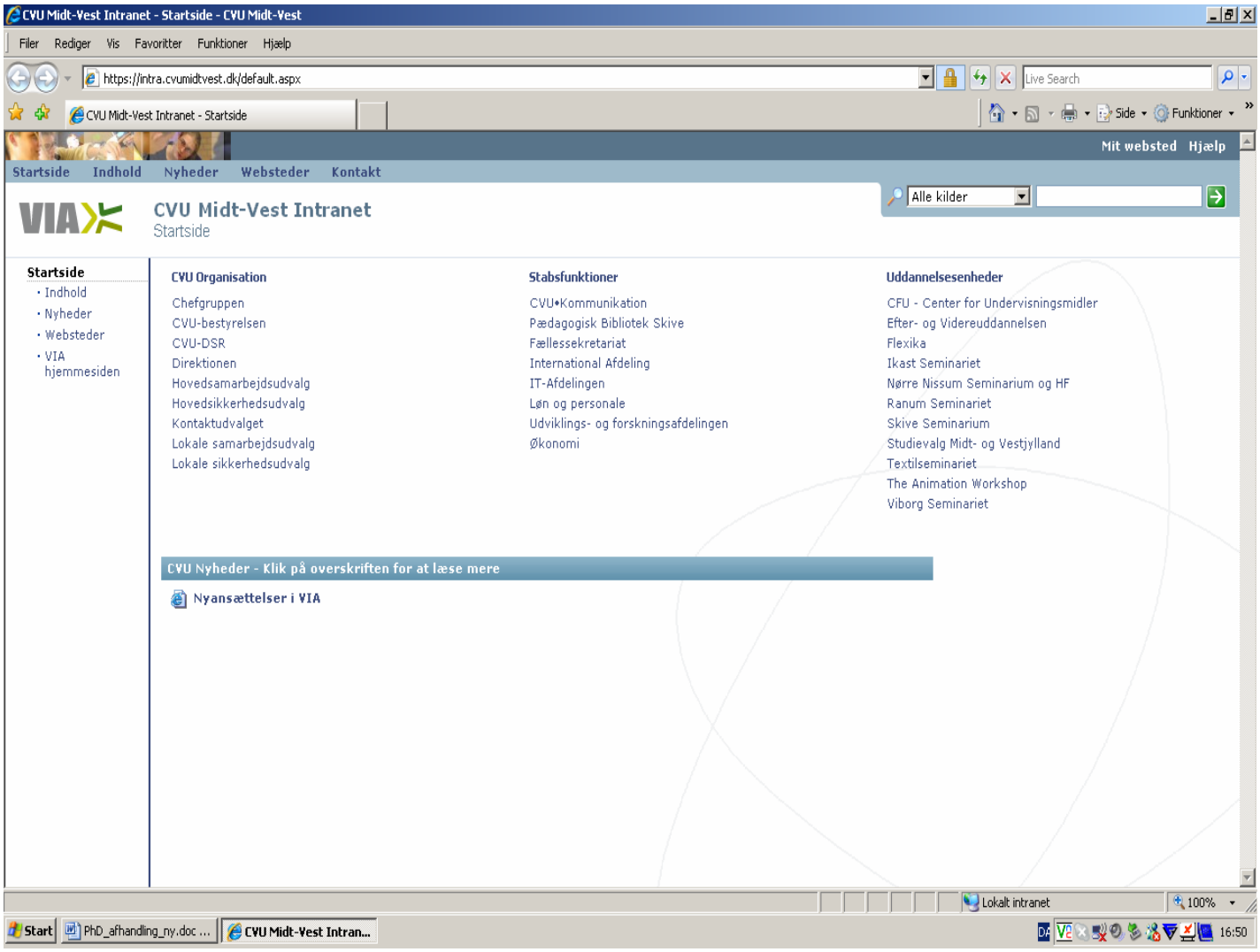
gere benyttede First Class-system egner sig til den virtuelle undervisningsform med dennes meget dialogiske form. Lektor B i dansk bemærker at:

> SharePoint programmet er en meget stor ulempe for min undervisning – First Class var langt mere egnet til en DIALOGISK undervisning. Faktisk mener jeg at min netundervisning er blevet ringere af at vi er begyndt at bruge Share Point. Jeg uddyber gerne, men kort fortalt tror jeg især det skyldes at Share Point ikke er beregnet til dialog men til dokumentdeling. Min undervisning, mener jeg, er dialogisk og ikke sådan en fast blok, den studerende kan gå ind og hente stof og artikler fra, så de kan skrive og aflevere nogle opgaver som jeg så kan give respons på. Holdkonferencen/holdwebben og det der skrives derinde, er det der skal erstatte klasserummet og klasserumsdialogen. Det har jeg meget svært ved at få en SharePoint web til (lektor B, 2007).

Det er en vigtig problemstilling der påpeges her. SharePoint er i høj grad tekstbaseret og ikke i samme grad visuelt anlagt som First Class. I sidstnævnte er der ikke tale om nogen imponerende grafisk opbygning, men den er enkel og overskuelig med hurtig passage mellem konferencer, underkonferencer, mailbokse, opslagstavler osv. SharePoint er til sammenligning langsomt og omstændeligt, der er ingen grafisk brugerflade til at bryde den tekstbaserede monotoni, og frem for alt føles SharePoint *tungt* hvilket hæmmer interaktionen mellem systemets forskellige dele. Ligeledes er det ikke muligt for brugerne at konstatere hvilke meddelelser og mails der er læste eller ulæste hvilket der er mulighed for i First Class. En begrundelse for at benytte SharePoint *kan være* at der er mulighed for at arbejde med større og tungere filer, men SharePoint er indtil videre primært velegnet som et administrationssystem, men ikke som et dialogisk system der arbejder med dynamisk kommunikation. Det ses også alene derved at det tilknyttede personlige mailsystem, Outlook, i princippet er et helt andet program der skal tilgås, hvis man ønsker Outlook-klientens fulde muligheder, og ikke blot en webmail-adgang, *uden for* selve SharePoints intranetfunktion. Tingene tager således længere tid med SharePoint, og dynamikken i virtualiteten, den hurtige og til tider problemløsende dialog med de studerende som kan opnås i First Class, opleves ikke her. Som mediatorer for udvekslingen af læringsindhold, -ressourcer og –dialog, består der således fortsat en stor forskel på de to systemer.

Et andet eksempel på LMS'er i brug er uddannelsen til Master i IKT og Læring der er udviklet og drevet i et samarbejde mellem fem universiteter og højere læreanstalter i form af Aalborg Universitet, Aarhus Universitet, DPU (nu en del af Aarhus Universitet), CBS og RUC. Uddannelsen udbydes under IT-højskolen Vest. Denne uddannelse benyttede tidligere et campussystem, Virtual U, som læringsomgivelse. Man er nu, inte-

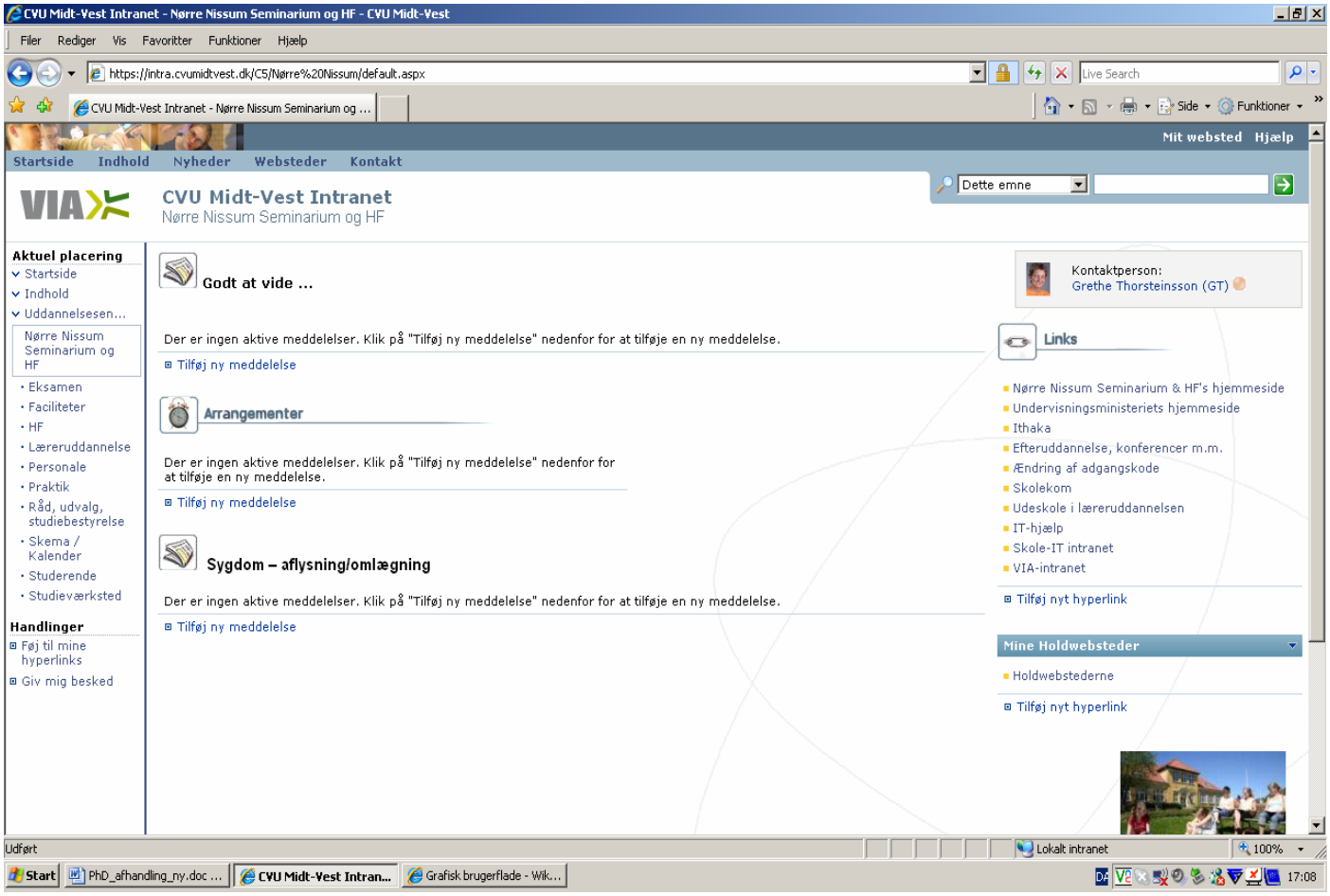
ressant nok i forhold til det daværende CVU Midt-Vests skifte fra First Class til Mirosoft SharePoint, gået over til First Class som e-læringsplatform. Virtual U er udviklet på Simon Frazer University i Canada af forsknings- og udviklingsgruppen omkring Linda Harasim (Dirckinck-Holmfeld 2002:4). Systemet er organiseret på baggrund af en campusmetafor, hvor den studerende får oplevelsen af at logge på en virtuel campus når hun træder ind i intranetsystemet. Dirckinck-Holmfeld betoner at det kun er ved "hovedindgangen" i form af indgangsbilledet at denne illusion bevares. Imidlertid er denne oplevelse fuldstændig fraværende i intranetsystemet SharePoint der er meget upersonligt, klinisk, næsten udelukkende tekstbaseret og med en ringe repræsentation af ikoniske markører. Således ser forsiden ud på VIA's intranet:



Figur 8. CVU Midt-Vest/VIA intranet – forside (Microsoft SharePoint).

Det er næppe muligt at lave en for brugeren mindre indbydende velkomst end denne. Det skal bemærkes at intranettet fortsat bærer præg af at der er reminiscenser fra det gamle CVU Midt-Vest Intranet, og det er

fortsat CVU'ets designskabeloner man baserer sig på pga. organisatoriske og strukturelle omlægninger i intranetsystemet som endnu ikke er på plads. Grafisk set er denne brugerflade uinteressant, og det bemærkes at uddannelsesenhederne er placeret ude til højre, hvorfra brugeren (underviseren eller den studerende) nu først skal vælge sin "uddannelsesenhed". For brugeren af Læreruddannelsen og HF i Nørre Nissum trykkes nu på det relevante link, og herefter ser skærmen ud på følgende vis:



Figur 9. LNN's forside i VIAs intranet (Microsoft Sharepoint).

Her er det "Godt at vide…" at der ikke er gang i noget som helst, idet der ganske enkelt ikke er nogen form for aktive meddelelser fredag eftermiddag den 30. maj 2008 kl. 17.10 – måske netop fordi det er fredag eftermiddag, og det lige er blevet weekend. Nederst til højre og øverst til venstre aner man de visuelle repræsentationer på brugerfladen, men nogen campusfornemmelse gives den studerende ikke på noget tidspunkt. Det samme gør sig imidlertid som nævnt gældende i Virtual U, hvor man fra startbilledets 8 bygninger kommer ind i en ifølge Dirckinck-Holmfeld uoverskuelig oversigt over de konferencer man er tilmeldt. På dette niveau mister brugeren den rumlige fornemmelse og opfatter mere at hun træder ind i et lineært

orienteret univers (Dirckinck-Holmfeld 2002:4). I Virtual U kan man kun udtrykke sit fælles engagement når man enten skriver i konferencen eller i chatten. Det er således ikke muligt at se hvem der har læst ens indlæg eller hvem der er samtidigt tilstedeværende i systemet. Dirckinck-Holmfeld betoner at dette er et uheldigt design i forhold til den filosofi man ønsker at forfølge (Dirckinck-Holmfeld 2002:6). Heller ikke i SharePoint er det muligt at se hvem der har læst ens indlæg eller er samtidigt tilstedeværende i systemet. Dette er imidlertid som tidligere nævnt en mulighed og en klar fordel ved et LMS som First Class. LMS'erne (se evt. en oversigt over de mest almindelige på http://us.uvm.dk/konferencer/videndeling2002/udstillere/viden2.htm?id=18) har imidlertid alle deres forskellige styrker og svagheder, og det er ikke denne afhandlings intention at gå dybere ind i vurderingen af kvalitative styrker og svagheder. Blot må det konstateres at SharePoint rummer klare muligheder for forbedringer i forhold til brugerens campusfornemmelse og i relation til det didaktiske design i det hele taget.

7.6 Praktisk-musiske udfordringer i den virtuelle undervisningsdimension

De største knaster i forhold til den virtuelle studiedel er at finde i de praktisk-musiske fag. Netop den praktiske dimension lider under det lektor K (hjemkundskab) definerer som den manglende direkte kontakt og de manglende diskussioner hvilket medvirker til en "manglende 'oplæring' i praktiske færdigheder og undervisningsteknikker" (2007). På samme måde beklager lektor F (billedkunst) at det har kostet meget mere tid at skulle beskrive praksis og den erfaringsdannelse som bliver til mens man gør tingene i praksis. Samtalen og inspirationen fra fællesskabet bliver en mangelvare. Når studerende kommer bagud skal der desuden bruges mange kræfter på at bringe dem op på rette niveau igen, fordi vejledningsmulighederne ofte er begrænsede og til sidst ender i mailskriveri. Konfrontationstimerne på seminarerne er for sparsomme, og der skal derfor "fyldes rigtig meget på" (lektor F, 2007). Han finder også at de studerende ofte møder samme hektiske aktivitet i alle deres fag på seminarerne, og de brænder derfor ofte ud efter en, to eller tre dage i et sådant tempo. Mens den mundtlige sult således bliver stillet hos de studerende, så bliver den ifølge dette synspunkt også mættet i en overmåde grad. Det giver dog ingen mening at hævde at dette gælder for alle studerende. Man skal holde fast i at hovedparten af de netstuderende er glade for formen, men som tidligere nævnt bør man undgå seminardage der varer et halvt døgn – flere dage i træk. Alting må foregå inden for rimelighedens grænse.

Mens interviewbesvarelserne fra en underviser i hhv. billedkunst og hjemkundskab viser at det trods alt kan lade sig gøre (dog ikke altid uden vanskeligheder) rent praktisk at foranstalte en virtuel undervisning i fage-

ne hjemkundskab og billedkunst, så synes problemstillingerne af en større karakter i idrætsfaget der i høj grad er fysisk med dets kropskulturelle og anatomiske fokus – og ikke virtuelt:

> Når det handler om kropslige færdigheder, er det afgørende, at de studerende kan se undervisere udføre bevægelser, ligesom det er vigtigt at vi ser de studerende i bevægelse, og at de ser hinanden udføre bevægelser. Dette læringsrum, hvor vi ser hinanden i bevægelse, er indskrænket markant på den netbaserede læreruddannelse. Det grundlæggende i faget er samtidig at etablere en sammenhæng mellem oplevelser og erfaringer på den ene side, og refleksioner på den anden side. Teori kan man sagtens formidle, men kunsten er at gøre det, så det hænger sammen med praksis (Lektor D (idræt), 2007).

Idrætslæreren går nu videre med at uddestilllere to væsentlige forhold der var med til at sænke kvaliteten af netlæreruddannelsen i idræt. Han finder at:

1) Læringsrummet til kropslige færdigheder indskrænkes
2) Koblingen mellem teori og praksis indskrænkes (Lektor D (idræt), 2007)

Til gengæld har de netstuderende fået flere rent teoretiske opgaver end matrikelholdene normalt får, og på den baggrund har de fokuseret mere på læsning end på egentligt kropsligt arbejde. Idrætslæreren mener at det er meget begrænset hvad der kan angives som deciderede fordele ved at undervise på netlæreruddannelsen, når det handler om dette linjefag, men der er dog et par ting som han vælger at fremhæve:

> 1) de studerendes modenhed (ville være fantastisk at arbejde med dem under matrikelformen); 2) de studerende opnår et teoretisk grundlag, som ligger på et relativt højt niveau sammenlignet med matrikeluddannelsen, dog fører det teoretiske grundlag i mange tilfælde kun til en formel kompetence, idet anvendelsen af teorien og koblingen af teorien til praksis står svagt (lektor (D) i idræt, 2007).

Dette kan man næppe undre sig meget over. Der er simpelthen nogle praktiske øvelser som man godt kan illustrere, beskrive og analysere værdien af på et teoretisk plan, men som man netop ikke kan sætte i fuldbåren praksis i den virtuelle dimension. Derfor kræves det at tiden er der på de månedlige seminarer, men fordi koblingen mellem teori og praksis er så prægnant i et praktisk-musisk fag, er det en næsten umulig disponering at vælge kun at fokusere på det praktisk øvelsesbetonede i den fysiske tilstedeværelsesunder-

visning. Tingene hænger sammen, og dette vanskeliggør de didaktiske disponeringer når studieformen hedder CSCL i et praktisk-musisk fag. At der er og har været problemer i forhold til ikke blot de praktisk-musiske fag, understøttes af denne refleksion fra den tidligere rektor ved LNN:

> Hvordan hulen organiserer du den netbaserede læreruddannelse i sløjd, på linjefaget sløjd? Der er nogle faglige begrundelser, og det har du også – klart – i idræt og musik. Der er nogle faglige begrundelser, vi diskuterer. På den anden side har faget billedkunst vist, at den holder altså ikke i længden, for det kan godt lade sig gøre. Så den er kun delvis. Men du har også modstand hos fag, hvor der ikke kan gives nogen faglig begrundelse. Det kan faget historie fx ikke. Hvis faget dansk er organiseret netbaseret uden større problemer, så kan faget historie selvfølgelig også, eller hvad det nu kan være. Og den modstand, der ligger – altså selvfølgelig en modstand i forhold til: ”Hvad er det der sker med mig som lærer og min lærerperson? Hvad sker der med mit ejerskab i forhold til uddannelsen?”...Og det har også nogle praktiske konsekvenser, når tingene bliver netbaseret. Og der har vi opbygget nogle erfaringer fra jer, der sidder med det netbaserede og siger: ”Det kan godt lade sig give sig”. Det er også dyrekøbte erfaringer, fordi nogle erfaringer betyder jo, at vi har lært og er holdt op. Vi har jo lærere der har forladt os grædende, fordi de ikke kunne holde til det, de kunne ikke forholde sig til de der problematikker (…) I ekstrem form havde vi jo en lærer der holdt op efter tre uger. Det var en psykologilærer, hun gik simpelthen ud og så underviste hun dem enkeltvis. Det var det hun troede hun skulle gøre, og det går ikke. Og det er der problemet ligger (…) Men samtidig dermed kan man sige at hvis du er traditionelt opdraget og er vant til traditionel undervisning hele vejen igennem, ja så falder du tilbage i den traditionelle måde at tænke undervisning på. Og det betyder, at du nemt falder i den grøft, at du så organiserer din undervisning individuelt. Og det kan du ikke, for det har du ikke ressourcer til, ikke kræfter, ikke tid, ikke timer til. Det er derfor det går galt. Det er de lærere der vil være de bedste lærere og virkelig ikke er kyniske nok eller bevidste nok (Tidligere rektor ved LNN, 2005).

Dette udsagn markerer at der ikke blot er tale om studieorganistoriske og praktiske forandringer når man satser på netbaseret læreruddannelse og netbaseret uddannelse i det hele taget. For nogle undervisere er det meget svært at se sig selv i denne virtuelle dimension – fordi de føler at det er et brud med en århundredlang tradition for undervisning med fysisk tilstedeværelse, og fordi nogle undervisere bærer rundt på den opfattelse at netbaseret undervisning skal foregå individuelt: At man i distanceundervisningen må tage

ekstra hånd om den enkelte studerende på grund af den fysiske afstand, dvs. en misforstået opfattelse af at disse studerende har krav på en ekstra *nursing* for at råde bod på og dæmme op for virtualitetens formodede artificielle aspekt i forhold til den traditionelle undervisningsform. Det er også en yderst traditionalistisk tilgang i forhold til læringsopfattelsen der essentielt set bygger på en meget lærerstyret undervisning hvor man dybest set ikke har tillid til at de studerende mestrer at tage ansvaret for deres egne læreprocesser. Heri bunder misforståelsen i en netbaseret læreruddannelse der i sin essens skal være meget deltagerstyret hvis den skal have en chance for at fungere i praksis. Det er dermed også en uddannelse der i sin læringstænkning er meget moderne. Ydermere forekommer det selvfølgeligt at man giver de studerende ansvaret for egne læreprocesser i en mellemlang, videregående uddannelse hvor langt hovedparten af de studerende er i aldersgruppen fra 26-45 år.

Når dette er sagt er det stadig åbenbart at man ikke kan skære alle fag over én kam og hævde at når det sagtens kan lade sig gøre at bedrive netbaseret undervisning i dansk, så kan det også i idræt eller billedkunst. I denne afhandlings opfattelse er netbaseret undervisning mulig i alle former hvis man netop medtænker den fysiske dimension og mulighederne for at afvikle den undervisning der kræver fysisk tilstedeværelse på matriklen – i erkendelse af at man (endnu) ikke kan magte at gennemføre al undervisning virtuelt, i særdeleshed når man endnu ikke benytter sig af videokonferencer ved LNN. I et bevægelsesorienteret fag som idræt kan man ikke erstatte det fysiske fokus med lærebøger og dermed give køb på praktisk instruktion:

> Det var særlig markant ved eksamensbordet, hvor de skriftlige, teoretiske drøftelser, der var foregået over nettet, ikke umiddelbart kunne overføres i samtalen mellem fagfolk. Det betød rent praktisk, at vi brugte længere tid på at spore os ind på, hvad samtalen ved eksamensbordet handlede om. Mit bud på dette er, at der gennem den daglige mundtlige kommunikation med de studerende lejrer sig et sæt af vaner, prioriteringer m.m., som de studerende på matriklen umiddelbart kan gøre brug af, og som de netstuderende ganske enkelt ikke får. Det, der bliver sagt, tillægges med andre ord en række betydninger gennem kommunikationen, som den skriftlige kommunikation er renset for. Jeg tror, at dette fænomen styrkes yderligere ved at der er tale om et fag, der har det kropslige som omdrejningspunkt i læreprocessen, hvad enten det drejer sig om færdigheder, kundskaber eller dannelse. Det er således min påstand, at idrætslærerens mundtlige kommunikation foregår i et tæt samspil med kroppen, der hele tiden arbejder med i forhold til at illustrere teorier, begreber m.m. Kroppen taler – i kommunikationen mellem undervisere og

> studerende, og studerende indbyrdes – sit eget tavse sprog, og dette sprog tillægges i idræt en mere væsentlig og eksplicit betydning end jeg tror, det er tilfældet i så mange andre sammenhænge. Det hænger sammen med, at vi under instruktioner, i diskussioner m.m. hele tiden gør eksplicit opmærksom på forhold omkring kroppen (Lektor D (idræt), 2007).

Det handler om kropskultur. Gestikken antager også markante former og udtryk i andre fag, vores kropssprog har en signifikant betydning i alle kommunikative sammenhænge, men der hersker næppe nogen tvivl om at den kropslige ekspressivitet, som er en bestemmende faktor i idrætsfagets fagdidaktiske udformning, har en helt særegen gestik og et særligt udtryk der vanskeligt lader sig indfange uden fysisk tilstedeværelse i mere end en forstand. Her må man dog atter tilføje at en teknologisk inddragelse af fx videokonferencer ville muliggøre alternative tilgange til undervisning i idræt på nettet. En grafisk repræsentation i form af en videokonference vil give mulighed for en større dynamik i en fælles menings- og videnskonstruktion. Disse muligheder forefindes i 3. generationsværktøjerne i form af de synkrone multimedieværktøjer der supporterer både video, delt tavle og muligheden for at arbejde i fælles dokumenter imens der kan snakkes eller chattes sammen (Dirckinck-Holmfeld 2002:7). Desuden må det være muligt i et rammeplansperspektiv, hvis man virkelig havde ønsket at fortsætte med at udbyde idræt som netbaseret linjefag (det gør man ikke længere ved LNN) at arrangere en række seminarer af mere intensiv karakter således at de studerende bliver dækket ind i forhold til idrætsfagets kropskulturelle fagligheder og didaktikker. Naturligvis er der grænser for fleksibiliteten, men det er institutionen selv der sætter og vælger sine grænser i denne henseende.

I forhold til ulemper ved CSCL som uddannelsesform kan det summarisk konkluderes at underviserne ser den største udfordring i den ”paraply” der hedder manglende tilstedeværelse på matriklen, i særdeleshed i de tilfælde hvor samarbejdet i studiegruppen ikke fungerer. Der er ifølge flere undervisere i mit empiriske materiale en for ringe mundtlighedsdimension i CSCL hvilket går ud over de praktiske processer, i særdeleshed i de instrumentelle og praktisk-musiske fag. Der noteres altså et misforhold mellem teoretisk og praktisk funderet undervisning. I forlængelse heraf ses det også som en ulempefaktor ved netbaseret uddannelse at der er en for ringe mulighed for at iagttage de studerendes faglige processer qua den manglende tilstedeværelse. Der udtrykkes også bekymring for om de studerende kan iagttage egen faglig progression pga. den (i mange tilfælde) beskedne fysiske kontakt til medstuderende, og på samme måde ses den manglende mulighed for oplæring i praktiske færdigheder som en stor udfordring i den netbaserede læreruddannelse.

7.7 Sammenfatning og besvarelse af forskningsspørgsmål 2

I forskningsspørgsmål 2 spørges der om hvordan det indvirker på underviserens praksis når denne skal agere i dialektikken mellem virtuel og fysisk tilstedeværelse? At underviserens praksis forandres i denne dialektik viser interviewsvarene i denne afhandling. Der er tilstedeværelsesudfordringen der omhandler underviserens egen tilstedeværelse på et virtuelt og et fysisk plan, og som samtidig omhandler de studerendes tilstedeværelse. Underviserens følelse af succes med egen praksis er for det første afhængig af at hun føler sig hjemme i CSCL-formen, og er for det andet afhængig af at hun kan relatere sig til de studerende, der i 75 % af tiden er virtuelt situerede. Underviseren der ikke føler sig hjemme i formen og ikke interesserer sig for netpædagogiske og –didaktiske problemstillinger, vil finde det meget svært at finde fodfæste i den netbaserede læreruddannelse. Hun vil opleve at de studerende fortoner sig i virtualiteten og bliver fraværende og uhåndgribelige fjernstuderende. Eller hun vil "nurse" disse studerende i et omfang der bliver kompenserende manøvrer for det manglende fysiske tilstedevær (som de studerende selv har valgt). Netlæreruddannelsen er ikke for alle studerende – men den er heller ikke for alle undervisere.

Som underviser skal man i den netbaserede studieform først og fremmest berede sig på nogle forandringer i de pædagogiske og didaktiske tilgange. Her skal det straks slås fast at jo mere man føler sig hjemme i den netbaserede form som underviser, desto mindre behøver de forandringer man foretager at være. Man anlægger fx ikke en radikalt anden undervisningsform ved de månedlige seminarer, i forhold til hvis man så de studerende et par gange om ugen. Man har mere travlt på disse seminarer, og der kan være mindre tid til spontane indfald, men ellers er den fysiske undervisningsdimension i stor udstrækning den samme. Der hvor forskellene naturligvis er mærkbare, er i den virtuelle dimension af undervisningen. Man skriver – man taler ikke. Pga. de manglende teknologiske tiltag i den netbaserede læreruddannelse, antager netundervisningen fortsat karakter af korrespondancekurser i en vis forstand, men mulighederne med LMS'er er dog markante i forhold til responsgivning, digitale mapper, dialog på konferencen osv. Mange undervisere er ikke særlig glade for at lægge hovedvægten af deres arbejde i det skrevne frem for det talte ord. Har man ingen glæde ved det skrevne ord, skal man ikke være netunderviser.

Underviseren i den virtuelle dimension er ikke så meget en underviser, men transformerer sig pædagogisk og didaktisk set i højere grad til en vejleder, en katalysator og en facilitator for at læreprocesser kan finde sted i de kollaborative praksisfællesskaber. Essensen i CSCL-formen er deltagerstyring i fleksible arbejdsprocesser med underviseren som vejleder. Den kollaborative læreproces kan kun blive en succes hvis vejlederen forstår at det ikke handler om at distribuere information. Den socialkonstruktivistiske tilgang til læreprocesser vælger jeg at kalde for en relationel tilgang til læring, idet den deltagerstyrede tilgang til un-

dervisning og vejledning er i fokus, bl.a. i kraft af fokus på projektpædagogikken. Underviseren i den virtuelle dimension må være tidsmæssigt fleksibel i sin ageren på nettet, og skal samtidig kunne lægge vægt på organisatoriske, faglige og sociale aspekter. Undervisning og vejledning i CSCL-formen handler om dialoger mellem studerende, dialoger mellem lærere og studerende, om ugebreve med opgaver der skal besvares og hvor der korresponderes mellem alle parter, om konferencefora med plads til dialog og spørgsmål til undervisere og medstuderende. Skriftligheden er ikke et hurtigt forum, for uanset hvor hurtige nogle skriftlighedsformer bliver, vil de som regel fordre mere refleksion end det talte ord – og ofte foregår samtalerne på de elektroniske platforme inden for en asynkron tidsramme. Underviseren og vejlederen i den virtuelle dimension må være engageret, ikke blot på det personlige plan, men hun må også være engageret i de studerendes engagement. Hun må sikre sig at deltagerne ved præcist hvad der forventes af dem og hvorfor.

Det er vigtigt at netunderviseren løbende evaluerer den netbaserede undervisning med henblik på at imødekomme og forbedre eventuelle svagheder i tilgangen til den virtuelle undervisningsdel som hun ikke selv måtte være opmærksom på. Men faktum er at det for nogle undervisere forbliver et næsten uoverkommeligt spring at skifte fra klasseunderviserrollen til at sidde foran computeren med manglende fysisk kontakt til de studerende. Netunderviseren, der føler sig placeret i rollen uden selv at have ønsket den, må revurdere sin underviser- og vejlederrolle i forhold til hvordan hun hidtil har praktiseret og tilrettelagt sin undervisning. Hvis hun kontinuerligt ikke føler sig hjemme i tilværelsen som netunderviser, må hun bede sin ledelse om at gentænke placeringen af hende i denne kontekst. En virtuel underviser der ikke føler sig hjemme i de virtuelle rum og derfor heller ikke bryder sig om at komme der, er i sagens natur ikke noget godt aktiv for nogen som helst netbaseret uddannelsesform. Virtuel undervisning og vejledning må aldrig føles som et surrogat for den fysiske tilstedeværelsesundervisning, eller en andenrangsopgave som underviseren nødtvungent påtager sig når den fysiske tilstedeværelsesdel er vel afviklet. De studerende i det virtuelle rum har nøjagtig de samme rettigheder til at modtage kvalificeret undervisning som matrikelbaserede studerende. Der er tale om en anden form, men det kvalitative niveau skal være det samme.

I CSCL-formen er læring frem for undervisning i centrum, og de studerende er i dialogen med vejlederen ideelt set blevet styrere af deres egne læreprocesser gennem et praksisfællesskab hvor de, også ideelt set, er legitime deltagere i en flad, demokratisk struktur. Den netbaserede læreruddannelse er i en kontinuerlig proces med at udgå fra den matrikelbaserede tradition, og over i en distanceundervisning der er i besiddelse af sine egne pædagogiske og didaktiske tankesæt. Underviseren skal skabe tryghed for den enkelte i det virtuelle studiemiljø, uden at der bliver tale om nursing, og underviseren skal dermed kunne mestre det

dialektiske spænd mellem at være fjern og nær på samme tid. De netstuderende skal således også kunne stole på deres undervisers regelmæssighed i frekventeringen af det virtuelle rum.

Det er i dialektikken mellem virtuel og fysisk tilstedeværelse at underviseren skal vise de veje de studerende skal gå i den netbaserede læreruddannelse. Underviseren kalder vi hende fortsat, men hun er som nævnt i endnu højere grad en vejleder, en coach og en designer af det virtuelle læringsmiljø. Netunderviseren skal vide at hun kan komme til at føle en mangel på kollegial sparring i virtualitetsdimensionen. Hun skal vide at hun ofte vil have følelsen af at arbejdet aldrig ender. Sådan siger interviewpersonerne tidligere i dette kapitel. Hun skal vide at netunderviserne ofte føler at det faktiske timetal til rådighed er mindre end den mængde arbejde der skal lægges i undervisningen. Hun skal vide at der kræves en præcis planlægning af undervisningsindholdet i relation til aftalte deadlines på udsendelse af opgaver, afleveringer fra studerende og respons retur. Hun skal vide at hendes selvdisciplin skal være mindst ligeså stor som de studerendes. Hun skal vide at favne de teknologiske landvindinger inden for den undervisningsform hun praktiserer i. Men hun skal også vide at hun i vid udstrækning har muligheden for at bestemme sine egne arbejdstider. Desuden får hun muligheden for at skabe nye tilgange og metoder til sin undervisning som hun også vil kunne høste frugter af i den fysiske tilstedeværelsesundervisning. Dialektikken mellem virtuel og fysisk tilstedeværelse skal af underviseren opleves som positiv. Hun skal føle sig hjemme i begge dimensioner. Dermed glider de umærkeligt sammen i en hensigtsmæssig vekselvirkning, således at der skabes en sammenhængende og hel uddannelsesfortælling, både for de studerende og for deres undervisere.

Kapitel 8

Netbaseret læreruddannelse som aktuelt og fremtidigt satsningsområde i læreruddannelsen

8.1 Teknologiaspektet

Teknologisk set synes der i alle former for e-læring at være et spændingsfelt mellem de tilgængelige værktøjer og det teknologisyn som ligger bag disse værktøjer. Underviserne i CSCL-formen har brug for konkrete værktøjer der kan gøre IT anvendelig i praksis, men de samme undervisere, og de studerende med dem, er ikke sene til at kritisere værktøjerne hvis disse bliver for indforståede eller for specifikke. Teknologierne kan kun migrere ind i sociale og kulturelle praksisser i det omfang at brugeradfærden accepterer denne migration. På denne vis kan man optimistisk hævde at teknologien i hvert fald aldrig vil få overtaget over brugerne i uddannelsessystemet. Det der er interessant i denne sammenhæng er at udviklingen af teknologierne sker nedefra, nemlig primært hos generationer født efter 1990. De er således storforbrugere af internetfaciliteter som www, blogs, chat, mail, networking sites etc., og det er den unge generations efterspørgsel på nye faciliteter som IT-industrien er specielt opmærksom på.[44] Spørgsmålet er hvordan man, i særdeleshed som lærerstuderende og kommende folkeskolelærer, skal forstå teknologiens rolle hos børn og unge? Det er nok med rette blevet hævdet at man må bevæge sig væk fra et instrumentalistisk syn på teknologi, og i stedet se teknologien som medvirkende til sociale hændelser. I et approprieringsperspektiv synes det relevant at se på hvordan teknologien bruges i eksisterende praksisser, og hvordan teknologien *udvikler* eksisterende praksisser, fx inden for CSCL-området. Der er nogle egenskaber ved de teknologiske objekter, hvad enten de indgår i formelle eller uformelle læringssammenhænge, som gør at de bliver brugt på en bestemt måde, og her er det vigtigt at indtænke relationen mellem teknologi og menneske. Kendetegnende for unge netbrugere er at de er deltagere frem for tilskuere og at de kontinuerligt skifter mellem flere kommunikationsmuligheder.

[44] Som observeret af lektor ved Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet, Leif M. Hokstad, ved konferencen "Undervisere og e-læring – problemer og perspektiver" på Syddansk Universitet den 5. oktober 2004, hvor han var keynote speaker med foredraget "Kommunikerende teknologi".

I forbindelse med skriftligheden i den computersupporterede undervisningsform er det som tidligere nævnt ligeledes ønskværdigt at man fra institutionelt hold udarbejder fastlagte standarder i kravene til elektronisk skriftlighed i den netbaserede læreruddannelse, således at de studerende bevidstgøres om de formelt sproglige forskelle på at agere i en e-post- eller chatsammenhæng og på de formalia der kræves ved aflevering af ugeopgaver der skrives i tekstbehandlingsprogrammer. De samme standarder kan man med fordel også implementere i den matrikelbaserede læreruddannelse hvor der ikke afleveres ugeopgaver, men hvor det heller ikke vil være til skade at de studerende bevidstgøres om forskellene i krav til formalia i forskellige elektroniske skriftsammenhænge. Det må således sikres at den skriftlighed man bygger læreruddannelsen som et hele på, er en skriftlighed der i en akademisk orientering reflekterer over professionsrettede problemstillinger i form af fagdidaktiske og pædagogiske spændingsfelter. Den elektroniske skriftlighed indeholder alle muligheder og forskellige genrer, og netop derfor må de studerende kunne skelne mellem genrerne og de selvsamme muligheder der er inhærente heri.

Leif M. Hokstad foretager en skelnen mellem monokrone og polykrone kulturer (2004): Skoleelever er optaget af flere opgaver, relationer og aktiviteter på en gang i en multilineær arbejdsform (polykrone), mens lærere er optaget af sekvenser og linearitet i adfærd og dermed tager en ting ad gangen (monokron). Spørgsmålet er hvordan fokus, progression og faglig udvikling bevares i elevens metasociale aktiviteter (den parallelle brug af flere kommunikationsmedier)? Lærerstuderende må således trænes i at medtænke den parallelle skoles uformelle læringsaspekter, og her synes netbaserede lærerstuderende at stå med en række fordele fordi de i hvert fald får en række basale IT-værktøjer og bliver trænet i den daglige brug af computermediet. Så må man acceptere at der stadig er meget at efterspørge i udviklingen af LMS'er der stadig er et førstegenerationsværktøj. Det kunne være i form af øgede samarbejdsværktøjer online, fx blog, flerbrugerdokumenter, interaktion og bedre håndtering af lyd og video. Det folkeskolegenerationerne mestrer, og som de lærerstuderende og de nuværende folkeskolelærere fortsat skal blive bedre til, er evnen til at dekode informationer som kommer i flere former som fx lyd, grafik og video. Det handler om at kunne læse verden på nye måder, og her er der i virkeligheden tale om et helt nyt dannelsesbegreb, nemlig dannelse i den digitale verden. Udfordringen i denne reorientering af dannelsesbegrebet består i at kunne sige noget om hvordan interaktionen mellem menneske og teknologi kan indpasses i et revideret dannelsesperspektiv. Det er det Hokstad kalder et dannelsesprojekt for det 21. århundrede (2004). Det er en dannelsesproces som på mange måder allerede er i gang, men det er ad stenede stier til stjernerne. Computeren er for nogle undervisere paradoksalt nok stadig et fremmedgørende objekt – et artefakt. Samtidig ser man at læringsplatformene ofte svigter fordi IT-pædagogikken og IT-didaktikken ganske enkelt ikke er gennemtænkt hvis den overhovedet er tænkt.

Det at forstå og acceptere den computermedierede undervisnings- og vejlederpraksis i netlærergerningen er af signifikant væsentlighed fordi computeren som artefakt i denne kulturelle praksis bærer en substantiel del af uddannelsens og dens deltageres identitet (undervisere og studerende) i en henholdsvis institutionel og identitetsmæssig henseende. Lave og Wengers definition er at teknologien er et led i en proces der involverer "specific forms of participation, in which the technology fulfills a mediating function" (Lave og Wenger 2006 [1991]:102). De to forfattere taler om *transparens* i relation til teknologien, idet termen henviser til hvordan det at bruge artefakter og forstå deres signifikans interagerer imod det at blive en del af læreprocessen. Lave og Wenger er af den opfattelse at det er nødvendigt at den medierende teknologi er usynlig for at tillade at fokus og synlighed er på selve indholdsdelen af studiet. På samme vis er synligheden af teknologiens betydning nødvendig for at tillade en uproblematisk, og dermed usynlig, brug af den: "This interplay of conflict and synergy is central to all aspects of learning in practice: It makes the design of supportive artifacts a matter of providing a good balance between these two interacting requirements" (Lave og Wenger 2006 [1991]:103). Dette er en central pointe i forhold til den ideelle brug af computeren som mediator, men man må også tilføje at i virkelighedens verden vil brugen ikke altid være usynlig og uproblematisk. Men det er netop her, når problemerne opstår i teknologisk henseende, at brugerne erindrer og værdsætter hvordan computeren som redskab medvirker til at facilitere mange arbejdsprocesser. Det er kontinuerligt nødvendigt at fastslå inden for konteksten af denne afhandling at netstuderende og deres undervisere jo ikke er unikke brugere af computermediet, men det man skal have øjnene åbne for, er at computermediet fylder så meget ekstra i denne uddannelsesform – set i forhold til den matrikelbaserede læreruddannelse. Computerens rolle som mediator er i sagens natur større i den netbaserede uddannelse end i den matrikelbaserede. Selv om computeren er mediator er den heller ikke mere end netop blot mediator, idet det ville føre for vidt at hævde at computeren er deltager i praksisfællesskaberne – også selv om den er en del af denne praksis og spiller en væsentlig rolle i uddannelsesprocessen som en ressource. Computeren er mere end blot et værktøj eller et redskab, men er netop en ressource med sin kunstige intelligens der kan facilitere mangen en arbejdsgang for brugeren. At uddanne sig til lærer via netlæreruddannelsen kræver umiddelbart ikke det store informationsteknologiske kendskab, men der kræves dog en grundlæggende viden om en PC og dens muligheder, bl.a. i forhold til det aspekt der hedder at kommunikere med andre over internettet. Det kræves også at de studerende forholdsvis hurtigt får sat sig ind i brugen af intranetplatformen, ligesom kendskab til redskaber såsom MSN, Skype, tekstbehandlings- og præsentationsprogrammer er nødvendigt. Er man fx en studiegruppe hvor alle ikke hører hjemme i samme by (og dette gælder hovedparten af alle studiegrupper), så er en funktion som Skype et vigtigt redskab i forhold til

at holde gruppemøder med medstuderende og vejledningsmøder hvor såvel studerende som underviser(e) deltager.

For både net- og matrikelstuderende gives den der mulighed at man kan erhverve sig det pædagogiske IT-kørekort (Skole-IT) som giver kompetencer i forhold til at kunne anvende computeren i det personlige arbejde, til forberedelse og i undervisningen, ligesom der fokuseres på at opøve de studerende i at kunne indsamle, vurdere og fremlægge information med IT. Brugen af IT i folkeskoleundervisningen er en integreret del af fagkravene i alle faghæfter (*Fælles mål*) og derfor er det pædagogiske IT-kørekort et skridt på vejen mod som lærer faktisk at kunne honorere disse krav. Det er således evident at pædagogiske og didaktiske IT-kompetencer, og dermed evnen til at kunne reflektere kritisk i vurderingen af digitale materialer til undervisningsbrug, er en overordentlig vigtig faktor i folkeskolelærerprofessionen anno 2008.

Det administrative system på institutioner der udbyder netbaseret uddannelse, bør ifølge Morten Flate Paulsen kunne håndtere

> Utsending av lærebøker, innkreving av studie- og eksamensavgifter, teknisk support og avvikling af eksamener på studentenes hjemsted. Disse administrative oppgavene utgjør en formidabel utfordring for alle institusjoner som vil tilby utdanning i stor skala på nettet (Paulsen 2001:208).

Det siger sig selv at det administrative system må fungere uden for store bureaukratiske byrder for såvel administrativt personale som studerende, men specielt den tekniske support har af studerende på LNN til tider været oplevet som en mangelvare. Undervisningsministeriets centralt stillede prøver til skriftlig eksamen, der skal afvikles under opsyn, umuliggør at de studerende kan afvikle eksamen hjemmefra, men enkelte studerende får mod ansøgning lov til at gå til eksamen på en læreruddannelse der ligger tættere på deres bopæl. Paulsen (2001:211) identificerer således de væsentligste barrierer for at netbaseret uddannelse kan blive en succes som modstand mod forandring, begrænsninger på båndbredde (efterhånden ikke længere et tema i Danmark), utilstrækkelige søgefunktioner, problemer med ophavsret og barrierer mod eksaminering og karaktergivning på nettet. Endelig er der den økonomiske barriere: Institutionen skal naturligvis have en begrundet forventning om at udbuddet af fleksible og/eller virtuelle uddannelsestilbud kan blive en succes. De øgede administrationsomkostninger ved at have såvel matrikelstuderende som netstuderende skal kunne nivelleres og overgås af indtægtssiden.

Adjunkt A i matematik finder at fleksibel læreruddannelse via internettet også skal være muligt fremover da der er en stor gruppe som har udbytte af at kunne studere på denne måde: ”Men nogle fag egner sig bedre end andre. For mine fag kan jeg sige at matematik og natur/teknik fungerer ok, mens det for fysik/kemi har været mere problematisk”. Her refererer matematiklæreren til den tidligere diskuterede problematik der går på at fysik/kemi i høj grad er et instrumentelt fag hvor eksperimenter vanskeligt lader sig udføre virtuelt.

En vigtig problemstilling i forhold til udbuddet af CSCL som uddannelsesform er at de praktisk-musiske fag og instrument/eksperiment-fagene lider under den virtuelle dimension fordi den ganske enkelt forhindrer fagene i at komme til i tilstrækkelig og ordentlig grad at udøve deres faglighed. Man kan anskueliggøre hvilke elementer i undervisningen der egner sig til den fysiske tilstedeværelsesundervisning, og hvilke elementer der egner sig til den virtuelle undervisning:

Fysisk tilstedeværelsesundervisning:
Praktiske øvelser
Samtale/dialog
Oplæg/fremlæggelse på holdet i grupper

Virtuel undervisning:
Fokus på den teoretiske del af undervisningen
Undervisningens tekstbaserede del
Respons på skriftlige produkter
Synkron/asynkron dialog mellem undervisere og studerende og studerende indbyrdes
Distribuering af information

Det er her man må konstatere at meget kan foregå over nettet, men ikke alt og udfordringen er større i de praktisk-musiske fag end i de boglige – i særdeleshed fordi de lærere der uddannes på læreruddannelserne skal ud i en meget konkret folkeskolevirkelighed, og hvis de skal undervise i hjemkundskab, håndarbejde, idræt eller billedfag, bliver de ganske enkelt nødt til at have opnået tilstrækkelige praktiske erfaringer med fagene, med henblik på at kunne give praktiske demonstrationer videre til eleverne i folkeskolen på et forsvarligt grundlag. Jeg mener imidlertid som tidligere nævnt ikke at dette bør være en hindring for at udbyde praktisk-musiske fag i den netbaserede læreruddannelse. Man kan med sommerskolekurser af fx en uges

varighed, eller simpelthen et større antal seminarer for de studerende der vælger disse linjefag, så at sige flexe sig ud af problemstillingen. Herefter må den enkelte studerende gøre op med sig selv om hun vil investere denne ekstra tid i at dygtiggøre sig i et praktisk-musisk linjefag. Problemet er og bliver mindre i snart sagt alle andre fag. I de boglige fag er der således ikke noget til hinder for at man underviser virtuelt og at 75 % af undervisningstiden foregår som distanceundervisning. De boglige kundskaber skal for en stor dels vedkommende alligevel tilegnes på en individuel basis, og møder i studiegruppen og diskussioner af stoffet på månedlige seminarer synes at dække behovet så længe man har med modne og målrettede studerende at gøre. Det siger underviserne og det siger karakterstatistikkerne.

8.2 Udfordringer

Der er besværligheder forbundet med at bedrive netbaseret læreruddannelse. Det viser de foreløbige erfaringer ved LNN. Besværlighederne opstår bl.a. i at de studerende, qua fjernundervisningsaspektet, oplever at der er mindre tid til instruktion, vejledning og respons i forhold til hvad de havde forventet da de påbegyndte uddannelsen.[45] Ikke desto mindre viste R. Hoffmans sammenlignende undersøgelse af ansigt-til-ansigt-respons med skriftlig respons i fjernstudier (Hoffman 1993) at skriftlig respons, som den også (men ikke kun) gives på den netbaserede læreruddannelse, synes at føre til en mere effektiv og grundig tilbagemelding til de studerende, samtidig med at formen giver større tilfredshed hos både de studerende og underviserne. Ved LNN tildeles faget dansk fx 34 tilstedeværelseslektioner pr. studieår i et to-årigt forløb. Det betyder at det ikke er ved hvert seminar at danskunderviseren ser sine studerende i dansk. Ud af 8 seminarer på et år, vil danskfaget typisk være på skemaet 6 gange. Her skal der undervises intensivt, og den efterspurgte tid til instruktion, vejledning og respons kan være problematisk at finde. Det er imidlertid et fællesvilkår i hele undervisningsverdenen, men kommer mere til udtryk når et holds studerende topografisk set er spredt ud over hele landet.

En anden vanskelighed ved distanceundervisning er ifølge Linda Harasim et al. (1995:15) at de studerende må arbejde hårdt for at holde sig ajour med store stofmængder hvis de skal kunne følge aktivt med (en udfordring som jeg mener at de studerende på alle videregående uddannelser står med), og så fordrer læring i netværk ifølge Harasim aktiv snarere end passiv deltagelse (hvilket al læring ideelt set bør gøre). For at være tilstedeværende må participanten komme med kommentarer til det stof der arbejdes med, og holde sig på niveau med de forskellige interaktioner, fx på en konference. Studerende rapporterer ifølge Hara-

[45] Peer Daugbjerg: "Det gode og det svære – netbaseret uddannelse" (forfatteren har af PD lånt transparenter fra oplæg ved møde for netundervisere, Nørre Nissum Seminarium, 2004). Peer Daugbjerg er tidligere udviklingsleder ved LNN og har i stort omfang medvirket i opbygningen af den netbaserede læreruddannelse.

sim[46] også om ”information overload” (Harasim 1995:15), kommunikationsangst i relation til forsinkede responser i asynkrone miljøer, øget arbejdsmængde og ansvar, vanskeligheder med at navigere online og med at følge diskussionstrådene, og endelig rapporterer de studerende i Harasims undersøgelser om bekymringer i relation til helbredet i forhold til overdreven computeraktivitet. Alt sammen bekymringer man ikke skal sidde overhørig, men bekymringer som ofte faser ud efterhånden som de studerende opnår fortrolighed og erfaring med de virtuelle læringsmiljøers kommunikationsgange og lærer at bære det større ansvar med sig i den kollaborative arbejdsproces. Helbredsmæssige konsekvenser af fjernundervisning ligger det ikke inden for denne afhandlings rammer eller kompetencer at forholde sig til. Der *er* udfordringer forbundet med det at være netstuderende, men de *fleste* netstuderende lærer at agere og navigere i den computermedierede virkelighed. Ligesom i alle andre uddannelsesformer er der også dem der falder fra – af forskelligartede grunde.

8.3 Tiltrækning af studerende til netuddannelserne

> Markedet for et studium vil øke med størrelse på det geografiske område det er mulig å rekruttere studenter fra. Et studium som er basert på klasseromsundervisning, vil derfor normalt ha et mye mindre potensielt marked enn et studium som kan undervises på nettet. På samme måte vil et studium som legger til rette for studiestart hver dag, ha et større marked enn et studium som har oppstart bare en gang i året (Paulsen 2001:187).

Det er evident at netbaseret læreruddannelse kan tiltrække studerende til det midt- og vestjyske fra andre egne af landet. Der er tale om de studerende som det under normale omstændigheder ville være svært at få til at flytte til området, men som tiltrækkes af den fleksible form hvor de kan nøjes med at være til stede på et månedligt seminar. Disse studerende udgør en del af studentermassen ved den netbaserede læreruddannelse. En anden stor del består af mennesker fra det midt- og vestjyske område der af forskellige årsager føler sig mest bekvemme ved denne studieform. Paulsen-citatet oven for åbner mulighed for en meget fleksibel form med studiestart hver dag som man ikke kan praktisere i læreruddannelsen i Danmark af flere grunde: Der er dels studietekniske forhold, og dels det faktum at det vægtes at den studerende er en del af et stamhold og en studiegruppe i en uddannelse der retter sig mod at arbejde med mennesker.

[46] De studerende i Harasims undersøgelse er alle distancestuderende i netværk, og deres lærings- og uddannelsesform adskiller sig derfor naturligvis på nogle punkter fra en dansk CSCL-studerende i den netbaserede læreruddannelse.

Jeg mener således heller ikke det er hensigtsmæssigt at overveje denne model i en dansk netbaseret læreruddannelseskontekst, fordi det vil kræve en helt ny form på læreruddannelsen der ikke er realisabel i en aktuel kontekst hvor omvæltningerne i forvejen har været og er mangfoldige. Desuden ligger der efter min mening i ideen om studiestart hver dag i for høj grad et ønske om at tilpasse sig en tankegang rettet mod ”just-in-time, just-in-place”-learning. Dog finder jeg at modellen måske vil kunne fungere i et åbent uddannelsesregi hvor kundegrundlaget er lærere der har behov for et ekstra linjefag, og hvor der kun optræder to årlige seminarer. Her er fleksibilitetsmulighederne udtalte, og faktisk har man allerede ved LNN specielt i denne uddannelsesform opereret med meget sene optag helt ind i perioden fra oktober til januar hvor studiestart ellers er i august. Her er det den studerendes opgave at læse op på det stof som hun er kommet bagud med, men modellen har fungeret. Den er dog ikke ganske lig Paulsens forslag, idet de studerende her netop starter den dag de starter og ikke skal læse op på stof med tilbagevirkende kraft. Jeg finder dog Paulsens model tiltalende og relevant i andre sammenhænge, men den er ikke realisabel i netbaseret læreruddannelse herhjemme, når der altså bortses fra muligheden i et åbent uddannelsesregi.

The Open University (http://www.open.ac.uk/) er blevet beskrevet som et universitet for ”second chance education” og det samme kan man i nogen grad sige om den netbaserede uddannelse som den tilbydes på de danske læreruddannelser. ”Second chance education”-begrebet retter sig efter danske forhold måske netop mest mod de mellemlange videregående uddannelser, idet de fleste studerende antageligt har nemmere ved, når de påbegynder deres anden uddannelse, at overskue den mellemlange form frem for en lang videregående uddannelse. I hvert fald er der en række studerende på den netbaserede læreruddannelse som kommer til med en lang uddannelse i bagagen. For disse studerende, der for de flestes vedkommende har veletablerede familieforhold, kan det synes mere overskueligt med den mellemlange uddannelse end en tilsvarende lang når man betænker at der i socialt etablerede familier ofte er en afhængighed af en vis indkomst. Den netbaserede læreruddannelse på de danske læreruddannelser der udbyder denne, åbner mulighed for at den netstuderende kan have deltids- eller fuldtidsarbejde ved siden af studierne. Det er der således også mange af de studerende der har. Det samme ser man i den svenske netbaserede læreruddannelse hvor studentersvar viser at ”möjligheterna att kombinera arbete och studier var ett nästan lika starkt skäl som familjesituationen till varför studenterna valt att läsa på distans” (Högskoleverket, rapport 2007:41 R:20). Noget sådant lader sig vanskeligere gøre i de lange videregående uddannelser herhjemme, da universiteterne ikke i samme grad har etableret en praksis med at udbyde fulde videregående uddannelser i den fleksible form. Samtidig kan de mellemlange professionsrettede uddannelser ofte lokke med sikker beskæftigelse efter endt uddannelse. Det gør sig gældende både i sygeplejefaget, pædagogfaget og i

lærerfaget. Dette er en forstærkende faktor i forhold til ældre studerende der har brug for at tegne fremtiden i forholdsvis sikre linier.

Fleksibilitet i undervisningen er et af tidens modeord. Specielt i regionale udkantsområder hvor der ikke er noget reelt alternativ i disse år til at gå med på ideen. Det handler om at forsøge at løse det regionale og samfundspolitiske problem der hedder læreruddannelse i udkantsregioner. Udkantsregionerne, som de lidet flatterende ofte tituleres, må med andre ord blive til forkantsregioner på det uddannelsesstrategiske område. Det var den oprindelige leder af det nyoprettede Center for Fleksibel Læring i VIA University College, der erklærede at udkantsregionerne må se sig selv fra et perspektiv hvor man hele tiden er på forkant. Med at være på forkant menes der uddannelsesstrategisk at man skal kunne tilbyde noget som uddannelsesinstitutionerne i de større byer ikke tilbyder, og man må tænke progressivt i en uddannelsesteknologisk kontekst således at man kan tilbyde divergerende former for fleksibel uddannelse. Derfor hedder centeret FLEXIKA, og det er beliggende i Nørre Nissum (www.flexika.dk), men har som sådan ikke direkte noget at gøre med den netbaserede læreruddannelse. FLEXIKA er ikke afhængig af bekendtgørelser og taxametertilskud som det hedder på hjemmesidens forside, men kan frit plukke i forskellige typer af uddannelser når et uddannelsesforløb skal sammensættes: ”I princippet er der ingen grænser for hvad Flexika kan tilbyde, når det gælder om at dække specifikke behov for læring og uddannelse” (www.flexika.dk, forside). Både hvad angår FLEXIKA og den netbaserede læreruddannelse er det oplagt at man i et område som det vestjyske fortsat satser på fleksibel uddannelse, og hvad angår læreruddannelsen specifikt synes det på nuværende tidspunkt kontraproduktivt og ulogisk i forhold til denne, hvis man overhovedet overvejede at nedtone fleksibiliteten i forhold til den virtuelle dimension. Samtidig må man være opmærksom på at teknologien i stigende grad gør det muligt og oplagt at satse på computerbaseret fleksibel uddannelse. Web 2.0, med nye elementer af social software i en *user generated learning* der tilgodeser de kollaborative arbejdsprocesser, og med de læringsressourcer der frembyder sig herigennem, kan både gøre studie-, underviser- og gruppearbejde lettere og mere dynamisk. Eksempler på den brugergenererede læring ses i mulighederne for at etablere fælles linksamlinger, bruge netværkssider og arbejde med wikis og blogs.

På LNN kan man registrere mange fordele ved de fleksible uddannelsesformer, men man kan også i sagens natur registrere en tendens til, at de studerende studiesocialt ikke engagerer sig helt på den måde, man er vant til fra den matrikelbaserede undervisning. Dette kan der være flere årsager til. De studerende er spredt ud på større geografiske områder og føler i mange tilfælde ikke at de har en forankret tilknytning til institutionen og regionen i forhold til mange af de lokalt baserede vestjyske studerende, der ofte vil have forældre og søskende, ja, selv bedsteforældre der er dimitterede fra LNN. Der er også den faktor at de

netstuderende i højere grad føler sig som gæster når de kommer på campus. De bor på seminariehotellet, og når de har weekendseminarer, er der ikke det institutionelle liv som campus bærer præg af i hverdagene. Dette gør, at nogen i højere grad føler sig som *weekendkursister* end som "rigtige" studerende:

> De netstuderende er klart bevidste om både deres ydre motivation for studiet, nemlig at tage uddannelsen, og en indre motivation, som er et dannelsesprojekt i forhold til det at blive lærer – og det er ikke knyttet til Nørre Nissums grønne plæner og hverdag (Netuddannelsesleder ved LNN, 2004:49)

Det der her gives udtryk for er således i høj grad en motivationelt betinget læringsopfattelse der er betinget i såvel ydre motivationelle som indre motivationelle aspekter. Drivkraftdimensionen (Illeris 2006:43) spiller således en stor rolle ifølge dette udsagn, og det er evident at der også skal være en drivkraft fordi der for mange af disse studerende er tale om en ny chance – *second chance education* – eller en sidste chance – *last chance education*. Motivationen i forhold til stoltheden ved i den sidste ende at kunne kalde sig lærer, har jeg også selv registreret i min egen undervisergerning ved LNN, og den bekræftes i mange af mine interviews med de studerende. Her er en ærekærhed og en stolthed ved det at tilegne sig læreruddannelsen og kunne træde videre ud i lærerprofessionen, uagtet lærergerningens uglesete ry i medierne og den brede offentlighed. For mange af disse studerende er det et dannelsesprojekt at blive lærer, og de vil give deres kundskaber videre til eleverne i folkeskolen. Det kan synes nostalgisk at tale om et kald, men for nogle af disse studerende er det ikke desto mindre det der er tale om. Kaldet og dannelsesprojektet er drivkraft hos disse studerende.

De månedlige seminarer opfylder på flere måder en vigtig funktion, for de handler om mere end blot faglighed og undervisning; de handler om at træde ud af det lille mikrofællesskab som studiegruppen repræsenterer, og ind i et større fællesskab der hedder klasserummet:

> This expanded community, the relationships that are created, and the exchange of experiences may well end up being more significant than the content of any instructional program. The value of an institutionalized setting for learning often resides as much in its community-building potential as in the pedagogical intentions of its curriculum (Wenger 1005 [1998]:250).

Således er seminarerne vigtige som den socialiserende faktor og kraft som binder uddannelsen sammen for de netstuderende. Seminarerne giver muligheder for diskussion, oplæg og gruppearbejde, og denne social-

faglige vinkling har stor værdi for mange af de studerende. Seminarerne opleves dog også som *for* fagligt overfyldte som det ses af nogle af interviewudsagnene i denne afhandling, og det der i virkeligheden potentielt efterlyses i denne beklagelse kunne være at der skabes endnu mere rum for seminarernes "community-building potential".

Imidlertid er der også en anden side af læreruddannelsen, og her tænkes der ikke kun på netlæreruddannelsen, hvor mennesker uden de rigtige uddannelsesmæssige forudsætninger sluses ind i det institutionelle system. Hos nogle studerende er der langt fra tale om det kald som man finder og oplever hos de mønsterstuderende. Det er mennesker som fx kun har 10. klasse fra folkeskolen og herefter nogle HF-enkeltfag som hidtil har fået lov at blive meritstuderende, enten på matrikel eller net. Der er således eksempler på studerende i læreruddannelsen der hverken er uddannelsesmæssigt eller psykisk rustede til at klare uddannelsesforløbet, og som ender med enten at forlade uddannelsen efter kortere eller længere tid med endnu et nederlag i bagagen, eller bliver hængende i "systemet" i for lang tid uden den energi eller det psykiske overskud der skal være til stede for at læreprocesser overhovedet kan foregå. På Læreruddannelsen i Haderslev blev netlæreruddannelsen faktisk startet med ét eksplicit mål:

> Den første bølge faktisk…grunden til at man oprettede netuddannelsen hernede, var at der var mange arbejdsløse, så det var simpelthen et samarbejde med AF om at give de mennesker der gik rundt og var arbejdsløse en læreruddannelse. Så kom det næste store ryk, det kom så da vi var blevet kendte, så kom der mange der arbejdede som lærere uden uddannelse som godt ville i gang med at tage en uddannelse, og de kom ind og der havde vi nogle kæmpe årgange på op til 125 netstuderende på en årgang.[47]

Det er interessant at intentionen er god nok: Man vil give de arbejdsløse en læreruddannelse så de kan komme ud at tjene deres egne penge. Oven i købet lykkedes det i Haderslev at skabe så meget opmærksomhed omkring den netbaserede læreruddannelse at man snart kunne tiltrække mennesker der allerede arbejdede som lærere. Her er det klart at man så også skaber en uddannelse hvor de studerende har vidt forskellige indgangsvinkler til studiet i forhold til erfaring, faglighed og studiekompetence. Men der er tilsyneladende en forbløffende mangel på psykologiske og pædagogiske overvejelser i denne politisk-økonomiske tænkning hvor det er klart at man ikke kun gør det for de arbejdsløses skyld. Fejlforståelsen består i at man betragter uddannelse som en produktionsproces hvor de økonomiske argumenter og aspekter i høj grad bliver dominerende – det drejer sig, og dette er logisk og på sin vis forståeligt nok – om

[47] Fra interview med souschefen på Læreruddannelsen i Haderslev, foråret 2007.

at få kunder i butikken. Men dette harmonerer ikke altid med kriterierne for immatrikulation. Der er tit en grund til at mennesker er arbejdsløse og enten er stået af eller aldrig er kommet i gang med arbejdsmarkedet. Man kan endda hævde at der ligger en voldsom kynisme i denne tankegang hvor økonomisk eller samfundsmæssigt svage individer kastes direkte ind i en institutionskultur som de skal tilegne sig mens de studerer. Det er klart at der også er mange positive historier iblandt, men det er ligeså klart at det for mange af de studerende der i mange år har været arbejdsløse, er en gigantisk omvæltning pludselig at befinde sig på en mellemlang videregående uddannelse uden på forhånd at være studietrænede:

> Når man undersøger, hvad der faktisk er på spil i de voksenuddannelser, der i dag tilbydes almindelige mennesker uden særlige uddannelsesmæssige forudsætninger, bliver det iøjnefaldende, at der for mange deltagere er tale om en sådan form for krisehjælp. Hvis alle disse kriser skulle løses gennem individuel psykoterapi, ville det hurtigt blive alt for bekosteligt, både for den enkelte og for samfundet, og derfor havner de pågældende i forskellige former for voksenuddannelser, som deltagere med behov for ”genoptræning”, ”omskoling” eller ”personlig udvikling” (Ahrenkiel m.fl. 1999).

Man kan diskutere om Ahrenkiel m.fl. har ret i at det er alle i denne gruppe der helt konkret har brug for individuel psykoterapi, alene af den grund at de sætter denne behandlingsform op imod de samme individers behov for at få en uddannelse. Det er ikke et enten eller, men et både-og i mange tilfælde. Men selv de individer der ikke har brug for terapeutisk behandling vil, for manges vedkommende, få et kulturchok når de stifter bekendtskab med læreruddannelsens institutionelle kultur og alle de krav der er forbundet hermed. Jeg forsøger ikke at være blødsøden, for nogle af disse mennesker trænger til at blive skubbet i gang. Men mange af dem ville vitterligt være bedre hjulpne hvis de gradvist blev sluset ind i uddannelsessystemet frem for at blive kastet direkte ind i en fireårig proces som de ikke er forberedte på konsekvenserne af. Dette er noget man bør tage i betragtning når man tænker såvel læreruddannelse som netbaseret læreruddannelse i et fremtidigt perspektiv. Kynisk set styrker det heller ikke det faglige niveau i og respekten for læreruddannelsen, hvis man kan entrere uddannelsen direkte fra sofaen derhjemme. Disse potentielt svagere studerende skal først gennemgå en fuld ungdomsuddannelse således at de er forberedte på de boglige krav. Praksisdimensionen vil også blive lettere for dem at håndtere hvis de er velforberedte på et fagligt og psykologisk plan. Problemstillingerne har altså været til stede, men er i nogen grad retoucheret bort med den nye læreruddannelse hvor adgangskravene er strammet. Dog lægges der op til at man allerede som 25-årig kan tage en 2-årig meritlæreruddannelse (også som arbejdsløs), hvis man blot er i besiddel-

se af en studentereksamen. Dette perspektiv bliver diskuteret intenst her i sommeren 2008 (se http://www.folkeskolen.dk/ObjectShow.aspx?ObjectId=52948).

Netuddannelseslederen er af den klare opfattelse at med de kompetencer, teknisk som pædagogisk-didaktiske som LNN efterhånden er i besiddelse af – og her mener hun alle funktioner på arbejdspladsen – vil det efterhånden være ganske utænkeligt om der ikke fandtes netbaserede tilbud. Ikke nødvendigvis i samme form, men i nytænkninger både inden for hele læreruddannelsen, åben uddannelse og efter-/videreuddannelse:

> Seminariets beliggenhed er et vigtigt argument for at satse netbaseret, men samtidigt viser netseminariets fortsatte eksistens, at der er et reelt behov, og at vi har kompetencerne til at uddanne med mening og tyngde ved hjælp af nettet. Jeg har selvfølgeligt et privat incitament til at ønske dette, men samtidigt mener jeg, at behovet er reelt og kan realisere nogle menneskers ønske om uddannelse. Institutionens opgave er som altid at sikre kvaliteten af uddannelserne. Alt i alt skal man holde op med at tænke netbaseret uddannelse som en art kompensation for tilstedeværelse, altså noget der er næstbedst (Netuddannelsesleder ved LNN, 2007).

LNN's placering i det vestjyske tæt på Lemvig, og langt fra landets fire store byer, kan ganske rigtigt kalde på argumentet om at satse netbaseret, men der tiltrækkes stadig studerende til matrikeldelen fra det omkringliggende område, med Holstebro som den største leverandørby i nærområdet. Til gengæld er det efter min opfattelse efterhånden de færreste på de læreruddannelser der udbyder netbaseret undervisning, der fortsat tænker på denne form som en kompensation for fysisk tilstedeværelse og som noget andenrangs. Denne afhandling viser således også at denne tænkning, funderet i de faktiske resultater for netstuderende sammenlignet med matrikelstuderende, ikke har nogen gang på jorden. I det omfang at der stadig tænkes på denne vis, er det en tænkning funderet i fordomme baseret på at computerstøttet undervisning fortsat er en opkomling ved siden af den traditionelle undervisning i klasselokalet.

Lektor A i dansk ser også CSCL som en god mulighed i tyndt befolkede områder hvor de studerende ellers ikke har mange valgmuligheder. Hun fremhæver at CSCL kan skræddersyes til et linjefagligt samarbejde mellem flere institutioner kombineret med digitale mapper. I denne forbindelse nævner hun selv Læreruddannelsen i Skive og LNN som oplagte samarbejdspartnere, og dette samarbejde er nu etableret da de to institutioner i VIA overgik til fælles studieordning. Netop digitale mapper er et element der fokuseres me-

get på i den studerendes uddannelsesprogression i den nye læreruddannelse der trådte i kraft pr. 1. august 2007 (se afsnit 5.2).

Dansklæreren mener endvidere at netbaseret undervisning er en oplagt mulighed for uddannelsesinstitutioner i udkantsområder:

> I virkeligheden ku' vi undervise around the world fra LNN. Dermed er netbaseret undervisning forbundet med ansættelse. Det er en fordel for den enkelte ansatte at han/hun er i en stor faggruppe, så derfor kan ÅU have fundamental betydning for den enkelte underviser. Seminariet udnytter ikke i tilstrækkelig høj grad de helt særlige muligheder ÅU har i forhold til netseminarium og blended learning. ÅU er nemlig en fantastisk chance for alle Danmarks folkeskolelærere, friskolelærere og efterskolelærere der underviser i faget – eller agter at gøre det – og som i forvejen har en læreruddannelse og fuldtidsarbejde. Denne gruppe af ikke linjefagsudlærte lærere har vi mange af i Danmark, virkelig mange! (Jeg taler af erfaring). Du kan lave en undersøgelse i en kommune, og du vil blive chokeret! Jeg har lavet en undersøgelse blandt alle dansklærere i Skive Kommunes 8. klasser i 2003. 2 ud af 12 dansklærere havde linjefaget dansk, og ingen af de mandlige lærere var linjefagsuddannede (Lektor A i dansk, 2007).

ÅU er i det ovenstående citat en forkortelse for åben uddannelse, som tidligere nævnt LNN's mest konkrete bud på en rendyrket fjernuddannelse hvor den studerende kan læse et eller flere selvstændige linjefag, og hvor der kun er programsat to årlige seminarer (i januar og august) hvor der til gengæld er mødepligt. De studerende eller deres arbejdspladser betaler for linjefagsuddannelsen, idet lov om åben uddannelse åbner mulighed for at offentlige uddannelsesinstitutioner kan udbyde opkvalificerende og kompetencegivende voksenuddannelser mod betaling. Dansklæreren uddyber ovenstående citat med at fastslå at ÅU specielt henvender sig til lærere der mangler ét linjefag (men formentlig allerede er i arbejde, min anmærkning), fordi uddannelsen har en begrænset tilstedeværelse. Desuden fastslår dansklæreren at der kan arbejdes fleksibelt i studiegrupper, dialogisk undervisning kombineret med individuelle studier har højprioritet, der stilles krav om opgavebesvarelse, og den skriftlige lærerrespons er hensyntagende til gruppen og den enkelte studerendes interesser og faglige/fagdidaktiske udvikling. Derfor er der noget at hente i denne uddannelse for de mange skolelærere der eksempelvis underviser i linjefaget dansk uden at have de relevante eksamenspapirer:

> Hvis seminariets studiefaglige signaler meldes klart ud – fx i Professionshøjskolen i Jyllands EVU-kataloger og på www.folkeskolen.dk – er der mulighed for at skabe stabile og stærke hold uden social slagside og som følge heraf: Høj gennemførelsesprocent. Bemærk fx at AADAS (Aarhus Dag- og Aftenseminarium, min anmærkning) ikke har ÅU-undervisning, men med garanti en masse ikke-linjefagsuddannede lærere (men fagligt praktiserende) i Århus Kommune. ÅU kan SAGTENS – efter min vurdering – konkurrere om didaktisk kvalitet med CVU's efteruddannelseskurser, hvor der ikke er krav om uddannelsesfaglige mål og uddannelsesfaglig evaluering (disse krav er til gengæld, under stor furore, kommet til efter at dansklæreren skrev dette svar, min anmærkning). ÅU kan konkurrere med EVU's priser (Efter- og Videreuddannelsesafdelingen i det nu hedengangne CVU Midt-Vest, min anmærkning). Du opfordres til at sammenligne priser! Du kan skrive til Bertel Haarder at kongerigets lærerfaglige niveau kan højnes klækkeligt hvis alle folkeskolelærere i Danmark får 3 linjefag, og at Nr. Nissum vil gå foran med et uddannelsesprogram baseret på ÅU-hold (lektor A i dansk, 2007).

Dansklæreren har nogle pointer her om end det ikke er målet for denne afhandling at skabe reklame for hverken netuddannelse eller fjernuddannelse i åbent uddannelsesregi. Men som det allerede er dokumenteret tidligere i denne tekst, glimrer de større byer ved deres fravær når det kommer til at udbyde netundervisning i CSCL-formen – imidlertid er det ikke korrekt at Læreruddannelsen i Aarhus ikke udbyder åben uddannelse. Det gør de, ovenikøbet som fjernundervisning. Til gengæld er det korrekt at der i Aarhus Kommune er en hel del lærere der underviser i fag som de ikke er linjefagsuddannede i. Dette fænomen gør sig gældende overalt i landet, og det er formentlig medvirkende til at den danske folkeskole, og dermed læreruddannelsen, har fået et så blakket ry med faldende optag som det har været tilfældet i de senere år. En meget vigtig pointe i det ovenstående er uddannelsesstedets udmelding af studiefaglige signaler. Om man ligefrem kan skabe hold uden social slagside i ethvert tilfælde, vil jeg tillade mig at betvivle, men man kan i hvert fald nå langt ved at informere eventuelle interesserede studerende om hvad det er for et kundesegment som man fra institutionelt hold er interesseret i. Imidlertid betyder det næppe helt så meget i forbindelse med åben uddannelse da pointen her er at stort set alle studerende i forvejen er praktiserende lærere. Det er imidlertid ofte sådan at uddannelserne i Danmark, og internationalt, fungerer inden for nogle rammer der først og fremmest tilgodeser skolernes administrative behov og til et vist mål deres traditioner, og det bliver ofte både komplicerende og besværligt hvis retten til medbestemmelse fra deltagerside også skal have vægt (Illeris 2006:244). Det svære (men nødvendige) består i fra institutionelt hold at studievejlede mindre modne unge og socialt uetablerede studerende udenom den netbaserede læreruddannelse.

Optagelsessamtaler med kommende studerende er en økonomisk faktor der skal tænkes på, men man behøver kun at tale med studerende der med baggrund i ovenstående parametre kan komme i farezonen, og på sigt vil det medvirke til at skabe et bedre image for en institution hvis den viser sig som socialt ansvarlig på dette område. Optagelsessamtalerne vil også give studievejlederne et indblik i forhåndssammensætningen af studiegrupper, og man kan dermed på flere fronter komme potentielle problemer i forkøbet. Det ville føre for vidt at lave psykologiske profiler for at generere de rette studiegruppesammenhænge, men man kan som det mindste foretage nogle skøn i forhold til kompatibilitet der går på alder, køn og uddannelsesmæssig baggrund. Herefter må det så vurderes om man netop skal sammensætte studiegrupperne efter en ligevægt, dvs. at de studerende fx har samme uddannelsesbaggrund, er i samme aldersgruppe eller har samme køn, eller man derimod vægter differentieringen i studiegruppen. Efter princippet at lige børn leger bedst, vil man dog risikere at skabe A- og B-hold i studiegrupperne, og man vil tillige risikere større magtkampe i grupperne mellem jævnbyrdige studerende. Derfor kan det være mere fordelagtigt at de fagligt stærkere funderede studerende agerer mentorer for de fagligt svagere. Dette vil imidlertid også kunne generere problemer fordi man risikerer at de stærke studerende opnår en følelse af at blive trukket ned i niveau og ikke blive tilstrækkeligt fagligt udfordret. Man vil således aldrig kunne skabe de perfekte studiegruppesammenhænge og –miljøer, men man kan som udgangspunkt arbejde for at man sætter mennesker sammen der synes at have noget til fælles i faglig eller social henseende. Eller man kan lade de studerende selv finde sammen i grupper inden for en given frist ved studiestart, men dette kan gøre samme studiestart overordentlig vanskelig at håndtere for institutionen på et administrativt plan. Der er således ingen nemme løsninger på denne udfordring, men man bør netop se dette som et vilkår og en udfordring der indebærer nogle valg og ikke som et kæmpe problem.

Berit (kvindelig studerende på fjerde årgang, 47 år) fremhæver at uden den fleksible uddannelsesmulighed ville hun nok have sammensat sin læreruddannelse af enkeltfag, men føler sig ikke sikker på at hun så i realiteten ville have valgt. Hun er i dag meget glad for at hun valgte den fulde uddannelse og fravalgte meritlæreruddannelsen. Hun har ”fået sadlet om” (2006) og skal på svartidspunktet snart ud i praksis i Videbæk (i studieåret 2006-2007) hvor hun i juni 2006 første gang møder sin nye 8. klasse og deres forældre. Berit erklærer efter disse funderinger over sit uddannelsesvalg at den netbaserede læreruddannelse egner sig for

> studerende, som VIL tage ansvar for egen læring og som gør det uanset hvad sidemanden gør. Den egner sig ikke for studerende som samtidig søger nye bekendtskaber og et socialt netværk. Socialt netværk kan godt komme til at fungere på stu-

> diet, men det er bestemt slet ikke sikkert at det gør. Hertil vil jeg gerne tilføje, at jeg synes at seminariet har glimret ved sin tilstedeværelse (jeg antager at der menes "mangel på tilstedeværelse", min anmærkning) mht. velkomstarrangementer ved start og evt. afslutning af ny årgang. Forlængede frokoster på seminarer var helt til grin, da vi endelig fik dem forlænget, var der ingen på seminariet som turde (eller var parate til) at tage drøftelser med os studerende – vi kræver ikke øjeblikkelige svar, men undervisere, som vil drøfte synspunkter og lytte til vores argumenter, vel vidende at ikke alle synspunkter ville kunne honoreres til alles tilfredshed, men her er dialogen den vigtigste og den har seminariet løbet fra!! (2006).

Det store problem for institutionens vedkommende når man udbyder fleksibel uddannelse, er at skabe en følelse af tilstedeværelse når de studerende faktisk er på stedet. Ellers bliver de studerende i for høj grad andenrangs, udefrakommende, virtuelle weekendseminarister (sådan bliver deres egen følelse) der føler at de ikke bliver hørt når de råber op, og føler at de får tilbudt ringere faciliteter end de matrikelstuderende. Fra institutionelt hold må man sikre at faciliteterne er nogenlunde de samme for netstuderende som for matrikelstuderende. Dvs. at muligheden for biblioteksbesøg, brug af kantine, brug af studiekontor, etablering af socialt samvær efter undervisningen osv. skal være fuldt til stede i weekenderne. Man kan ikke undskylde sig med manglende bemanding. Ligningen er klar: Hvis man vil udbyde fleksibel uddannelse, må man som udbyderinstitution være præcist ligeså fleksibel og bøjelig som det fordres af de studerende. Bemandingen skal være på plads, men ikke nødvendigvis i samme omfang som i hverdagene. Imidlertid er en grundpæl som de studerendes adgang til information i form af biblioteksbesøg og adgang til at kunne spise (en åben kantine) af afgørende betydning hvis man vil skabe konstruktive faglige og sociale miljøer på institutionen. Dette er således også et område som institutionerne lærer af og forbedrer efterhånden som man opnår større erfaring med det at udbyde fleksibel uddannelse. Men der ligger også en markant forpligtigelse heri hvis de studerende fortsat skal vælge en fleksibel læreruddannelse. Store dele af uddannelsesinstitutionernes optag sker på basis af mund-til-mund metoden. Man hører gennem andre om positive oplevelser og erfaringer med en given institution. Det er en forudsætning for god og uformel *branding* at faciliteterne er i orden. Fleksible studerende er i forhold til faciliteter, i forhold til at føle sig velkomne på stedet og i forhold til tilbuddet om kvalificerede undervisningsmiljøer a-studerende på lige vilkår med matrikelstuderende. Disse faktorer er fundamentale for at skabe god, fleksibel uddannelse. De studerende skal glæde sig til fremmødet. I særdeleshed fordi de fleste studerende rent faktisk ser frem til seminarerne hvor muligheden for den mundtligt baserede, faglige dialog med undervisere og medstuderende er til stede. Den begrænsede fysiske tilstedeværelse opvejes som tidligere beskrevet af den mundtlige sult som de studerende

opbygger i den virtuelle dimension. Derfor er denne fleksible vekselform så frugtbar og givende for rigtig mange af de netstuderende.

De forudsætninger man som underviser skaber for de studerendes arbejde er af stor betydning for at de virtuelle arbejdsprocesser bliver oplevet som en succes af de studerende. Det er undervisernes ansvar at gøre de studerende opmærksomme på strukturerne i arbejdsgangene i det virtuelle rum. Fleksibiliteten er som tidligere nævnt i denne afhandling betinget af at der er visse strukturer som man både som underviser og som studerende kan læne sig op ad og stole på. Det er heller ikke særligt svært at se hvorfor det må være sådan, idet ingen ellers kunne regne med at være sikret en kontinuitet og progression i de virtuelle arbejdsprocesser. På denne måde må man finde *coping strategies*, såvel som underviser og som studerende, for at mestre spændingen mellem fleksibilitetsbehovet på den ene side og på den anden side strukturbehovet.

8.4 Mod en ophævelse af distinktionen mellem netbaseret og matrikelbaseret læreruddannelse?

Ambitionen fra institutionelt hold om tre-fire intensive seminardage om måneden er legitim fra institutionel side, og det er disse seminardage der sikrer undervisningsformens variation i såvel indhold som form, men det er seminarer der slider på mange studerende hvilket også ses i det forholdsvis høje fravær til seminardagene. Det er imidlertid en udfordring som de studerende må acceptere som et vilkår, og det ville omvendt heller ikke være populært hvis man ønskede én til to ugentlige dage med fysisk fremmøde. Dette ville være problematisk for hele tankegangen bag den fleksible form, men på både Læreruddannelsen i Nørre Nissum og Skive går man i forbindelse med den nye læreruddannelse, der iværksattes i studieåret 2007-2008, rent faktisk med overvejelser om at indføre en til to dage om ugen med fysisk tilstedeværelsesundervisning. Dette medfører at den netbaserede læreruddannelse i højere grad bliver baseret på en kombinationsform af både virtuel og fysisk tilstedeværelse inden for rammerne af et ugeskema. Når dette, i hvert fald inden for den nærmeste fremtidshorisont, bliver en del af løsningen på LNN og på Læreruddannelsen i Skive, skyldes det et faldende optag på læreruddannelsen som en del af en kontinuerlig national tendens og problemer med at oprette hele liniehold i den aldersspecialiserede del af den nye læreruddannelse (i fagene dansk, matematik og natur/teknik).[48] Dette vil utvivlsomt skabe interesse hos nye "kundegrupper" af studerende, men man må også gøre sig klart at man kan miste mange studerende i det seg-

[48] Aldersspecialiseringen finder sted på andet år af de toårige linjefag. Specialiseringerne retter sig mod hhv. begynder- og mellemtrin samt mellemtrin/sluttrin i folkeskolen.

ment som er fremtrædende i den ”oprindelige” form for netbaseret læreruddannelse, når man vælger at gøre den nye form med fremmøde på ugentligt basis til det eneste tilbud: Det drejer sig dels om de studerende der kommer langvejs fra og er distancestuderende i ordets bedste betydning, og de mere lokale studerende der alligevel stadig har en betragtelig afstand tur/retur til campus og som pga. forpligtelser blandt andet med afhentning af børn i hverdagene ikke vil kunne nå frem og tilbage tidsnok til at nå alle dagsprogrammets opgaver. Hermed vil begrebet ”husmoderseminariet”, som den netbaserede læreruddannelse kærligt (men trods alt ikke særligt dækkende) er blevet kaldt, i nogen grad miste sin signifikans. Men det tyder altså på at fremtiden vil bringe et CSCL-landskab hvor nogle matrikelstuderende i fx et enkelt fag ”forpligter” sig på en mere virtualiseret studieform, mens netstuderende omvendt kan blive tvunget til i enkelte fag eller i perioder at være mere matrikelbaserede. Den oprindelige form kører dog fortsat videre på LNN i studieåret 2007-2008 og også i studieåret 2008-2009 for første årgangs vedkommende. Man kan således på sigt forestille sig at man kan give tre konkrete tilbud om fleksibel uddannelse i læreruddannelsesregi:

1. Den originale model med computersupporteret kollaborativ læring
2. Et åbent uddannelsestilbud primært for allerede uddannede folkeskolelærere (som det allerede kendes fra LNN) hvor man studerer et ekstra linjefag og møder frem på campus til et weekendseminar én gang pr. semester
3. Den nye model hvor der er fysisk tilstedeværelse en gang eller to om ugen på campus

Det førstnævnte perspektiv er så absolut at foretrække hvis man fortsat skal kunne tale om egentlig netbaseret læreruddannelse. Det andet perspektiv er for et udvalgt kundesegment, mens det tredje perspektiv er et hverken/eller i forhold til en del netstuderendes muligheder for at følge uddannelsen.

Derudover handler det for læreruddannelserne om at skabe sig de toninger som deklarerer nogle forskellige profiler for de forskellige læreruddannelsessteder. Det er som tidligere nævnt fx oplagt at hvert uddannelsessted i VIA University College, LNN og læreruddannelserne i Aarhus, Silkeborg og Skive, har hver deres specifikke og *specialiserede* tilbud på programmet, som eksempelvis LNN som IT-læreruddannelse.

8.5 Sammenfatning og besvarelse af forskningsspørgsmål 3

I forskningsspørgsmål 3 spørges der om hvilke udfordringer der i en institutionel kontekst er forbundet med aktuelt, og i et fremtidigt perspektiv, at udbyde og praktisere netbaseret læreruddannelse i Danmark?

Der er ingen umiddelbart kvalitative grunde til at tøve med fortsat at udbyde netbaseret læreruddannelse. Selvom karakterstatistikker, og statistikker i det hele taget, kan være en rigid målestok for kvalitative vurderinger når det kommer til emner som studiekvalitet, studentertilfredshed, processuelle fremskridt, kvalitet af studiegruppearbejdet i praksisfællesskabet og vurderingen af netbaseret læreruddannelse som helhed, så er det ikke desto mindre stærkt positivt at eksamensresultaterne over de sidste 4 år viser at de netstuderende samlet set faktisk klarer sig lidt bedre i et resultatperspektiv end de matrikelstuderende. Dette behøver ikke som sådan at have noget med kvaliteten af studiet at gøre, men kan snarere have noget at gøre med de netstuderendes større erfaring, deres ambitioner og deres bevidsthed om at læreruddannelsen formentlig er den sidste større uddannelse de tager i deres liv. Kvalitet kan ikke nødvendigvis måles, og dette skal man være bevidst om når man beskuer karakterstatistikkerne. Men statistikkerne kan i hvert fald give nogle pejlemærker om kvaliteten, eller manglen på samme, i en uddannelsesform. Selv med de forbedringer der kan gøres i relation til teknologiske faciliteringer og innovationer i den netbaserede læreruddannelse, så er der ingen tvivl om at netuddannelsen også bør og skal være et fremtidigt satsningsområde. For læreruddannelserne i udkantsområderne har det vist sig som en god forretning, fordi det har skabt muligheder for at tiltrække studerende som ellers ikke, hvilket denne afhandling viser, ville have valgt at tage en læreruddannelse. Den netbaserede læreruddannelse er således medvirkende til at tiltrække flere studerende til en trængt profession hvor der mangler uddannede lærere, såvel i yderområderne som i de tæt befolkede områder af landet. Den netbaserede læreruddannelse er samtidig med til at uddanne individer med menneskelig erfaring og ballast til at indgå i en folkeskole der kontinuerligt byder de ansatte lærere store udfordringer i både positiv og negativ forstand.

Med vægten på computersupporterede, kollaborative læringstilgange er netlæreruddannelsen samtidig en form der kontinuerligt skal nytænkes, og man vil også med denne uddannelsesform opleve svingende konjunkturer i studentersøgning ligesom i læreruddannelsen i øvrigt og i det øvrige uddannelsessystem. På læreruddannelsesstederne i hele landet er udfordringen i disse år at optaget langt de fleste steder er faldende, i bedste fald stagnerende. Ved LNN er status ved indgangen til studieåret 2008-2009 at man kan opstarte ét matrikelbaseret hold og ét nethold. Når man når til aldersspecialiseringerne i de store linjefag ser man som nævnt at det bliver vanskeligere ud fra økonomiske, strukturelle og organisatoriske hensyn at opretholde den rent matrikelbaserede mulighed over for den fleksible netuddannelsesmulighed med be-

grænset fysisk tilstedeværelse. Derfor samlæses de matrikelstuderende og de netstuderende ved LNN fra studieåret 2008-2009 på aldersspecialiseringerne rettet mod hhv. folkeskolens begynder- og sluttrin. Udfordringen i en institutionel kontekst bør ikke bestå i om man fortsat kan betragte netbaseret læreruddannelse som et satsningsområde. Udfordringen består i at tænke uddannelsesformerne endnu mere fleksibelt således at man skaber organiseringer og strukturer der tilgodeser flest mulige studerendes behov. Men man gør det ikke ved at lægge den netbaserede læreruddannelse med dens særlige didaktiske og pædagogiske design tættere på den matrikelbaserede uddannelse. Som nævnt kan man hermed påregne at miste en del af de studerende der kommer rejsende langvejs fra, i særdeleshed de studerende der er bosat i udlandet.[49] I den aktuelle situation er man i færd med at lade grisen spise af sin egen hale, uanset hvor logisk tiltagene kan være ud fra en økonomisk betragtning. Man laver en øjeblikkelig nødløsning der hedder at de netstuderende og de matrikelstuderende skal samlæses på aldersspecialiseringerne, hvilket for de netstuderende betyder mere fysisk tilstedeværelse, og for de matrikelstuderende betyder mere virtuel tilstedeværelse. Det er svært at sige om det bliver tilfældet, men man risikerer at få en stor gruppe af utilfredse studerende i begge lejre. Nogle netstuderende vil, som denne afhandling viser, ganske enkelt ikke længere have mulighed for at læse på netuddannelsen. Det mest betænkelige er for så vidt at mange af disse vilkår først meddeles de studerende efter at de er gået i gang med uddannelsen. Dette er heller ikke i det lange løb med til at sikre et stigende optag på en skrantende uddannelse der uomtvisteligt er en af samfundets allervigtigste.

Om nogle år vil man måske igen se så mange studerende i læreruddannelsen at man også i aldersspecialiseringerne vil kunne operere med rent netbaserede hold. Også i storbyområderne ser man som vist i denne afhandling en stigende tendens til, og erkendelse af behovet for, netbaseret læreruddannelse. Det handler ikke længere kun om distancer, afstande, udkantsområder og overlevelsesstrategier. Det handler om at det senmoderne projektmenneske efterlyser en stadig større fleksibilitet i det individuelle behov for selv at kunne tilrettelægge sin uddannelse, ikke kun af egoistiske grunde, men også af hensyn til familiens behov. Der er behov for muligheden for at kunne studere hvor som helst og når som helst. Faste skemaer og mødetidspunkter tirsdag morgen kl. 8.15 behøver ikke at være standarden når der kan åbnes rum for alternativer. Alternative muligheder og fleksibel tænkning er en del af fremtidens løsen for uddannelsesudbyderne. Læring er ikke nødvendigvis afhængigt af fysiske matrikler og skemaer, og læring kan foregå individuelt. Men læringsudbyttet i en professionsrettet bacheloruddannelse vil inden for denne afhandlings læringsopfattelse fortsat foregå allerbedst i samarbejde med andre mennesker i de praksisfællesskaber, fysiske eller

[49] På det nethold der startede ved LNN i august 2007 er én studerende bosat i Polen, en anden i Belgien. På læreruddannelsen i Haderslev fortæller souschef Anders Bech Thøgersen at man har studerende fra steder som De Forenede Arabiske Emirater, Indien, Afrika, Australien og Singapore.

virtuelle eller i en kombination af begge dele, som man i mange sammenhænge ser fungere godt i den netbaserede læreruddannelse. Når man uddanner sig til lærer, uddanner man sig til at indgå i fællesskaber. I CSCL-formen, og lignende fleksible uddannelsesformer, er velfungerende praksisfællesskaber med medstuderende og i alle henseender tilstedeværende vejledere af afgørende vigtighed, og af større vigtighed, end forelæsninger i fysiske klasselokaler der i princippet kunne være placeret hvor som helst. Uddannelse, dannelse og læring kan tilegnes individuelt, men tilegnes bedst i bevidstheden om kombinatorisk at være et lærende individ der indgår i lærende praksisfællesskaber med andre mennesker – i dette tilfælde i en uddannelse der om noget handler om kommunikation, samvær og dialog. I forlængelse af disse perspektiver består den videre udfordring i en institutionel kontekst i at navigere i spændingsfeltet mellem at sikre fleksibiliteten for de studerende som individer og at forpligte de selvsamme individer på praksisfællesskabets faglige og sociale dimension i en uddannelse der i den grad handler om faglige og sociale kompetencer. Den netbaserede læreruddanelse er forhåbentlig kommet for at blive. Udfordringen er at få fleksibiliteten til at blomstre inden for institutionelt definerede rammer.

8.6 Anbefalinger

Til slut i denne afhandling vil jeg komme med nogle anbefalinger som udbyderne af netbaseret læreruddannelse i Danmark kan tage med sig i overvejelserne i forhold til den fremtidige satsning på denne form.

Den første anbefaling er at man er sig bevidst om at netbaseret læreruddannelse ikke er for alle studerende, men bør målrettes studerende i alderen fra 25 år og opefter. Man kan ikke juridisk afholde studerende under de 25 år fra at søge den netbaserede læreruddannelse, men disse studerende bør som minimum tilbydes en samtale med en studievejleder i forhold til om den matrikelbaserede uddannelse kunne være mere hensigtsmæssig.

Den anden anbefaling er at man ikke lader sig skræmme af de vanskeligheder der kan være forbundet med at udbyde praktisk-musiske fag i den netbaserede læreruddannelse, men i stedet opbygger organiseringen og struktureringen af disse linjefagstilbud på en anden måde end i eksempelvis de boglige linjefag. Dette kan gøres ved at der udbydes seminarer hvor de studerende er intensivt til stede i 3-5 dage et antal gange om året, og hvor der kun er dette ene linjefag, eksempelvis idræt, på programmet. Hermed vil man kunne løsne op for det problem der hedder at der i idræt er for lidt tid til praktisk-fysiske øvelser (som der ikke kan instrueres i over nettet), at der i fysik/kemi ikke er tid nok til instrumentelle øvelser, og at der fx i hjemkundskab ikke er tid nok til den ret så væsentlige ingrediens i dette fag, nemlig fysisk tilstedeværelse i et køkken.

Den tredje anbefaling vedrører underviserne: Det bør kun være undervisere der er interesserede i netpædagogik og netdidaktik, og som kan se sig selv i rollen som netunderviser, der bør have sit virke i den netbaserede læreruddannelse. Undervisere der ikke er interesserede i formen, ikke føler sig hjemme i formen, føler at de altid er på arbejde i netundervisningen, eller som "glemmer" de netstuderende i perioder fordi de ikke er fysisk tilstedeværende, bør ideelt set ikke være netundervisere. Som institution kan der dog i sådanne tilfælde opstå problemer, fordi man oftest ikke kan lave selvstændige divisioner for matrikelundervisere og netundervisere. Alle tager del i den samme overordnede timepulje. Derfor må ansatte på en læreruddannelse hvor der udbydes netbaseret læreruddannelse være klar til at tage denne udfordring på sig og gå helhjertet og engageret ind til opgaven. Meget bliver lettere ved at have et åbent sind og en positiv tilgang til det nye. De negative fordomme omkring netundervisning viser sig ofte at være ubegrundede, og netundervisningens didaktik kan bidrage med ny kundskab til den matrikelbaserede undervisning. Alle undervisere på en læreruddannelse *skal* kort sagt være tilpas fleksible til at kunne adaptere sig til denne rolle.

Det værste der kan ske for den netbaserede læreruddannelse er at man forsøger at tæmme den netbaserede undervisning, og dennes særlige didaktik, ved at lægge den tættere på den matrikelbaserede uddannelse. Der sker i disse år et paradigmeskift i forhold til uddannelsesinstitutionerne der i stigende grad retter sig mod de fleksible uddannelsestilbud. Jeg anbefaler derfor for det fjerde at man ikke tænker i sammensmeltninger af de to studieformer. Det vil ydermere betyde at man mister en del studerende der, som denne afhandling har vist, kun vælger at blive lærere fordi den netbaserede uddannelsesmulighed eksisterer. Man skal desuden være sig bevidst at mange ældre studerende vælger denne form fordi de her kan studere sammen med mennesker der aldersmæssigt ligger tæt på dem selv. Mange ældre studerende vægrer sig ved at søge den matrikelbaserede uddannelse fordi de tænker "at jeg nok er den eneste over de 40 år". Netbaseret uddannelse i CSCL-formen indeholder nogle anderledes pædagogiske og fagdidaktiske fokuseringer end den matrikelbaserede. Det vil være stærkt uhensigtsmæssigt hvis man i fx Nørre Nissum og Skive beslutter sig for at lade studieformerne smelte endeligt sammen. Herimod kan man indvende at det vil der formentlig komme en helt ny type undervisning ud af, nye fagdidaktiske og pædagogiske rammer, og det synspunkt er jeg for så vidt ikke uenig i. Men når fusioneringen overhovedet finder sted, skyldes det bl.a. manglen på studerende og dermed økonomiske hensyn: Man kan ikke udbyde de linjefag man gerne vil hvis man skal opretholde to forskellige studieformer. Men det vil formentlig have den samme effekt som når man tisser i bukserne på en kold vinterdag: Det hjælper nu og her, men i længden vil det koste endnu flere studerende.

Netbaseret læreruddannelse i CSCL-perspektivet giver nogle kollaborative muligheder der i mindre grad gør det nødvendigt at de studerende sidder bænket i et klasselokale i det meste af deres studietid. Den skaber fleksible rammer for modne studerende der har besluttet sig for hvad de vil bruge resten af deres liv til. Interaktionen i praksisfællesskaberne i en kollaborativ læringsform er med til at skabe reflekterede studerende der qua deres modenhed også ofte er bedre rustede til lærerjobbet end de matrikelstuderende. Der er også vanskeligheder forbundet med at bedrive netbaseret læreruddannelse. Det har denne afhandling også belyst. Fra institutionel side må man skabe de bedste forhold for de netstuderende når de er studerende i det virtuelle rum, og når de er til stede fysisk på matriklen. Der er tale om en vekselvirkning mellem virtuel og fysisk tilstedeværelse som både undervisere, de studerende og institutionen i sig selv skal medvirke til at gøre konstruktiv – som en positiv dialektik hvor de to tilstedeværelsesformer kontinuerligt udfordrer og beriger hinanden.

Referencer

Alheit, Peter (2000): ”Biografisk læring”. In: Knud Illeris (red.): *Tekster om læring*. København: Roskilde Universitetsforlag

Ahrenkiel, Annegrethe; Illeris, Knud; Nielsen, Lizzie Mærsk og Simonsen, Birgitte (1999): *Voksenuddannelse mellem trang og tvang*. København: Roskilde Universitetsforlag

Andersen, Hanne Leth (2007): ”Teknologi og mediers betydning for skriftsproget”. In: *Dansk Noter*, nr. 1, 2007

Bang, Jørgen og Dalsgaard, Christian (2005): ”Samarbejde – kooperation eller kollaboration?” In: *Tidsskrift for universiteternes efter- og videreuddannelse*. 2. årgang, nr. 5, 2005

Bang, Jørgen og Dalsgaard, Christian (2006): ”Rethinking E-Learning: Shifting the Focus to Learning Activities”. In: Sorensen, Elsebeth K. og Murch, Daithí (red.) (2006): *Enhancing Learning through Technology*. Information Science Publishing.

Bang, Jørgen (2006): ”eLearning reconsidered – Have e-learning and virtual universities met the expectations?” elearningeuropa.info. Tilgængelig på internettet:
http://www.elearningeuropa.info/directory/index.php?page=doc&doc_id=7778&doclng=6

Beck, Ulrich (1997): *Risikosamfundet – på vej mod en ny modernitet*. København: Hans Reitzel

Bjørgen, Ivar A.(1991): *Ansvar for egen læring*. Trondheim: Tapir

Bourdieu, Pierre (1999): “Forståelse”. Oversættelse af “Understanding”. In: *The Weight of the World – Social Suffering in Contemporary Society*. Polity Press Cambridge, UK, 1999. Oversat af Raymond Kolbæk (med bidrag fra Stinne Glasdam, Lone Kolbæk og Vibeke Lorentzen), juli 2005

Bourdieu Pierre (1981): “Men and Machines”. In: *Advances in Social Theory and Methodology: Toward an Integration of Micro and Macro Sociologies*, ed. K. Knorr-Cetina and A.V. Cicourel. Boston: Routledge and Kegan Paul

Brookfield, Stephen D. (1987): *Developing Critical Thinkers – Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. Milton Keynes: Open University Press

Dalsgaard, Christian (2007): *Åbne læringsressourcer – mod en sociokulturel teori om læringsressourcer*. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Aarhus Universitet.
Tilgængelig på internettet: (http://person.au.dk/da/pub/5991911?id=4069)

Daugbjerg, Peer (2003): *Spørgeskemaundersøgelse om mentorordningen*. Nørre Nissum: Nørre Nissum Seminarium og HF

Dewey, John (1997) [1938]: *Experience and Education*. New York: Touchstone

Dillenbourg, Pierre; Baker, M.; Blaye, A. og O’Malley C. (1996): ”The evolution of research on collaborative learning”. In: E. Spada og P. Reiman (red.): *Learning in Humans and Machine: Towards an Interdisciplinary Learning Science*

Dillenbourg, Pierre (1999): “What do you mean by collaborative learning?” In: P. Dillenbourg (red.): *Collaborative Learning. Cognitive and Computational Approaches*, pp. 1-19. Oxford: Elsevier

Dirckinck-Holmfeld, Lone (2002): ”CSCL – Computer Supported Collaborative Learning: Projektpædagogiske læringsformer i virtuelle omgivelser. København: Undervisningsministeriet

Dreyfus, Hubert og Dreyfus, Stuart (1991): *Intuitiv ekspertise*. København: Munksgaard

Dreyfus, Hubert (2002): *Livet på nettet*. København: Hans Reitzels Forlag

Driscoll, Margaret (2007): ”Blended Learning: Let’s Get Beyond the Hype”. IBM Global Services. Tilgængelig på internettet: https://www-07.ibm.com/services/pdf/blended_learning.pdf

Dunn, Rita (2003): *Artikelsamling om læringsstile*. Frederikshavn: Dafolo

Dysthe, Olga og Engelsen, Knut Steinar (red.) (2005): *Mapper som pædagogisk redskab - perspektiver og erfaringer*. Aarhus: Forlaget Klim

Erikson, Erik H. (1968): *Identitet – ungdom og kriser*. København: Hans Reitzels Forlag

Giddens, Anthony (1994): *Modernitetens konsekvenser*. København: Hans Reitzels Forlag

Gokhale, Anuradha A. (1995): ”Collaborative Learning Enhances Critical Thinking”. In: *Journal of Technology Education*, Vol. 7, No. 1, Fall 1995.

Goleman, Daniel (1997): *Følelsernes intelligens*. København: Borgens Forlag

Grepperud, Gunnar; Støkken, Arne og Toska, Jan (2002): “Out of the Shadow and Into the Spotlight – The Development of Distance Teaching in Norwegian Higher Education”. In: *International Review of Research in Open and Distance Learning*. Vol. 2, No. 2, January 2002

Hammersley, Martyn (1992): *What’s wrong with Ethnography?* London and New York: Routledge

Harasim, Linda; Hiltz, Starr Roxanne; Teles, Lucio og Turoff, Murray (red.) (1995): *Learning Networks: A Field Guide to Teaching and Learning Online*. Boston: MIT Press

Hasse, Cathrine (2002): *Kultur i bevægelse – fra deltagerobservation til kulturanalyse – i det fysiske rum*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur

Hiltz, S. R. (1986): “The Virtual Classroom”. In: *Journal of Communication*, Spring 1986

Hoel, Torlaug Løkensgard (2002): "Interaction and Learning Potential in E-mail Messages". In: Eva Maagerø and Birte Simonsen (red.): *Learning Genres. Learning Through Genres*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS

Hoffman, R. (1993): ”The distance brings us closer: Electronic mail, ESL Learner Writers and Teachers”. In: *Teleteaching*, eds. G. Davies og B. Samways, pp. 391-399. *Proceedings of the IFIP TC3 Third Teleteaching Conference*, TeleTeaching 93, Trondheim, Norge, 20th -25th August 1993

Högskoleverket (2007): *Vad är kvalitet i distansutbildning? – Utvärdering af lärarutbildning på distans*. Rapport 2007:41 R. Stockholm: Högskoleverket

Högskoleverket (2008): *Uppföljande utvärdering av lärarutbildningen*. Rapport 2008:8 R. Stockholm: Högskoleverket

Illeris, Knud (2006): *Læring*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag

Jonassen, David; Davidson, Mark; Collins, Mauri; Campbell, John og Haag, Brenda Bannan (publiceringsår ukendt): ”Constructivism and Computer-Mediated Communication in Distance Education”. Tilgængelig på internettet: http://www.uni-oldenburg.de/zef/cde/media/readings/jonassen95.pdf

Kolb, David A. (1984): *Experiential Learning – Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall

Koschmann, Timothy (publiceringsår ej kendt): "Computer-Supported Collaborative Learning - A Brief History of CSCL Research". Tilgængelig på internettet:
http://education.stateuniversity.com/pages/1879/Computer-Supported-Collaborative-Learning.html

Kvale, Steinar (2007 [1997]: *InterView – En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag

Lave, Jean og Wenger, Etienne (2006 [1991]): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press

Leontjev, Aleksei N. (1977): *Problemer i det psykiskes udvikling*. København: Forlaget Rhodos

Madsen, Claus (2005): *Portfoliopædagogik*. Frederikshavn: Dafolos Forlag.

Mason, R. (1991): "Toward a new paradigm for distance education". In: *Online Education: Perspectives on a New Environment*, ed. L. M. Harasim, pp. 15-30. New York: Praeger

Mathiasen, Helle (2006): "Project and Web-based Teaching – An Invitation to Develop Student and Teacher Roles". In: Buhl, Mie; Sørensen, Birgitte Holm og Meyer, Bente (red.): *Media and ICT – learning potentials*. Copenhagen: Danish University of Education Press. Tilgængelig på internettet:
http://www.dpu.dk/Everest/Publications/udgivelser/forlag/20070131114252/currentversion/media%20and%20ict.pdf#page=30

Mikaelsen, Lars (2004): "E-læring på fortællingens præmisser". In: *Midgård*, personaleblad for CVU Midt-Vest, nr. 3, september 2004

Mikaelsen, Lars (2006): "E-post-dialogen som mikrofortælling". In: *Gjallerhorn. Tidsskrift for professionsuddannelser*, nr. 3, 2006, pp. 88-95

Mikaelsen, Lars (2005): "Langt væk og dog så nær". In: *Nissumske Årbøger 2005*, pp. 39-44. Nørre Nissum: Elevforeningen ved Nørre Nissum Seminarium og HF

Mikaelsen, L. (2005): "Micro-Narratives and Cluster Structures: Collaborative Learning and the Narrative E-Mail Dialogue". In: *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2005*, pp. 2231-2236. Norfolk, VA: AACE

Mikaelsen, Lars (2007): *Rapport om projektet "IT-satsning på folkeskoleområdet" i Herning Kommune*. CVU Midt-Vest. Tilgængelig på internettet:
http://www.cvumidtvest.dk/udvikling/documents/herning_it_rapport.doc

Moesgaard, Bente (2004): *Lektoransøgning*. Nørre Nissum: Nørre Nissum Seminarium og HF

Moos, Ingelise; Krejsler, John og Laursen, Per Fibæk (red.) (2004): "Folkeskolelærernes professionalisering". In: *Relationsprofessioner*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet

Oxford Advanced Learner's Dictionary. Ed. Jonathan Crowther (1999). Oxford: Oxford University Press

Paulsen, Morten Flate (1992): *From Bulletin Boards to Electronic Universities – Distance Education, Computer-Mediated Communication, and Online Education*. University Park, Pennsylvania: The American Center for the Study of Distance Education

Paulsen, Morten Flate (2001): *Nettbasert utdanning – erfaringer og visjoner*. København: Gyldendal

Paulsen, Morten Flate (2007): *E-bok for læringspartnere – Kooperativ frihet som ledestjerne i nettbasert utdanning*. Bekkestua: NKI Forlaget

Politikens filosofileksikon. (red. Poul Lübcke) (1994) [1983]. København, Politikens Forlag A/S, 1. udgave, 8. oplag

Politikens nudansk ordbog (red. Heede, Susie; Høimark, Marianne og Steen, Hanne) (1997). København: Politikens Forlag

Ravn, Karen (2008): ”Rektorer betænkelige ved to-årig læreruddannelse for 25-årige” (http://www.folkeskolen.dk/ObjectShow.aspx?ObjectId=52948)

Ravnholt, Ole (2002): ”Ordet portfolio – er det nødvendigt?”. In: *Nyt fra Sprognævnet*, nr. 4, december 2002. Tilgængelig på internettet: www.dsn.dk

Roschelle, J. og Teasley, S.D. (1995): “The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In: C. O’Malley (red.) (1995): *Computer supported collaborative learning*. Heidelberg: Springer Verlag.

Rommetveit, R. (1974): *On Message Structure: A Framework for the Study of Language and Communication*. London: Wiley

Rossett, Allison; Douglis, Felicia og Frazee, Rebecca V. (2003): “Strategies for Building Blended Learning”. Tilgængelig på internettet:
http://www.essentiallearning.net/news/Strategies%20for%20Building%20Blended%20Learning.pdf
(www.learningcircuits.org)

Salmon, Gilly (2002): *E-tivities*. *The Key to Active Online Learning*. London: Kogan Page Limited

Schön, Donald (2001 [1983]): *Den reflekterende praktiker – hvordan professionelle tænker når de arbejder*. Aarhus: Klim.

Smith, Barbara Leigh og MacGregor, Jean T. (red.) (1992): “What is Collaborative Learning?” In: Goodsell, Anne et al. (red.): *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*. Pennsylvania: National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment, Pennsylvania State University

Soller, Amy; Linton, Frank; Goodman, Brad og Lesgold, Alan (1999): “Toward Intelligent Analysis and Support of Collaborative Learning Interaction”. In: *Proceedings of the Ninth International Conference on Artificial Intelligence in Education*, p. 75-82. Le Mans, Frankrig.

Soller, Amy (2001): “Supporting Social Interaction in an Intelligent Collaborative Learning System”. In: *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, vol. 12

Studieordning, årgang 2007 (2007). Nørre Nissum: Nørre Nissum Seminarium og HF

Szpiro, George C. (2004): *Keplers kugler – 400 års søgen efter et matematisk bevis*. København: Ingeniøren

Taylor, Steven J. og Robert Bogdan (1984): ”Working with Data – Data Analysis in Qualitative Research”. In: Steven J. Taylor og Robert Bogdan: *Introduction to Qualitative Research Methods*. New York: John Niley & Sons

Tennant, Mark (2005): “Livslang læring som selvets teknologi”: In: Knud Illeris & Signe Berri (red.): *Tekster om voksenlæring*. København: Roskilde Universitetsforlag

Todorov, Tzvetan (1966): "Les catégories du récit litteraire", *Communications 8*

Trier, Anders Gylling (2004): “Virksomheder dropper undervisning via nettet”. København: Politiken, 01.06.04, 1. sek., p. 12

Tufte, Birgitte (1998): *TV på tavlen – om børn, skole og medier*. Akademisk Forlag.

Undervisningsministeriet (2007): *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i folkeskolen*. København: Undervisningsministeriet

Veerman, Arja og Veldhuis-Diermanse, Else (2001): "Collaborative learning through computer-mediated communication in academic education". Tilgængelig på internettet:
http://library.wur.nl/wasp/bestanden/LUWPUBRD_00357798_A502_001.pdf

Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press

Wenger, Etienne (2005): *Communities of Practice – Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press

Ziehe, Thomas og Herbert Stubenrauch (1983): *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser - Kulturel frisættelse og subjektivitet*. København: Politisk Revy

Internet

http://www.cvusonderjylland.dk/index.php?cccpage=Laep1a (Læreruddannelsen i Haderslevs hjemmeside)
http://www.cvu-vest.dk/site/6136/Blended_learning.aspx (Læreruddannelsen i Ribes hjemmeside)
http://en.wikipedia.org/wiki/Web_2 (Wikipedia - om Web 2.0)
http://www.flexika.dk/ (FLEXIKA's hjemmeside)
http://www.hascoll.dk/default.asp?id=41 (Læreruddannelsen i Haslevs hjemmeside)
http://www.holsem.dk/webhs/doc1.nsf_(Læreruddannelsen i Holbæks hjemmeside)
http://www.kdas.dk/?open=77&menu_id=51 (Læreruddannelsen på KDAS' hjemmeside – aftenuddannelsen)
http://www.netsem.dk/ (Læreruddannelsen i Hjørrings hjemmeside for fjernundervisningsdelen)
http://www.open.ac.uk/ (Hjemmeside for The Open University)
http://www.peelweb.org/index.cfm?resource=about (PEEL-organisationens hjemmeside)
http://pub.uvm.dk/1998/kompvaerk/4.htm (Kolbs læringsmodel)
http://www.skivesem.dk/index.php?option=com_content&task=view&id=113&Itemid=54 (Læreruddannelsen i Skives hjemmeside)
http://web.nns.dk/Sider/laerer/netlaerer_langt_vaek_fra_hvad.htm (Læreruddannelsen og HF i Nørre Nissums hjemmeside)

Mundtlige interviews

Interview med pædagogisk IT-konsulent i CVU Midt-Vest, 2004
Interview med daværende rektor ved Læreruddannelsen i Nørre Nissum, foråret 2005
Interview med studerende (Lennart), Læreruddannelsen i Nørre Nissum, foråret 2006
Interview med studerende (Lene), Læreruddannelsen i Nørre Nissum, foråret 2006 (optagelsen viste sig at være særdeles dårlig – Lene afgav herefter et (afkortet) skriftligt svar i stedet)
Interview med udviklingsleder ved Læreruddannelsen i Nørre Nissum, foråret 2006
Interview med netuddannelsesleder ved Læreruddannelsen i Nørre Nissum Seminarium og HF, efteråret 2006
Interview med souschef ved Haderslev Seminarium, foråret 2007

Skriftlige spørgeundersøgelser

Skriftligt baseret interview med studieleder og leder ved aftenafdelingen på Læreruddannelsen ved KDAS, gennemført januar 2008

Skriftlig spørgeundersøgelse med årgang 2002, 2004 og 2006 på netlæreruddannelsen ved LNN, gennemført februar 2006, marts-juni 2006 og januar 2008 (16 besvarelser)

Skriftlig spørgeundersøgelse med undervisere og ledelse ved LNN, gennemført januar 2007 (15 besvarelser)

Resumé

Afhandlingen har den netbaserede læreruddannelse i Danmark som sit undersøgelsesområde, med et særligt fokus på Læreruddannelsen og HF i Nørre Nissum (herefter forkortet LNN), hvor forfatteren er ansat som lektor i dansk. Afhandlingen bygger på den læringsteoretiske opfattelse at læring har såvel en individuel som en social side. Læring ses således ikke blot som en proces der finder sted i det enkelte individ, men som en proces der kontinuerligt kontekstualiseres i et socialt og samfundsmæssigt perspektiv. Dette er en væsentlig præmis i den netbaserede læreruddannelse, og derfor arbejder afhandlingen teoretisk ud fra teorien om praksisfællesskaber som de formuleres af Etienne Wenger og læringens samspilsdimension som den formuleres af Knud Illeris, men altså med den vigtige pointe at læring heller ikke kun betinges af eller blot foregår i den sociale dimension. Læring er et både-og, idet muligheden for læring hos individet ligger både i den individuelle tilegnelsesproces som i deltagelsen i praksisfællesskabets samspilsdimension. Selv om læreprocesser i vid udstrækning genereres og *tager udgangspunkt* i praksisfællesskaber, er det det enkelte individ der i sidste ende selv skal drive læringsprocessen og være aktiv i den læringsskabende proces. Den studerende skal selv deltage med sine individuelle kapabiliteter for praksisfællesskabet fungerer kun, hvis det enkelte individ forstår hvad praksissen og målet for praksis går ud på.

Empirien i denne afhandling er baseret på kvalitative spørgeundersøgelser på skriftligt grundlag med studerende, undervisere og ledere ved LNN og KDAS. Der er desuden foretaget observationer af e-dialoger i konferencesystemet First Class. Desuden er der lavet mundtlige interviews med studerende og ledere ved LNN, en pædagogisk IT-konsulent i det daværende CVU Midt-Vest samt med souschefen for Læreruddannelsen i Haderslev. De eksamenskarakteristikker som er indsamlet og behandles i afhandlingen er naturligvis funderet på et kvantitativt grundlag. Afhandlingen er i sin essens en blanding af et *slags* mangeartet casestudie og survey research med inddragelsen af såvel forskellige årgange af studerende som undervisere. Hermed er det også opfattelsen at den i nogle kredse traditionelle opsplittelse af casestudier og survey research som to konkurrerende forskningsparadigmer ikke indebærer at de to tilgange ikke skulle kunne fungere side om side, ligesom det vises at en lignende paradigmatisk adskillelse af kvalitative og kvantitative forskningstilgange ikke nødvendigvis bidrager med meget andet end at grave futile kløfter.

I tilknytning til det læringsteoretiske syn fokuseres der i afhandlingen på CSCL-paradigmet som sættes ind i en dansk kontekst i forhold til hvordan netbaseret læreruddannelse organiseres herhjemme. I denne afhandlings opfattelse dækker CSCL (*computer supported collaborative learning*) som terminologisk begreb såvel den institutionelle strukturering af netuddannelsen som de *arbejdsformer som netuddannelsen baserer sig på*. I en netbaseret læreruddannelseskontekst definerer jeg derfor CSCL som

Computersupporteret (eller medieret) kollaborativ læring (herefter i afhandlingen forkortet CSCL) i praksisfællesskaber der i en dansk kontekst dels foregår i den studerendes nærmiljø og med elektronisk kontakt til uddannelsessted og undervisere, og dels foregår fysisk på uddannelsesstedet gennem seminardeltagelse eller deltagelse i udvalgte undervisningsmoduler. Samarbejdet med de medstuderende foregår såvel virtuelt som fysisk idet det tilstræbes at de studerende er placeret geografisk i studiegrupper hvor de har mulighed for at mødes med en passende frekvens. Tilgangene til de kollaborative læringsprocesser designes og faciliteres af underviseren gennem tilrettelæggelsen af læringsaktiviteter, og der bør i teknologisk henseende anvendes læringsplatforme der i et socialt læringsperspektiv fremmer muligheden for kommunikation og kollaboration mellem de studerende og deres vejledere, hvormed der åbnes mulighed for dialogisk og interaktiv videnskonstruktion. CSCL må således betragtes som en kollaborativ læringsproces der fordrer engagement fra de studerende, men til gengæld medvirker til den fortsatte styrkelse af de studerendes sociale, kulturelle og informationsteknologiske kompetencer.

Der er i denne afhandling fokus på tre centrale forskningsspørgsmål. I forskningsspørgsmål 1 spørges der om i hvilket omfang det med udgangspunkt i en sociologisk karakteristik er muligt at definere en typologi for den netstuderende i den danske læreruddannelse? Forskningsresultaterne viser at det i høj grad er muligt at definere karakteristika der danner baggrund for skabelsen af billedet af den typiske netstuderende. Mens den matrikelstuderende (den studerende der i dagligdagen er til stede på campus) ofte er en yngre studerende der stadig er i en socialisationsproces, viser det sig at den netstuderende oftest allerede har etableret familie og skabt sociale netværksstrukturer for privatsfæren. Den netstuderende er ofte veletableret på privatlivssiden med mand/kone og børn og kommer ofte fra en anden uddannelsesbaggrund af kortere eller længere varighed. Det er også kendetegnende for netstuderende at mange af dem allerede ved studiets begyndelse har et erhvervsmæssigt virke i folkeskolen, men altså mangler de formelle kvalifikationer. Det er fælles for de fleste netstuderende at de ikke ønsker at forlade deres nuværende bopæl pga. de etablerede rammer som de har her. Det at den netstuderende ofte fra tidligere studier har erfaringer med at agere inden for rammerne af institutionelle kontekster, viser sig som en fordel derved at man som netstuderende det meste af tiden kun er egentligt til stede i det omfang at man skaber sin egen studieeksistens. Den netstuderende må derfor kontinuerligt være til stede i en reflekteret form, idet hun i de virtuelle studieperioder må definere sin egen væren i det faktiske fravær af fysisk tilstedeværelse.

Kvinder er mere tilbøjelige til at vælge netlærerstudiet end det er tilfældet for mænd. Ved LNN er 75 % af de studerende ved årgang 2007 kvinder. Den største gruppe af studerende på netlæreruddannelsen er i

aldersgruppen fra 36-45 år, mens den lidt yngre aldersgruppe fra 26-35 år tegner sig for den næststørste gruppe. Gennemsnitsalderen for en netstuderende er 35,4 år, hvilket bekræfter en skandinavisk tendens der viser at netbaserede studerende ofte er ældre end de studerende der vælger en uddannelse med hovedvægten på fysisk tilstedeværelse på campus. Antitesen til den typiske netstuderende er det alderssegment af studerende der befinder sig i alderen fra 18-25 år. Jo yngre man er, desto mindre egner man sig umiddelbart til den netbaserede studieform. Disse studerende har oftest endnu ikke stiftet familie, og er heller ikke færdige med at etablere deres blivende sociale relationer. Mange af dem mestrer ikke de krav til selvdisciplin som fordres i valget af CSCL som studieform. Man bør fra institutionelt hold i studievejledningen foretage individuelle samtaler med disse studerende, hvilket formentlig vil resultere i at de fleste studerende i denne aldersgruppe vil blive frarådet at læse netbaseret. Disse unge studerende bør som hovedregel rådgives til at orientere sig mod et matrikelbaseret miljø med de studiesociale fordele som dette miljø indeholder.

I forskningsspørgsmål 2 spørges der om hvordan det indvirker på underviserens praksis når denne skal agere i dialektikken mellem virtuel og fysisk tilstedeværelse? Interviewsvarene i afhandlingen viser at underviserens praksis forandres. Der er tilstedeværelsesudfordringen som omhandler underviserens egen tilstedeværelse på et virtuelt og fysisk plan, og som samtidig omhandler de studerendes tilstedeværelse. Underviserens følelse af succes med egen praksis er for det første afhængig af at hun føler sig hjemme i CSCL-formen, og er for det andet afhængig af at hun kan relatere sig til netstuderende der i 75 % af tiden er virtuelt situerede. Underviseren der ikke føler sig hjemme i formen, og som ikke interesserer sig for netpædagogiske og –didaktiske problemstillinger, vil finde det meget svært at finde sit eget eksistensgrundlag i den netbaserede uddannelse. Hun vil opleve at de studerende fortoner sig i virtualitetens elektroniske flimmer og bliver fraværende og uhåndgribelige fjernstuderende. Eller hun vil omvendt ”nurse” disse studerende i et omfang der bliver kompenserende manøvrer for det manglende fysiske tilstedevær som de studerende selv har valgt. Netlæreruddanelsen er ikke for alle studerende, men den er omvendt heller ikke egnet for alle undervisere. Desuden viser afhandlingen hvordan underviseren i den virtuelle dimension og med inspiration i CSCL-paradigmet ikke så meget er underviser, men pædagogisk og didaktisk set i højere grad transformerer sig til en designer, vejleder, katalysator og facilitator for læreprocesser der kan finde sted i de kollaborative praksisfællesskaber. Det der er essensen i CSCL-formen er deltagerstyring i fleksible arbejdsprocesser med underviseren som vejleder. Således kan den kollaborative læreproces kun blive en succes hvis vejlederen forstår at det ikke handler om at distribuere information.

I forskningsspørgsmål 3 tages der stilling til hvilke udfordringer der i en institutionel kontekst er forbundet med aktuelt, og i et fremtidigt perspektiv, at udbyde og praktisere netbaseret læreruddannelse i Danmark. Afhandlingen viser at der ingen umiddelbart kvalitative grunde er til at tøve med fortsat at udbyde netbaseret læreruddannelse. Der fremlægges karakterstatistikker for de sidste fire års eksamensresultater ved LNN i afhandlingen, og disse viser, uanset hvor rigid en målestok disse statistikker kan være, at de netbaserede lærerstuderende overordnet set klarer sig lidt bedre end de matrikelstuderende. Selv med de forbedringer som afhandlingen viser der kan gøres i relation til teknologiske faciliteringer og innovationer i den netbaserede læreruddannelse, er der ingen tvivl om at netuddannelsen bør og skal være et fremtidigt satsningsområde. For læreruddannelserne i udkantsregionerne har det vist sig som en god økonomisk forretning, fordi det har skabt muligheder for at tiltrække studerende som eller ikke ville have valgt at tage en læreruddannelse. Den netbaserede læreruddannelse er således med til at tiltrække flere studerende til en trængt profession hvor der mangler uddannede lærere mange steder, både i yderområderne som i de tæt befolkede områder af landet. Samtidig er netuddannelsen med til at uddanne modne individer med menneskelig erfaring og ballast til at indgå i en folkeskole der til stadighed byder de ansatte store udfordringer i både positiv og negativ forstand.

Med vægten på computersupporterede, kollaborative læringstilgange er netlæreruddannelsen samtidig en form der kontinuerligt skal nytænkes, og man vil også med denne uddannelsesform opleve differentierede konjunkturer i studentersøgningen ligesom i læreruddannelsen i øvrigt og i det øvrige uddannelsessystem. På læreruddannelsesstederne i Danmark er udfordringen i disse år at optaget langt de fleste steder er faldende, i bedste fald stagnerende. Ved LNN er status ved indgangen til studieåret 2008-2009 at man kan opstarte ét matrikelbaseret hold og ét nethold. Når man når til aldersspecialiseringerne i de store linjefag bliver det sværere ud fra økonomiske, strukturelle og organisatoriske hensyn at opretholde den rent matrikelbaserede mulighed over for den fleksible netuddannelsesmulighed med begrænset fysisk tilstedeværelse. Derfor samlæser man fra studieåret 2008-2009 netholdene og matrikelholdene i aldersspecialiseringerne rettet mod hhv. folkeskolens begyndertrin og folkeskolens mellemtrin. Udfordringen i en institutionel kontekst bør ikke bestå i om man stadig kan anskue netbaseret læreruddannelse som et satsningsområde. Det er for mange læreruddannelser i Danmarks vedkommende nu et satsningsområde på lige linie med den matrikelbaserede læreruddannelse. Udfordringen består i at tænke uddannelsesformerne endnu mere fleksibelt således at man skaber organiseringer og strukturer der kommer flest mulige studerendes behov i møde. Men man gør det ikke ved at lægge den netbaserede uddannelse med dens særlige didaktiske og pædagogiske design tættere på den matrikelbaserede læreruddannelse. Sker dette, kan man påregne at miste en del af de studerende der kommer rejsende langvejs fra, i særdeleshed de studerende der er bosat

i udlandet. I den aktuelle situation er man derfor i færd med at lade grisen spise af sin egen hale, uanset hvor logisk tiltagene kan være ud fra en økonomisk betragtning. Man laver en øjeblikkelig nødløsning der hedder at de netstuderende og de matrikelstuderende skal samlæses på aldersspecialiseringerne, hvilket for de netstuderende betyder mere fysisk tilstedeværelse, og for de matrikelstuderende betyder mere virtuel tilstedeværelse. Det er svært at sige om det bliver tilfældet, men man risikerer at få en stor gruppe af utilfredse studerende i begge lejre. Nogle netstuderende vil, som denne afhandling viser, ganske enkelt ikke længere have mulighed for at læse på netuddannelsen. Det mest betænkelige er for så vidt at mange af disse vilkår først meddeles de studerende efter at de er gået i gang med uddannelsen. I den danske læreruddannelse sker der i disse år så meget nyt at man kontinuerligt er nødt til at asfaltere *mens* man kører. Dette er heller ikke i det lange løb med til at sikre et stigende optag på en skrantende uddannelse der uomtvisteligt er en af samfundets allervigtigste.

Summary in English

This dissertation studies the web-based colleges of education in Denmark, with a special focus on Nørre Nissum College of Education (hereafter abbreviated NNCE), where the author is a senior lecturer in Danish language and literature. The dissertation is structured around the learning theoretical perception that learning has an individual as well as a social side to it. Thus, learning is not just seen as a process that is taking place in the individual, but as a process which is continually contextualized in a social and societal perspective. This is an important premise in the web-based college of education, and thus the dissertation theoretically commits itself to the theory of communities of practice as they are presented by Etienne Wenger, and the dimension of interplay as it is presented by Knud Illeris, but with the important point that learning is not just conditioned by, or just taking place, within the social dimension. Learning is more complex than that, as the learning possibility in the individual is inherent both in the individual process of appropriation as in the participation in the dimension of interplay in the community of practice. Even if learning processes widely are generated in communities of practice and take these communities as their starting point, it is the individual who in the last stance must steer the learning process and be active in the process of generating learning. The student must participate with her individual capabilities, and the community of practice will only work well if the individual understands what the practice, and the goal of the practice, is all about.

The empiric material is based on qualitative questionnaires with students, teachers and heads at NNCE and The KDAS College of Education. In addition, verbal interviews have been made with students and heads at NNCE, a pedagogical IT-consultant in the former CVU Midt-Vest, and with the deputy head at Haderslev College of Education. Naturally, the examination statistics that have been collected and are discussed in the dissertation are based on a quantitative foundation. In its essence the dissertation is a mixture of a manifold case study and a survey research with the incorporation of both different year groups and teachers. With this, it is also the view that the (in certain circles) traditionally widespreaded division of case studies and survey research as two competing research paradigms does not imply that the two approaches should not be able to function side by side. In addition, the method section throws light on how a similar paradigmatic separation of qualitative and quantitative research approaches do not necessarily contribute with anything else than digging futile gaps.

In connection with the learning theoretical view, the dissertation focuses on the Computer Supported Collaborative Learning-paradigm (hereafter abbreviated CSCL). This paradigm is put into a Danish context in relation to how web-based education of teachers is organised in this country. In the perspective of this dissertation, CSCL as a terminological concept covers both the institutional structuring of the web-based education as well as the forms of study the web-based education is based on. In the context of the web-based college of education I thus define CSCL as

Computersupported (or mediated) collaborative learning in communities of practice which in a Danish context partly takes place in the student's home community and with electronic contact to the lecturers at the college of education, and partly takes place physically at the college of education through participation in seminars or participation in selected teaching modules. The collaboration with the fellow students takes place both virtually and physically as it is the aim that students are placed geograpically in study groups where they are able to meet at at reasonable frequency. The approaches to the collaborative learning processes are designed and facilitated by the teacher through the arrangement of learning activities, and in a technological perspective only learning management systems which enhance the possibility of communication and collaboration between students and their instructors should be used. By this, the possibility of dialogical and interactive knowledge construction is opened. Thus CSCL should be regarded as a collaborative learning process that requires engagement on behalf of the students, but on the other hand participates in the continuous strenghtening of the students' social, cultural, and information technological competencies.

In this dissertation the focus is on three central research questions. In the first research question the question is asked to what extent it is possible, with a sociological characteristic as the starting point, to define a typology for the web-based student in the Danish colleges of education? The research results show that it is highly possible to define characteristics that form the background for creating an image of the typical web-based student. While the campus-based student very often is a younger student who is still in a process of socialisation, this dissertation shows that the web-based student has often already made family and social networking structures for the private sphere. The web-based student is often well-established in the private life with husband/wife and children, and often comes from another educational background of short or long duration. It is also significant for web-based students that many of them at the beginning of their studies are already employed in primary or lower secondary school jobs, but they lack the formal qualifications. Most of the web-based students have in common that they do not wish to move from their current community and address because of the established networks they have there. The fact that the web-based students from previous studies are often experienced with acting within the frameworks of institutional

contexts proves to be an advantage in that as a web-based student, most of the time one has to create one's own educational existence. Thus, in the virtual dimension the web-based student continually has be present in a reflected form because she has to define her own being in the actual absence of physical presence in the virtual study periods.

Women are more inclined to choose the web-based college of education than is the case with men. At NNCE, 75 % of the students in the year group of 2007 are female. The largest group of students in the web-based education is in the age group from 36-45, while the slightly younger age group from 26-35 counts for the second largest group. The average age for a web-based student is 35,4 years which confirms a Scandinavian tendency which shows that web-based students are often older than the students who choose a campus-based education. The antithesis to the typical web-based student is the segment of students who are in the age group from 18-25. The younger one is, the less likely it seems that one is suitable to the web-based form of study. More often than not, these students have not as yet started a family, and they have not finished establishing their permanent social relations either. Many of them cannot cope with the demands of self-discipline which are required in the choice of CSCL as a way of study. The study guidance office should perform individual talks with these students which will probably mean that many students in this age group will be dissuaded from studying in the web-based form. As a general rule these younger students should be advised to orientate themselves towards a campus-based environment with the social advantages in the study process which is embedded in this environment.

In the second research question it is asked how it affects the practice of the lecturer when she has to act in the dialectic between virtual and physical presence? The interview answers in the dissertation show that the practice of the tutor changes indeed. First of all there is the challenge of presence which is about the lecturer's own presence on a virtual and physical scale, and which at the same time is about the presence of the students. The lecturer's feeling of success in her own practice is dependent on her feeling at home in the didactic approach of CSCL, and it is also dependent on her being able to relate to the web-based students who are virtually situated three fourths of the time. The lecturer who is not comfortable with the CSCL-approach, and who is not interested in web-pedagogical and web-didactic ways of thought, will find it very difficult to find her own ground of existence in the web-based education. She will feel as if the students fade away in the electronic flicker of virtuality and becomes absent and intangible objects. Or adversely she will "nurse" these students to an extent to which it becomes compensating maneuvres for the lack of physical presence (which the students have in fact themselves chosen). The web-based education is not for all students, but it is not suited for all lecturers either. Secondly, the dissertation shows how the

lecturer in the virtual dimension, and with inspiration in CSCL, is no longer a teacher in the traditional aspect, but in a pedagogical and didactic perspective transforms herself to becoming a supervisor, catalyst, and facilitator for learning processes that take place in the collaborative communities of practice. The essence in CSCL is participant government in flexible working processes with the lecturer as supervisor. The collaborative learning process can thus only be a success if the supervisor understands that it is not about distributing information.

The third research question discusses the challenges in an institutional context associated with presently, an in a future perspective, offering and practising web-based college education in Denmark. The dissertation shows that there are no immediate qualitative reasons for hesitating with continually offerering web-based college education. Grade statistics for the last four years of examination results at LNN are presented in the dissertation, and these shows, no matter how rigid a benchmark statistics can prove to be, that the web-based students generally do a little bit better than the campus-based students. Even with the improvements that the dissertation shows can be done in relation to technological facilitations and innovations, there is no doubt that web-based college education should and must be a future field where efforts are concentrated. For the colleges of education in the border areas, web-based college education has proven to be a sound economical pursuit, because it has created possibilities for attracting students who would otherwise not have chosen to take a teachers' education. The web-based education is thus assisting in attracting more students to a troubled profession where there is a lack of educated teachers in many areas, both in the border areas as in densely populated areas of the country. At the same time the web-based education assists in educating mature individuals with experience and ballast to enter into a primary and lower secondary school that continuously gives challenges to the employees in both positive and negative ways.

With the weight on computersupported, collaborative approaches to learning, the web-based college of education is at the same time a form that continually needs rethinking, and with this form of education one will also experience differentiated tendencies in the application of students, just in the college of education overall, and in the rest of the educational system. In the colleges of education in Denmark, the challenge in these years consists in the fact that the intake rates in most places are dropping, and in the best cases are stagnant. The status at the start of the 2008-2009 year of study is that NNCE can start one campus-based and one web-based class. When one reaches the primary and lower secondary school specialisations in the big main subjects, it becomes harder for economical, structural, and organisational reasons to maintain the purely campus-based way of study in relation to the flexible web-based form of study with limited physical

presence. Thus in 2008-2009 the web-based class and the campus-based class in the specialisations will be unstreamed. The challenge in an institutional context should not consist in whether one can still regard web-cased college education as an area in which to concentrate the institutional efforts. For many colleges of education in Denmark this is now an area of commitment equal to the campus-based college of education. The challenge consists in thinking the forms of education even more flexibly so that structures are created that take as many needs of the students into consideration as possible. But one does no do this by melting together web-based college education (with its special didactical and pedagogical designs) with campus-based education. If this happens, NNCE and other web-based colleges of education can expect to lose a good part of the students who come travelling to monthly seminars from a distance, especially the students who are living abroad. In the present situation, what happens is that an institution like NNCE is letting the pig eat from its own tale, no matter how logical the initiatives might seem from an economic point of view. An immediate solution is made consisting of unstreaming the classes in the main subject specialisations, and for the web-based students this means more physical presence at campus, and for the campus-based students it means more virtual presence. It is hard to say if it will be the case, but one is running the risk of getting a big group of discontented students in each camp. As this dissertation shows, some web-based students will simply no longer have the possibility of studying in the web-based college of education. What is most worrying though is that the students are not informed about many of these conditions until they have started the education. In the Danish teachers' education so many things are happening in these years that it is continously necessary to readjust to new conditions. In the long run, this is not a help in achieving increasing enrolments in an education which undoubtedly is one of the most important in society.

Bilagsfortegnelse

Bilag 1-16: Besvarelser fra skriftlig spørgeundersøgelse med årgang 2002, 2004 og 2006 på netlæreruddannelsen ved LNN, gennemført februar 2006, marts-juni 2006 og januar 2008 (16 besvarelser)

Bilag 17-31: Besvarelser fra skriftlig spørgeundersøgelse med undervisere og ledelse ved LNN, gennemført januar 2007 (16 besvarelser)

Bilag 32: Besvarelse fra skriftligt baseret interview med studieleder og leder ved aftenafdelingen på Læreruddannelsen ved KDAS, gennemført januar 2008

Bilag 33: Transskription af interview med pædagogisk IT-konsulent i CVU Midt-Vest

Bilag 34: Transskription af interview med daværende rektor for LNN

Bilag 35: Transskription af interview med studerende (Lennart), Læreruddannelsen i Nørre Nissum, foråret 2006

Bilag 36: Transskription af interview med souschefen ved Læreruddannelsen i Haderslev, foråret 2007 (der er transskriberet ca. 15 minutter af dette interview – resten af transskriptionen kan rekvireres hvis det er ønskeligt)

De øvrige mundtlige interviews er ikke transskriberede, men er gennemlyttede i centrale passager. Transskription kan rekvireres hvis det er ønskeligt.