

# - Mediet gør en forskkel -

- en komparativ undersøgelse af kommunikation i nærundervisning og fjernundervisning



## **Ph.D.-afhandling**

Yvonne Fritze

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik

Syddansk Universitet, Odense

Oktober 2004

Vejleder:

Lars Qvortrup



# FORORD

*"Budbringerens rolle har altid vært utsatt. Vi kjenner mer enn ett eksempel på at han har fått ansvaret for det han hadde å fortelle, til tross for at han bare var en mellommann, et medium" (Eriksen, 1987:7).*

*Mediet gjør en forskel* er en Ph.D.-afhandling der sammenligner kommunikationen indenfor nærundervisning og fjernundervisning. Gennem en sammenligning af forelæsning, vejledning og mundtlig eksamen i disse to kontekster, belyses mediets indvirkning på kommunikationen. Hvor Trond Berg Eriksen ifølge ovenstående citat ikke tillægger budbringeren så stor betydning som mellemmand, så er det min opfattelse, at mediet ikke bare er en kanal eller en mellemmand, men faktisk gør en forskel for kommunikationen. Således er det ikke uden betydning, hvilke muligheder og begrænsninger budbringeren er underlagt. Er budbringeren f.eks. hurtig eller langsom, kortfattet eller omstændelig og kan han løbe langt eller bare korte ture? Det er heller ikke uden betydning for kommunikationen om budbringeren har en kraftig stemme og kan synge sine budskaber ud, eller om han foretrækker at læse sine tekster op. Alt sammen spørgsmål som sætter fokus på budbringerens repertoire af meddelelsesformer, og som det er vigtigt at være bevidst om når man er den som budbringeren løber sine ærinder for. Da jeg interesserer mig for undervisning over afstand, og har arbejdet med dette både i min tidligere og i min nuværende ansættelse, er det derfor af stor faglig interesse for mig, at kende mediernes muligheder og begrænsninger, herunder at iagttage de kommunikative forskelle mellem undervisning formidlet gennem traditionelle udbredelsesmedier og undervisning formidlet gennem nye tekniske udbredelsesmedier.

Det stipendium som danner grundlag for arbejdet med min Ph.D.-afhandling er bevilget af det norske ministerium, Utdannings- og forskningsdepartementet (UDF), som tidligere hed Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (KUF). På anmodning af KUF, blev Høgskolen i Lillehammer opfordret til at satse på fjernundervisningsfeltet, hvorfor bl.a. en professor i fjernundervisningspædagogik blev ansat, og denne stipendiatstilling slået op. Jeg er således ansat ved Høgskolen i Lillehammer, samtidig med at jeg er tilknyttet et universitet for at kunne deltage i et Ph.D.-program og for at kunne forsvare afhandlingen. Mit valg af universitet knytter sig til valg af vejleder. Med professor Lars Qvortrups ansættelse som professor II ved Høgskolen i Lillehammer faldt mit ønske om vejleder sammen med den praktiske mulighed for vejledning, som denne professor II-stilling gav. I starten af min stipendiatperiode (fra august 1999) var Lars Qvortrup ansat ved Aalborg Universitet, hvorfor det var naturligt at indskrive sig ved denne institution. Med Lars

Qvortrups flytning til Syddansk Universitet, Odense pr. 1. september 2000, blev jeg tilknyttet samme universitet. Her er jeg indskrevet ved Dansk Institut for Gymnasiepædagogik under det Humanistiske Fakultet. Mine mange referencer til norsk fjernundervisning i afhandlingen skal først og fremmest ses i sammenhæng med at mit stipendium er *norsk*, at jeg har min overvejende erfaring med fjernundervisning fra norsk fjernundervisning og at dette stipendium er relateret til begrebet *fjernundervisning*. Således er også min empiri konstrueret på baggrund af norske nær- og fjernundervisningsstudier indenfor højere uddannelse.

Ved et afskedsseminar for professor Lise Vislie ved Universitetet i Oslo, december 2002, holdt professor Ulf P. Lundgren en uddannelseshistorisk forelæsning, hvor han bl.a. fortalte, at det tidligere var sådan, at professoren skrev doktorrandens afhandling, men at det ved en forordning i midten af 1800-tallet imidlertid blev pålagt den studerende selv at skrive sin afhandling. Denne ordning forekommer i dag fremmed og ubegribelig, selvom jeg må indrømme, at den har virket besnærende under de mest vanskelige perioder af skriveprocessen. På den anden side, så er denne afhandling ikke bare et resultat af en stipendiats arbejde, men også et resultat af andre personers inspiration og indflydelse, og den havde ikke været en realitet uden disse personer.

Jeg vil først og fremmest takke min vejleder, professor Lars Qvortrup, for hans inspirerende vejledning og fordi han fik sporet mig ind på en systemteoretisk forståelse af kommunikation. Også tak til Lars Qvortrup for hans morsomme kommentarer til norske særegenheder, herunder 'iscenesættelsen' af min tilværelse i Norge. Iagttagelser, som jeg efterhånden selv er blevet blind for. Med vejlederen i Danmark, har jeg haft et godt udgangspunkt for at studere forhold ved undervisning over afstand, som jeg ikke umiddelbart har kunnet iagttage gennem den valgte empiri. Det er imidlertid tankevækkende at min vejledning sjældent har foregået over afstand, men for det meste er blevet henlagt til nærværets kommunikation; i Lillehammer, i Gausdal eller i forbindelse med Ph.D.-kurser i Danmark.

Dernæst vil jeg takke min gode kollega her ved Høgskolen i Lillehammer, professor Yngve Nordkvelle, for hans faglige storsind, gode idéer og altid opmuntrende kommentarer når det gjaldt spørgsmål i forbindelse med min afhandling. Selvom Yngve Nordkvelle ikke formelt har haft status som bivejleder, så har han ofte fungeret som sådan. Jeg vil også takke en anden god kollega ved høgskolen, stipendiat Geir Haugsbakk, for hans evige tålmodighed og konstruktive kritik i forbindelse med læsning af afhandlingens forskellige afsnit.

I løbet af stipendiatperioden indtraf et dødsfald i min nærmeste familie, hvorfor jeg fik et ophold i projektet og måtte rejse til Danmark i en periode. Tak til ledelsen ved Høgskolen i Lillehammer for deres velvilje med hensyn til forlængelse af stipendiatperioden. I den forbindelse vil jeg også gerne takke professor Rolf Rønning for hans gode støtte.

Som nævnt har jeg haft et norsk stipendium, men har været tilknyttet Syddansk Universitet og Dansk Institut for Gymnasiepædagogik. Jeg vil her benytte anledningen til at takke de ansatte ved Dansk Institut for Gymnasiepædagogik for at jeg fik lov at 'operere på sidelinien', samtidig med at jeg kunne nyde godt af instituttets tilbud om Ph.D.-kurser og anden faglig virksomhed.

Min afhandling bygger på undersøgelser af undervisningskommunikation indenfor højere uddannelse. Havde det ikke været for de studerendes og underviserernes imødekommenhed ved Høgskolen i Lillehammer, Høgskolen i Gjøvik og Høgskolen i Hedmark, så havde denne afhandling ikke kunnet gennemføres.

Jeg vil også gerne takke Kerstin Petsch Jensen for korrekturlæsning, herunder ikke mindst den bevidsthed som hun har tilført mig om mit danske sprogs tilstand efter snart 12 år i Norge. Tak til Eli Saastad og Ole Wathne for den hjælp de ydede i forbindelse med billeder og grafik.

Til sidst, men absolut ikke mindst, en varm tak til hverdagens heltinder og (det norske) grundfjeld; min gode veninde og nabo Bente Kvisberglien og min opofrende svigermor Marit Gjerdrum, for det ansvar de indimellem har taget for børn, hund, kat og alle hestene. Min mand Finn Gjerdrum og vores to børn, Asta og Halfdan, for at de altid er der, og for deres store tålmodighed med en kone og mor der i forbindelse med afhandlingens slutfase ofte har været både fysisk og åndeligt fraværende.



# INDHOLDSFORTEGNELSE

FORORD.....	iii
INDHOLDSFORTEGNELSE .....	vii
FORTEGNELSE OVER EKSEMPLER.....	x
FORTEGNELSE OVER FIGURER.....	xii
1. INDLEDNING.....	1
1.1 Problemstilling .....	1
1.1.1. Et historisk blik på brug af tekniske medier indenfor fjernundervisning .....	3
1.1.2. Fra fjern til fleksibel .....	5
1.1.3. Forskellen mellem nær- og fjernundervisning .....	8
1.2 Problemformulering og hypoteser.....	10
1.2.1. Problemformulering .....	10
1.2.2. Hypoteser.....	11
1.3. Afhandlingens opbygning .....	12
2. DET TEORETISKE GRUNDLAG .....	15
2.1. Fjernundervisning som felt.....	15
2.2. Luhmanns systemteori som udgangspunkt for en undersøgelse af kommunikation . .....	20
2.2.1. Systemer .....	22
2.2.2. Kommunikation .....	25
2.2.3. Medier .....	27
2.2.4. Undervisning.....	28
2.2.5. Læring .....	30
2.2.6. Tillid .....	32
2.3. Remediering .....	33
2.3.1. Begreberne kompensation og simulering .....	36
3. METODOLOGISKE OVERVEJELSER.....	39
3.1. Teori og metode .....	39
3.1.1. Afhandlingens forskel .....	40
3.2. Empirikonstruktion.....	43
3.2.1 Valg af undervisningskommunikation.....	43
3.2.2. Valg af udbredelsesmedier .....	44
3.2.3. Kombinationen kommunikationsform og medie .....	46
3.2.4. Enheden af forskellen forelæsning.....	46

3.2.5.	Enheden af forskellen vejledning.....	55
3.2.6.	Enheden af forskellen mundtlig eksamen .....	61
3.2.7.	Sammenfattende om empirikonstruktion.....	62
3.3.	Valg af dataindsamlingsmetoder .....	62
3.3.1.	Observation, spørgeskema, interview, udskrift fra nettet og skriftlige dokumenter .....	63
3.3.2.	Dataindsamling i forbindelse med forelæsninger.....	66
3.3.3.	Dataindsamling i forbindelse med vejledning .....	70
3.3.4.	Dataindsamling i forbindelse med mundtlig eksamen .....	72
3.4.	Valg af analysestrategi og fremgangsmåde.....	73
3.4.1.	Det komparative aspekt.....	73
3.4.2.	Operativ, konstruktivistisk analysemetode.....	77
4.	FORELÆSNING.....	79
4.1.	Forskning indenfor feltet.....	79
4.2.	Forelæsningen i et historisk perspektiv .....	81
4.3.	Forelæsningsens tre grundfunktioner .....	85
4.4.	Forelæsningen indenfor fjernundervisning .....	88
4.4.1.	Kompensation og kompleksitet .....	91
4.5.	Forelæsningen som en særlig form for kommunikation.....	92
4.6.	Forskningsspørgsmål og hypoteser relateret til forelæsningen .....	93
4.7.	Analyse af forelæsningsens kommunikation .....	95
4.7.1.	Første del - forelæsninger i auditoriet og forelæsninger på video .....	95
4.7.2.	Anden del – forelæsninger i auditoriet og forelæsninger via billedtelefon.....	129
4.7.3.	Sammenfatning af analysen .....	169
5.	VEJLEDNING .....	175
5.1.	Forskning indenfor feltet.....	176
5.1.1.	Forskning i vejledning i traditionelle nærstudier .....	176
5.1.2.	Forskning i vejledning on-line .....	178
5.2.	Vejledning som en særlig form for undervisningskommunikation .....	180
5.3.	Computeren som medie for vejledning .....	183
5.4.	Forskningsspørgsmål og hypoteser relateret til vejledning .....	184
5.5.	Analyse af vejledningens kommunikation .....	185
5.5.1.	Iagttagelse og selviagttagelse .....	187
5.5.2.	Vejledningens program – fra dialog til respons.....	192
5.5.3.	Vejledningens autopoiesis - fra lineær til tematisk relateret proces .....	210
5.5.4.	Tillid .....	227
5.6.	Sammenfatning af analysen .....	243



6.	MUNDTLIG EKSAMEN .....	249
6.1.	Forskning indenfor feltet.....	250
6.1.1.	Forskning i mundtlig eksamen .....	250
6.1.2.	Forskning i eksamen i Norge og Danmark .....	251
6.1.3.	Forskning i mundtlig eksamen via billedtelefon.....	252
6.2.	Mundtlig eksamen som en særlig form for undervisningsrelateret kommunikation .. .....	253
6.2.1.	Eksamen set i et historisk perspektiv.....	255
6.2.2.	Kritik af den summative evaluering .....	256
6.2.3.	Mundtlig eksamen som kommunikation.....	257
6.3.	Billedtelefon som medie for mundtlig eksamen.....	259
6.4.	Forskningsspørgsmål og hypoteser relateret til mundtlig eksamen .....	261
6.5.	Analyse af den mundtlige eksamens kommunikation.....	262
6.5.1.	Iagttagelse over afstand med billedtelefonen som distanceoverbygger .....	263
6.5.2.	Sociale relationer.....	266
6.5.3.	Tillid .....	270
6.5.4.	Opretholdelse af eksamenssystemet.....	276
6.5.5.	Refleksivitet og redundans .....	283
6.5.6.	Linkfunktionen som reference til tv-mediets meddelelsesform .....	288
6.6.	Sammenfatning af analysen .....	291
7.	KONKLUSION .....	295
7.1.	Forskellen mellem kommunikation i nærundervisning og fjernundervisning .....	297
7.2.	Sammenstilling af resultater og hypoteser.....	299
7.2.1.	Systemopretholdelse ved brug af kompensatorisk kommunikation .....	300
7.2.2.	Simulering som kompensatorisk strategi .....	301
7.2.3.	Kopiering kan virke hæmmende.....	302
7.3.	Mediet gør en forskel .....	305
8.	LITTERATUR .....	309
9.	DANSK RESUMÉ .....	321
10.	ENGLISH SUMMARY .....	329
11.	BILAG .....	337

# FORTEGNELSE OVER EKSEMPLER

Eksempel 1: FORSTYRRELSER I AUDITORIEFORELÆSNINGEN.....	100
Eksempel 2: HILSEN I FORELÆSNINGER PÅ VIDEO.....	109
Eksempel 3: RETORISKE OG DIALOGSKABENDE SPØRGSMÅL.....	111
Eksempel 4: CITATER FRA VERBALISEREDE EKSEMPLER (I).....	122
Eksempel 5: CITATER FRA VERBALISEREDE EKSEMPLER (II).....	124
Eksempel 6: FORELÆSERENS FORVENTNINGER TIL DE STUDERENDE.....	146
Eksempel 7: FRA DIALOG TIL MONOLOG.....	146
Eksempel 8: INDLEDNING I FORELÆSNING VIA BILLEDTELEFON.....	153
Eksempel 9: FORELÆSEREN FORSØGER AT FÅ DE STUDERENDE I TALE.....	157
Eksempel 10: MEDIET SOM TEMA.....	158
Eksempel 11: KONTRAKTEN INDGÅS.....	194
Eksempel 12: VEJLEDEREN FORSØGER AT SKABER LIGEVÆRDIGHED.....	197
Eksempel 13: INDLEDNING I CHAT-VEJLEDNINGEN.....	198
Eksempel 14: DEN FØRSTE RESPONS FRA VEJLEDER I FORBINDELSE MED DEN FØRSTE, SKRIFTLIGE OPGAVE.....	202
Eksempel 15: GRUPPERUMMET BRUGT TIL REFLEKSIONER.....	204
Eksempel 16: SEN RESPONS.....	206
Eksempel 17: UDDRAG FRA KOMMUNIKATIONSOVERSIGTEN I GRUPPERUMMET.....	211
Eksempel 18: MED OG UDEN BRUG AF ORDSTYRERFUNKTION.....	217
Eksempel 19: PROCES OVER TID.....	221
Eksempel 20: VEJLEDERES RESPONS PÅ TRE BIDRAG.....	224
Eksempel 21: OPBYGNING AF TILLID MELLEML DE KOMMUNIKERENDE I VEJLEDNING ANSIGT-TIL-ANSIGT.....	228
Eksempel 22: VEJLEDER ØNSKER AT DE STUDERENDE SKAL BEGYNDE.....	230
Eksempel 23: TRE VEJLEDNINGSSEKVENSER FRA CHAT-FORUM.....	234
Eksempel 24: TILLIDSPRODUCERENDE KOMMUNIKATION INDENFOR GRUPPERUMMENE.....	237
Eksempel 25: INDLEDENDE PROCEDURE VED EKSAMEN VIA BILLEDTELEFON.....	267
Eksempel 26: KARAKTERGIVNING VED EKSAMEN VIA BILLEDTELEFON.....	267
Eksempel 27: INDLEDENDE PROCEDURE VED TRADITIONEL EKSAMEN.....	268
Eksempel 28: KARAKTERGIVNING VED TRADITIONEL EKSAMEN.....	269
Eksempel 29: DEN INDLEDENDE HILSEN VED EKSAMEN VIA BILLEDTELEFON.....	273
Eksempel 30: FORVENTNINGER TIL EKSAMINANDENS INDSATS VED EKSAMEN OVER BILLEDTELEFON.....	274
Eksempel 31: OM DEN STUDERENDES FORSTÅELSE AF EGEN INDSATS VED TRADITIONEL EKSAMEN.....	275
Eksempel 32: BRUG AF KØREREGLER I EKSAMEN VIA BILLEDTELEFON.....	278
Eksempel 33: OM AT BLIVE EKSAMINERET VIA BILLEDTELEFON (UERFAREN).....	281
Eksempel 34: OM AT BLIVE EKSAMINERET VIA BILLEDTELEFON (ERFAREN).....	282

Eksempel 35: OM BILLEDTELEFON SOM MEDIE FOR EKSAMEN.....	282
Eksempel 36: FORSTÅELSESPROBLEMER VED EKSAMEN VIA BILLEDTELEFON.....	284
Eksempel 37: FORSTÅELSESPROBLEMER VED EKSAMEN ANSIGT-TIL-ANSIGT.....	285
Eksempel 38: FORTSÆTTELSEN AF DIALOGEN FRA EKSEMPEL 36 VED MUNDTLIG EKSAMEN VIA BILLEDTELEFON.....	286
Eksempel 39: FORTSÆTTELSEN AF DIALOGEN FRA EKSEMPEL 37 VED MUNDTLIG EKSAMEN ANSIGT-TIL-ANSIGT.....	287
Eksempel 40: EKSAMINATORS SELVIAGTTAGELSER VED MUNDTLIG EKSAMEN OVER BILLEDTELEFON.....	289

# FORTEGNELSE OVER FIGURER

Figur 1:	Enheden af forskellen undervisning.....	42
Figur 2:	Enheden af forskellen undervisningskomparation.....	42
Figur 3:	Enheden af forskellen forelæsning.....	46
Figur 4:	Oversigt over nærstudier, forelæsere og antal forelæsninger pr. forelæser.....	48
Figur 5:	Oversigt over fleksible studier med brug af video, forelæsere og antal forelæsninger pr. forelæser.....	48
Figur 6:	Oversigt over fleksible studier med brug af billedtelefon, forelæsere samt antal forelæsninger pr. forelæser.....	49
Figur 7:	Første forskel - Enheden af forskellen forelæsning.....	49
Figur 8:	Anden forskel - Enheden af forskellen forelæsning.....	52
Figur 9:	Forelæseren i auditoriet foran monitor og studerende.....	53
Figur 10:	Det de studerende ser, når de sidder på afstand af institutionen.....	54
Figur 11:	Tredje forskel - Enheden af forskellen fjernundervisningsforelæsning.....	55
Figur 12:	Enheden af forskellen vejledning.....	55
Figur 13:	Første forskel - Enheden af forskellen vejledning.....	56
Figur 14:	Anden forskel - Enheden af forskellen vejledning.....	56
Figur 15:	Tredje forskel - Enheden af forskellen netvejledning.....	56
Figur 16:	Oversigt over nærstudier, vejledere og antal vejledningssituationer pr. vejleder.....	57
Figur 17:	Oversigt over vejledning via chat i forhold til type studie, vejledere og grupper pr. vejleder.....	58
Figur 18:	Oversigt over vejledning i grupperum i forhold til type studie, vejledere og grupper pr. vejleder.....	58
Figur 19:	Enheden af forskellen mundtlig eksamen.....	61
Figur 20:	Forelæsning som enheden af en forskel i relation til iagttagelsesmetoder.....	69
Figur 21:	Vejledning som enheden af en forskel relateret til iagttagelsesmetoder.....	71
Figur 22:	Mundtlig eksamen som enheden af en forskel i relation til iagttagelsesmetoder.....	73
Figur 23:	Komparation indenfor forskellen forelæsning.....	75
Figur 24:	Komparation indenfor forskellen vejledning.....	76
Figur 25:	Komparation indenfor forskellen mundtlig eksamen.....	76
Figur 26:	Forelæseren bag pulten i forelæsninger på video.....	107
Figur 27:	Antal spørgsmål i de to forelæsningsformer.....	112
Figur 28:	Spørgsmål fordelt mellem to spørgsmålskategorier i auditorieforelæsningen.....	113
Figur 29:	Spørgsmål fordelt mellem to spørgsmålskategorier i forelæsninger på video.....	113
Figur 30:	Antal i forhold til den enkelte forelæser i de to forelæsningsformer .....	114
Figur 31:	Tiltaleformer i forelæsninger på video og live-forelæsninger.....	115

Figur 32:	Fordeling af meningskategorier i antal og % indenfor tiltaleformerne <i>vi</i> , <i>vores</i> og <i>os</i> .....	117
Figur 33:	Det billede som de studerende ser af forelæseren.....	131
Figur 34:	Det billede som forelæseren ser af de studerende fra sit hjemmekontor.....	132
Figur 35:	Det billede som forelæseren i auditoriet og forelæseren i studiet ser.....	132
Figur 36:	Auditoriet som udbredelsesmedie for forelæsningen.....	134
Figur 37:	Det kommunikative mønster i en auditorieforelæsning.....	134
Figur 38:	Video som medie for forelæsningen.....	135
Figur 39:	Det kommunikative mønster i en videobaseret forelæsning.....	135
Figur 40:	Det kommunikative mønster i en videobaseret forelæsning, version 2.....	136
Figur 41:	Billedtelefon som medie for forelæsningen.....	137
Figur 42:	Det kommunikative mønster i en forelæsning via billedtelefon, hvor forelæser er alene og har en gruppe studerende på afstand.....	137
Figur 43:	Billedtelefon som medie for forelæsningen nr. 2.....	138
Figur 44:	Det kommunikative mønster i en forelæsning via billedtelefon, hvor forelæser er sammen med studerende samtidig med formidling til fjerngruppe(er).....	138
Figur 45:	Det kommunikative mønster i en forelæsning via billedtelefon, hvor forelæser er sammen med studerende samtidig med formidling til fjerngruppe(r) (GENTAGET).....	142
Figur 46:	Det kommunikative mønster i den forelæsning via billedtelefon der formidles fra et auditorium til nær- og fjernstuderende.....	143
Figur 47:	Det kommunikative mønster i den forelæsning via billedtelefon der formidles fra et billedtelefonstudie til nær- og fjernstuderende.....	144
Figur 48:	Den ene studerende sidder ved siden af forelæseren og ser på denne, via skærmen.....	145
Figur 49:	Det billede som forelæseren og den nærstuderende ser i studiet.....	145
Figur 50:	Antal spørgsmål i de tre forelæsningstyper, indenfor forelæsningens første 20 min.....	156
Figur 51:	Fordeling mellem dialogskabende og retoriske spørgsmål i de tre forelæsningstyper.....	156
Figur 52:	Tiltaleformer i forelæsninger på video/ liveforelæsninger set i forhold til billedtelefon.....	161
Figur 53:	Fordeling af meningskategorier indenfor tiltaleformerne <i>vi</i> , <i>vores</i> og <i>os</i> i forhold til det enkelte medie.....	162
Figur 54:	Fordeling af tiltaleformerne indenfor de tre medier – video, auditorium og Billedtelefon.....	164
Figur 55:	Vidensformer.....	193
Figur 56:	Temaer i gennemsnit per gruppe per vejledningssituation.....	212
Figur 57:	Bidrag i gennemsnit per gruppe per vejledningssituation.....	212
Figur 58:	Bidrag per tema i gennemsnit per gruppe.....	213

Figur 59:	Procentvis angivelse af bidrag per kategori i gennemsnit for vejledning ansigt-til-ansigt.....	214
Figur 60:	Procentvis angivelse af bidrag per kategori i gennemsnit for vejledning via chat .....	215
Figur 61:	Procentvis angivelse af reelle bidrag per kategori i gennemsnit for vejledning via chat.....	217
Figur 62:	Procentvis angivelse af bidrag per kategori i gennemsnit for vejledning i grupperum.....	220
Figur 63:	De studerendes procentvise andel af alle bidrag per medie.....	226
Figur 64:	Eksaminator og censor foran monitor og kamera.....	264
Figur 65:	Eksaminanden som hun ses af eksaminator og censor.....	264
Figur 66:	Eksaminator og censor som eksaminanden ser dem.....	265
Figur 67:	Kommunikation via billedtelefon.....	279
Figur 68:	Kommunikation ved traditionel mundtlig eksamen.....	279

# 1 . INDLEDNING

Jeg skal i indledningen til denne afhandling beskrive den problemstilling jeg har valgt indenfor fjernundervisningsfeltet, og på baggrund af denne forsøge at formulere en overordnet problemformulering samt nogle hypoteser. Til sidst i indledningen vil jeg give en kort oversigt over afhandlingens opbygning.

## 1.1 Problemstilling

Det samfund vi bevæger os hen mod betegnes af Lars Qvortrup (1998) som et hyperkomplekst samfund. Det hyperkomplekse samfund kendetegnes bl.a. af en række nye muligheder for globalt samspil mellem personer, organisationer og instanser, hvilket skaber så komplekse interaktionsmønstre, at de vanskeligt lader sig håndtere uden brug af informations- og kommunikationsteknologi (IKT). Når kompleksiteten i samfundet øges, bliver de nye medier et nøglebegreb til kontrol af information, og dermed kan den ydre kompleksitet reduceres. Samtidig forøges den indre kompleksitet - forstået som den ekstra information der er nødvendig for at håndtere de nye medier og kommunikationsformer. Man kan sige, at nye tekniske medier eller *interaktionsmedier*<sup>1</sup> skaber et kompleksitetsparadoks mellem ydre og indre kompleksitet. *Polycentrisme* betegnes som den tilstand et hyperkomplekst samfund befinder sig i. Det kan ikke længere iagttage sig selv ud fra ét privilegeret perspektiv, men ud fra flere forskellige vinkler med basis i flere forskellige systemer. Med andre ord, så består samfundet ikke bare af ét centrum, men af mange sideordnede systemer (det politiske, det økonomiske, det uddannelsesmæssige, det videnskabelige osv.), som hver især iagttager hinanden og samfundet som helhed (Luhmann, 2000<sup>2</sup>).

Indenfor rammerne af det hyperkomplekse samfund er uddannelsessystemet én position, hvorfra samfundet kan betragtes. Begreber som viden, kundskab, kompetence og læring har de senere år fået stor betydning i forståelsen af dagens samfund, bl.a. gennem en beskrivelse af samfundet som et videns- eller kundskabssamfund (Korsgaard, 1999). I denne beskrivelse ses viden og kundskab som vigtige ressourcer i håndteringen af samfundets øgende kompleksitet. Nye læringskontekster dannes, hvor bl.a. underviserens autoritet svækkes, og hvor kundskaben er mangfoldig og af usikker oprindelse. I lyset af

---

<sup>1</sup> Terje Rasmussen (2003a) foreslår, at skrift, presse, tv og radio og digitale medier, som spreder kommunikationen i en udvidet tid-og-rum-dimension, benævnes som *tekniske medier*. Indenfor denne kategori findes betegnelserne IKT, hypermedier, multimedier osv. Terje Rasmussen foreslår en skelnen mellem de traditionelle, tekniske medier (massemedier) og de digitale medier. De digitale medier benævnes hos Terje Rasmussen som *interaktionsmedier* (se også Kapitel 2. "Det teoretiske grundlag").

<sup>2</sup> Jf. også Qvortrup, 2001.

den stadig øgende informationstilgang og den større usikkerhed, bliver de tekniske mediers opgaver langt flere end tidligere (Rasmussen, 2003b).

I løbet af 90'erne har der i det norske samfund været en stadig stigende opfattelse af, at kompetencetiltag i stor skala er nødvendige, men at initiativerne i større grad end tidligere må tilpasses behovene i næringslivet og den enkeltes arbejds- og livssituation. Det bliver et mål at gøre undervisningen så fleksibel så muligt, og her bliver IKT et nøglebegreb. Samtidig understreges det stadig oftere, at nye tekniske medier kan bidrage til en kvalitativ forbedring af undervisningen, ved at mulighederne for f.eks. kommunikation mellem mennesker styrkes (NOU, 1997:25). I Norge arbejdes der med en kompetencereform<sup>3</sup>, som har som målsætning at give den enkelte voksne borger bedre muligheder for læring og kompetenceudvikling (Stortingsmelding nr. 42, 1997-98).

I reformen nævnes bl.a. følgende udfordringer:

*“Globaliseringen av økonomien, internasjonaliseringen og den teknologiske utviklingen fører til endringer i produksjon og organisasjon i arbeidslivet, og stiller nye krav til kunnskap og oppdatert kompetanse. Kompetanseutvikling er nødvendig for å styrke konkurranseevnen og øke fleksibiliteten i et arbeidsliv i omstilling, og for å gi den enkelte større valgfrihet og muligheter til å realisere ønsker og behov” I en kompetansereform må det være et mål å finne fram til fleksible og brukertilpassede undervisningsopplegg hvor informasjons- og kommunikasjonsteknologi utnyttes bedre enn i dag og på alle utdanningsnivåer” (Status for Kompetansereformen 01-2001:1).*

Som en følge af *Kompetansereformen*, forpligtede den norske regering sig i 1999 til en realisering af de nye rettigheder i forbindelse med efter- og videreuddannelse. Således blev der bevilget 400 millioner norske kroner over en 3-års-periode til et kompetenceudviklingsprogram, der skulle forvaltes i samarbejde med parterne i arbejdslivet. Det blev igen understreget at vigtige komponenter i realiseringen af efter- og videreuddannelsestiltag var brug af IKT og arbejdspladsen som læringssted (Kompetanseutviklingsprogrammets<sup>4</sup> hjemmeside).

---

<sup>3</sup> På norsk "Kompetansereformen", også omtalt som "Etter- og videreutdanningsreformen".

<sup>4</sup> Kompetanseutviklingsprogrammet er en del av Kompetansereformen.

Kompetanseutviklingsprogrammet er en offentlig tilskuddsordning som skal bidra til utvikling av markedet for etter- og videreutdanning. Programmet ledes av et programstyre med representanter fra NHO, LO, KS, NSF, YS, Akademikerne, Handels- og servicenæringenes hovedorganisasjon, landbruksorganisasjonene, UHO (Utdanningsgruppens hovedorganisasjon) og de tre departementene Arbeids- og administrasjonsdepartementet,



Man kan opsummerende sige, at det moderne, komplekse samfund har skabt et behov for håndtering af denne kompleksitet, og midlet har bl.a. været mere kundskab og viden samt en udpræget brug af IKT. I forbindelse med undervisning har de tekniske medier, og her især de digitale medier, fået en mere central position end tidligere.

### 1.1.1. Et historisk blik på brug af tekniske medier indenfor fjernundervisning

Der findes ingen særlige fjernundervisningsmedier, men fjernundervisning har til enhver tid taget de medier i brug der har været tilgængelige i samfundet. Således følger fjernundervisningen den generelle medieudvikling indenfor de tekniske medier. Fra begyndelsen af 1900-tallet foregik al undervisning over afstand i Norge som brevundervisning. Den dag i dag tilbydes stadig kurser som brevundervisning, og kommunikationen mellem den studerende og underviseren/vejlederen foregår pr. brev med basis i skriftlige indsendelsesopgaver. Kommunikationen er asynkron, dvs. at f.eks. spørgsmål og svar ikke finder sted samtidigt, men at hastigheden mellem personernes kommunikative selektioner og turene i kommunikationen, er afhængig af mediets distributionssystem; i dette tilfælde postvæsenets effektivitet. Men hastigheden er selvfølgelig også afhængig af den tid det tager underviser og den studerende at skrive et svar, før det bliver sendt med posten.

Med åbningen af Open University omkring 1970 skete der et internationalt skred indenfor fjernundervisning. Fjernsynet blev et helt centralt medie indenfor højere uddannelse, og flermedieundervisningen blev sat i system. Foruden tv-mediets egenskaber, kunne man nu nå ud til mange studerende, samtidig med at man så en pædagogisk fordel i billedmediets præsentationsegenskaber. Fjernsyn og radio blev kombineret med tekstbaseret undervisningsmateriale (SOFF, 1997a).

Fra midten af firserne startede de første forsøg med billedtelefon, videokonference og satellitbaseret undervisning<sup>5</sup>. Med billedtelefonen<sup>6</sup> fik man et teknisk medie som kunne

---

Nærings- og handelsdepartementet og Utdannings- og forskningsdepartementet

([http://odin.dep.no/ufd/norsk/publ/periodika/nett\\_aktuelt/045071-990256/index-dok000-b-n-a.html](http://odin.dep.no/ufd/norsk/publ/periodika/nett_aktuelt/045071-990256/index-dok000-b-n-a.html))

<sup>5</sup> I Norge forstås satellitbaseret undervisning som mere end en distributionsform. I starten af 90'erne blev NORNET etableret som en distributions- og modtagerorganisation for satellitbaserede undervisningsprogrammer indenfor videregående- og højere uddannelse. Med dette projekt blev der opbygget et net af modtagersteder rundt omkring i Norge, og projektet har fungeret som forbillede for Televerkets udvikling af satellitbaseret undervisning (SOFF, 1994).

"Satellitbasert fjernundervisning er en form for fjernundervisning, som kjennetegnes ved at det tar i bruk satellittmediet - som en integrert del av et helhetlig utdanningsopplegg - for å distribuere bildebaserte forelesninger m.m. til deltakerne. Øvrige elementer i undervisningsopplegget vil ofte være tekstbasert materiale, gruppeorganisering, skriving av oppgaver med veiledning - via telefon, faks eller telefonkonferanse." (SOFF, 1994:2).

give de studerende og underviseren mulighed for en synkron tovejskommunikation gennem såvel lyd og billede, som gennem verbale og nonverbale ytringer. Den satellitbaserede undervisning derimod, var grundlæggende envejs-kommunikerende, men gav underviser og studerende mulighed for kommunikation gennem tilkobling af tovejs-kommunikerende medier som telefon og telefax. For satellitudsendinger og tv-udsendinger gælder, at undervisningen kan foregå i sand tid, samtidig med at man kan nå mange studerende samtidigt. Det problematiske ved den satellitbaserede undervisning var imidlertid, at den skulle have et stort antal studerende (omkring 250) tilknyttet for at være økonomisk rentabel, hvilket bl.a. betød, at kommunikationen mellem underviser og de studerende i praksis ikke var mulig (Fritze & Nordkvelle, 1995). De få udvalgte samtaler som blev brugt i satellitudsendingerne, fremstod derfor ofte som iscenesatte samtaler, hvis formål ikke var at skabe kommunikation mellem deltagerne, men snarere at simulere kommunikation for at skabe identifikation mellem indholdet og de studerende. Der er altså ikke tale om en reel kommunikationsmulighed for alle, men snarere om simulering af kommunikation af programmæssige hensyn (op.cit.).

På trods af at videomediet heller ikke kan betragtes som et tovejs-kommunikerende medie, så førte den almene tilgængelighed i løbet af 90'erne til en stigende brug af mediet indenfor fjernundervisningen. Videokassetten gav ikke bare de studerende en bedre kontrol over mediet, den gav også mulighed for en mere fleksibel undervisningsform, såvel i forhold til tid og sted. Fælles for satellitudsendinger og forelæsninger på video er, at de ofte benytter sig af en form for iscenesættelse af kommunikationen, først og fremmest for at skabe en "som-om-kommunikation", der hovedsagligt skal skabe indtryk af en reel samtale, men som også muliggør identifikation mellem aktuelle problemstillinger i indholdet og de studerende. Med den forøgede brug af internettet i den sidste halvdel af 90'erne skete der en nyorientering på de forskellige uddannelsesinstitutioner, hvorved en del af de tidlige fjernunderviste undervisningsformer ikke har samme aktualitet i dag (SOFF, 2002).

Situationen er i dag radikalt anderledes indenfor fjernundervisning end den var for bare 10 år siden. Der findes nu et bredt repertoire af tekniske medier og en lang række fleksible undervisningsmodeller tilbydes på linie med de traditionelle undervisningstilbud. Der findes

---

<sup>6</sup> At undervisningen foregår over videokonference "betegner tovejs lyd- og bilde kommunikation med højere overføringshastighed", end hvis undervisningen havde foregået via billedtelefon (SOFF, 1997a:55). "Videokonferanser gir de samme undervisnings- og kommunikationsmessige mulighetene som bildetelefonen. Dette understrekes av at det internasjonalt nå er blitt vanlig å bruke begrepet "videoconferencing" om alle former for tovejs lyd- og bildekommunikasjon, uavhengig av overføringshastighet." (SOFF, 1997a:55). I tillegg til dette kan man si, at teknologien startet som en en-til-en teknologi for siden at utvikle sig til en teknologi der kan håndtere en-til-mange kommunikation (i prinsippet også mange-til-mange, selvom det kun er en af gangen der kan snakke). Med en stadig bedre teknologi og større båndbredde er der i dag stort set ingen forskel mellem overføringshastigheden mellem de to begreber. Jeg vil i denne afhandling stort set bruge begrebet billedtelefon, da jeg ser en pointe i den mediemæssige reference til telefonen.

en mangfoldighed af studier, der på en eller anden måde kombinerer fjern- og nærundervisningselementer. Fælles for fjernundervisningen i dag er, at computerbaseret undervisning med tilgang til internettet er et stadigt voksende segment.

Undervisningstilbud som på forskellige måder leverer fleksible tilbud til de studerende, men som gennem en ofte ensidig brug af skriftlig kommunikation byder på et begrænset repertoire af meddelelsesformer. Et forhold der bl.a. har været begrundet i smal båndbredde og mangel på komprimeringsværktøj. Ifølge medieforskeren Bo Fibiger (2003:1) har der ofte været gjort en dyd ud af den skriftlige kommunikation, idet den skriftlige, asynkrone kommunikation er blevet fremstillet som en optimal og nødvendig ramme for reflektive læreprocesser i forbindelse med Computer Supported Collaborative Learning (CSCL). Der er imidlertid ingen betydelige tekniske problemer forbundet med distribution af levende billeder over nettet i dag. Spørgsmålet er snarere om der er pædagogisk vilje, kundskaber og økonomiske ressourcer til en udvidelse af kommunikationsmulighederne i den netbaserede undervisning.

Det hævdes i den forbindelse, at diskussionerne indenfor norsk fjernundervisning om brug af tekniske medier i undervisningen og viden om hvad der sker når nye medier tages i brug, er af relativ generel karakter. Et problem har været troen på teknologien og medierne i sig selv som et læringsmæssigt fremskridt, mens der har været en mindre grad af reference til det fundamentale teoretiske og empiriske grundlag i de fag som har med læring og undervisning at gøre. Problemet understreges til dels af den forskning, der handler om teknologi indenfor fjernundervisningsfeltet. Selvom teknologi med vægt på datamaskiner og teleteknologi har været centralt i forskningsbilledet de sidste 10 år, så bærer mange af projekterne præg af en større interesse for selve teknologien og brugen, end af interessen for at løse pædagogiske udfordringer på en bedre måde (Rekkedal, 1995).

### 1.1.2. Fra fjern til fleksibel

I tråd med tendenserne i samfundet om øget behov for fleksibilitet i arbejdslivet og hos den enkelte, er der de sidste 20 år sket et gradvist fokusskift fra brugen af begrebet *fjernundervisning* til begrebet *fleksibel* uddannelse, *fleksible* studier, *fleksibel* undervisning og til og med *fleksibel* læring. Der er med andre ord sket et skift fra fokus på fleksibilitet i forhold til *sted* til fokus på fleksibilitet i forhold til både *sted* og *tid*. Fra at folk fra de yderste egne af landet (Norge) fik mulighed for at studere ved centrale uddannelsesinstitutioner, drejer det sig nu om, at give den enkelte, uanset bopæl, mulighed for at studere på en måde som passer med arbejde, eventuelle omsorgsopgaver og et livslangt uddannelsesforløb. Men med fleksibel undervisning henvises der også til

brug af forskellige tekniske medier indenfor undervisningssystemer, hvor der ikke er afstand mellem personerne og hvor teknologien ikke fungerer som distanceoverbygger, men som en såkaldt læringsressource. Med begrebet *livslang læring* er der desuden sket et skift i vores forståelse af undervisning af voksne. Fra at være betragtet som noget ekstra og noget supplerende, har voksenundervisning bevæget sig ind i centrum af den uddannelsespolitiske dagsorden (Korsgaard, 1999). Og fra at fjernundervisning og brug af forskellige teknologier har været en marginal aktør på uddannelsesarenaen, er fleksible studier og herunder fjernundervisning, på vej til at blive "mainstream" (Haugsbakk, 2000).

Ifølge Stortingmeldingen "Mer kunnskap til fler" kan fjernundervisning defineres sådan:

*"Fjernundervisning er undervisning hvor lærer og elev(er)/student(er) er atskilt i rom og/eller tid. Tekniske hjelpemidler benyttes til formidling av lærestoff og til reell toveis fjernkommunikasjon, til støtte for læringsprosessen"* (Stortingsmelding nr. 43, 1988-89).

Da jeg i 1999 søgte om dette stipendiat, var det lagt ind under området "fjernundervisning"<sup>7</sup>. Med det dengang så stærke fokus på fleksibilitet, blev fjernundervisning ikke længere betragtet som et samlebegreb for studier med fuld eller delvis brug af undervisning over afstand. På trods af en vis usikkerhed omkring brugen af begreberne *fleksibel uddannelse*, *fleksibel undervisning* og *fleksibel læring*, ser det ud til, at fleksibilitetsbegrebet benyttes som et samlebegreb for uddannelse og undervisning, der har ét eller flere elementer af fleksibilitet i sig. Fleksible studier omhandler en lang række undervisningsmodeller, med større eller mindre brug af fjernundervisning eller tekniske medier som distanceoverbyggere.

Foruden fleksibilitet i tid og sted kan fleksibiliteten også gælde en lang række andre områder i et undervisningsforløb. Fra Sentralorganet for fleksibel læring i høgre utdannings (SOFF) udredning "Utvikling av fjernundervisningstilbudet i norsk høgre utdanning fram mot år 2005" foreslås det, at fleksibilitet bl.a. kan gælde:

- Valgfrihet når det gjelder studieprogresjon
- Valgfrihet når det gjelder starttidspunkt for studiet
- Valgfrihet med hensyn til tid og sted for studieaktivitet
- Valgfrihet i forhold til bruk av ulike læremidler/ulik teknologi
- Valgfrihet når det gjelder interaksjon med lærere og medstudenter

- Stor selvstendighet og ansvar for egen læring
- Valgfrihet/påvirkningsmuligheter i forhold til didaktikk og faglig innhold (SOFF, 1997b:29).

Ingen eller få studier i Norge er i dag fleksible i forhold til alle syv punkter. Dette har dog heller ikke vært et uttalt mål fra SOFF's side.

I overensstemmelse med skiftet fra *fjern* til *fleksibel* ændredes indholdet i forkortelsen SOFF i 1999 fra Sentralorganet for fjernundervisning på universitets- og høgskolenivå<sup>8</sup> til Sentralorganet for fleksibel læring i høgre utdanning<sup>9</sup>. Fra 1.januar 2004 er SOFF og Norgesuniversitetet<sup>10</sup> imidlertid slået sammen til én organisation med navnet Norgesuniversitetet.

Selvom fleksibilitetsbegrebet i dag står sterkt i forbindelse med undervisning, hvor de kommuniserende er adskilt i sted og eller tid, så vælger jeg at benytte det lidt gammeldags fjernundervisningsbegreb som en gjennomgående betegnelse for denne type undervisning. Først og fremmest, fordi *fjern* rent sproglig henviser til, at der er afstand mellom de kommuniserende, mens *nær* betegner en type studier, hvor de kommuniserende er på samme sted samtidig med at kommunikationen foregår.

Således danner disse to begreber en forskel indenfor undervisning; den forskel min afhandling er utspændt over i forhold til empiri, metode og analysestrategi. Flexibilitet, derimod, danner ikke en enhed sammen med nærundervisningen, men kan være en egenskap ved både fjern- og nærstudier. Således har mange studerende oplevet, at fjernstudier ikke er så fleksible, når det f.eks. gjelder studieprogression. I de fleste fjernstudier er der mange milepæle, og undervisningsforløbet fremstår ofte med en markant struktur, som det er vanskelig å bryde ud af. Motsat kan traditionelle studier

---

<sup>7</sup> Se også kapitel 2.1. "Fjernundervisning eller undervisning over afstand som felt?".

<sup>8</sup> Dette organ blev etableret i 1990 ved Universitetet i Tromsø. Fra SOFF's hjemmeside kan man bl.a. læse følgende: "SOFF er rådgivende organ for Utdannings- og forskningsdepartementet når det gjelder fjernundervisning og fleksibel utdanning; disponerer en årlig bevilgning som fordeles til prosjekter innen fjernundervisning og fleksibel utdanning ved universiteter og høgskoler; gir informasjon og veiledning om fjernundervisning og fleksibel utdanning [...]; skal stimulere til forskning og utvikling innen feltet, samt bidra til spredning av resultatene" (<http://www soff.uit.no/>).

<sup>9</sup> Fra SOFF's hjemmeside hedder det bl.a. om navneforandringen, at [...] "Ut frå kompetansereforma med auka fokus på livslang læring og utviklinga innan IKT, er fjernundervisning/fleksible utdanningsformer inne i ei utvikling som medfører at denne typen utdanning stadig blir viktigare." [...] "I samband med dette er det viktig å vurdere kva rolle SOFF bør spele i åra som kjem. På bakgrunn av den nye utdanningspolitiske situasjonen og erfaringane etter ti års aktivitet oppmoda SOFF departementet om å gjere endringar i SOFFs mandat og namn, tilpassa dei forandringane og reformene som har skjedd på det utdanningspolitiske området dei siste åra" (<http://www soff.uit.no/>).

<sup>10</sup> "Norgesuniversitetet ble opprettet i juni 2000 med formål å utvikle møteplasser mellom tilbydere og etter- og videreutdanning på høyere nivå og arbeidslivets organisasjoner, samt utvikle nettverk i forhold til etterspørere av etter- og videreutdanning" (Ure & Skule, 2003:11).

forekomme fleksible, bl.a. i kraft af en lav grad af obligatorisk mødepligt. Fra en undersøgelse af studerendes oplevelse af fleksibilitet i fleksible studier, kom det bl.a. frem, at fleksibilitet især blev opfattet som noget der havde med dem selv at gøre. Således oplevede de ikke, at studiet var specielt fleksibelt, selvom det pr. definition var et fleksibelt studie. Til gengæld oplevede de, at de selv måtte være ganske fleksible for at kunne følge et fleksibelt studie, samtidig med job og andre forpligtelser (Fritze & Bredvold, 1998).

### 1.1.3. Forskellen mellem nær- og fjernundervisning

Udgangspunktet for denne afhandlings problemstilling udspringer af min arbejdssituation, som den så ud for fire-fem år siden. På daværende tidspunkt var jeg ansat ved et center for fjernundervisning. En af mine hovedopgaver var at udvikle og tilrettelægge undervisning rettet mod en fjernundervisningskontekst indenfor højere uddannelse. Centerets didaktiske koncept hed *kombinerede studier*. I disse studier [...]” *har hovedhensikten vært å forene det beste fra tradisjonell undervisning med fjernundervisning som bidrar til å gjøre studiene mer fleksible*”<sup>11</sup>. Disse studier benytter sig ofte af en kombination af nær- og fjernundervisningselementer, f.eks. undervisningssamlinger<sup>12</sup> kombineret med andre kendte undervisningsformer udsat for nye tekniske medier. Fjernundervisning skal ikke blot kunne tilbyde den undervisning som den traditionelle nærundervisning kan tilbyde, men undervisningen skal samtidig være fleksibel.

Gennem forskellige "greb", såsom visuelle og indholdsmæssige lighedstræk, samt ved brug af metaforer hentet fra nærundervisningens kontekst, skabes der en forståelse for de ikke-fysiske<sup>13</sup> undervisningsformer. Således forsøger man også at tydeliggøre de forventninger der knytter sig til den studerendes arbejdsindsats. En tydeliggørelse, som muligvis hjælper de studerende med at håndtere ekstra kompleksitet i undervisningen som følge af undervisningens nye kontekst. Ved at koble kendte begreber på fjernundervisning, f.eks. netbaseret vejledning, forelæsninger på video, gruppearbejde via nettet etc., forsøger man at kompensere for afstanden mellem de kommunikerende, og man skaber et billede af et kommunikationssystem hentet fra nærundervisningens interaktion. Samtidig

---

<sup>11</sup> <http://www.hil.no/>

<sup>12</sup> Undervisningssamlinger tilbyder ikke kun forelæsninger, men det markerer først og fremmest et fysisk møde mellem studerende og undervisere. På disse samlinger arbejder de studerende i grupper, har forelæsninger og får opgavevejledning i grupper. Desuden bruges disse samlinger til at skabe sociale bånd mellem de studerende, fordi man antager, at dette kan gøre det enklere at samarbejde over afstand.

<sup>13</sup> Hermed mener jeg, at fleksible studier benytter fjernundervisningselementer som *forelæsninger* på video og *diskussioner* over nettet, hvor underviseren ikke er tilstede fysisk in persona, men f.eks. optræder på en videokassette og/eller diskuterer via et skriftligt medie.

er der fare for skuffelse og frustration hvis fjernundervisningen ikke lever op til forventninger om nærværets kommunikative muligheder.

For at slutte ringen i dette afsnit vil jeg gentage, at det moderne, komplekse samfund har skabt et øget behov for håndtering af kompleksitet. Midlet har bl.a. været mere kundskab og viden, samt en udpræget brug af nye tekniske medier i kombination med mere fleksible undervisningsformer. Med ovenstående korte baggrundsbeskrivelse, er jeg fremme ved kernen af det, som er denne afhandlings problemstilling: At man i dag har så stor tro på nye tekniske medier, at det forventes at de skal kunne formidle traditionelle undervisningsformer kvalitativt bedre. Om samfundets forventninger til de tekniske medier (her specielt de digitale medier) siger Terje Rasmussen bl.a. følgende:

*"Mediene skal redusere læringens usannsynlighet ved å bære meddelelsene i et utvidet tid/rom og gi dem form (vha. tale, tekst og andre symboler, metaforikk, terminologier, genrer, motiverte kontekster osv.) som øker denne intenderte forståelsens (læringens) sannsynlighet." [...] "Det forventes bl.a. at digitale medier skal erstatte eller simulere funksjoner som før ble ivaretatt av lærer, klasserom, skole, biblioteker, skolebøker, seminarer osv. Ikke sjelden setter man da også virtuell eller elektronisk foran betegnelsene, og gjør dem til metaforer for å betegne en ny analog-digital læresituasjon"* (Rasmussen, 2003b:7).

Samfundets øgende behov for mere kundskab og fleksibilitet medfører at nye medier generelt har fået en central position indenfor undervisning. Fjernundervisning har en lang tradition for brug af tekniske medier som brobyggere mellem undervisningsinstitutionen og de studerende. Noget tyder imidlertid på, at det vi kalder nye undervisningsformer (med reference til de nye tekniske udbredelsesmedier<sup>14</sup>), ikke har skabt en radikal anderledes strukturering af undervisningen. Spørgsmålet er derfor, om medierne overvejende har været brugt, og stadig bruges, som distanceoverbyggere til formidling af traditionel undervisning? Man kan endvidere spørge om undervisning over afstand iagttages gennem en semantik der refererer til den traditionelle undervisning, ansigt-til-ansigt? - og om en for stærk reference til kendte undervisningsformer kan gøre os blinde for

---

<sup>14</sup> Begrebet udbredelsesmedie relaterer sig til Luhmanns forståelse af mediebegrebet (se også Kapitel 2. "Det teoretiske grundlag"). Når jeg har sat *teknisk* foran udbredelsesmedie, er det med reference til at der findes uendelig mange former for udbredelsesmedier, men at der her er tale om én bestemt type. Dernæst er det, med henvisning til Terje Rasmussen, en præcisering af, at jeg ser på den type udbredelsesmedier som benytter tekniske midler til mangfoldiggørelse og spredning af kommunikationen (Rasmussen, 2003a:89). Fordi begreberne 'udbredelsesmedie' og 'teknisk udbredelsesmedie' er ganske omstændelige i forhold til begrebet 'medie', vælger jeg herefter at benytte begrebet *medie* synonymt med *udbredelsesmedie* og *teknisk udbredelsesmedie*, undtagen når det gælder sammenstilling af flere typer medier.

fjernundervisnings kommunikative begrænsninger og eventuelle nye pædagogiske potentiale?

For at svare på disse spørgsmål ønsker jeg at undersøge, hvilke kommunikative forskelle der er mellem de samme undervisningsrelaterede kommunikationsformer, sat ind i henholdsvis en nær- og en fjernundervisningskontekst, herunder om eventuelle ligheder snarere er af sproglig og begrebsmæssig art, frem for af kommunikativ art. Som grundlag for undersøgelsen ønsker jeg at beskæftige mig med tre typer undervisningsrelateret kommunikation<sup>15</sup> der kan betegnes som velkendte og etablerede indenfor højere uddannelse. Kommunikationsformerne *forelæsning*, *vejledning* og *mundtlig eksamen*. Samtidig ønsker jeg, at disse kommunikationsformer kan identificeres<sup>16</sup> indenfor såvel en fjernundervisningskontekst som en nærundervisningskontekst. Her er der således tale om et studie af den traditionelle forelæsning i relation til *forelæsninger på video* og i relation til *forelæsninger via billedtelefon*; den traditionelle vejledning, ansigt-til-ansigt, set i relation til to typer *netbaseret vejledning* og endelig den traditionelle, mundtlige eksamen, ansigt-til-ansigt, set i relation til *mundtlig eksamen via billedtelefon*.

## 1.2 Problemformulering og hypoteser

### 1.2.1. Problemformulering

På baggrund af problemstillingen og med Luhmanns systemteori som optik, kan problemformuleringen formuleres som følgende spørgsmål:

Hvordan udfolder kommunikationen sig i udvalgte undervisningsrelaterede<sup>17</sup> kommunikationssystemer (forelæsning, vejledning og mundtlig eksamen) indenfor en fjernundervisningskontekst, og på hvilken måde adskiller denne kommunikation sig fra den kommunikation der foregår i tilsvarende undervisningsformer ansigt-til-ansigt?

---

<sup>15</sup> Jeg benytter begrebet 'undervisningsrelateret kommunikation' som en samlebetegnelse for forelæsning, vejledning og mundtlig eksamen. Fordi mundtlig eksamen ikke kan betegnes som en undervisningsform, men kun som en undervisningsrelateret kommunikationsform med reference til dens kontrol af forståelse af undervisningens kommunikation, kan begrebet 'undervisning' ikke benyttes som samlebetegnelse for alle tre kommunikationsformer.

<sup>16</sup> Det vil sige at kommunikationen benytter samme betegnelse indenfor begge kontekster.

<sup>17</sup> Mens både forelæsninger og vejledning her forstås som særegne undervisningsformer og dermed også kan karakteriseres som undervisningsrelateret kommunikation, så kan eksamen, herunder den mundtlige eksamen, ikke karakteriseres som en undervisningsform, men kan kun betegnes i forhold til kategorien undervisningsrelateret kommunikation. For at omfatte alle tre kommunikationsformer benyttes derfor kategorien undervisningsrelateret kommunikation.



Vigtige underspørgsmål vil i denne sammenhæng være:

Hvilke muligheder giver de forskellige undervisningsrelaterede kommunikationsformer de kommunikerende for at iagttage hinandens kommunikative selektioner<sup>18</sup>, indenfor henholdsvis en nær- og en fjernundervisningskontekst?

På hvilken måde opretholdes kommunikationssystemerne i relation til de udvalgte undervisningsrelaterede kommunikationsformer, indenfor henholdsvis en nær- og en fjernundervisningskontekst?

Hvilke kommunikative virkemidler benyttes ved remediering af de traditionelle undervisningsrelaterede kommunikationsformer ved brug af nærværets medier til lignende undervisningsrelaterede kommunikationsformer der benytter tekniske medier indenfor en fjernundervisningskontekst?

På hvilken måde opbygges der tillid indenfor udvalgte undervisningsrelaterede kommunikationsformer i en kontekst af nærvær, sammenlignet med tilsvarende undervisningsrelaterede kommunikationsformer over afstand?

### 1.2.2. Hypoteser

Som et forsøg på at besvare disse spørgsmål har jeg formuleret en række hypoteser. Disse hypoteser er ikke koblet direkte til de enkelte underspørgsmål, men går på tværs af undersøgelsen.

En generel antagelse i projektet er, at kommunikation relateret til en fjernundervisningskontekst er struktureret anderledes end traditionel undervisningskommunikation, fordi der står andre udbredelsesmedier til rådighed end i ansigt-til-ansigt kommunikation.

Herunder må man antage,

- at større dele af den kommunikation der foregår indenfor en fjernundervisningskontekst drejer sig om at opretholde selve kommunikationssystemet, end den kommunikation som foregår i traditionel undervisning, ansigt-til-ansigt. Derfor vil man kunne forvente, at brugen af kompensatorisk kommunikation er større indenfor fjernundervisning end i undervisning der foregår ansigt-til-ansigt.

- at en del af den kompensatoriske kommunikation som foregår indenfor fjernundervisning ofte fremstår som simulering af nærværets kommunikation.

- at fjernundervisningskommunikation i sin jagt efter nyt potentiale kan være hæmmet af kopieringen af allerede eksisterende undervisningsformer.

### 1.3. Afhandlingens opbygning

Afhandlingen falder i to dele, bestående af syv kapitler og en konklusion. Første del, kapitel 1 – 3, består af en beskrivelse af afhandlingens problemstilling, problemformulering og hypoteser, samt af en redegørelse for det teoretiske udgangspunkt og brug af metode. Anden del, kapitel 4 – 6, er afhandlingens empiriske undersøgelse og består af tre forskellige analyser af undervisningsrelateret kommunikation. Kapitel 7 er afhandlingens konklusion og perspektivering.

Afhandlingens problemstilling, problemformulering og hypoteser er beskrevet indledningsvis i dette kapitel.

Kapitel 2 beskriver afhandlingens valg af en systemteoretisk optik, med Niklas Luhmanns teorier om sociale systemer og kommunikation som overordnet referenceramme. I denne forbindelse introduceres centrale begreber i undersøgelsen; sociale systemer, kommunikation, undervisning, læring, medier og tillid. Desuden introduceres remedieringsbegrebet som det forstås af Jay David Bolter og Richard Grusin (2001).

Kapitel 3 beskriver de særlige metodemæssige forhold som en empirisk undersøgelse må forholde sig til, når den foregår indenfor en systemteoretisk kontekst. På baggrund af denne beskrivelse redegøres der for afhandlingens empirikonstruktion og dataindsamlingsmetoder.

Kapitel 4 er en undersøgelse af forelæsningsens kommunikation og den første af de tre empiriske analyser, der sammen danner afhandlingens empiriske undersøgelse. I denne analyse sammenlignes den traditionelle forelæsning indenfor en nærundervisningskontekst med forelæsninger formidlet gennem tekniske medier over afstand. Analysen består af to dele; en sammenligning af kommunikationen indenfor den traditionelle

---

<sup>18</sup> Om kommunikative selektioner se beskrivelsen af kommunikation i "Det teoretiske grundlag".

auditorieforelæsning med henholdsvis forelæsninger på video og forelæsninger via billedtelefon.

Kapitel 5 er en sammenlignende analyse af den traditionelle vejledning i et grupperum eller på en vejleders kontor med vejledning over internettet. Den netbaserede vejledning består af to typer; grupperummet som en asynkron kommunikationsform og vejledning via et chat-forum som en synkron kommunikationsform.

Kapitel 6 består af en sammenlignende analyse af den traditionelle, mundtlige eksamen med eksamenslokalet som medie med mundtlig eksamen der benytter billedtelefon som medie. Denne og de to foregående analyser relaterer sig til afhandlingens overordnede problemstilling og hypoteser i indhold og opbygning.

Kapitel 7 er afhandlingens konklusion og perspektivering. Gennem en sammenstilling af resultaterne fra de tre analyser søges den overordnede problemformulerings spørgsmål besvaret. De opstillede hypoteser forsøges ikke af- eller bekræftet gennem undersøgelsens resultater, men bidrager til en perspektivering af disse resultater.

Til sidst i afhandlingen følger litteraturliste, dansk resumé, english summary og bilag vedrørende de tre empiriske undersøgelser.



## 2. DET TEORETISKE GRUNDLAG

Jeg skal i dette kapitel give en kort redegørelse for afhandlingens overordnede teoretiske grundlag, herunder en introduktion til de mest centrale begreber i relation til mine operationaliseringer indenfor de tre analyser. Da denne afhandlings empiriske undersøgelse som nævnt består af tre forskellige analyser med hver sin empirikonstruktion, har jeg fundet det hensigtsmæssigt at uddybe teorien nærmere i relation til den enkelte analyse, og også at beskrive den pågældende undervisningsrelaterede kommunikationsform og de tekniske udbredelsesmedier der benyttes. I tilknytning til de tre analyser vil forelæsning, vejledning og mundtlig eksamen blive defineret som særlige former for kommunikation. Teorien uddybes desuden i kapitel 3. 'Metodologiske overvejelser', hvor teorien sammenstilles med afhandlingens metode.

Når det gælder forskning på feltet, har jeg fokus på de former for undervisningsrelateret kommunikation der iagttages i analyserne. Således har jeg en kort beskrivelse af forskning i forelæsning i kapitel 4. 'Forelæsning', forskning i vejledning i kapitel 5. 'Vejledning' og forskning i mundtlig eksamen i kapitel 6. 'Mundtlig eksamen'. Som en introduktion til dette kapitel skal jeg i det følgende forsøge at indkredse det felt som afhandlingen befinder sig indenfor; fjernundervisningsfeltet eller undervisning over afstand.

### 2.1. Fjernundervisning som felt

Som nævnt i første kapitel relaterer denne afhandling sig til fjernundervisningsfeltet via stipendiets rammebeskrivelse. Jeg nævnte også, at der har været et fokusskift fra fjern til fleksibel, men at jeg har fastholdt brugen af betegnelsen *fjern*, fordi dette begreb netop markerer at der er afstand mellem de kommunikerende indenfor de undervisningsrelaterede kommunikationsformer som er genstand for afhandlingen. Samtidig indgår *fjern* som den ene del af forskellen fjern/nær indenfor enheden af undervisning.

Med sine store geografiske afstande har Norge en lang tradition for brug af fjernundervisning<sup>19</sup> som distanceoverbygger mellem uddannelsesinstitutionen og den studerende. Der findes imidlertid få oversigter over fjernundervisning som videnskabeligt felt. Af norske undersøgelser er Torstein Rekkedals undersøgelse af forskning på feltet fra 1995 den mest omfattende. I denne undersøgelse afgrænser Rekkedal (1995:16)

---

<sup>19</sup> I Anita Fjuks afhandling fra 1998, om brugen af Computer Support for Distributed Collaborative Learning (CSCL) i forbindelse med fjernundervisning, skriver hun om dansk fjernundervisning versus norsk, at: "The

forskningsfeltet til at gælde den forskning der relaterer sig til fjernundervisning (empiri fra fjernundervisningsstudier) og som er publiceret i fjernundervisningssammenhæng, og eksempelvis *ikke* forskning med relevans for fjernundervisningsfeltet, men publiceret indenfor andre forskningsområder. Rekkedal (op.cit.:17) opsummerer forskningen på feltet ved at referere til Keegans undersøgelse fra 1991, hvori forskning på fjernundervisningsfeltet beskrives i forhold til fire stadier. Første stadiet i fjernundervisningsforskningen var kendetegnet af en vis forvirring med hensyn til hvilket felt der egentlig var genstand for forskningen. Omkring 1978 udviklede der sig imidlertid en generel enighed om at feltet kunne betegnes som "fjernundervisning" (Rekkedal, 1995:18). Andet stadiet omhandlede forsøg på at definere fjernundervisning, mens tredje stadiet handlede om forskningsfeltets temaområde. Disse to stadier afløste hinanden i løbet af 80'erne. Ifølge Rekkedal (op.cit.:19) argumenterede nogen forskere for<sup>20</sup>, at fjernundervisningsforskning burde etableres som eget videnskabeligt fagfelt, mens andre forskere<sup>21</sup> modsatte sig fjernundervisning udskilt fra det pædagogiske forskningsområde. Det sidste og fjerde stadiet omhandlede en diskussion af, *hvad* der var fokus for forskningen på fjernundervisningsfeltet. Ifølge Rekkedal, fik Keegan i 1990 gennemslag for, at forskningsfokus skulle rettes mod det faktum, at fjernundervisning adskiller sig fra anden undervisning, ved at den ikke omhandler direkte undervisning, ansigt-til-ansigt, men *undervisning formidlet gennem tekniske medier over afstand*.

Forskning indenfor fjernundervisningsfeltet karakteriseres desuden af, at være mere optaget af praktiske detaljer (og teknologi) end af politik (Støkken, 1998:5). I den forbindelse ser det ud til, at forskning der mere specifikt har fokus på fjernundervisning og brug af medier, i 80'erne og første halvdel af 90'erne har været domineret af teknologer. Mens de fleste aktører fremhævede pædagogiske problemstillinger i forhold til teknologien, så mener Rekkedal (op.cit.) imidlertid, at denne forskning har båret præg af en større interesse for selve teknologien end for at løse pædagogiske problemer.

Med den fortsatte udvikling indenfor medie- og kommunikationsfeltet er der imidlertid skabt mulighed for større integrering af andre forskningsfelters teorier og metoder på fjernundervisningsfeltet, hvorved forskningen på feltet kan være på vej mod en større bredde. Den omfattende udvikling af forskellige computerbaserede studier og undervisningsformer som har fundet sted de senere år, har udvidet begrebsbruget, hvorfor der i dag findes en lang række begreber om de undervisningsformer der

---

Distance education concepts in Denmark, in contrast to those in Norway, do not represent a strong tradition" (Fjuk, 1998:19).

<sup>20</sup> Blandt andre Holmberg (1986b, 1989, 1995).

<sup>21</sup> Her nævner Rekkedal Shale, 1988, Devlin, 1989 og Garrison, 1989.

understøttes af computeren som medie, og som foregår over såvel længere som kortere afstande. I Qvortrups kategorisering af e-læring i forhold til forskellige videsteknologier, som beskrives i bogen "Det vidende samfund" (2004), har jeg fundet en indfaldsvinkel til en videre beskrivelse af fjernundervisningsfeltet. E-læring forstås her i relation til EU-kommisionens definition fra 2003<sup>22</sup>, hvor fokus er at højne kvaliteten i undervisningen, udveksling af oplysninger og samarbejde gennem forskellige multimedieteknologier, uanset afstanden mellem de kommunikerende (op.cit.:255). Mens Qvortrup således har haft fokus på computeren som medie i sin kategorisering af e-lærings læringsteoretiske positioner, så inddrages også video og billedtelefon i de studier der danner baggrund for mine empirikonstruktioner, hvilket ikke opfattes som problematisk i forhold til afhandlingens felt, idet Qvortrups beskrivelser også kan ses som mere generelle forståelser af undervisningsteknologi sat i relation til pædagogisk-teoretiske positioner.

I sin analyse af e-læring identificerer Qvortrup (op.cit.:256) fire undervisnings- og læringsteoretiske positioner. Den første position er den såkaldte *instruktivistiske* position, hvor læring forstås ifølge en behavioristisk tradition, dvs. som et kausalbaseret resultat af undervisning eller andre former for eksterne påvirkninger, en position der understøtter lærerstyring i undervisningen. Den anden position er den *virksomhedsteoretiske*, som refererer til Lev Vygotsky. Her forstås læring som et resultat af de studerendes individuelle og kollektive virksomhed, og sker i kraft af læringsorienteret konstruktionsarbejde. Mens der i denne position er fokus på faciliteter der støtter samarbejde og erfaringsudveksling, så fokuseres der indenfor den behavioristiske position på distribution af materialer (forstået som videnstransformation). Den tredje position er den position som Qvortrup (ibid.) kalder for den *kropsfænomenologiske*. Denne position refererer til Hubert L. Dreyfus og troen på kroppens betydning for undervisning og læring, og ikke kun på intellektets betydning. Ifølge denne teoretiske position er kun relativt simple former for undervisning egnet til e-læring, mens mere avancerede undervisningsformer må foregå ansigt-til-ansigt. Den sidste position kalder Qvortrup (op.cit.:257) for den *konstruktivistiske* position. Denne position omhandler bl.a. Niklas Luhmanns pædagogiske arbejder. Indenfor denne position forstås uddannelse som en strukturel kobling af to forskellige aktiviteter; undervisning og læring. Således skal e-læring ud fra denne position støtte såvel undervisningskommunikationen som individuelle og kollektive læringsprocesser.

Ovenstående positioner iagttages endvidere i forhold til to forskellige forståelser af computeren og internettet: Som redskaber/teknologier og som symbolmedier. Under

---

<sup>22</sup> "E-læring defineres som anvendelsen af nye multimedieteknologier og internettet til at højne kvaliteten i undervisningen ved at lette adgangen til forskellige ressourcer og tjenester og til udveksling af oplysninger og

redskabsforståelsen fokuseres der enten på computeren som en transportteknologi eller som en maskine til bearbejdning af data. Når ny teknologi betragtes som transportteknologi, hvor selve attraktionen ved teknologien er at den kan sprede data næsten ubegrænset, er der tale om fjernundervisning. I den forbindelse nævnes både tv-udsendelser og internettet som spredningsmedier for fjernundervisning (ibid.). Når computeren opfattes som en maskine til bearbejdning af data, lægges der vægt på gentagelsens muligheder for læring, med f.eks. multiple choice tests og lignende typer undervisning. Begge disse typer forståelse er domineret af det behavioristiske undervisningsparadigme. Med opfattelsen af computeren som symbolmedie, udviklede der sig flere forskellige positioner, bl.a. den kropsfænomenologiske og den virksomhedsteoretiske (ibid.).

Når udviklingen med hensyn til applikationer til understøttelse af vidensprocesser er gået langsommere end forventet, mener Qvortrup (op.cit.: 263), at det kan hænge sammen med en manglende videnskabelig konvergens, mellem computerteori og teori om viden og vidensformer. En konvergens som han betegner som 'vidensteknologi', og som danner baggrund for en vurdering af en række teknologier, bl.a. undervisningsteknologier. Qvortrup afrunder således sin analyse af e-læringens undervisnings- og læringsteoretiske positioner med en vidensteoretisk tilgang til fænomenet. Her karakteriseres computeren gennem opstilling af fire forskellige medietyper: Computeren som *iagttagelsesmedie* – en karakteristik der udspringer af en forståelse af digital databehandling og kommunikation som transfer eller transport af data. Hvis transporten foregår over lang afstand er der tale om fjernundervisning, mens transport af data over kort afstand f.eks. kan gælde data mellem en database og brugeren i et klasselokale. Computeren som *feedback-medie* kombinerer stimulus-respons med programmeret feedback i simulering af enkle former for kommunikative selektioner. Computeren som *interaktionsmedie* – her er computersystemet medie for interaktionen mellem underviser og studerende og indbyrdes mellem de studerende. Med computeren som *simulationsmedie*, simuleres omverdensfænomener, indenfor hvilke den lærende selv kan være et agerende subjekt. I denne forståelse af mediet kan viden optræde indenfor alle fire niveauer<sup>23</sup>, hvorved der kan beskrives fire tilsvarende vidensteknologiske vidensformer<sup>24</sup>.

Som jeg nævnte i kapitel 1.1.2. er der i definitionen af fjernundervisning fokus på undervisning, hvor der er afstand mellem underviser og de studerende i sted og/eller tid. Det bliver desuden fremhævet, at teknologien ses som et hjælpemiddel til formidling af

---

samarbejde" (EU-kommisionens definition, citeret fra Qvortrup, 2004:255).

<sup>23</sup> 1. ordens viden: Kvalifikation, 2. ordens viden: Kompetencer, 3. ordens viden: Paradigmeviden og 4. ordens viden: Kulturviden (Qvortrup, 2004:267).

<sup>24</sup> Faktuel viden, refleksiv/situativ viden, systemisk viden og metasystemisk viden (ibid.).



lærestof og til tovejskommunikation til støtte for læringsprocessen (Jf. definition i kapitel 1.1.2). Således harmonerer ovenstående definition af fjernundervisning med Qvortrups beskrivelse af fjernundervisning som en type undervisning, hvor teknologien forstås som en transportteknologi, og hvor selve attraktionen er teknologiens mulighed for at sprede data. En teknologiforståelse der overordnet er præget af en behavioristisk undervisnings- og læringsforståelse, hvor computeren især betragtes som et iagttagelsesmedie. Set i forhold til de studier der danner udgangspunkt for min empirikonstruktion, er ingen af disse imidlertid rene fjernundervisningsstudier, men kombinerer fjernundervisningsformer med nærundervisning, ud fra en antagelse om, at læring støttes bedst på denne måde. I ovenstående analyse identificerer Qvortrup (op.cit.:260) de studier der kombinerer nær- og fjernundervisningsformer som "blended learning", som en undergruppe under den kropsfænomenologiske position. En position der også betragter computeren og internettet som symbolmedier og ikke kun som redskaber.

En placering af denne undersøgelse i relation til ovenstående kategorisering må dels ses i forhold til de fjernundervisningsstudier eller fjernundervisningsaktører der danner baggrund for undersøgelsen, og dels i forhold til selve undersøgelsen. Således kan de fjernundervisningsstudier eller fjernundervisningsaktører der indgår i undersøgelsen, ifølge Qvortrups kategoriseringer, ikke kun forstås indenfor fjernundervisning i streng forstand, men befinder sig såvel indenfor en instruktivistisk position (fjernundervisning) som indenfor en kropsfænomenologisk position ("blended learning"). Ser man imidlertid på de tre udvalgte undervisningsrelaterede kommunikationsformer (forelæsning, vejledning og mundtlig eksamen), så er de alle karakteriseret af, at der er afstand mellem de kommunikerende i sted og/eller i tid, hvorved de, løst set fra selve studiet, kan ses som fjernundervisning ifølge ovenstående definition. Man kan imidlertid ikke sige, at alle disse undervisningsformers formål først og fremmest er at sprede data. Når det gælder vejledning over internettet kan attraktionen af teknologien især beskrives som muligheden for interaktion. Dette gør sig også gældende for mundtlig eksamen via billedtelefon, men i mindre grad for forelæsninger på video og via billedtelefon.

Dermed kan jeg opsummere denne gennemgang med en konstatering af, at undersøgelsen foregår indenfor et felt der er præget af kompleksitet hvad angår studieformer, undervisningsformer og kombinationer af undervisningsformer og udbredelsesmedier. Således kan de studier der danner baggrund for de udvalgte undervisningsformer ikke karakteriseres som rene fjernundervisningsstudier, men mere som "blended learning", mens de undervisningsrelaterede kommunikationsformer der indgår i selve empirikonstruktionen alle må karakteriseres som fjernundervisning ifølge

stortingmeldingens definition fra 1988-89, selvom ikke alle først og fremmest betragter transport af information som attraktionen ved nye medier. Når det gælder afhandlingens tre undersøgelser af undervisningsrelateret kommunikation er det ikke undersøgelser som, sådan som det ofte er tilfældet for den slags undersøgelser, der baserer sig på en instruktivistisk, virksomhedsteoretisk eller kropsfænomenologisk position, der giver anledning til en normativ vurdering af kommunikationen ud fra parameteret god/dårlig. Mine undersøgelserne vil snarere kunne beskrives i relation til den konstruktivistiske position, hvor uddannelse forstås som en strukturel kobling mellem to forskellige aktiviteter; undervisning og læring. Således beskrives karakteristika ved henholdsvis forelæsning, vejledning og mundtlig eksamen, hvorefter disse defineres som særlige former for kommunikation. Med baggrund i forståelsen af forelæsning, vejledning og mundtlig eksamen som kommunikation undersøges det, hvordan kommunikation udfolder sig indenfor en fjernundervisningskontekst, og på hvilken måde denne kommunikation adskiller sig fra den kommunikation der foregår i tilsvarende undervisningsformer ansigt-til-ansigt. Herunder om nogle tekniske udbredelsesmedier understøtter eller virker særligt befordrende for specifikke undervisningsformer eller undervisningsrelaterede kommunikationsformer.

## 2.2. Luhmanns systemteori som udgangspunkt for en undersøgelse af kommunikation

Med udgangspunkt i afhandlingens problemformulering, hvor *kommunikation* indenfor nærundervisning og fjernundervisning er undersøgelsens genstandsfelt, har jeg valgt den tyske sociolog Niklas Luhmanns (1927-1998) systemteori som afhandlingens teoretiske optik. Da denne teori er af en ikke-normativ karakter og opfatter kommunikation som et sociologisk grundbegreb, anser jeg den for velegnet til at studere fjernundervisningens kommunikation. Det siger sig selv, at med en så omfattende og kompleks teori som den Luhmann har præsteret<sup>25</sup> vil det være umuligt at præsentere teorien fyldestgørende indenfor denne afhandlings rammer. Jeg har her taget udgangspunkt i *Sociale systemer* (2000) og i udvalgte bøger og artikler med relevans for netop denne afhandlings problemformulering. Luhmann kalder sin teori universel, hvilket vil sige, at den i princippet vil kunne forklare ethvert fænomen indenfor dens område. Det indebærer imidlertid ikke, at der ikke kan inkluderes andre teorier, som forsøger at beskrive det samme fænomen (Rasmussen, 2000:12). Således har jeg inkluderet andre teorier og begreber med relevans for min undersøgelse. Teorier og begreber vil også blive præsenteret i dette kapitel.

---

<sup>25</sup> [...]” en nyere oversigt når frem til 72 bøger og 465 artikler, men ingen har det fulde overblik, og ingen kender heller omfanget af de efterladte manuskripter og manuskriptudkast” (Rasmussen, 2000:21)

Den videnskabsteoretiske position som udspringer af teorien om samfundet som funktionelt differentieret<sup>26</sup> omtaler Luhmann som operativ konstruktivisme (Luhmann, 2000:519). Luhmann kalder sin opfattelse af konstruktivisme for operativ, fordi han betragter erkendelse som den iagttagelsesoperation at markere en forskel<sup>27</sup>. Erkendelse svarer til det at kunne foretage en skelnen med hvilken det er muligt at beskrive noget og ikke noget andet<sup>28</sup> (J. Rasmussen 1997:139). I relation til denne forståelse af erkendelse, beskrives et system som en form, der deler en inderside, systemet, fra en yderside, omverdenen. Yderligere forskelle kan herefter kun markeres fra denne forms inderside (op.cit.:231). Ifølge Luhmann er differencen mellem system og omverden udgangspunktet for enhver systemteoretisk analyse.

*"Et centralt problem er systemers opretholdelse – ikke forstået som en art konservativ selvbeskyttelse af noget uforanderligt, men som en opretholdelse af forskellen mellem system og omverden. Den verden, systemer eksisterer i, er overmåde kompleks, men ved hjælp af systemdannelse sker der en selektiv opbygning af en højere intern orden med mindre kompleksitet"* (Luhmann 1999:17).

Som udgangspunkt for denne afhandlings undersøgelse af undervisningsrelateret kommunikation, er der foretaget en distinktion mellem de systemer der skal iagttages og deres omverden. Undervisning betragtes her som formen og som enheden af en forskel mellem fjernundervisning og nærundervisning. Indersiden af forskellen er fjernundervisning, mens ydersiden betegner fjernundervisningens omverden: Det der ikke betragtes som fjernundervisningskommunikation, nemlig nærundervisningens kommunikation. Da dette imidlertid er en komparativ analyse, har jeg måttet spejle forskellens inderside og yderside, hvorved også nærundervisningen er blevet iagttaget som forskellens inderside.

Fjernundervisningssystemet betragtes her som et funktionssystem<sup>29</sup> indenfor undervisningssystemet, for at tage vare på helt specifikke opgaver relateret til

---

<sup>26</sup> Differentiering [...] "betegner det fænomen, at socialsystemer er defineret ved og udvikler sig i kraft af deres funktion og ikke ved deres indplacering i et overordnet socialt hierarki" (Qvortrup, 2001:273). Luhmann [...] "defines a system as a complex of operations characterised by its ability to distinguish itself from its environment through autopoiesis. Luhmanns theory of social systems is founded on the unity of difference that can be registered between system and environment" (Rasmussen, 2002:5).

<sup>27</sup> Luhmann definerer iagttagelse som betegnelse-ved-hjælp-af-en-skelnen. En definition hentet fra Spencer Browns udtryk "Draw a distinction" (Kneer & Nassehi, 2000:100).

<sup>28</sup> Se også kapitel 3. 'Metodologiske overvejelser'.

<sup>29</sup> "Et funktionssystem er defineret ved en kode, en grænse, et medium og en funktion. Hertil kommer en række mindre omfattende kendemærker" [...] "Hvad et funktionssystem leverer er en forenkling og en forstærkning, som giver kommunikationen en tempofordel og samtidig tillader opbygning af en ny kompleksitet" (Thyssen, 2000:63). På trods af denne definitionsmulighed mener Thyssen, at de teoretiske kriterier for hvad der er et

undervisning over afstand. Opgaver og en kompleksitet, som undervisningssystemet havde haft vanskeligt ved at håndtere uden uddifferentiering af et subsystem. Med udgangspunkt i fjernundervisningssystemets særlige funktion, at håndtere fjernundervisning, kan omverdenen til dette system forstås som systemer der ikke håndterer fjernundervisning, nemlig undervisning indenfor nærværets kontekst. Denne omverden vælger jeg at kalde nærundervisningssystemet, fordi det med forstavelsen *nær* komplementerer *fjern*undervisningssystemet indenfor undervisningssystemet. Disse to systemer er ikke modsætninger til hinanden, men skal derimod ses som en enhed, der gensidigt betinger de to sider af forskellen undervisning (Keiding, 2002).

Således er fjernundervisningssystemet beskrevet i forhold til dets væsentligste opgave, at tilbyde undervisning over afstand uafhængigt af sted og eventuelt tid, mens nærundervisningssystemet tilbyder undervisning i en kontekst af nærvær og samtidighed i forhold til tid og sted. I det følgende skal jeg se nærmere på Luhmanns forståelse af systemer og kommunikation.

### 2.2.1. Systemer

Luhmanns systemteoretiske hovedværk 'Sociale systemer' baserer sig på det præmis, at systemer findes, fordi de kan iagttages. Systembegrebets betegnelse af noget virkeligt, medfører et ansvar for at bekræfte sine udsagn gennem henvisninger til virkeligheden (Luhmann, 2000:48). Således henviser jeg i denne afhandling til virkeligheden gennem en empirisk konstruktion og undersøgelse, og ved at betegne fjernundervisning og nærundervisning som systemer.

Luhmanns systembegreb dækker funktionssystemer i samfundet (markedssystemer, politiske systemer, uddannelsessystemer etc.), sociale grupper og enkeltindivider. Et socialt system såvel som et psykisk system, kendetegnes ved at være lukkede og selvreferentielle systemer. At psykiske og sociale systemer er selvreferentielt lukkede systemer, betyder, at de kun kan betjene sig af egne operationer (J. Rasmussen, 1997:135). Luhmann (2000:72) kalder den proces, hvor kommunikationen knytter an til

---

funktionssystem er usikre, og derfor åbner for et ubegrænset antal af funktionssystemer. En videre diskussion af, hvorvidt fjernundervisning (her forstået som fjernuddannelse, og ikke selve kommunikationen) kan betragtes som et funktionssystem under uddannelsessystemet, ligger udenfor denne afhandlings grænser. Jeg skal derfor vedgå, at fjernundervisning (fjernuddannelse) her er beskrevet som et subsystem under uddannelsessystemet, og her er beskrevet i forhold til sin funktion eller sin væsentligste opgave; at tilbyde undervisning uafhængigt af sted og/eller tid. Samtidig vil undervisningssystemet være kendetegnet af, at de kommunikerende befinder sig på fysisk og eventuelt tidsmæssig afstand af hinanden, mens deltagerne i det traditionelle uddannelsessystem har nærhed i tid og sted. Hvad gælder andre kendetegn vil fjernundervisningssystemet muligvis kunne beskrives gennem brug af uddannelsessystemets andre generelle kendetegn. I forhold til systemets funktion og udvikling af et undervisningsmæssigt potentiale, er det imidlertid nyttigt at se uddannelse over afstand, med brug af nye og ældre tekniske medier, som et eget system i forhold til nærundervisningen og dets brug af kendte udbredelsesmedier.

og reproducerer sig selv på basis af forudgående kommunikation, for *autopoiesis*<sup>30</sup>. Denne proces handler om selvproduktion og betyder, at ethvert system genindstiller sig selv på basis af selviagttagelse, hvorved det også genskaber de grænser som gør det muligt at adskille systemet fra andre systemer (Qvortrup, 2001:191). Luhmann gør selvreference synonymt med autopoiesis og bruger begrebet om alle slags systemer, ikke kun levende systemer. Som en konsekvens af et systems operative lukkethed kan det ikke kommunikere med omverdenen, men kun iagttage denne (Kneer & Nassehi, 2000).

Mens psykiske systemer benytter sig af bevidsthed, anvender sociale systemer kommunikation. Det eneste synlige i det sociale system er *kommunikation*, ikke bevidsthed (op.cit.:42). Sociale systemer består heller ikke af psykiske systemer, men af kommunikation. Men psykiske systemer hører til de sociale systemers omverden, en omverden med særlig relevans for dannelsen af sociale systemer (Luhmann, 2000:302). Psykiske systemer anvender også sprog, men sproget benytter vi til at tale med os selv, og vi er kun selv bevidste om hvad vi siger, indtil vi meddeler det, altså kommunikerer. Ifølge Luhmann kan sociale systemer inddeles i tre systemtyper: *Samfundssystemer*, *organisationssystemer* og *interaktionssystemer*. Disse tre systemformer er ikke indbyrdes hierarkisk ordnet, men sideordnede. *Samfundet* omfatter al kommunikation og forstås som verdenssamfundet. Til *organisationer* hører det særlige kriterium, at det kun er den type sociale systemer, hvortil der er knyttet et medlemskab, som indgår i denne kategori. Denne type sociale systemer tjener i første række til håndtering af kompleksitet (op.cit.:246). *Interaktionssystemer*, den type systemer som denne undersøgelse skal beskæftige sig med, karakteriseres bl.a. ved, at de er midlertidige, og at de består af personer der umiddelbart sanser hinandens handlinger som kommunikation (op.cit.:200 og 236). Systemet bliver bl.a. opretholdt ved tillid og kan være tillidsopretholdende. Men systemet vil også typisk kunne opretholde sig selv, gennem en lang række inklusions- og eksklusionsmekanismer. Der foretages hele tiden inklusioner og eksklusioner, og personer bevæger sig stadig mellem forskellige interaktionssystemer. Der er altså tale om utallige små og midlertidige interaktionssystemer som hele tiden afløser hinanden. Et møde kan f.eks. forstås som et interaktionssystem (Kneer & Nassehi, 2000:46).

Luhmann benytter *nærvær* som afgrænsningskriterium ved beskrivelse af interaktionssystemer, hvorved perceptionsprocesser<sup>31</sup> får en særlig betydning indenfor denne type systemer. Luhmann præciserer her sin forståelse af nærvær, som et samvær

---

<sup>30</sup> Begrebet autopoiesis henter Luhmann fra den chilenske biolog Humberto Maturana der i begyndelsen af 70'erne viste at levende systemer var autonome og selvproducerende (Luhmann, 2000:75).

<sup>31</sup> Luhmann forstår perception som en psykisk tilegnelse af information, som bliver til et socialt fænomen, når det kan perciperes at der bliver perciperet (Luhmann, 2000:275).

af personer<sup>32</sup> der styrer selektionen af perceptioner og markerer udsigterne til social relevans (Luhmann, 2000:477). Hvis nærvær her forstås som noget fysisk eller geografisk, udelukkes den type systemer hvor de kommunikerende ikke er fysisk tilstedeværende i samme rum, som f.eks. undervisningssystemer i en fjernundervisningskontekst. Disse systemer har imidlertid væsentlige lighedstræk med de ovenfor beskrevne interaktionssystemer. Bl.a. består de af kommunikation, er midlertidige og de kommunikerende iagttager gensidigt hinanden (gennem det eller de medier der er til rådighed: sprog, tekniske udbredelsesmedier m.v.). Som systemer hvor de kommunikerende har fysisk nærvær, ophører systemer over afstand, når den gensidige iagttagelse ophører.

Terje Rasmussen (2003a:34) problematiserer også det fysiske nærvær som interaktionssystemers afgrænsningskriterium, og minder i denne forbindelse om, at interaktionssystemer indenfor denne forståelse er grundlæggende i enkle samfundsordener<sup>33</sup>, men med overgangen til et funktionel differentieret samfund har det fysiske eller geografiske nærvær ikke længere den samme betydning for at organisere samfundet, hvilket skaber behov for en ny forståelse af interaktionsbegrebet. Således foreslår Rasmussen (ibid.), at nærvær beskrives som *direkte opmærksomhed*. Hermed mener han, at hvorvidt noget kan defineres som interaktionssystem eller ej, afhænger af de kommunikerendes egen definition af nærvær. Dermed kan f.eks. en telefonsamtale også udgøre et interaktionssystem, fordi der gennem denne kommunikationsform gives mulighed for perception som igen kan skabe *nærhed* og dermed en oplevelse af *nærvær*. Med distinktionen nærvær/fravær henvises der til Luhmanns forståelse af interaktionssystemer i "*Sociale systemer*", hvor han siger, at interaktionssystemer i praksis ikke kan ikke-kommunikere. Hvis de kommunikerende vil undgå kommunikation, må de vælge *fravær* (Luhmann, 2000:474). I en tidlig artikel (1975) beskriver Luhmann interaktionssystemer med et fokus på *tilstedeværende*:

*"Interaktionssysteme kommen dadurch zustande, dass Anwesende sich wechselseitig wahrnehmen"* (Luhmann, 1975:10).

Sammen med fjernundervisningssystemets mange lighedstræk med interaktionssystemerne, åbner denne brede beskrivelse af interaktionssystemerne for, at spørgsmålet om nærvær og fravær ikke nødvendigvis ses som et fysisk og geografisk

---

<sup>32</sup> Personer skal forstås [...] " i den stramme betydning af socialt identificerede forventningskolleger" (Luhmann, 2000:477).

<sup>33</sup> En pointe som Luhmann selv fremfører (Jf. Luhmann, 2000:236), men som ikke kobles til en begrænsning i forhold til systemer over afstand.

spørgsmål, men snarere et spørgsmål om kommunikativ eller iagttagelsesmæssig tilstedeværelse. Afhandlingen vælger derfor at benytte begrebet interaktionssystem, og interaktion i forhold til såvel nærundervisningssystemer som fjernundervisningssystemer, og vil på baggrund af dette også kunne betegne kommunikationen indenfor begge systemer som interaktion<sup>34</sup>.

### 2.2.2. Kommunikation

Indenfor kommunikationsteorien bliver overførselsmetaforen ofte benyttet i forbindelse med den såkaldte transfer-model<sup>35</sup>. Luhmann afviser overførselsmetaforen og den todelte kommunikationsproces, som egnet til forståelse af kommunikation. Luhmann tager endvidere afstand fra den opfattelse, at ensartetheden i en overbragt information mellem en afsender og en modtager, er garanteret gennem informationens indholdsmæssige kvalitet. Således forstås kommunikation ikke som noget der kan transporteres fra en afsender til en modtager, men som en kæde af selektioner eller som en syntese af tre selektioner: Enheden af *information*, *meddelelse* og *forståelse* (Luhmann, 2000:182). For at kommunikation skal kunne finde sted, fordres der minimum to personer, f.eks. A og B. Mens A selekterer information og meddelelse, foretager B en skelnen mellem information og meddelelse. Denne skelnen er kommunikationens tredje selektion, selektion af forståelse. Kommunikation kommer således først i stand når man accepterer differencen mellem information og meddelelsesadfærd, og når der vælges en forståelseselektion, som lægges til grund for valg af tilslutningsadfærd<sup>36</sup>. I eksemplet med A og B betyder tilslutning, at B nu selekterer information og meddelelse, hvorefter A selekterer forståelse. Denne kommunikationsforståelse indebærer, at kommunikation først er en realitet, når forståelsen kommer i stand. Det betyder imidlertid ikke at Luhmann går efter en fælles forståelse, han ser også misforståelse som en form for forståelse. Hvis misforståelsen imidlertid vokser sig stor, er der fare for at kommunikationen ophører (ibid.). Forståelse defineres som *iagttagelse med henblik på håndteringen af selvreference*, og bliver for den enkelte et spørgsmål om synliggørelse af grænsen mellem det valgte og det ikke-valgte (J. Rasmussen, 1997:159, Luhmann 2000).

---

<sup>34</sup> Selvom *interaktion* og *interaktionssystem* ifølge denne korte analyse kan benyttes, så benyttes oftest *kommunikation* og *kommunikationssystem* som betegnelse for nær- og fjernundervisningssystemer.

<sup>35</sup> Der henvises ofte til Claude E. Shannons informationsteori som udkom i bogform med en indledning af Warren Weaver i 1949. Denne bog er en klassiker og omhandler en kommunikationsteori med afsender, budskab og modtager. Det er imidlertid usikkert om denne teori egentlig kan kaldes for en transfer- eller en transportmodel, eller om det ikke er senere kommunikationsmodeller der danner baggrund for forståelsen af kommunikation som noget der kan transporteres fra et sted til et andet (Rasmussen, 2003a:53).

<sup>36</sup> Denne tilslutningsadfærd kalder Luhmann også for den fjerde selektion. Jeg har i undersøgelsen ikke opereret med en fjerde selektion, men har haft fokus på selve kommunikationsprocessen og de tre første selektioner, hvorved tilslutning er forstået som gentagelse af de tre selektioner (Luhmann, 2000:188).

*“Denne grænse kan synliggøres gennem kommunikation, og kommunikation om selve grænsen kaldes metakommunikation eller refleksiv kommunikation. Ved at iagttage sin egen iagttagelse vil læreren kunne blive i stand til at forstå eleven bedre, eleven vil kunne forstå læreren bedre og eleverne vil kunne forstå sig selv og andre elever bedre”*  
(J. Rasmussen 1997:159).

Med udvidelsen af kommunikationsbegrebet fra en todelt proces (afsender og modtager) til en tredelt proces (information, meddelelse og forståelse) forøges deltagerens muligheder for at vælge blandt utallige uforudsigelige selektioner, og de kan til enhver tid vælge at trække sig ud, hvorved kommunikationen ophører. Luhmann benytter begrebet *kontingens* om en ikke-håndterbar tilstand af kompleksitet. Han løsriver kontingens fra de kommunikerende og deres normer og værdier, og foreslår, at kontingensproblemet håndteres indenfor selve kommunikationen. Derved forstærkes spørgsmålet om kommunikationens usandsynlighed, forstået som det misforhold der er mellem psykiske systemers lukkede bearbejdning af perception, og kommunikation som en koordineret proces mellem to eller flere deltagere. Det eneste synlige i sociale systemer er kommunikation. Det anses for usandsynligt at de kommunikerende kan koordinere deres selektioner på baggrund af den enkeltes usynlige bevidsthedsoperationer, og kommunikation betragtes derfor af Luhmann som noget usandsynligt (Luhmann, 2000:199). Kommunikationens usandsynlighed inddeler Luhmann i tre usandsynligheder: Usandsynligheden for at de kommunikerende *forstår* hinanden, for at de kommunikerende kan *opnå kontakt* med hinanden, og for at kommunikationen bliver en *succes*, forstået som at de kommunikerende handler, tænker eller informationsbearbejder i overensstemmelse med det der er forstået (op.cit.:201).

Det er et centralt problem indenfor systemteorien hvordan systemer opretholdes. Når psykiske og sociale systemer ikke direkte kommunikerer, men iagttager deres omverden via kommunikation, vil muligheden for iagttagelse være essentiel for kommunikationens opretholdelse. I forbindelse med undersøgelsen af undervisningens kommunikation vil et centralt spørgsmål være, hvilke muligheder de forskellige undervisningsrelaterede kommunikationsformer giver de kommunikerende for at iagttage hinandens kommunikative selektioner, indenfor henholdsvis en nær- og en fjernundervisningskontekst. Således undersøger jeg de grundlæggende betingelser for kommunikation indenfor nærundervisning og fjernundervisning, ved at se på de to mediers repertoire af meddelelsesformer og de grundlæggende betingelser for kommunikation. Et blik på kommunikationens autopoiesis eller selvproduktion vil også kunne fortælle noget



om hvordan systemerne opretholdes. Jeg får her desuden indsigt i det funktionssystem som kommunikationen retter sig mod.

### 2.2.3. Medier

Et vigtigt aspekt ved kommunikation er, at den altid foregår gennem medier. Luhmann ser medier som et svar på kommunikationens tre usandsynligheder, hvorved hans mediebegreb er inddelt i tre typer medier: *Sproget som medie*, *udbredelsesmedier* og *effektmedier*<sup>37</sup>.

Gennem *sproget* øges sandsynligheden for at de kommunikerende forstår hinanden ud over det som er perciperbart. Sproget som medie er kendetegnet af, at det gør brug af tegn for mening, hvorved repertoiret for forståelig kommunikation udvides uendeligt og sikrer at enhver hændelse kan bearbejdes som information. Således kan de kommunikerende gennem sproget styrkes i oplevelsen af, at de mener det samme (Luhmann, 2000:201). På baggrund af sproget har de såkaldte *udbredelsesmedier* udviklet sig. Formålet med disse medier er at udvide kommunikationens rækkevidde og nå flere over kortere eller længere afstand. Det drejer sig f.eks. om skrift, avis, tv og video. I denne undersøgelse forstås auditoriet som et udbredelsesmedie for forelæsningen, ligesom video og billedtelefon er et udbredelsesmedie for forelæsninger over afstand. Mens underviserens kontor eller et mindre gruppe lokale betragtes som medie for den traditionelle vejledning, bliver de to netbaserede vejledningsformer, chat og grupperummet, medier for vejledning over afstand. I forbindelse med eksamen er eksamenslokalet, eller det dertil indrettede lokale, medie for den traditionelle mundtlige eksamen, mens billedtelefon bliver medie for eksamen over afstand. Et udbredelsesmedie kan i kraft af sine egenskaber muliggøre nogle former for kommunikation og ikke andre, samtidig med at det øger sandsynligheden for at de kommunikerende kan opnå kontakt med hinanden. *Effektmedier* betegner den tredje kategori af medier. Gennem effektmedier tilpasser man sig kommunikationssituationen for at øge muligheden for succes: Man taler det sprog som situationen forudsætter, man benytter sig af en bestemt form for diskurs og af retoriske virkemidler (Qvortrup, 2004:66). I denne kategori befinder sig også de symbolsk generaliserede kommunikationsmedier, forstået som den kode eller optik man kan vælge for en meddelelse, f.eks. en økonomisk, etisk, eller uddannelsesmæssig. Afhængigt af det socialsystem man befinder sig i, er der på forhånd fastlagt en grundoptik som man kommunikerer via, og som giver kommunikationen et fokus, hvorved kompleksiteten begrænses og reguleres. Luhmann anfører i forbindelse med

---

<sup>37</sup> Begrebet 'effektmedie' har jeg lånt af Qvortrup (2004) som betegnelse for den tredje kategori af medier, hvorunder bl.a. symbolsk generaliserede medier befinder sig (op.cit.:66).

symbolmedier, at udviklingen af disse har været særlig vigtig for kommunikationens succes (Luhmann, 2000:202).

Således er medierne med til at transformere usandsynlighed til sandsynlighed, samtidig med at måden usandsynligheden overvindes på, regulerer opbygningen af sociale systemer (op.cit.:200). Man kan sige at *måden* usandsynligheden overvindes på i denne afhandling drejer sig særligt om at undersøge usandsynlighedens overvindelse gennem brug af forskellige udbredelsesmedier i kombination med tre undervisningsrelaterede kommunikationsformer. Disse kombinationer fortæller dels noget om reguleringen af fjernundervisningens og nærundervisningens system, men peger også ud over denne forskel ved at antyde muligheder og problemer indenfor et didaktisk felt, som inddrager mediet i tilrettelæggelse af undervisningen. Mens kommunikation ansigt-til-ansigt tilbyder et bredt repertoire af meddelelsesformer til opretholdelse af interaktionssystemet, så vil fjernundervisning være begrænset af det tekniske udbredelsesmedies muligheder. Alligevel kan undervisning via tekniske medier ofte vise sig som eneste eller bedste mulighed i forbindelse med håndtering af komplekse kommunikationsmønstre der sætter krav til fleksibiliteten. For at kunne studere hvad der sker, når en social færdighed som kommunikation transformeres over i mere stivnede former<sup>38</sup>, og må foregå over afstand, må man derfor se på forskelle og ligheder mellem den undervisningsrelaterede kommunikation der foregår over afstand og via et teknisk medie, med den undervisningsrelaterede kommunikation der foregår ansigt-til-ansigt. Indsigt i forskellige undervisningsformer over afstand og deres måder at opretholde interaktionssystemer på, samt forskelle mellem disse og den kommunikation der foregår ansigt-til-ansigt, er centralt i et didaktisk arbejde med tilrettelæggelse af fleksibel undervisning, hvor der er en tro på, at kommunikation spiller en vigtig rolle for læringsprocessen.

#### 2.2.4. Undervisning

På samme måde som kommunikation ikke forstås som transfer eller som noget der kan transporteres fra en person til en anden, så kan heller ikke undervisning ses som sådan. Således forstås undervisningssituationer som lukkede og selvreferentielle sociale systemer, og undervisning som en form for kommunikation, i tråd med Luhmanns beskrivelse af sociale systemer og kommunikation. Derved er også kommunikation, og ikke bevidsthed, det eneste synlige i et undervisningssystem. Undervisningssystemet er omverden for de enkelte studerende og for underviseren, og studerende og underviser er

---

<sup>38</sup> Altså forstået som det at kommunikere gennem et teknisk udbredelsesmedie.

omverden for undervisningssystemet<sup>39</sup> og for hinanden (J. Rasmussen, 1997:159). Undervisning beskrives af Luhmann (2002:142) som en intenderet form for kommunikation, hvor hensigten er at forandre individer i relation til undervisningens mål. I forbindelse med undervisningskommunikation er det derfor ikke blot interessant, at der selekteres en forståelse for at kommunikationen skal opretholdes, men det er særligt interessant, *hvilken* forståelse der selekteres, set i forhold til undervisningens mål.

Med udgangspunkt i denne beskrivelse vil også undervisning være underlagt de usandsynligheder der gælder for kommunikation generelt. Således vil det først og fremmest være usandsynligt, at de studerende i et undervisningssystem overhovedet vil opnå forståelse gennem registrering af underviserens selektion af information og meddelelse. Hvilken underviser har ikke givet en besked til gruppen af studerende, som efterfølgende har vist sig at være ikke-registreret? Burde man eventuelt have sagt det flere gange for at øge sandsynligheden for forståelse? Dernæst vil det være usandsynligt, at der opnås kontakt. Også indenfor en undervisningskontekst må der vælges det rette medie for at transformere usandsynlighed til sandsynlighed. Er der f.eks. tale om en forelæsning for mange personer, vil det være hensigtsmæssigt at vælge et stort lokale, gerne et auditorium med gode muligheder for at blive set og hørt. Derimod passer det dårligt med en overfyldt kantine med meget støj eller et lille grupperum. Den sidste usandsynlighed handler om usandsynligheden for at kommunikationen bliver en succes. For at få de studerende til at forstå undervisningen i tråd med undervisningens mål, kan kommunikationen tilrettelægges med brug af en række virkemidler, som har til hensigt at fange de studerendes interesse og få dem til at vælge den 'rette' forståelse. F.eks. retoriske virkemidler og eksemplificering af teorien. Desuden sandsynliggøres kommunikationen, hvis underviseren tilpasser sig den kontekst kommunikationen foregår indenfor, og benytter sig af den kommunikative kode der relaterer sig til konteksten. Således vil der være forskel på om forelæsningen skal holdes for studerende ved et universitet, for folk i næringslivet eller i forbindelse med et forsvar af en Ph.D.-afhandling (Luhmann, 2000 og Qvortrup, 2004). Undervisningen kan benytte forskellige undervisningsformer og kombinationer af disse, og bliver dermed en del af den didaktiske strategi for at nå undervisningens mål om en bestemt forståelse.

Med tanke på en operationalisering af undervisningsempirien har jeg foretaget en definition af forelæsning, vejledning og mundtlig eksamen som særlige former for

---

<sup>39</sup> Rasmussen benytter egentlig begrebet læringssystem i sin beskrivelse. Men som en konsekvens af, at læring betragtes som en psykisk og uagttagelig proces i et psykisk system, så benyttes begrebet undervisningssystem om det interaktionssystem som opstår mellem de tilstedeværende personer i en undervisningsammenhæng. Jeg ser desuden på studerende og underviser og ikke, som Rasmussen, på lærer og elever.

kommunikation, i tråd med den systemteoretiske forståelse af undervisning. Således retter disse definitioner sig ind mod tre undervisningsmæssige grundformer: Den monologiske kommunikationsform med forelæsningen som hovedeksponent, den dialogiske eller samtaleprægede kommunikationsform med vejledning, gruppearbejde og projektarbejde som kendte undervisningsformer, og endelig de forståelseskontrollerende kommunikationsformer med den mundtlige eksamen og andre former for vurdering som eksponenter.

Indenfor fjernundervisning er kommunikationen karakteriseret ved at foregå gennem forskellige tekniske udbredelsesmedier<sup>40</sup> og i mindre grad ansigt-til-ansigt. Meddelelsesformen i denne type undervisning karakteriseres som sagt af de egenskaber ved mediet, som muliggør nogle former for kommunikation og ikke andre, eksempelvis om mediet er tekstbaseret, audiovisuelt eller om det tillader såvel tekst som billede og lyd. Samtidig med at muligheden for selektion af meddelelsesform er afhængig af mediet, så vil selektionerne ofte været styret af de institutionelle rammer indenfor hvilke bestemte aktører foretager deres selektioner. Også muligheden for kommunikation i forhold til en asynkron eller synkron tidsdimension må tages med i beskrivelsen af meddelelsesformen. De fleste tekniske udbredelsesmedier sætter derfor som udgangspunkt begrænsninger for kommunikationen og den personlige selvfremsættelses handlingsrum. Spørgsmålet er derfor, hvilke muligheder for iagttagelse af de kommunikative selektioner mellem underviser og den studerende og mellem de studerende, - og dermed for kontrol af den studerendes forståelse i henhold til underviserens intention og undervisningens mål, undervisningskommunikation gennem tekniske udbredelsesmedier giver.

### 2.2.5. Læring

I forbindelse med troen på viden og kundskab som vigtige kompleksitetsregulerende ressourcer i det moderne samfund, så bliver læring af essentiel betydning. Som nævnt tidligere, har der været en et fokusskifte fra brugen af fjernundervisning som begreb og over mod brugen af læring i forbindelse med fleksibel læring, e-læring osv.

Mens læring indenfor en systemteoretisk opfattelse forstås som en individuel operation indenfor det enkelte psykiske system, ses undervisning som en form for kommunikation og som en social aktivitet der kan iagttages af psykiske systemer. Således baserer læring sig på det psykiske systems forudsætninger, og foregår ikke som en transport af mening

---

<sup>40</sup> Begrebet tekniske udbredelsesmedier er hentet fra Rasmussen og henviser til den type udbredelsesmedier der benytter tekniske midler for mangfoldiggørelse og spredning af information (Rasmussen, 2003:89). Jeg benytter begrebet 'medie' synonymt med udbredelsesmedier og tekniske udbredelsesmedier. Sproget som medie og de

udefra, men igangsættes bare af forstyrrelser udefra. Læring defineres af Qvortrup, som, [...] "den proces, i hvilken et individ – et psykisk system – i en som regel ubevidst kombination af fremmediagttagelse (for eksempel af kommunikative selektioner) og selviagttagelse (af egenforudsætninger) konstruerer viden" (Qvortrup, 2001:131). Således foretages der også i denne afhandling en skarp skelnen mellem læring og undervisning og mellem bevidsthed og kommunikation, selvom denne afhandling ikke direkte, men kun indirekte, har fokus på læring, ved at beskæftige sig med den særlige form for kommunikation der ønsker at forandre personer i overensstemmelse med forud fastsatte mål (ibid.).

Samtidig med at der generelt har været fokus på læring som et overbyggende begreb over kommunikation og bevidsthed, så har kommunikation i forbindelse med markedsføring af nye tekniske medier indenfor fjernundervisning, været fremhævet som særlig vigtigt for læring. Ved siden af det rent markedsføringsstrategiske, kan dette hænge sammen med den bevægelse der, især fra midten af 90'erne, har været væk fra den mere instrumentelle forståelse af undervisningsteknologien, som en menneske-maskine relation og over mod en læringsforståelse, hvor kommunikationen mellem mennesker er i centrum, selvom den foregår over afstand og via en teknologi (Haugsbakk, 2000). Denne drejning i vores forståelse af undervisningsteknologien følger generelle tendenser indenfor den pædagogiske udvikling, hvor der i dag er en større tro på at læreprocesser er bundet op i det sociale, og at det især er gennem samværet med andre mennesker, at vi lærer (Hermansen, 1998:165). I en systemteoretisk kontekst betyder det, at hvis støtten til den studerendes udvikling og læring skal foregå socialt, så må støtten gives kommunikativt, med eller uden teknologi (J. Rasmussen, 1997:137).

Når undervisning ønsker at forandre personer i relation til bestemte mål, er det ifølge Luhmann (2002) igen et usandsynlig projekt. For det første, forudsætter den studerendes læring ikke blot psykiske operationer, den forudsætter også en omverden af gode kommunikationspartnere for at få efterprøvet forståelsen. (Op.cit.:160). For det andet, er undervisning underlagt det problem, at forståelsen vælges af individer baseret på selvreference. Selvom de studerende derfor iagttager underviserens kommunikative selektioner, så vælger de selv deres forståelse, baseret på deres egne forudsætninger. Midlet der kobler undervisning til læring og sociale systemer til psykiske systemer kalder Luhmann for *strukturelle koblinger*. Som jeg nævnte tidligere, kan brugen af sproget som

---

symbolsk generaliserede medier bruges ikke i relation til de tre analyser, men kun i forbindelse med en skelnen mellem Luhmanns kategorisering af de tre typer medier.

medie gøre psykiske og sociale systemer i stand til at rette sig ind mod kommunikationens strukturer og således opnå strukturelle koblinger (Luhmann, 1998:91).

### 2.2.6. Tillid

Luhmann siger, at i et moderne samfund, baseret på en teknisk-videnskabelig planlægning, er den enkeltes muligheder radikalt forøget, hvorved samfundets kompleksitet er vokset og er stadig voksende. Med voksende kompleksitet og dermed et mere uoverskueligt samfund, opstår der en stigende oplevelse af risiko, såvel i forhold til andre personer som i forhold til samfundets institutioner (Luhmann, 1999). Fortrolighed og tillid er måder at reducere kompleksitet på, men med en social orden præget af kompleksitet, mister samfundet sin selvfølgelighed og fortrolighed, og behovet for tillid øges desto mere (op.cit.:19). Med sine kompleksitetsreducerende muligheder får tillid dermed en funktion som et vigtigt element i systemers etablering og opretholdelse. I sin analyse af tillid skelner Luhmann mellem personlig tillid og systemtillid, som måder at forholde sig til de voksende risici i det moderne, højkomplekse samfund på. Luhmann (1999:20) giver strengt taget ingen definition på tillid, men siger at tillid kan ses som en beslutning, dvs. en viljesydelse, der reflekterer kontingens. Tillid [...] *"reducerer social kompleksitet ved at overdrive de forhåndværende informationer og generalisere adfærdsforventningerne, idet den erstatter manglende information med en internt garanteret sikkerhed"* (op.cit.:159). Tillidens kerne ses i det forhold, at der kan opbygges gensidig tillid i en interaktion, ikke kun på trods af, men netop på grund af, at begge parter har frihed til at handle anderledes end den anden måtte ønske eller forvente. Man må således beslutte sig for at have tillid, vel vidende, at det kan gå galt. Det vil sige, at tillid kun har [...] *"funktionel social værdi, hvis den ser muligheden for mistillid – og afviser den, altså beror på negationen af sin modsætning"* (ibid.). Som strategi for kompleksitetsreduktion har tillid større rækkevidde end mistillid. *"Den, som tilbyder tillid, udvider sit handlingspotentiale betragteligt" [...] "Mistillid er en mere indskrænkende strategi"* (Luhmann, 2000:169-171).

Med afstand mellem de studerende, et begrænset repertoire af meddelelsesformer og muligheder for kommunikativ tilkobling, er der nogle former for kommunikativ tilkobling, som det kan være vanskeligt at skabe gennem en teknologi (Qvortrup, 2001:145). Tillidsspørgsmålet er derfor interessant i forbindelse med denne undersøgelse af forskelle mellem nærundervisning og fjernundervisning, specielt opbygningen af personlig tillid mellem de kommunikerende.

## 2.3. Remediering

Jeg skal i det følgende kort redegøre for de vigtigste begreber i teorien om remediering, som den fremstilles i Jay David Bolters og Richard Grusins bog *Remediation*.

*Understanding New Media*<sup>41</sup> (2001). Denne teori behandles ikke under et eget afsnit i forbindelse med de tre analyser, men benyttes til at belyse sider ved systemers opretholdelse og kommunikationens reproduktion i forbindelse med fjernundervisningens forsøg på at overføre 'gamle' undervisningsformer til nye tekniske udbredelsesmedier. Teorien om remediering knytter sig især til det af mine fire underspørgsmål der undersøger hvilke kommunikative virkemidler der benyttes ved remediering af de traditionelle undervisningsrelaterede kommunikationsformer til lignende undervisningsrelaterede kommunikationsformer indenfor en fjernundervisningskontekst. Afslutningsvis redegør jeg for begreberne compensation og simulering i relation til denne undersøgelse, herunder til Bolter og Grusins teori om remediering.

Min beskrivelse af remedieringsteorien tager udgangspunkt i tre nøglebegreber: *Remediation* (remediering), *immediacy* eller *transparent immediacy* (transparent umiddelbarhed eller nærhed) og *hypermediacy* (hypermediering).

Ifølge Bolter og Grusin henviser begrebet 'remediering' til Paul Levensons definition (1997), som en "antropotropisk"<sup>42</sup> proces. En proces som nye medieteknologier bygger på, eller hvorigennem tidligere teknologier er hjælpemidler for nye. Bolter og Grusin, derimod, definerer remediering som:

*"The formal logic by which new media refashion prior media forms. Along with immediacy and hypermediacy, remediation is one of the three traits of our genealogy of new media"* (Bolter & Grusin, 2001:273).

Denne repræsentation af et medie i et andet beskriver Bolter og Grusin som et karakteristisk træk ved nye digitale medier. Dette dialektiske forhold mellem tidligere medieformer og nye medier gør, at en egentlig særegenhed er vanskelig at udvikle i forhold til de nye medier. F.eks. kan netbaserede medier repræsentere såvel tekstbaserede medier, som lyd- og billedmedier (stillbilleder og levende billeder). Nye medier fortrænger altså ikke gamle medier, men er afhængige af dem for at kunne konceptualisere og positionere sig. Dette forhold ved remedieringen kalder forfatterne for

---

<sup>41</sup> Mens Bolter og Grusin med 'nye medier' henviser til de digitale, netbaserede medier, forstår jeg nye medier som alle typer udbredelsesmedier, der erstatter de traditionelle nærundervisningsmedier. I denne undersøgelse drejer det sig således både om netbaserede medier og om videomediet og billedtelefonmediet.

*remediering som mediering af mediering* og henviser til, at enhver fortolkning altid er en 'refortolkning' (op.cit.:50). Hos Luhmann forstås udbredelsesmedier, som nævnt, som den type medier der giver mulighed for at udvide kommunikationens rækkevidde, for derved at nå flere personer over kortere eller længere afstand. Overført til Bolter og Grusins beskrivelse af remediering betyder det, at der i forbindelse med forelæsning, vejledning og mundtlig eksamen foregår en remediering fra disse undervisningsrelaterede kommunikationsformers traditionelle udbredelsesmedier; auditoriet, gruppe-lokalet og eksamenslokalet, til medier der kan håndtere længere afstand mellem de kommunikerende, nemlig videomediet, billedtelefonmediet og de to netbaserede medier chat og grupperum. Således er det ikke selve auditoriet eller grupperummet der overflyttes fra et sted til et andet, men repræsentationer af disse medier som de fremstår gennem kommunikationen.

Således spørger jeg i mine tre analyser, hvilke kommunikative virkemidler der benyttes ved remediering af de traditionelle undervisningsrelaterede kommunikationsformer til lignende undervisningsrelaterede kommunikationsformer indenfor en fjernundervisningskontekst. Herunder hvordan særtræk ved de tre undervisningsrelaterede kommunikationsformer fremstår gennem forskellige medier og hvordan kommunikationens usandsynlighed for at skabe succes forsøges overkommet i relation til fjernundervisningens løsrivelse af de studerende fra undervisningsinstitutionen, som derved får en mere symbolsk karakter.

Forfatterne forklarer også remediering som en form for reformering. Med dette mener forfatterne, at nye medier ofte betragtes som forbedringer eller reformeringer af andre medier, hvorved f.eks. undervisningsproducenter fremhæver egenskaber ved de nye medier som unikke og mere læringsfremmende end tidligere tiders medier og undervisningsformer (Haugsbakk, 2000). Men også det forhold, at nye medier muliggør en højere demokratisering af samfundet må ses i relation til remediering som en form for reformering. Jævnfør min diskussion i afsnit 1.1. om de nye medier som et nøglebegreb til kontrol af information og reduktion af kompleksitet i et moderne, hyperkomplekst samfund.

Med *transparent umiddelbarhed* menes der en remedieringsstrategi, hvorigennem man forsøger at skjule det nye medie til fordel for en mere transparent eller gennemsigtig tilgang til det oprindelige medie. Med andre ord, så forsøger man gennem denne strategi

---

<sup>42</sup> Antropotropisk kan forstås som en bevægelse mod det menneskelige.



at skabe *nærvær* gennem en livagtig form for *nærhed*. Bolter og Grusin benytter følgende definition af begrebet:

*"A style of visual representation whose goal is to make the viewer forget the presence of the medium (canvas, photographic film, cinema, and so on) and believe he is in the presence of the objects of representation"*  
(Bolter & Grusin, 2001:272).

I denne undersøgelse har jeg valgt tre undervisningsrelaterede kommunikationsformer der har sprogligt sammenfald mellem den betegnelse kommunikationsformen har indenfor nærundervisning og fjernundervisning. Dette sammenfald kan tyde på, at den transparente umiddelbarhed benyttes som strategi i forbindelse med den remediering der foregår fra nærundervisningens medier til fjernundervisningens medier. Jeg har i den forbindelse opstillet en hypotese, hvori jeg påstår, at en del af den kompensatoriske kommunikation som foregår indenfor fjernundervisning, ofte fremstår som simulering af nærværets kommunikation.

Hypermediering beskrives som den anden strategi i forbindelse med remediering, og defineres som [...] *"A style of visual representation whose goal is to remind the viewer of the medium"* (ibid.).

Såvel hypermedier som transparente medier ønsker at overskride grænsen for repræsentation gennem et forsøg på at skabe virkelighed. Virkelighed forstås her i relation til iagttagers oplevelse af virkelighed. Mens den transparente umiddelbarhed som remedieringsstrategi, forsøger at skabe virkelighedsoplevelse eller nærhed ved at skjule mediet, så øger hypermediering som strategi tværtimod medieringen og synliggør mediet. Hypermediering repræsenterer en fascination af selve mediet, og befinder sig i et dilemma mellem at betragte visualiseringer, f.eks. visuelle rum, som medieret virkelighed og som virkelighed, der eksisterer ud over medieringen (op.cit.:34). Indenfor den digitale teknologi, såvel som indenfor tidligere vestlige repræsentationsformer, er hypermediering udtrykt som mangesidighed. Mens den transparente umiddelbarheds logik medfører en skjult eller automatisk overført repræsentation, så synliggør hypermediering mange slags repræsentationer. Bolter og Grusin nævner blandt andet fotomontagen og collage som eksempler på moderne kunst, hvor fascinationen af en medieret virkelighed viser sig i form af en omstrukturering af allerede eksisterende medieringsformer. Således definerer kunstneren et rum, hvor forskellige medieformer spiller sammen i nye kombinationer, løsrevet fra den oprindelige kontekst i mediekulturen. Mens transparent umiddelbarhed

søger et ensartet visuelt rum, så søger hypermedieringen mod et heterogent rum, hvor repræsentationen er karakteriseret af, ikke at have ét vindue mod verden, men som værende 'windowed'; vinduer der åbner indtil andre repræsentationer eller andre medier (ibid.). Med *erstatning* som hypermedieringens essens betragter forfatterne internettets ubegrænsede muligheder for at bevæge sig videre fra et vindue til et andet, som vores kulturs mest indflydelsesrige form for hypermediering.

### 2.3.1. Begreberne compensation og simulering

Afslutningsvis i denne del vil jeg kort præcisere min forståelse af begreberne *compensation* og *simulering*. Disse to begreber refererer ikke direkte til min hovedteori, men henviser først og fremmest til mine hypoteser, hvori jeg bl.a. påstår, at man indenfor fjernundervisning vil kunne forvente en højere grad af kompensatorisk kommunikation end i undervisning der foregår ansigt-til-ansigt, samtidig med at den kompensatoriske kommunikation ofte fremstår som en simulering af nærværets kommunikation, hvilket sandsynligvis skal ses i sammenhæng med en strategi for systemopretholdelse. Samtidig kan compensation og simulering ses i relation til teorien om remediering. Med en høj grad af kompensatorisk kommunikation for opretholdelse af systemet, herunder brug af simulering, kan simulering ses som et virkemiddel til at skabe transparent umiddelbarhed eller en oplevelse af nærvær.

Ifølge den norske fremmedordbog kan begreberne defineres som følger:

*Kompensation*: udjævning (af en virkning), modvirkning; erstatning; godtgørelse; vederlag. *Kompensatorisk* – udjævnende, som er eller sker i stedet for noget. *Kompensere* – *udjævne, opveje, godtgøre, erstatte* (Berulfsen & Gundersen<sup>43</sup>, 1999).

*Simulering* defineres som det at *simulere* - at foregive, forstille sig, hykle og lade som om. F.eks. det at man bevidst og i bedragerisk hensigt lader *som om* man har visse sygdomme eller legemsfejl (op.cit.<sup>44</sup>).

Det at simulere virkelige situationer i en undervisningsmæssig sammenhæng, i en mere eller mindre virkelighedsnær grad, er kendt fra bl.a. flysimulatorer og diverse interaktive multimedia-programmer. Indenfor fjernundervisning har læremidlet haft, og har fortsat, en dominerende plads i det samlede undervisningstilbud. Indenfor fjernundervisning kan man groft skelne mellem to slags læremidler; de læremidler der kan forstås som

---

<sup>43</sup> Definitionen er min oversættelse fra norsk.

<sup>44</sup> Definitionen er min oversættelse fra norsk.

middelbar undervisning<sup>45</sup> og fremstår som sådan, og de læremidler som fremstår, eller er produceret *for at simulere umiddelbar undervisning*. Under den første kategori hører f.eks. pensumlitteratur og de fleste tv-programmer, mens f.eks. forelæsninger på video, satellitudsendelser<sup>46</sup> og selvinstruerende materiale på CD-rom hører under sidstnævnte kategori. Denne kategori indeholder samtidig programmer som helt eller delvist forsøger at simulere kommunikationssituationen mellem mennesker.

Når jeg senere benytter begrebet simuleret kommunikation, er der ikke tale om en kommunikationsform med flere ture, som indenfor en systemteoretisk forståelse gentager en kæde af tre selektioner, men om en formidlingsform der lader *som om* denne kæde af selektioner gentages, selvom det ofte ikke drejer sig om kommunikation med mere end én tur.

---

<sup>45</sup> Det vil sige, en undervisningsform hvor underviseren ikke er tilstede in persona, men indirekte i læremidlet, modsat umiddelbar undervisning, hvor underviseren er tilstede in persona (Handal, 1973).

<sup>46</sup> Interaktiv CD-rom *simulerer* umiddelbar undervisning. Video optaget i et studie *simulerer* umiddelbar undervisning. Video optaget i auditoriet som en slags registrering af en auditorieforelæsning *gengiver* umiddelbar undervisning. Satellitudsendelser er et udbredelsesmedie, hvor forelæseren taler gennem kameraet (som på video i et studie), men satellitudsendelsen kan også foregå i sand tid. De kan således både have elementer af simulering af umiddelbar kommunikation og af gengivelse af umiddelbar kommunikation.



## 3. METODOLOGISKE OVERVEJELSER

Denne afhandlings hoveddel<sup>47</sup> består af en komparativ undersøgelse af undervisningskommunikation over afstand, set i relation til traditionel undervisningskommunikation, ansigt-til-ansigt. Undersøgelsen er inddelt i tre dele, bestående af tre analyser med forskellige empirikonstruktioner; forelæsninger i auditoriet sammenlignet med forelæsninger på video og forelæsninger via billedtelefon, vejledning i grupperum eller på vejleders kontor sammenlignet med vejledning over internettet og mundtlig eksamen i et eksamenslokale sammenlignet med mundtlig eksamen via billedtelefon.

Jeg skal i dette kapitel forsøge at beskrive forholdet mellem den empiriske undersøgelsesmetode og det systemteoretiske udgangspunkt. På baggrund af denne beskrivelse skal der redegøres for afhandlingens komplekse empirikonstruktion og dataindsamlingsmetoderne.

### 3.1. Teori og metode

Som nævnt under afhandlingens problemstilling, så kan det hyperkomplekse samfund beskrives ud fra en polycentrisk semantik. Det betyder bl.a., at samfundet ikke iagttager sig selv ud fra ét overordnet iagttagelsesperspektiv, men iagttager sig selv i forhold til flere sideordnede centre (Qvortrup, 2001:144).

Den videnskabsteoretiske position, som udspringer af teorien om samfundet som værende funktionelt differentieret, omtaler Luhmann som *operativ konstruktivisme*. Det erkendelsesteoretiske udgangspunkt er, at det ikke er muligt at anbringe sig i en position udenfor samfundet og beskrive det der fra. Konstruktivismen er samtidig af den opfattelse, at bevidstheden (eller forskeren) kun har adgang til en empirisk virkelighed via sine iagttagelser. Dette betyder bl.a., at det ikke er muligt at teste teoretiske hypoteser empirisk. Grundlaget for forskellen mellem teori og empiri og mellem en iagttager og det iagttagne forsvinder til fordel for en distinktion mellem teori og metode. Denne opfattelse indebærer dog ikke, at der ikke eksisterer en verden uden for bevidstheden, blot at iagttageren ikke er uafhængig af denne verden, men altid selv er en del af det der iagttages (Rasmussen, 2002:6).

---

<sup>47</sup> Den mest omfangsrige del.

Selvom samfundet eller et empirisk udsnit af verden ikke kan iagttages ud fra en bestemt metaposition, betyder det ikke, at der ikke findes nogen sandheder, eller at "anything goes" (Qvortrup, 2000). Denne teori skærper kravene til metoden ved at stille krav om en redegørelse for hvordan man som forsker kan komme frem til metodisk kontrollerede udsagn om meningsindholdet i det iagttagne (Rasmussen, 2002:5). Forskningen må ud fra dette operere *både* fremmedreferentielt og selvreferentielt: Den må observere sine ydre genstandsområder (forskningsobjekter) via selvproducerede distinktioner, men også sine betragtningsmåder (distinktioner) af disse genstandsområder (Rasmussen, 2003b:5). Enhver videnskabelig iagttagelse må således redegøre for såvel det der iagttages som for iagttagerens egen iagttagelsesposition.

Luhmann baserer sin teori på en *enhed af en forskel*. Erkendelse ses her som det at markere en forskel, og adgangen til omverdenen er kun mulig som resultat af en iagttagelse. Gennem iagttagelse af en forskel foretages en skelnen som gør det muligt at beskrive noget og undlade noget andet (J. Rasmussen, 1997:139). Derved forskydes forskellen mellem iagttager og verden, mellem teori og empiri, til at være en forskel mellem iagttager og metode. Om denne dobbelte iagttagelse siger Jens Rasmussen, at der må udvikles en metode for, [...] "*How it is possible to observe and describe the world and at the same time describe the ways in which the observers consciousness affects that which is observed*" (Rasmussen, 2002:5).

### 3.1.1. Afhandlingens forskel

Denne afhandling tager som sagt afsæt i en praktisk-pædagogisk erfaring med udvikling og tilrettelæggelse af fjernundervisning. Det er min overbevisning, at der har været en så stor tiltro til de nye tekniske mediers muligheder i pædagogiske sammenhænge, at man for det første har troet, at traditionelle undervisningsformer kunne overføres til en fjernundervisningskontekst, og dernæst, at dette ville øge kvaliteten af undervisningen. Dermed har man ofte skabt for høje forventninger til undervisningen hos deltagerne, samtidig med at man har stået i fare for at overse et eventuelt potentiale for en anderledes strukturering af undervisningen. Der figurerer således mange kendte undervisningsformer indenfor fleksible studier og fjernundervisning, f.eks. forelæsninger på video, vejledning over nettet og eksamen via billedtelefon. Spørgsmålet er, hvilke kommunikative forskelle der er indenfor nærundervisning og fjernundervisning, og om eventuelle ligheder snarere er af sproglig og begrebsmæssig art frem for af kommunikativ art.

Som svar på dette spørgsmål ønsker afhandlingen at undersøge, hvordan kommunikation udfolder sig indenfor tre udvalgte undervisningsformer, når disse udsættes for nye medier indenfor en fjernundervisningskontekst. Min problemformulering lyder:

Hvordan udfolder kommunikationen sig i udvalgte undervisningsrelaterede kommunikationssystemer indenfor en fjernundervisningskontekst, og på hvilken måde adskiller denne kommunikation sig fra den kommunikation der foregår i tilsvarende undervisningsformer ansigt-til-ansigt?

Når jeg via min problemformulering skal se på den del af virkeligheden som omfatter undervisningskommunikationen, så kan jeg ikke få direkte tilgang til empirien, men må konstruere empirien via en forskel. Med begrebet forskel henviser Luhmann til det at foretage en *skelnen* og en *betegnelse* (*distinction* og *indication* i Spencer Browns betydning).

*“Det drejer sig om betegnelsen af noget i konteksten af en (ligeledes operativt indført) forskel fra noget andet”.[...] “Normalt vil referencen være styret af en iagttagelsesinteresse, altså en interesse i at opnå information” (Luhmann, 2000:504).*

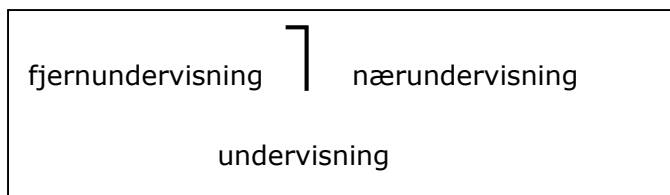
Samtidig kan jeg ikke indtage en privilegeret position udenfor systemet, men jeg vil selv være en del af mine egne iagttagelser, fordi det er mig selv der konstruerer den forskel som er min iagttagelsesposition i forhold til empirien.

Fjernundervisningssystemet<sup>48</sup> betragtes som nævnt som et funktionssystem, uddifferentieret indenfor undervisningssystemet for at tage vare på helt specifikke funktioner relateret til undervisning over afstand. Omverdenen til dette system forstås som systemer der ikke håndterer fjernundervisning, nemlig *nærundervisning*. I relation til systemteoriens erkendelsesmæssige position, er der foretaget en skelnen og betegnelse med valget af forskellen *undervisning*, hvor nærundervisning og fjernundervisning er forskellens to sider. Således er iagttagelsen begrænset til undervisning, og herunder til en sammenligning af fjernundervisning med nærundervisning og omvendt. Nedenfor har jeg forsøgt at illustrere denne forskel gennem en figur:

---

<sup>48</sup> Med fjernundervisningens mangetydighed, skal det her præciseres at der er tale om fjernuddannelse og ikke selve undervisningssystemet.

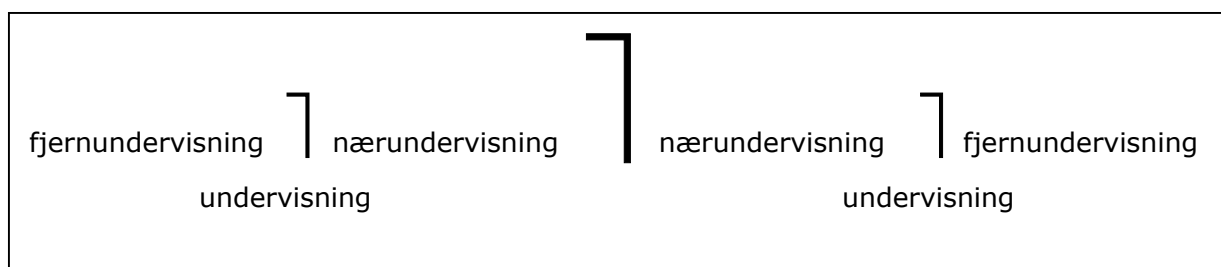
**Figur 1. Enheden af forskellen undervisning**



Med valget af denne enhed af en forskel markerer jeg, at det som iagttages, iagttages indenfor en kontekst af undervisning. Nemlig *den særlige form for kommunikation der ønsker at forandre personer* (J. Rasmussen, 1997:150). For at skabe denne mere bevidste forandring af personer findes der en række undervisningsmæssige strategier, bl.a. forelæsninger, vejledning og mundtlig eksamen som evalueringsform.

Min overordnede metode- og analysestrategi kan beskrives som komparativ og kvalitativ, byggende på et mindre udvalg af kvalitative data. Undersøgelsens komparative tilsnit viderefører i sin struktur den systemteoretiske iagttagelse gennem en forskel. I komparationen spejles enheden af forskellen *undervisning*, hvorved begge sider af forskellen fjernundervisning og nærundervisning kommer i fokus som forskellen *komparations* inderside og yderside. Således trækkes forskellen mellem nær og fjern ind i min observation af såvel fjernundervisningens og af nærundervisningens kommunikation. Dermed synliggøres at fjernundervisningskommunikation netop ses i forhold til nærundervisningskommunikation, og omvendt. Ikke i forhold til f.eks. internationale undervisningspolitiske trends eller i forhold til den studerendes vilkår som fjernstudent. Det betyder rent konkret, at jeg sammenligner såvel nærundervisning med fjernundervisning som fjernundervisning med nærundervisning.

**Figur 2. Enheden af forskellen undervisningskomparation**



Når metode og analysestrategi også beskrives som kvalitativ betyder det, at jeg fortrinsvis søger at opfatte mønstre i kommunikationens helhed på baggrund af min ledeforskel, frem



for at basere mig på en systematisk klassificering og optælling af udvalgte egenskaber i relation til denne ledeforskel. Mine iagttagelser er hovedsagligt registreret som tekst, men ved gensyn af mine iagttagelser, gennem video- og eller lydoptagelser, er enkelte iagttagelser omsat i tal (Hellevik, 1995). Jeg ser ikke, at Luhmanns systemteori sætter begrænsninger i forhold til valg af enten en kvalitativ, kvantitativ eller til en kombination af begge overordnede metoder. Jeg er derimod af den overbevisning, at et kvalitativt eller kvantitativt tilsnit må vælges i relation til, hvordan man på bedst mulige måde vil kunne iagttage den empiri der er konstrueret gennem undersøgelsens forskelle.

Uden direkte tilgang til virkeligheden vil det imidlertid være meningsløst at efterprøve resultaterne af min undersøgelse på empirien. Mine resultater er udtryk for en bestemt forskel og kan efterprøves ved at redegøre for begrundelsen af den valgte forskel som iagttagelseposition i forbindelse med besvarelse af problemformuleringen. Således vil denne undersøgelses resultater være relateret til én overordnet forskel, mens andre forskelle nødvendigvis ville resultere i andre resultater. Jeg ser det jeg ser med min forskel, men jeg ser også, hvad jeg med denne forskel ikke ser (Luhmann, 2000). Resultaterne af denne undersøgelse genspejler dermed ikke en realitet, men et blik eller en distinktion. Opstilling af hypoteser skal i denne sammenhæng heller ikke ses som et udtryk for en forventning om virkeligheden indenfor fjernundervisning generelt, men som en forventning i forhold til denne bestemte iagttagelsesmulighed til belysning af fjernundervisningskommunikation set i forhold til nærundervisningskommunikation.

## 3.2. Empirikonstruktion

Med baggrund i forståelsen af at virkeligheden findes, men at vi kun har tilgang til den via vores eget blik og vores egne begrænsninger, skal empirien således ikke afdækkes, men konstrueres. I det følgende skal jeg kort forsøge at beskrive de distinktioner, valg og fravalg, som danner den empirikonstruktion der ligger til grund for mine tre analyser.

### 3.2.1 Valg af undervisningskommunikation

Med udgangspunkt i mine erfaringer på fjernundervisningsområdet indenfor højere uddannelse, ønsker jeg at sætte fokus på den type fjernundervisning der relaterer sig til dette uddannelsesnivea. Undervisningen kan benytte forskellige undervisningsformer og kombinationer af disse, og bliver dermed en strategi for at nå målet om forståelse og læring indenfor et givent fagområde. I den forbindelse ønsker jeg at undersøge den form for undervisningsrelateret kommunikation der kan betegnes som velkendt og etableret indenfor højere uddannelse. Denne type kommunikation er velbeskrevet, samtidig med at

det netop er denne der søges overført til en fjernundervisningskontekst. Ud fra disse ønsker eller distinktioner er mit valgt faldet på kommunikationsformerne *forelæsning*, *vejledning* og *mundtlig eksamen*. Disse tre kommunikationsformer repræsenterer følgende tre undervisningskategorier indenfor højere uddannelse:

*Den monologiske kommunikationsform*<sup>49</sup> med forelæsningen som hovedeksponent.

*De dialogiske eller samtaleprægede kommunikationsformer* med vejledning, gruppearbejde og projektarbejde som kendte undervisningsformer.

*De forståelseskontrollerende kommunikationsformer* med den mundtlige eksamen og andre former for vurdering som eksponenter.

### 3.2.2. Valg af udbredelsesmedier

Som nævnt tidligere siger Luhmann (op.cit.), at kommunikation altid foregår gennem medier. Et medie kan være et udbredelsesmedie, hvis hovedfunktion er at nå flere personer. Der findes uendelig mange former for udbredelsesmedier, bl.a. lyd, lys, billede, luft, som igen bruges til at skabe tale, kommunikation via radio, tv osv. Således er det ikke kun fjernundervisningskommunikation der benytter sig af disse medier, men kommunikationen på begge sider af min forskel. Når det gælder forskellens nærundervisningsside, har jeg ønsket at hver af de tre kommunikationsformer skal være repræsenteret af *typiske* udbredelsesmedier. Således forstås det som typisk, hvis en forelæsning indenfor højere uddannelse formidles med auditoriet som medie, og *ikke* f.eks. foregår i et grupperum. Vejledning vil typisk foregå på vejlederens kontor eller i et mindre undervisningsrum, men *ikke* i f.eks. et auditorium. Det regnes for typisk, at mundtlig eksamen foregår i et mindre lokale og rundt om et bord, og *ikke* f.eks. i eksaminators eller censors kontor med de kommunikerende siddende i en sofa.

Når det gælder brugen af tekniske udbredelsesmedier indenfor en fjernundervisningskontekst har jeg benyttet mig af andre distinktioner for udvælgelsen. Her rettes mine distinktioner mod udbredelsesmediers egenskaber og drejer sig ikke om de er typiske eller ej. For det første ønsker jeg at udbredelsesmediernes, samlet set, skal repræsentere et bredt repertoire af tekniske meddelelsesformer. Således ønsker jeg både tekstbaserede medier og medier der kan formidle tekst, levende billeder og lyd

---

<sup>49</sup> Begrebet er i sig selv modsætningsfuldt, idet det monologiske henviser til enetalen, mens kommunikation fordrer mindst to personer. Når begrebet monolog alligevel benyttes, er det i relation til den af de kommunikerende, som dominerer og ofte reproducerer kommunikationen på monologisk vis. Det vil sige, ved at referere til sine egne verbale udsagn (f.eks.: "som jeg sagde tidligere osv.").

repræsenteret. Desuden har det været en pointe at de tekniske udbredelsesmedier repræsenterer både asynkrone og synkrone medier, og såvel envejs-kommunikerende som tovejskommunikerende medier, fordi jeg ønsker et så bredt spektrum af egenskaber som muligt for at kunne tegne et detaljeret billede af kommunikation over afstand.

Når jeg derfor ikke udelukkende har valgt de netbaserede undervisningsformer, selvom andelen er stor og stigende indenfor fjernundervisning, så hænger det sammen med, at meddelelsesformen indenfor denne type undervisning ofte er baseret på tekst, og derfor giver et unuanceret billede af de kommunikative muligheder der rent faktisk er til rådighed over afstand. Udbredelsesmedier der giver mulighed for brug af levende billeder og lyd og/eller mulighed for, at man kan se og høre den man kommunikerer med, er foreløbig mest udnyttet via analoge medier. Mens vi venter på, at disse muligheder<sup>50</sup> kan udnyttes mere systematisk gennem digitale og netbaserede medier, vil jeg studere et udvalg af analoge udbredelsesmedier der giver mulighed for både lyd og billede.

På baggrund af disse ønsker har jeg gjort et udvalg på tre udbredelsesmedier; video, billedtelefoni (videokonferencemedier) og computeren (med tilgang til internettet/netbaseret).

*Video* er et analogt<sup>51</sup> medie der giver mulighed for asynkron<sup>52</sup> envejskommunikation. Video har et bredt repertoire af meddelelsesformer gennem mediets mulighed for formidling af tekst, lyd og billede.

*Billedtelefonmediet* (eller videokonferencesystemet) er et analogt<sup>53</sup> medie der giver mulighed for synkron tovejskommunikation. Billedtelefonmediet har også et bredt udvalg af meddelelsesformer idet der formidles både tekst, lyd og billede.

*Computeren* er et digitalt medie, hvor såvel asynkrone som synkrone kommunikationsformer er mulige. Computeren med tilgang til internettet kan benytte sig

---

<sup>50</sup> Det gælder først og fremmest den såkaldte streaming video over net. Ifølge mine undersøgelser findes der på nuværende tidspunkt (forår 2003) ingen systematisk brug af dette medie indenfor fleksibel undervisning. Det er imidlertid mit hovedærinde at se på kommunikationen via udbredelsesmedier med forskellige former for meddelelsesformer, og ikke hvorvidt disse muligheder distribueres digitalt eller analogt.

<sup>51</sup> Et medie som bygger på analoge signaler (signaler hvor styrken varierer kontinuerligt som funktion af tiden, dvs. at de kan have alle mulige værdier mellem en given maksimums- og en minimumsværdi ) i modsætning til et medie der bygger på en digitale signaler (som bare kan have et endeligt antal forskellige værdier ).

<sup>52</sup> Kommunikation foregår forskudt i såvel tid som sted, i modsætning til synkron kommunikation, hvor kommunikationen ikke er forskudt i tid, men eventuelt i sted.

<sup>53</sup> Billedtelefoneteknologien kan være vanskelig at placere i forhold til kategorierne analog/digital. Således er grænsesnittet mod brugeren analogt, mens kodningen og overføringen er digital. Dette gælder også almindelige telefoner, som til tider er både analoge og digitale; mikrofonen er analog og de analoge signaler bliver digitaliseret og kan overføres på internettet. Det ser imidlertid ud til, at der er gået inflation i begrebet digital, fordi dette begreb opfattes som mere moderne og fremtidsrettet end analog.

af et bredt spektrum af meddelelsesformer ved at være "samlemedie"<sup>54</sup> for en lang række andre medier. Mediet tillader såvel tekst som levende billeder og lyd, samt giver mulighed for tovejskommunikation med brug af tekst, billede og lyd. Indenfor undervisning benyttes imidlertid især mediets muligheder for tekstbaseret kommunikation, og det er denne meddelelsesform jeg skal undersøge i forbindelse med dette medie.

### 3.2.3. Kombinationen kommunikationsform og medie

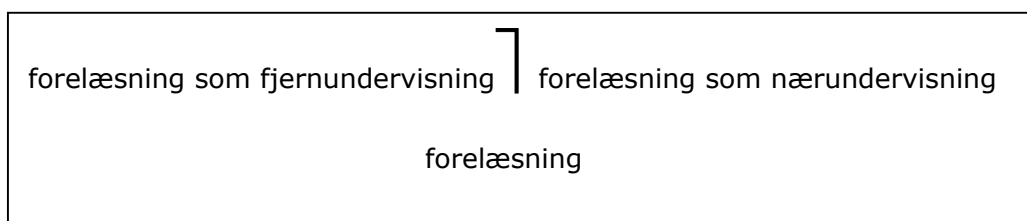
På baggrund af dette udvalg af undervisningsrelateret kommunikation, *forelæsning*, *vejledning* og *mundtlig eksamen*, og udbredelsesmedierne, *video*, *billedtelefon* og *computeren*, har jeg foretaget en kombination som danner udgangspunkt for min endelige empirikonstruktion. Afhandlingen er således bygget op gennem tre analysedele med hver sin empirikonstruktion.

### 3.2.4. Enheden af forskellen forelæsning

Første analysedel relaterer til den overordnede forskel mellem nær og fjern, gennem *forelæsningen* som forskellens enhed. I denne analyse sammenlignes forelæsninger i en nærundervisningskontekst med forelæsninger der benyttes i en fjernundervisningskontekst.

I relation til forelæsningen som forskellens enhed, vil denne empirikonstruktion kunne beskrives gennem følgende figur:

**Figur 3. Enheden af forskellen forelæsning**



Med den sammenlignende analyse vil denne forskel igen skulle spejles, hvorved enheden af forskellen forelæsningskomparation vil fremkomme.

Forelæsningerne i nærundervisningen har auditoriet som medie, forelæsningerne indenfor fjernundervisningen har dels video og dels billedtelefon som medie.

---

<sup>54</sup> Hermed mener jeg, at computeren kan formidle video, lydoptagelser, tekst, stillbilleder osv.; analoge som digitale optagelsesmetoder, men overført til en digital platform.

Auditorieforelæsningen er typisk indenfor højere uddannelse, og den har været fremtrædende på de tre institutioner, hvorfra datamaterialet er indhentet. I Norge har man hovedsagligt benyttet tre forskellige tekniske medier til formidling af undervisningsformen; video, billedtelefon og satellitudsendinger. Grunden til at den fjernunderviste forelæsning optræder indenfor to typer tekniske medier, er, at jeg ønsker såvel synkrone som asynkrone medier<sup>55</sup> repræsenteret i denne kategori. Der er udvalgt i alt 17 forelæsninger med 9 forskellige forelæsere – ni forelæsninger i auditoriet ansigt-til-ansigt og otte forelæsninger er baseret på tekniske medier, fordelt på fire forelæsninger på video og fire forelæsninger via billedtelefon.

Otte af de ni forelæsninger med reference til nærundervisningen er hentet fra studietilbud<sup>56</sup> ved egen høgskole<sup>57</sup> (Høgskolen i Lillehammer, HiL). Studierne er traditionelle studier bygget op af forelæsninger, gruppearbejde og individuelt arbejde i forbindelse med opgaveskrivning samt vejledning i forbindelse med skriftlige opgaver. Én forelæsning er fra et fleksibelt sygeplejerskestudie, og denne forelæsning benyttes kun i forbindelse med forskellen forelæsninger i auditoriet og forelæsninger via billedtelefon, idet den viser den samme forelæser i begge kontekster. Der er imidlertid ikke tale om det samme tema i de to forelæsninger, og der vil derfor ikke være det samme sammenligningsgrundlag som mellem forelæsninger i auditoriet og forelæsninger på video.

---

<sup>55</sup> Jeg har tidligere også beskrevet satellitmediet som et medie der har været brugt til formidling af forelæsninger. Når video og billedtelefon er valgt frem for satellitmediet handler det først og fremmest om at disse to medier repræsenterer en synkron og en asynkron kommunikationsform, samtidig med at de repræsenterer såvel et envejskommunikerende som et tovejskommunikerende medie. Satellitudsendingerne derimod, kan kommunikere både asynkront og synkront, og de er i princippet envejskommunikerende, selvom der kan kobles tovejskommunikerende medier til dette medie.

<sup>56</sup> Samtidshistorie, generel pædagogik, socialrådgiveruddannelsen (kaldt for Sosionomuddanning i Norge) og filmvidenskab, samt en forelæsning i forbindelse med et forsvar af en doktorgradsafhandling.

<sup>57</sup> I Norge skelnes der mellem folkehøgskoler og høgskoler. Høgskoler (tidligere 'distriktshøgskoler') opererer indenfor højere uddannelse og har hovedsagligt de mere praktiske uddannelser som sygeplejerskeuddannelse, læreruddannelse, socialrådgiveruddannelse osv. Nogle høgskoler har også disciplinfag og kan i den sammenhæng forstås som universiteter i distrikterne. Høgskolen i Lillehammer, HiL hører under sidstnævnte kategori.

**Figur 4. Oversigt over nærstudier, forelæsere og antal forelæsninger pr. forelæser**

Nærstudier indenfor højere uddannelse	Generel pædagogik		Socialrådgiverstudiet	Samtids-historie	Film-videnskab	Økonomi	Forsvar af afhandling	Sygepleje <sup>58</sup>
	A	B	C	D	E	F	G	H
Forelæser	1	2	1	1	1	1	1	1
Antal forelæsninger pr. forelæser	3		1	1	1	1	1	1
Antal i alt	3		1	1	1	1	1	1

Forelæsninger på video er også hentet fra fleksible studietilbud ved HiL. Studierne er såkaldt *kombinerede studier*<sup>59</sup>, som kombinerer *nærundervisningssamlinger* med *fjernundervisningselementer* i mellemprioderne mellem samlingerne. Alle forelæsningerne er optaget i et studie og er specielt tilrettelagt for fjernstuderende.

**Figur 5. Oversigt over fleksible studier med brug af video, forelæsere og antal forelæsninger pr. forelæser**

Fleksible studier med brug af video	Generel pædagogik		Trygdestudiet <sup>60</sup>
Forelæser	A	B	C
Antal forelæsninger pr. forelæser	1	2	1
Antal i alt	3		1

Når det drejer sig om forelæsningerne via billedtelefon, er tre af fire fra Høgskolen i Gjøvik (HiG), som har udviklet teknik for brug af billedtelefon indenfor flere forskellige studier<sup>61</sup>. Den fjerde af forelæsningerne er hentet fra et sygeplejerskestudie ved Høgskolen i Hedmark (HiH), afdeling Elverum.

<sup>58</sup> Kun benyttet i forbindelse med sammenligningen af forelæsninger i auditoriet og forelæsninger via billedtelefon.

<sup>59</sup> Generel pædagogik og Trygdestudiet (et videreuddannelsesstilbud til ansatte i den norske trygdeetat (socialtaten eller ansatte på socialkontor). Forelæsningen benyttes også indenfor socialrådgiverstudiet.)

<sup>60</sup> Det pågældende kursus (også kaldt for modulet) indenfor dette studie modsvarer et kursus indenfor socialrådgiverstudiet.

<sup>61</sup> I denne undersøgelse drejer det sig om Bygningsingeniørstudiet og Sygeplejerskeuddannelsen.

**Figur 6. Oversigt over fleksible studier med brug af billedtelefon, forelæsere samt antal forelæsninger pr. forelæser**

Fleksible studier med brug af billedtelefon	Sygeplejerskeuddannelse Tredje år ved HiG	Sygeplejerskeuddannelse Første år ved HiH	Bygningsingeniør-Studiet ved HiG
Forelæser	H	I	J
Antal pr. forelæser	1	1	2
Antal i alt	1	1	2

Analysen af forelæsningen er inddelt i tre analyseforskelle; forskellen forelæsning på video og auditorieforelæsning, forskellen forelæsning via billedtelefon og auditorieforelæsning og forskellen asynkron forelæsning på video og synkron forelæsning via billedtelefon. Analysen består af to dele; i første del undersøges den første forskel, mens anden del ser på anden og tredje forskel. Til slut i analysen foretages en opsummering af de tre forskelle samt af forskellen nær og fjern.

### **Forskellen forelæsninger i auditoriet og forelæsninger på video**

Analysens første forskel kan illustreres gennem følgende figur:

**Figur 7. Første forskel - Enheden af forskellen forelæsning**



I denne del har jeg som analysegrundlag haft fire forelæsnings'par' med samme forelæser og samme forelæsningstema indenfor de to kontekster, men med et mindre supplement fra fire andre enkeltstående auditorieforelæsninger<sup>62</sup>. Syv af de otte forelæsninger retter sig mod teoretiske fag (*disciplinfag*) indenfor højere uddannelse, og en er en forelæsning i forbindelse med forsvar af en doktorgradsafhandling. Tre forelæsningspar er indenfor generel pædagogik og et forelæsningspar vedrører henholdsvis jurakurset i en

<sup>62</sup> Disse er kun benyttet i den grad jeg har kunnet drage nytte af dem indenfor de direkte sammenligninger mellem de fire forelæsningspar.

socialrådgiveruddannelse og jurakurset i et fleksibelt studie, kaldt for Trygdestudiet (jf. note 59).

At den samme forelæsning med samme forelæser og tema forekommer indenfor to forskellige kontekster er udtryk for, at der har været behov for at overføre en traditionel undervisningsform til en fjernundervisningskontekst med fleksibilitet i tid og sted. Den traditionelle forelæsning, specielt den traditionelle universitetsforelæsning der foregår i et auditorium, tilbyder ikke nogen særlige muligheder for dialog mellem forelæser og de studerende, hvilket ligger til grund for at de envejskommunikerede teknologier er blevet vurderet anvendelige i en fjernundervisningssammenhæng, idet de bevarer forelæsningens vigtige kendetegn.

#### *Forelæsninger i auditoriet*

Tre af de fire forelæsninger ansigt-til-ansigt finder sted i auditorier med plads til omkring 75 studerende. Forelæseren har her en central placering midt foran bænkerækkerne. Den sidste forelæsning foregår i en ældre festsal med fladt gulv, men også med plads til omkring 75 studerende. Her er forelæser placeret oppe på en slags scene, midt for stolerækkerne. Alle fire forelæsninger er dobbeltforelæsninger (to gange 45 minutter).

Foruden disse fire par, har jeg benyttet fire andre forelæsninger til at supplere mine iagttagelser af auditorieforelæsningen. Det drejer sig om fire forelæsninger som også er afholdt i auditorier med plads til omkring 75 studerende, og med forelæseren i en central position midt foran bænkerækkerne. Tre af disse fire forelæsninger er dobbeltforelæsninger på to gange 45 minutter. Den sidste forelæsning er en 45 minutter lang prøveforelæsning i forbindelse med en doktorgradsafhandling. Tre af de fire forelæsninger indgår som del af undervisningen i et traditionelt undervisningssystem. Forelæsningen i forbindelse med forsvar af en doktorgradsafhandling indgår i videnskabsystemet og er en forelæsning som på mange måder er en kontrast til den undervisningsrelaterede forelæsning, men som samtidig giver mulighed for at studere forelæsningen i sin mest traditionelle form – som en videnskabelig argumentationsform.

#### *Forelæsninger på video*

Alle fire forelæsninger er optaget i samme studie, og med en forholdsvis ens scenografi. Forelæseren er placeret foran en pult og med en neutral baggrund. Kameraet er fikseret og viser et udsnit af forelæserens hoved og overkrop. Billedet varieres kun gennem brug af visuelle eksempler som plancher og videoeksempler. Det tætte og faste billedudsnit betyder, at forelæseren har relativt få bevægelsesmuligheder, for ikke at "falde ud" af



billedet. De fire forelæsere har alle udfærdiget et manuskript, som stort set følges punkt for punkt. Forelæserne er blevet instrueret i at "se på de studerende" og forestille sig at de taler til tilstedeværende studerende under forelæsningen; noget som bl.a. kommer til udtryk ved at forelæserne under forelæsningen ser direkte ind i kameraet. Ved videoforelæsninger ved forelæseren ikke hvem han/hun henvender sig til når forelæsningen produceres, blot at det er studerende ved studiet, hvor i forelæsningen indgår som en del af undervisningen. Forelæseren ved i princippet ikke hvem, hvor og hvor mange der ser forelæsningen, og han/hun ved ikke hvordan den bruges<sup>63</sup>.

For begge de fleksible studier er der udarbejdet et informationshæfte der introducerer fag og undervisningsform, og giver en del praktisk information om optagelseskrav, eksamen og lignende. For hvert modul i de to studier er der i tillæg udarbejdet et vejledningshæfte. Foruden introduktion til det enkelte tema eller fag, introducerer hæfterne videoforelæsningen, henviser til opgaver, og kommer med tips til hvordan de studerende kan bruge videoen med størst muligt udbytte<sup>64</sup>.

### **Forskellen forelæsninger i auditoriet og forelæsninger via billedtelefon**

Mens analysens første del danner grundstrukturen, så har jeg i anden del ønsket at udvide forskellens fjernundervisningsside ved at inddrage fire forelæsninger via billedtelefon. Jeg konstruerer dermed en ny forskel, nemlig forskellen mellem auditorieforelæsning og forelæsning via billedtelefon. Nedenstående figur kan illustrere forskellen:

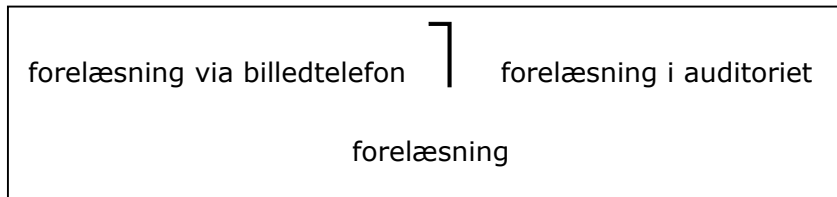
---

<sup>63</sup> I de studier hvor forelæsninger på video indgår, har man fra faglig side anbefalet en måde at bruge videoerne på, men samtidig siges det i informations- og vejledningsmaterialet, at de studerende selv må finde den form der passer dem bedst.

<sup>64</sup> Fra vejledningshæftet til juramodulet hedder det bl.a.:

*"Videoforelesningene vil på mange måter bli et samlende element i hele læremiddelpakken. Videoforelesningene kan: fungere som veiledere, introduksjon og/eller fordypning i pensumlesningen, veiledere i pensumlesningen, være en introduksjon og/eller fordypning*  
- grunnlag for gruppearbeid  
- gi muligheter for repetisjon - noe tradisjonelle forelesninger ved en høyskole ikke kan  
- være illustrerende og praksisformidlende p.g.a. de mulighetene levende bilder gir  
Forelesninger på video ligner den tradisjonelle forelesningen, men er som regel langt bedre forberedt, og med et mye rikere illustrasjonsmaterieill. Der det er mulig blir videoforelesninger også brukt av heltidsstudentene fordi de er "kompakte", gir repetisjonsmuligheter og bedre tilgjengelighet"  
(Informasjonshefte Kombinerte trygdestudier, 1998:9).

### Figur 8. Anden forskel - Enheden af forskellen forelæsning



Jeg har udvalgt i alt 12 forelæsninger, hvoraf ni foregår i auditoriet og fire formidles via billedtelefon. Auditorieforelæsningsene er de samme otte forelæsninger som blev benyttet i forbindelse med sammenligningen af forelæsninger på video. Jeg har desuden inddraget en auditorieforelæsning med en af de forelæsere som forelæser via billedtelefon.

Sammen med analysen af forskellen mellem auditorieforelæsningsen og forelæsninger via billedtelefon, indgår løbende en sammenligning af kommunikationen gennem de to tekniske medier. Denne forskel har således ikke sit eget afsnit.

#### *Forelæsninger via billedtelefon*

Mens første del af analysen har en større ensartethed mellem de to typer forelæsninger, er der større forskelle indbyrdes mellem grupperne af forelæsninger, samtidig med at de enkelte forelæsninger via billedtelefon indbyrdes er mere diasassociative, ved at repræsentere tre forskellige "styles": En sendes fra et stort auditorium med studerende, og formidles således samtidig til de studerende i auditoriet og til de fjernstuderende. En anden sendes fra forelæserens hjemmekontor til studerende ved institutionen, mens de to sidste sendes fra et mindre billedtelefonstudie til forskellige grupper af fjernstuderende. Desuden er der ikke 2. prioritetssammenfald (samme forelæser og tema i begge kontekster) i denne analyse. Forelæsningsene er alle hentet indenfor det naturvidenskabelige fagområde; to forelæsninger indenfor sygeplejerskeuddannelsen<sup>65</sup> og to indenfor bygningsingeniøruddannelsen.

Den ene af sygeplejeforelæsningsene foregik i et auditorium med plads til ca. 150 studerende og med ca. 130 studerende tilstede, samtidig med at den blev sendt til to modtagersteder med henholdsvis 15 og 25 studerende. Forelæser har her en central placering nederst i auditoriet og midt for bænkerækkerne. Hun har en stor tv-monitor foran sig, hvor hun på skift kan se de to grupper der følger forelæsningsen via billedtelefon. Forelæseren kan på sin monitor se og høre den gruppe studerende der sidst var aktiv i

<sup>65</sup> De to forelæsninger var hentet fra hver sin sygeplejerskeuddannelse.

undervisningen<sup>66</sup>. Forelæserens bevægelsesmuligheder er begrænset af billedtelefoneteknologien (kamera og mikrofon) som er placeret foran pulten og viser et forholdsvis nært billedudsnit. Dermed har forelæseren ikke mulighed for at gå tæt på de studerende i auditoriet, men må stå stille og lidt på afstand. Forelæsningen er en dobbeltforelæsning på to gange 45 minutter.

**Figur 9. Forelæseren i auditoriet foran monitor og studerende**



Den anden af sygeplejeforelæsningerne blev sendt fra et mindre rum (med plads til forelæser og 2-3 personer) specielt indrettet til billedtelefonudsending. Forelæseren har her to skærme foran sig, hvor han normalt ser alle tre opkoblingssteder (tre grupper studerende på hvert sit sted) og et billede af sig selv på samme skærm (splitscreen). På den anden skærm ser han den gruppe af studerende som han taler med. Hvis ingen studerende siger noget, ses den klasse der sidst sagde noget. Nederst i skærmens højre side ser forelæseren et billede af sig selv. Under denne observation virkede imidlertid kun den sidstnævnte skærm. Mellem de to monitorer er kameraet placeret og viser de studerende et udsnit med forelæseren ved et bord. De studerende ser et billedudsnit af forelæserens hoved og overkrop på skærmen, mens der nederst på skærbilledet vises et billede af den gruppe studerende der sidst var aktiv.

<sup>66</sup> Denne teknologi kaldes for talestyret kommunikation.

**Figur 10. Det de studerende ser, når de sidder på afstand af institutionen**



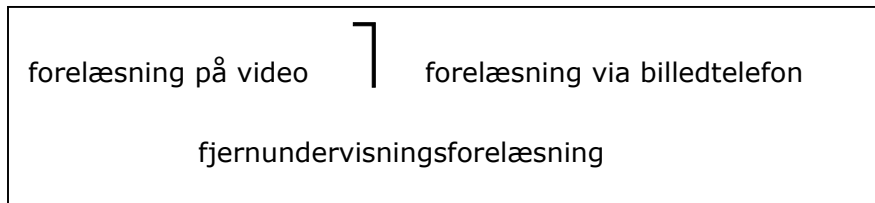
De to forelæsninger indenfor bygningsingeniøruddannelsen foregik fra forelæserens hjemmekontor til et specielt indrettet lokale til billedtelefonmodtagelse (med plads til ca. 20 studerende). Den lidt specielle løsning er valgt, for at skabe fleksibilitet for forelæseren der bor langt fra uddannelsesinstitutionen<sup>67</sup>. De studerende modtager forelæsningen i normal undervisningstid og på den institution, hvor de studerer som nærstuderende. Disse to forelæsninger er også dobbeltforelæsninger af to gange 45 minutter. Med forelæseren siddende hjemme og på afstand af den uddannelsesinstitution der tilbyder uddannelsen og undervisningen, bliver fjernforbindelsen modsat den traditionelle fjernundervisning, sendt udefra og til institutionen, selvom underviseren repræsenterer institutionen. Denne løsning er valgt af hensyn til underviseren, og ikke af hensyn til de studerende. Studerende ved andre institutioner er ikke koblet til forelæsningen, og forelæser retter sig kun mod en gruppe bestående af studerende ved traditionelle studier.

### **Forskellen forelæsninger på video og forelæsninger via billedtelefon**

Som nævnt har jeg under første analyses anden del foretaget en sammenligning mellem *forelæsninger på video* og *forelæsninger via billedtelefon*, fordi jeg i tillæg til forskelle mellem nær- og fjernundervisningskonteksten har fundet det nyttigt at se på kommunikative forskelle mellem to udbredelsesmedier som begge benyttes indenfor en

fjernundervisningskontekst, men som har hver sit repertoire af meddelelsesformer. Denne forskel kan illustreres via nedenstående figur:

**Figur 11. Tredje forskel - Enheden af forskellen fjernundervisningsforelæsning**

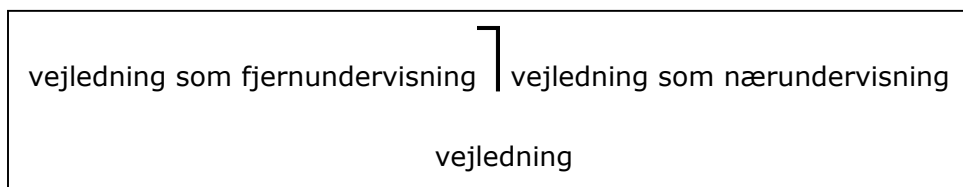


Som grundlag for denne sammenligning benyttes de fire forelæsninger på video og de fire forelæsninger via billedtelefon som er blevet præsenteret tidligere.

### 3.2.5. Enheden af forskellen vejledning

Den anden analysedel bygger på en empirikonstruktion, hvor *vejledning* er forskellens enhed. Her foretages en sammenligning mellem den traditionelle vejledning med vejledning over internettet via computermediet. Denne empirikonstruktion illustreres på følgende figur:

**Figur 12. Enheden af forskellen vejledning**



Også her må der foretages en spejling af denne forskel ved en sammenlignende analyse, hvorved enheden af forskellen vejledningskomparation vil fremkomme.

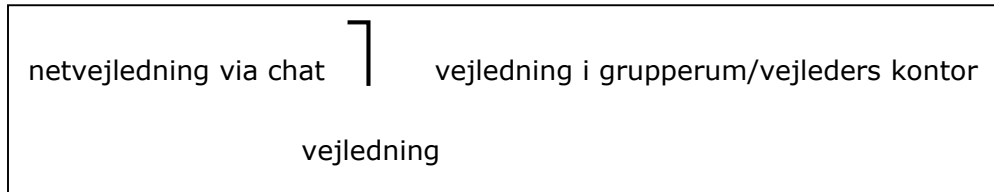
Jeg har udvalgt i alt 17 forskellige vejledningssituationer – syv foregår ansigt-til-ansigt i et grupperum eller på vejleders kontor, mens ti foregår over nettet, henholdsvis fem via en synkron kommunikationsform (chat) og fem via en asynkron kommunikationsform (grupperum). Alle vejledningssituationer er hentet fra studietilbud ved Høgskolen i Lillehammer.

---

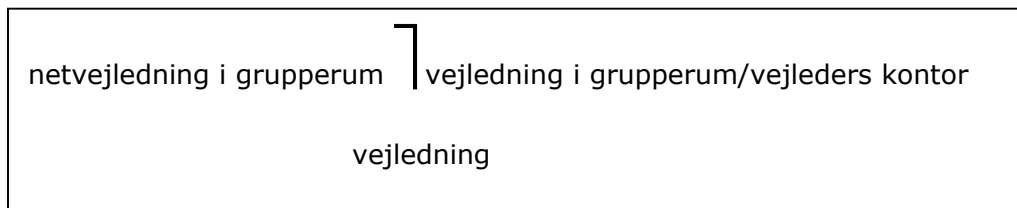
<sup>67</sup> Foruden brug af denne teknologi i forbindelse med studier ved denne institution, så forskes der også indenfor dette område. Hjemmekontorløsningen indgår derfor som en naturlig del af institutionens teknologiudvikling og

Analysen af vejledningens kommunikation opererer med tre overordnede analyseforskelle: forskellen traditionel vejledning og netvejledning via chat; forskellen traditionel vejledning og netvejledning i grupperum og forskellen netvejledning via chat og netvejledning i grupperum. Disse forskelle kan illustreres gennem følgende figurer:

**Figur 13. Første forskel - Enheden af forskellen vejledning**

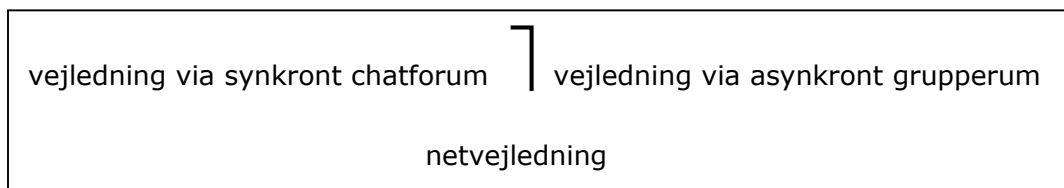


**Figur 14. Anden forskel - Enheden af forskellen vejledning**



Også i denne analysedel foretages en sammenligning af de to netbaserede vejledningsformer, som bygger på en empirikonstruktion med forskellen *netvejledning*. Som illustration af forskellen kan empirikonstruktionen beskrives i følgende figur:

**Figur 15. Tredje forskel - Enheden af forskellen netvejledning**



Analysen af vejledningens kommunikation er imidlertid ikke opdelt i tre adskilte dele, men alle tre forskelle beskrives samlet i analysen.

### **Traditionel vejledning med grupperummet/vejleders kontor som medie**

Når det gælder vejledning ansigt-til-ansigt er der indhentet data fra syv forskellige vejledningssituationer, hver af ca. 30 minutters varighed, men med fem forskellige vejledere. En vejleder repræsenterer tre vejledningssituationer, mens de fire andre repræsenterer en vejledningssituation hver. De observerede vejledningssituationer er gruppevejledning bestående af to til fem studerende pr. gruppe og en vejleder. De syv forskellige vejledningssituationer repræsenterer tre forskellige studier, alle indenfor det pædagogiske område. Nedenfor følger en oversigt over typen af studier, antal vejledere og vejledningssituationer pr. vejleder:

**Figur 16. Oversigt over nærstudier, vejledere og antal vejledningssituationer pr. vejleder**

<b>Nærstudier indenfor højere uddannelse</b>	<b>Special-pædagogik</b>		<b>Generel pædagogik, grundfag</b>		<b>Generel pædagogik, mellemfag</b>
<b>Vejledere</b>	A	B	C	D	E
<b>Vejledningssituationer pr. vejleder</b>	3	1	1	1	1

De ovennævnte nærstudier er traditionelle studier indenfor højere uddannelse, bestående af forelæsninger, gruppearbejde og individuelt arbejde i forbindelse med opgaveskrivning. De studerende tilbydes desuden vejledning (fordelt på tre vejledningssituationer) i forbindelse med opgaveskrivning indenfor alle tre studier. Mens det første vejledningssituation er en mere generel indføring til opgaven og dens tema, drejer de to næste vejledningssituationer sig om selve opgaven. Før vejledningen finder sted, sender de studerende et udkast til vejlederen som så forbereder sig på baggrund af dette. Jeg har udelukkende observeret vejledning der vedrører gruppens egen opgave, altså det andet eller tredje af de i alt tre vejledningssituationer.

For alle tre studiers vedkommende er der lagt vægt på gruppearbejde som arbejdsform, og der etableres studiegrupper allerede fra starten af studiet.

### **Vejledning over nettet**

De to netbaserede vejledningsformer er hentet indenfor et og samme studie. Dette studie er udviklet som et samarbejdsprojekt mellem to uddannelsesinstitutioner, Høgskolen i Lillehammer (HiL) og Universitetet i Tromsø (UiT). Mens HiL står for den daglige organisering af studiet, såvel fagligt som administrativt, deles de to institutioner om den

afsluttende eksamen. Med i alt 48 studerende blev der etableret 12 studiegrupper. Af disse 12 grupper har jeg udvalgt fem grupper indenfor hver af de to netbaserede kommunikationsformer. To af disse 10 grupper går igen i begge kontekster. Således er der i alt otte forskellige grupper repræsenteret i materialet.

**Figur 17. Oversigt over vejledning via chat i forhold til type studie, vejledere og grupper pr. vejleder**

Vejledning via chat	Et fleksibelt studie i vejledningspædagogik
<b>Vejleder</b>	D1
<b>5 Grupper</b>	1,3,9,10,11

Vejleder D1 i vejledning via chat er identisk med vejleder D i den traditionelle vejledning og vejleder D2 i vejledning i grupperum.

**Figur 18. Oversigt over vejledning i grupperum i forhold til type studie, vejledere og grupper pr. vejleder**

Vejledning i grupperum	Et fleksibelt studie i vejledningspædagogik
<b>Vejleder</b>	D2
<b>5 Grupper</b>	1, 2, 4, 5,11

Her kaldes vejleder for D2 i tråd med beskrivelsen ovenfor.

Det fleksible studie som danner baggrund for vejledningskommunikationen over afstand, kan beskrives som et 'eksemplarisk' studie, idet indholdet også er en del af dets form og metode. Studiets genstandsområde, kommunikation over afstand og via forskellige tekniske medier, er samtidig den undervisningsform der benyttes mest i studiet. De studerende skal dermed lære at vejlede over afstand, ved brug af en række tekniske medier under studieforløbet, men også ved at de selv bliver vejledt over afstand via forskellige tekniske vejledningsmedier.

Studiet kombinerer undervisningssamlinger med fjernundervisning i perioderne mellem samlingerne. I disse mellempå perioder står læsning af pensum, forelæsninger på video, gruppearbejde samt vejledning via internettet centralt. Studiet lægger op til, at de studerende skal arbejde i grupper. Størstedelen af den vejledning de studerende har



modtaget, er foregået som *gruppevejledning* mellem vejleder og gruppen. På den sidste, skriftlige opgave, eksamensopgaven, blev de studerende vejledt individuelt via e-mail.

I min undersøgelse har jeg benyttet mig af den kommunikation som foregår i forbindelse med den synkrone kommunikation via chat og den asynkrone kommunikation der foregår indenfor de enkelte grupperum. For begge typer netbaseret vejledning benyttes data i forbindelse med første skriftlige opgave, først og fremmest fordi alle grupper er fuldtallige på dette tidspunkt. Desuden benyttes chat som kommunikationsforum i et meget begrænset omfang senere i studieforløbet, hvor andre synkrone medier som telefon og billedtelefon i større grad har overtaget kommunikationen over afstand.

Som nævnt, optræder der kun en vejleder i forbindelse med dette studies netvejledning. Da man må antage at en vejleder kan have stor indflydelse på den enkelte vejledningssituation, er det derfor vigtigt at understrege at denne undersøgelse ikke forsøger at generalisere resultaterne med hensyn til forskelle mellem netvejledning og traditionel vejledning, men kun kan konkludere ud fra netop denne empirikonstruktion i forhold til de opstillede forskelle. Der skal dog ikke lægges skjul på, at jeg oprindeligt havde fået tilgang til to andre studier, som skulle benytte internettet som medie for vejledning. Det viste sig imidlertid, at det ene af disse studier ikke fik netvejledningen til at fungere, hvorfor vejledningen foregik ansigt-til-ansigt og via andre tekniske medier, og dermed ikke var aktuel i denne sammenhæng. Den kommunikation der fandt sted på det andet studie kunne imidlertid ikke defineres som egentlig opgavevejledning, men snarere som faglige diskussioner relateret til spørgsmål fra underviseren, hvorved heller ikke dette studie kunne indgå i undersøgelsen. Det foreliggende netbaserede materiale er således et udtryk for et kompromis, når det gælder forskellens fjernundervisningsside. Som formildende omstændighed skal det samtidig tages i betragtning at denne ene vejleder optræder indenfor ti forskellige vejledningssituationer og med otte forskellige grupper.

#### *Vejledning via chat*

På chatten "mødes" de kommunikerende (en gruppes medlemmer og vejleder) en gang om ugen for at diskutere forskellige problemstillinger i forbindelse med opgaveskrivning eller pensum i øvrigt. I første semester<sup>68</sup> var der afsat ca. en halv time pr. uge til denne type vejledning, mens man i andet semester gik bort fra denne vejledningsform til fordel for bl.a. vejledning i grupperum og telefon- og billedtelefonvejledning.

---

<sup>68</sup> Første semester strækker sig fra 1.9.99 – 3.1.00 hvor vejleder giver tilbagemelding på gruppeopgaverne. Det er i denne periode, at empirien er hentet.

Da jeg skulle udvælge "chatsamtaler" indenfor de fem grupper, ønskede jeg at samtalerne skulle foregå på nogenlunde samme tidspunkt i løbet af første semester, fordi jeg ønskede at de studerende skulle være på samme niveau med hensyn til deres erfaring med kommunikationsformen. Desuden ønskede jeg samtaler af en vis længde (halvanden side i transskriberet form), for at jeg kunne danne mig et indtryk af kommunikationen. Jeg anså det desuden som en forudsætning, at vejlederen var "tilstede" under chatkommunikationen, samt at de fleste gruppemedlemmer var tilstede under størstedelen af samtalen.

Det har endvidere været ønskeligt, at de udvalgte chatsamtaler blev opfattet som forholdsvis vellykkede af deltagerne og at den foregik under "ideelle" omstændigheder, forstået som at der ikke skulle forekomme væsentlige tekniske forstyrrelser, fordi det da ville have været vanskeligt at sammenligne selve vejledningskommunikationen med de andre vejledningsformer.

#### *Vejledning i grupperum*

Grupperummet er et vejledningstilbud relateret til den enkelte gruppes særlige behov, og med særligt henblik på opgaveskrivning. Det er kun gruppemedlemmer i den enkelte gruppe og vejlederen der har adgang til grupperummene.

Som med kommunikation via chat har jeg ved vejledningen i grupperummene set på den vejledning der foregår i første semester, og som er relateret til den første skriftlige gruppeopgave. Også i dette kommunikationsforum har jeg ønsket at se på kommunikationen i grupper som ikke præges af tekniske problemer. Det har samtidigt været et ønske at de udvalgte grupper var grupper der jævnligt benyttede grupperummet i forbindelse med den første, skriftlige gruppeopgave. Da min intention ikke har været at fælde dom over gode og dårlige medier, men at sammenligne vejledningskommunikationen, har det derfor været vigtigt, at der reelt har fundet kommunikation relateret til vejledning sted og at denne kommunikation har haft et vist omfang.

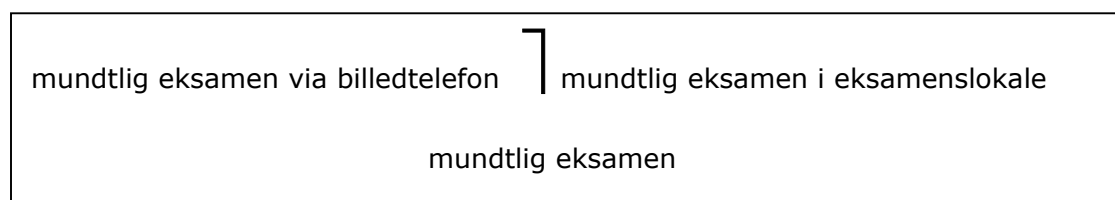
Mens der i forbindelse med chat kan foretages en mere afgrænset udvælgelse i forhold til et kommunikationsforløb på ca. 30 min. pr. gruppe, er det vanskeligere at afgrænse vejledningskommunikationen i grupperummene på samme måde. Således har jeg valgt at benytte al input i forbindelse med den første skriftlige opgave, fordi jeg mener at størsteparten af inputtet har relevans for vejledningen i grupperummet, om ikke direkte så

indirekte. Vejledningen foregår i en periode på fire måneder<sup>69</sup>, ofte med lange tidsintervaller imellem hvert bidrag.

### 3.2.6. Enheden af forskellen mundtlig eksamen

Den tredje og sidste analysedel har en noget enklere empirikonstruktion end de to foregående. Her er det den *mundtlige eksamen* som er forskellens enhed. Således er empirien konstrueret af traditionel, mundtlig eksamen med eksamenslokalet<sup>70</sup> som medie og mundtlig eksamen via billedtelefon. Denne empirikonstruktion kan beskrives gennem følgende illustration:

**Figur 19. Enheden af forskellen mundtlig eksamen**



Genstand for denne sidste undersøgelse er den mundtlige eksamen for "pilotkullet<sup>71</sup>" ved et fleksibelt studie. Det fleksible studie er det samme som danner baggrund for den netbaserede vejledning under analysen af vejledningens kommunikation, og vil derfor ikke blive nærmere beskrevet her. Af de 48 studerende som begyndte på dette studie, var der i alt 26 som gik op til afsluttende eksamen. Denne eksamen var todelt og bestod af en skriftlig opgave samt en mundtlig eksamen som indbefattede et forsvar af den skriftlige opgave. De studerende fik dermed først en karakter relateret til den skriftlige opgave, og siden en endelig karakter der omfatter helhedsindtrykket fra såvel den skriftlige opgave som fra den mundtlige eksamen. Således kan den mundtlige eksamen påvirke karakteren op og ned.

Den afsluttende eksamen foregik både på traditionel vis og via billedtelefon, og det var valgfrit for de studerende at vælge eksamensform. Af de 26 studerende der gik op til afsluttende eksamen, gik 13 op ved Høgskolen i Lillehammer (HiL) mens de andre 13 gik op ved Universitetet i Tromsø. Genstand for denne undersøgelse er de mundtlige

<sup>69</sup> Gruppe 1: fra første bidrag 6.9.99 til sidste bidrag fra vejleder 3.1.00; Gruppe 2: fra 13.9.99 til 3.1.00; Gruppe 4: fra 8.9.99 til 3.1.00; Gruppe 5: fra 8.9.99 til 3.1.00; Gruppe 11: fra 1.9.99 til 3.1.00.

<sup>70</sup> For enkeltheds skyld benævnes et mindre rum, med de kommunikerende siddende rundt om et bord, som *eksamenslokale*.

<sup>71</sup> Pilotkullet er den gruppe studerende der fik tilbudt dette specielle studie første gang. Gennem det første år skulle man fra institutionens side afprøve indhold og form på studiet før det blev tilbudt igen, evt. med visse korrektioner.

eksaminationer som fandt sted på HiL sommeren 2000. En af de i alt 13 studerende der tager eksamen ved HiL får dumpekarakter for sin skriftlige opgave, og vælger ikke at gå op til mundtlig eksamen. Af de 12 resterende studerende vælger 8 at tage den mundtlige eksamen via billedtelefon, mens de 4 andre ønsker at tage mundtlig eksamen på traditionel vis. Under alle 12 mundtlige eksaminationer relateret til HiL, er samme eksaminator og censor tilstede. Det er disse 12 mundtlige eksaminationer som denne undersøgelse bygger på.

### 3.2.7. Sammenfattende om empirikonstruktion

På baggrund af denne gennemgang af min empirikonstruktion kan man opsummerende sige, at afhandlingens empiri er konstrueret med udgangspunkt i forskellen nær/fjern i forhold til enheden undervisning. Indenfor denne forskel er der konstrueret tre sæt af empiri med *forelæsning*, *vejledning* og *mundtlig eksamen* som empiriens enhed af en forskel, og med disse undervisningsrelaterede kommunikationsformer i relation til en nærundervisningskontekst og en fjernundervisningskontekst. Empiriens konstruktion i forhold til den komparative metode og -analysestrategi betyder, at begge kontekster må betragtes som forskellens inderside. I de to følgende afsnit vil jeg komme nærmere ind på dette aspekt.

## 3.3. Valg af dataindsamlingsmetoder

Med valg af tre typiske undervisningsrelaterede kommunikationsformer og valg af udbredelsesmedier i relation til disse, har jeg konstrueret tre empiriske fokusområder, som genstand for min komparative analyse af nær- og fjernundervisning. Spørgsmålet er, *hvilke dataindsamlingsmetoder eller iagttagelsesmetoder der bedst kan iagttage den overordnede forskel indenfor netop disse tre fokusområder?* Med indføringen af begrebet 'iagttagelsesmetode' forsøger jeg at oversætte dataindsamlingsmetoden til en systemteoretisk kontekst. Indenfor systemteorien betragtes kommunikation som det eneste synlige i et system. Det er derfor kun kommunikationen der kan beskrives, og dette må foregå gennem iagttagelser, idet systemer ikke er direkte tilgængelige. Det, der iagttages gennem forskellige dataindsamlingsmetoder er derfor kommunikation, og ikke et udtryk for et blik ind i deltagerens bevidsthed.

I dette afsnit vil jeg på et mere generelt plan og i relation til den enkelte analyse beskrive, ved hjælp af hvilke iagttagelsesmetoder jeg har iagttaget min overordnede forskel. Indenfor de tre komparative analyser, som sammen søger at afdække spørgsmålet i min problemformulering, benyttes forskellige iagttagelsesmetoder og kombinationer af disse.

Når der er valgt forskellige indsamlingsmetoder for hver af de tre analyser, hænger det først og fremmest sammen med, at hver analyse har en særlig kombination af undervisningsform og udbredelsesmedie, og derfor kræver forskellige iagttagelsesmetoder (Jf. beskrivelsen i afsnit 3.2). Dernæst har der i hver analyse været behov for at benytte flere typer af iagttagelsesmetoder for at kunne iagttage min forskel fra forskellige vinkler og dermed uddybe de samlede iagttagelser.

### 3.3.1. Observation, spørgeskema, interview, udskrift fra nettet og skriftlige dokumenter

Jeg skal i det følgende give en beskrivelse af mine valgte iagttagelsesmetoder på et mere overordnet plan, før de i næste afsnit relateres til den enkelte analyse.

#### **Observation**

Iagttagelse af kommunikation gennem forskellige former for observation (deltagende observation registreret gennem skriftlige notater, video- og lydoptagelser) er den primære dataindsamlingsmetode i forbindelse med den undervisning der foregår indenfor nærundervisningskonteksten. Jeg har således benyttet mig af denne iagttagelsesmetode i forbindelse med forelæsninger, vejledning og mundtlig eksamen.

Når det gælder fjernundervisningens kommunikation, er metoden kun delvist benyttet, nemlig på institutionssiden<sup>72</sup> i forbindelse med forelæsninger og mundtlig eksamen via billedtelefon. I forbindelse med forelæsninger på video og vejledning over nettet benyttes observation ikke til dataindsamling.

Intentionen med at benytte observation som iagttagelsesmetode er hovedsagligt at jeg dermed har kunnet iagttage kommunikation mellem de kommunikerende (typisk forholdet mellem underviser og studerende og indbyrdes mellem de studerende) indenfor selve undervisningssystemet, som en 'naturlig' kontekst<sup>73</sup> for undervisningsaktiviteten. Dermed håber jeg, at få et billede af den undervisningsrelaterede kommunikation som den

---

<sup>72</sup> I forbindelse med forelæsninger via billedtelefon kan observationen være rettet mod forelæseren i auditoriet/billedtelefonlokale med eller uden studerende og med andre studerende på afstand. Således har observatøren indtaget den samme fysiske position som de studerende. En position, som også videoobservationen bærer præg af. Når det gælder lydoptagelser, har mikrofonen været placeret mellem de kommunikerende, typisk på et bord. Observationen kan også være rettet mod studerende i et undervisningslokale, som iagttager en forelæser på afstand (hjemmekontor). Observation af mundtlig eksamen via billedtelefon sker i et billedtelefonstudie, med eksaminator og censor til stede og eksaminanden på afstand. Således iagttages nogen af de kommunikerende igennem det medie som formidler kommunikationen. De studerende og underviseren på hjemmekontoret iagttages gennem tv-monitoren som de fremstår for henholdsvis forelæseren og de studerende. Eksaminanden observeres gennem tv-monitoren, som han/hun iagttages af censor og eksaminator.

<sup>73</sup> For den mundtlige eksamen gælder det også, at jeg som deltagende observatør kan iagttage kommunikationen indenfor eksamenssystemet som 'naturlig' kontekst for kommunikationen.

fremstår i vante omgivelser, især i forhold til den traditionelle undervisning ansigt-til-ansigt.

Med hensyn til observation skelnes der typisk mellem aktiv, deltagende observation og ikke-deltagende eller passiv observation (Hellevik, 1995:85). På et overordnet erkendelsesmæssigt plan har denne skelnen imidlertid ingen gyldighed indenfor systemteorien, da den iagttagende forsker betragtes som værende en del af det der observeres eller iagttages. Ser man på denne skelnen i relation til forskerens fysiske tilstedeværelse versus ikke-fysiske tilstedeværelse under selve observationen, så er det klart, at genstandsfeltet påvirkes forskelligt i forhold til de valg der er gjort her. Samtidig vil iagttagerens fysiske placering under observationen afgøre hvad der vil kunne iagttages og ikke kunne iagttages.

I alle observationer har jeg således optrådt som deltagende observatør, fra en position hvor jeg i videst muligt omfang har kunnet høre og se studerende og underviser<sup>74</sup>. Jeg har oplevet det som en fordel at indgå som en del af det kommunikationssystem der iagttages, idet jeg i umiddelbar tilknytning til observationerne har kunne få uddybet iagttagelserne gennem interviews med undervisningskommunikationens deltagere.

I tillæg til at karakterisere observationerne som deltagende observationer, kan de beskrives som systematiserede observationer. Med dette mener jeg at observationerne ikke er foregået tilfældigt, men har været struktureret i relation til min overordnede forskel og problemformulering. Indenfor en sådan strukturering af observationerne har jeg, foruden faste kategorier med relation til min problemformulering og centrale kommunikationsteoretiske begreber, haft en kategori, hvor jeg har kunnet notere iagttagelser der ikke passer i ovenstående kategorier, men som samtidig har kunnet observeres som en forskel der gør en forskel i forhold til den overordnede forskel. Altså kommunikative ytringer der ikke er taget højde for i en observationsguide, men som er relevante i relation til problemformuleringen (jf. det enkelte analyseafsnit og bilag 1, 6 og 11).

På baggrund af mine observationer har jeg udarbejdet observationsnotater med relation til de anvendte iagttagelsesforskelle. I de observationer hvor jeg har benyttet video i tillæg til observationsnotaterne, har jeg transskriberet de første 10-30 minutter af kommunikationen fra hver observeret kommunikationssituation indenfor de tre analyser for at kunne gå nærmere ind i kommunikationsteksten mellem de kommunikerende. Når

jeg således går i gang med selve analysen, er det på baggrund af disse to tekstformer samt de foreliggende video- og lydoptagelser som bl.a. iagttager andre ikke-verbale udtryk.

### **Spørgeskema**

Jeg har kun i forbindelse med vejledning over net benyttet mig af spørgeskema. Dette spørgeskema blev sendt til de studerende som en forundersøgelse, og skal dels ses som et forsøg på at få et overblik over de mange kommunikationsarenaer der var på dette studie, og dels som et supplement til udskrifter fra vejledningskommunikationen over nettet (Jf. bilag 5).

### **Interview**

Jeg har ønsket at supplere mine observationer med interviews, bl.a. for at kunne iagttage genstandsfeltet ud fra forskellige metoder og dermed ikke bare iagttage kommunikation, men også kommunikation om kommunikation. Noget som forhåbentlig giver et større overblik, men som også giver mig større mulighed for at iagttage min egen iagttagelse af kommunikationen.

Mine interviews er kvalitative interviews, ved at de repræsenterer et begrænset udvalg af kommunikerende indenfor genstandsfeltet, samtidig med at de foregår som en samtale mellem iagttager (interviewer) og interviewede om få centrale spørgsmål relateret til problemformuleringen og den overordnede forskel. Interviewsamtalerne foregår enten i en interaktionskontekst eller via telefon (Jf. interviewguide, bilag 3, 4, 7, 8, 12 og 13). Der er ikke benyttet video eller lydoptagelser som registreringsmedie for samtalerne, men de er udskrevet på baggrund af skriftlige notater, som er gjort samtidig og umiddelbart efter samtalen.

På samme måde som observationerne kunne inddeles i to faser og to tekster (selv observationen med mine notater og video- og eller lydoptagelser og bearbejdningen af dette gennem transskription eller udskrifter), så iagttages kommunikationen gennem interviewet også som en todelt fase. Først selve interviewet, der supplerer observationerne via kommunikation om den kommunikation der foregår i undervisningssituationen. Derefter er interviewet blevet udskrevet som tekst på baggrund af de notater der er blevet gjort under interviewet. Det er den sidst bearbejdede tekst der danner baggrund for analyserne.

---

<sup>74</sup> I undersøgelsen af forelæsningsen har jeg haft størst fokus på forelæseren (Jf. også kap. 4.5.)

### **Udskrift af kommunikation over nettet**

I forbindelse med analysen af vejledning er fjernundervisningsdelens kommunikation blevet iagttaget gennem brug af udskrifter fra skriftlig kommunikation mellem studerende og undervisere og mellem de studerende som overordnet iagttagelsesmetode. Selve analysen af udskrifterne foregik efter studiets afslutning.

Jeg har ikke observeret et udvalg af studerende og vejleder når de sidder foran datamaskinen under vejledningskommunikationen, men 'kun' set på kommunikationen efterfølgende via et udskrift. Således har jeg med den netbaserede kommunikation ønsket at iagttage kommunikationen som den fremstår i det netbaserede undervisningssystem, og ikke ønsket at se på de enkelte kommunikerendes fysiske vilkår i forbindelse med denne kommunikation.

### **Skriftlige dokumenter**

Som supplement til alle tre analysers dataindsamling har jeg benyttet mig af diverse dokumenter (læreplaner, informationshæfter og studiehæfter) relateret til de studier der indgår i undersøgelsen. Jeg har haft to overordnede intentioner ved at benytte denne iagttagelsesmetode. For det første, har jeg ønsket at få en oversigt over studierne målsætning, faglige indhold og opbygning som baggrundsforståelse af genstandsfeltet. Herunder til at iagttage uddannelsesinstitutionens og fagets selviagttagelse. Dernæst har de forskellige dokumenter kunnet benyttes til at uddybe eller forkaste forskellige tolkninger af kommunikationen mellem deltagerne i de enkelte undervisningssystemer. I denne kategori indgår også skriftlige forelæsningsmanuskripter og de studerendes refleksionsnotater.

Empirikonstruktionen kan yderligere præciseres gennem en beskrivelse af de tre enheder af forskelle og valg af iagttagelsesmetode i relation til disse enheder.

#### **3.3.2. Dataindsamling i forbindelse med forelæsninger**

I denne analyse har jeg benyttet mig af observation, interview og diverse skriftlige dokumenter som iagttagelsesmetoder. Dette afsnit uddyber brugen af den enkelte metode i relation til analysen af forelæsningen.

I forbindelse med forelæsninger der foregår i sand tid – forelæsninger i auditoriet og forelæsninger via billedtelefon - har jeg været deltagende observatør. Foruden notater under observationen, har jeg brugt video som observationsmetode. Ved forelæsninger på video har jeg ikke været deltagende observatør under selve produktionen, men har



observeret forelæseren via de videokassetter som de studerende får udleveret som undervisningsmateriale. Ved gennemsyn af videokassetterne har jeg gjort skriftlige notater. Man kan sige, at med fokus på forelæseren, ligner observatørens synsvinkel den studerendes, såvel i de forelæsninger der benytter tekniske medier som i forelæsningerne i auditoriet. Før observationen skulle finde sted, havde jeg kontaktet forelæseren med information om projektet. Nogle forelæsere havde indhentet de studerendes samtykke på forhånd, mens andre bad mig præsentere projektet umiddelbart før selve forelæsningen skulle finde sted. Da det er vigtigt for observationerne, at den observerede situation har en karakter, hvor aktivitet og opmærksomheden ikke primært rettes mod videokameraet, blev kameraet stillet op før forelæser og de studerende mødte til forelæsningen<sup>75</sup> og placeret i en tilbagetrukket position i lokalet, fra en af de bagerste bænke- eller stolerækker (Alrø & Dirckinck-Holmfeld, 1997). Kameraet var stationært med fokus på forelæseren i kommunikationssituationen. Hvis forelæseren bevægede sig ud over kameraets synsfelt, korrigerede observatøren. Mens videomediets billedside overvejende observerede forelæseren, blev såvel forelæser som de studerende registreret på lydsiden.

### **Video og feltnotater**

Når video er valgt som observationsmetode, hænger det sammen med, at mediet har en evne til at fastholde noget (kommunikation) der i princippet forsvinder i det øjeblik det finder sted. Samtidig giver mediet mulighed for at iagttage såvel nonverbale som verbale aspekter af denne kommunikation, og som observatør af videoobservationer kan man gentage situationer i det uendelige. Ved at gentage afspilninger har man en unik mulighed for at studere væsentlige detaljer i kommunikationen, som måske ikke er så synlige i den oprindelige situation. Video er imidlertid, ofte fejlagtigt, blevet betragtet som en mere objektiv situationsgengivelse, end f.eks. skriftlige feltnotater. Jeg opfatter video som en reduktion af virkelighedens tre dimensioner til to, og hvor synsfeltet er valgt på forhånd (T. A. Rasmussen, 1997). Selvom videoens væsen er at vise handlinger i nutid, som egentlig foregår i fortid, så har mediet ingen garanti for formidling af de direkte sansede oplevelser og stemninger som kan opleves af en observatør under selve forelæsningen. Jeg har derfor fundet det vigtigt at supplere videoobservationen med skriftlige notater fra den deltagende observation. Mens jeg har kunnet observere forelæser og studerende i forbindelse med auditorieforelæsningen, har jeg desværre ikke haft mulighed for at observere de studerende ved de fleksible studier som har benyttet forelæsninger på video, fordi studierne ikke blev gennemført på det tidspunkt hvor undersøgelsen fandt sted. For at få indblik i denne forelæsningssituation, blev to grupper, bestående af studerende fra et

---

<sup>75</sup> Med den risiko, at de studerende ikke ville acceptere observatørens tilstedeværelse, og at kameraet derfor måtte fjernes igen.

traditionelt studie indenfor samme fag (med fem personer i hver gruppe), derfor bedt om at se en forelæsning på video i et grupperum, mens resten af holdet fik samme forelæsning formidlet i auditoriet. Disse grupper fik udleveret et refleksionsskema, hvor de skulle nedskrive deres oplevelser under forelæsningen. Den ene af grupperne blev desuden optaget på video under gennemsyn af forelæsningen.

## **Interview**

Interviewene er tænkt som et supplement til observationerne, primært for at kunne teste fund vedrørende forskelle i kommunikationen mellem de to formidlingsformer. Jeg har interviewet henholdsvis forelæsere og studerende i forbindelse med forelæsningerne, både de forelæsninger der foregik ansigt-til-ansigt og via billedtelefon<sup>76</sup>. Når det gælder forelæsninger på video blev forelæserne interviewet i forbindelse med deres auditorieforelæsning. Fra de i alt sytten forelæsninger med fjorten forskellige forelæsere blev tretten forelæsere interviewet. Forelæserne blev interviewet såvel før som efter forelæsningen. De blev bl.a. spurgt om deres forventninger til den kommende forelæsning, og om deres netop afsluttede undervisningssituation var forløbet efter planen.

Interviewene foregik på den enkelte forelæseres kontor eller i auditoriet. Interviewene fulgte i grove træk en interviewguide<sup>77</sup>, men der var åbenhed for uforudsete vendinger under interviewet (Kvale, 1996). Der blev ikke brugt video til dokumentation af interviewene, men de blev dokumenteret gennem skriftlige notater under interviewet og bearbejdet ved en senere gennemskrivning. Interviewene fremstår som kommunikation om kommunikationen, og indgår som supplement til observationerne.

De studerende blev interviewet gruppevis. Af otte interviewgrupper, havde fire grupper fulgt en traditionel auditorieforelæsning, mens fire andre grupper havde fulgt en forelæsning via et teknisk medie. Som nævnt blev fjernstudiet ikke gennemført på det tidspunkt, som undersøgelsen fandt sted, hvorfor to grupper (fem personer i hver gruppe) fra det traditionelle nærstudie blev bedt om at se den forestående forelæsning i auditoriet på video i stedet for at deltage i auditorieforelæsningen. Disse grupper blev efter visningen af den videobaserede forelæsning interviewet. Bl.a. blev de spurgt om, hvad de synes om forelæsningen som undervisningsform, og hvad de synes om den forelæsning de netop havde deltaget i<sup>78</sup>.

---

<sup>76</sup> Udvælgelsen af de studerende til interview foregik ved, at de indledningsvis i forelæsningen blev spurgt om de ønskede at deltage i et efterfølgende interview. De fem første der meldte sig blev interviewet efter forelæsningen.

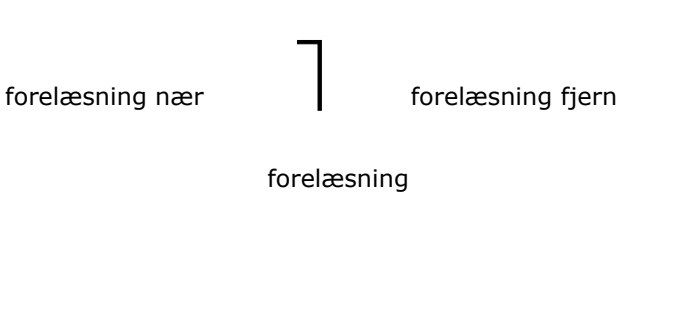
<sup>77</sup> Jf. vedlagte interviewguide, bilag 3 og 4.

## Andre data

Fra tre af de fire forelæsningspar<sup>79</sup> som relaterer sig til forskellen forelæsninger på video/forelæsninger i auditoriet har jeg haft forelæsernes manuskripter. Dermed har jeg meget nøje kunnet følge afvigelser i de to formidlingsformer i forhold til baggrundsmaterialet, eller i forhold til hvordan forelæsningen var planlagt. Jeg har desuden haft tilgang til informations- og vejledningshæfter til de studier, hvori de videobaserede forelæsninger indgår. Et materiale der bl.a. beskriver de videobaserede forelæsnings rolle i et studieforløb, og hvordan de er tænkt brugt i en undervisningssituation. Jeg har også haft tilgang til studieplaner i relation til nærstudier og studier hvori forelæsninger via billedtelefon indgår. Der findes ved de to institutioner som deltog i undersøgelsen ikke særligt informationsmateriale til de studerende om brugen af billedtelefon i undervisning. Dette kan hænge sammen med, at de billedtelefon-overførte forelæsninger indgår som undervisning i traditionelle studier, mens de studier der benytter forelæsninger på video er fjernunderviste studier, som er tilrettelagt for andre målgrupper end de traditionelle nærstuderende. Således kan disse beskrivelser uddybe de forskelle og ligheder der blev fundet gennem forskellen *kommunikation i forelæsninger over afstand og forelæsninger i en nærundervisningskontekst*.

Nedenstående figur forsøger at opsummere brugen af iagttagelsesmetoder i relation til forelæsningen som forskellens enhed.

**Figur 20. Forelæsning som enheden af en forskel i relation til iagttagelsesmetoder**

 <p>forelæsning nær</p> <p>forelæsning</p> <p>forelæsning fjern</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>* Observation (skriftlige notater og videooptagelser)</li><li>* Interview (ansigt-til-ansigt)</li><li>* Videoforelæsninger</li><li>* Div. skriftlige dokumenter (studieplaner, informationshæfter, samt forelæsnings-manuskripter)</li></ul>
--	--

<sup>78</sup> Jf. vedlagte interviewguide, bilag 4.

<sup>79</sup> Det vil sige tre forelæsninger, hvor såvel forelæser som tema er ens i auditoriet og på video.

### 3.3.3. Dataindsamling i forbindelse med vejledning

I forbindelse med undersøgelsen af vejledningens kommunikation har jeg som overordnet iagttagelsesmetode observeret vejledningssituationer ansigt-til-ansigt, mens jeg har studeret udskrifter af skriftlig kommunikation når det gælder vejledningen over net. Jeg har desuden haft tilgang til diverse skriftlige dokumenter; studie- og vejledningshæfter, studieplaner samt de studerendes refleksionsnotater i forbindelse med det fleksible studie. Som sagt, har jeg gennem en spørgeundersøgelse, via nettet, forsøgt at få et overblik over de studerendes brug af forskellige kommunikationsformer på fjernstudiet. Undersøgelsen kan ses som en optakt til selve undersøgelsen. Disse data har delvis kunnet supplere min observation, selvom det havde været ønskeligt at interviewe de studerende. Noget som desværre ikke lod sig gøre, fordi undersøgelsen blev foretaget efter studiets afslutning.

#### **Observation**

Når det gælder den traditionelle vejledning, er dataindsamlingen hovedsageligt foregået gennem deltagende observation, registreret såvel via skriftlige notater som via lydoptagelser eller ved videoobservation. I fire af de syv vejledningssituationer har jeg benyttet mig af video, mens jeg i de resterende tre vejledningssituationer har brugt lydoptagelser<sup>80</sup>. Under alle observationer har jeg gjort skriftlige notater som supplement til optagelserne.

#### **Udskrifter af skriftlig kommunikation over nettet**

I forbindelse med den vejledning der foregår over nettet har jeg haft tilgang til al skriftlig kommunikation der er blevet registreret på studiets hjemmeside. Som undersøgelsen væsentligste iagttagelsesmetode i forbindelse med vejledning over nettet har jeg benyttet mig af udskrifter af vejledningskommunikation mellem de studerende og vejleder og indbyrdes mellem de studerende, indenfor de to netbaserede vejledningsfora, chat og grupperum.

#### **Interview**

Som supplement til den deltagende observation har jeg interviewet tre af de fem forskellige vejledere der optræder i forbindelse med den traditionelle vejledning. To af de seks forskellige grupper af studerende der deltager i undersøgelsen er blevet interviewet. Interviewene har foregået i umiddelbar tilknytningen til vejledningen og i samme rum,

---

<sup>80</sup> Jeg har haft tilgang til programmet Qualitative Media Analyzer (QMA), hvorved en del af lyd materialet er blevet bearbejdet via dette analyseværktøj.

men med adskillelse mellem interview af vejleder og de studerende for at modvirke eventuelle barrierer i relation til forholdet mellem vejleder og de studerende.


### **Skriftlige dokumenter**

Som det fremgår under *interview*, er det kun i forbindelse med nærstudierne at jeg har interviewet kommunikationsdeltagerne. Når det gælder den netbaserede vejledning har jeg forsøgt at kompensere for denne mangel gennem en iagttagelse af de studerendes refleksionsnotater, hvori de beskriver sider af de forskellige måder at kommunikere på under studieforløbet. Refleksionsnotaterne er obligatoriske på studiet og er tænkt som en bevidstgørelse af den studerende som kommende vejleder indenfor fleksible undervisningsformer. Man kan således sige, at de studerende hele tiden har et medløbende metaperspektiv på det at vejlede indenfor en fleksibel kontekst, hvorved jeg får en tilgang til iagttagelse af metaperspektivet på kommunikationen.

I relation til alle fire studier som er repræsenteret i undersøgelsen af vejledningskommunikation, har jeg haft tilgang til studiets studieplaner og har således kunnet få et indtryk af vejledningens betydning i det samlede undervisningsforløb. I forbindelse med det fleksible studie har jeg desuden haft tilgang til de studerendes informationshæfter vedrørende studiet, hvor en del af materialet direkte handler om vejledning via tekniske medier.

Dermed kan brugen af iagttagelsesmetoder i forhold til vejledning opsummeres som følger.

**Figur 21. Vejledning som enheden af en forskel relateret til iagttagelsesmetoder**

 <p>vejledning nær</p> <p>vejledning fjern</p> <p>vejledning</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>* Forundersøgelse (spørgeskema på net)</li><li>* Observation (skriftlige notater, video- og lydoptagelser)</li><li>* Udskrifter af skriftlig kommunikation over net</li><li>* Interview (ansigt-til-ansigt)</li><li>* Div. dokumenter (de studerendes refleksionsnotater, informationshæfter, studieplaner).</li></ul>
---	--

### 3.3.4. Dataindsamling i forbindelse med mundtlig eksamen

I denne undersøgelse kombineres iagttagelsesmetoderne observation, interview og brug af diverse skriftlige dokumenter.

#### **Observation**

Som den bærende iagttagelsesmetode benyttes igen observation, såvel under den traditionelle eksamen, som ved eksamen via billedtelefon. Der blev observeret i alt 12 eksaminationer, 8 via billedtelefon og 4 på traditionel vis. Ved den traditionelle eksamen var observatøren synlig og tilstedeværende i eksamenslokalet, om end med en tilbagetrukket placering i lokalet. Ved eksamen via billedtelefon sad observatøren udelukkende på institutionssiden, det vil sige i samme rum som eksaminator og censor, og så eksaminanden som eksaminator og censor så ham/hende, nemlig på en tv-skærm. Når observationerne udelukkende er dokumenteret skriftligt, skyldes dette at videoobservation og lydoptagelser blev opfattet som et ekstra forstyrrende element under den mundtlige eksamen og derfor blev fravalgt.

#### **Interview**

De enkelte studerende blev alle interviewet, umiddelbart efter at karakteren var givet. For de studerende som tog eksamen på traditionel vis, foregik interviewene ansigt-til-ansigt i et tilstødende lokale, mens de studerende der tog eksamen via billedtelefon blev interviewet via telefon. Eksaminator og censor blev interviewet efter gennemførelse af første dags eksaminationer, ansigt-til-ansigt og sammen. Observationer fra den enkelte eksamen foreligger som et afskrift af samtalen mellem de tre parter. I de tilfælde, hvor replikker ikke er skrevet fuldstændig ud, er indhold, varighed og helhedsindtryk angivet. Desuden er der så vidt muligt angivet kropssproglige ytringer og skift i tonefaldet under samtalen.

#### **Diverse skriftlige dokumenter**

Som ved undersøgelsen af kommunikationen ved vejledning (det er det samme studie som danner grundlag for undersøgelsen), har jeg benyttet informationshæfter og studieplaner som supplement til undersøgelsen, primært for at få en forståelse af studiet og dets indhold i forhold til det der kan kræves i forbindelse med en mundtlig eksamen.

Brugen af iagttagelsesmetoder i forhold til mundtlig eksamen opsummeres i nedenstående figur.

**Figur 22. Mundtlig eksamen som enheden af en forskel i relation til iagttagelsesmetoder**

<p style="text-align: center;"> <span style="display: inline-block; width: 150px; border-bottom: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"></span> <span style="display: inline-block; width: 150px; border-bottom: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"></span> </p> <p style="text-align: center;"> <span style="display: inline-block; width: 150px; border-bottom: 1px solid black; margin-bottom: 5px;"></span> </p> <p style="text-align: center;">mundtlig eksamen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Observation (skriftlige notater)</li> <li>* Interview (ansigt-til-ansigt og telefon)</li> <li>* Div. dokumenter (informations-hæfter, studieplaner).</li> </ul>
--	--

### 3.4. Valg af analysestrategi og fremgangsmåde

Med en gennemgang af de to første faser i empirikonstruktionen er jeg nået frem til selve analysen af den empiriske konstruktion, som den fremstår i form af forskellige tekster og video- og lydoptagelser. Jeg skal her nærmere beskrive analysens komparative aspekt, samt forsøge at redegøre for den fremgangsmåde der er benyttet under analysearbejdet.

#### 3.4.1. Det komparative aspekt

For at kunne svare på, hvordan kommunikation udfolder sig i udvalgte undervisningsrelaterede kommunikationssystemer indenfor en fjernundervisningskontekst, sammenlignet med den kommunikation der foregår i tilsvarende undervisningsformer ansigt-til-ansigt, har jeg underkastet mit genstandsfelt en komparativ analyse. Med tre forskellige komparative analyser er det mit mål, at jeg ikke bare skal kunne sige noget om forskellene mellem tre forskellige undervisningsformer indenfor to kontekster, men på baggrund af en bred empirikonstruktion også skal kunne iagttage den overordnede forskel mellem nærundervisning og fjernundervisning.

I litteraturen om komparation som metode (Ragin, 1987 og Ragin et.al., 1993) står bl.a., at den kvalitative, komparative metode arbejder med færre enheder, og at generaliseringsambitionerne almindeligvis er mere ambitiøse end ved rene case-orienterede studier. Når det gælder antallet af enheder, arbejder mine tre analyser med to enheder; nærundervisning set i relation til fjernundervisning. Når det gælder de underordnede niveauer indenfor de tre analyser gælder princippet om sammenligning af to enheder også. Generaliseringsaspektet, som det omtales af Ragin, står i modstrid til den operative konstruktivismes grundsyn om, at det der siges, kun vedrører det udsnit, der iagttages og ikke kan betragtes som et universelt udsagn om verden (Rasmussen, 2002). Således søger jeg ikke en generalisering af mine udsagn, men accepterer, at mine

resultater er knyttet til det blik jeg har på empirien, med bevidstheden om at dette blik også kunne have været et andet og dermed også resultaterne.

Et omstridt tema indenfor komparativ analyse er, *hvilke fænomener* der lader sig sammenligne. Dette tema kaldes *klassifikationsproblemet* og handler generelt om, at man f.eks. kun kan sammenligne pærer og ikke æbler og pærer (Sivesind, 1993:42). Systemteorien er ikke direkte uenig i denne problemstilling, men beskriver klassifikationsproblemet ud fra den forskel som projektet iagttager. Således vil det ikke være hensigtsmæssigt at foretage vilkårlige sammenligninger, hvis disse ikke kan føres tilbage til enheden af den forskel der iagttages.

Ensartetheden i det der sammenlignes kan i denne undersøgelse føres tilbage til min forskels enhed, nemlig undervisningskommunikation. Jeg sammenligner undervisningskommunikation med undervisningskommunikation, selvom den ene type undervisning foregår indenfor en nærundervisningskontekst, mens den anden foregår indenfor en fjernundervisningskontekst. Ved siden af denne mere overordnede klassificering har jeg opstillet følgende krav til sammenligningens underkategorier:

#### *1. prioritets sammenfald*

Der skal være parvis samme undervisningsrelaterede kommunikation uanset medie, parvis samme uddannelsesniveau og kommunikationen skal helst foregå indenfor samme fag.

#### *2. prioritets sammenfald*

Som udgangspunkt havde jeg ønsket mig parvise sæt af data, hvor underviser, de studerende, fag, og selve temaet for undervisningen var det samme på begge sider af forskellen; noget som kan fremstilles som optimal ensartethed indenfor forskellen. Dette betød imidlertid en væsentlig indsnævring af mit førsteprioritets udvælgelseskriterium, og det har kun lykkedes mig at konstruere én empirisk enhed, hvor paradokset optimal ensartethed indenfor forskellen forekommer; nemlig et udvalg af forelæsninger, hvor forelæser og tema er det samme indenfor de to kontekster. Det drejer sig om fire forelæsningspar, henholdsvis på video og i auditoriet. På baggrund af disse krav til underkategorier fremkommer følgende oversigt over de tre empirikonstruktioner:



**Figur 23. Komparation indenfor forskellen forelæsning**

	Nær	Fjern
<b>1. prioritets sammenfald</b>		
Undervisningsform	forelæsning	forelæsning
Uddannelsesniveau	højere uddannelse	højere uddannelse
Fag:		
- første underforskel <sup>81</sup>	generel pædagogik	generel pædagogik
<b>2. prioritets sammenfald (i relation til første underforskel)</b>		
Ens forelæsningstema	+	+
Samme forelæser	+	+
Fag:		
- anden underforskel <sup>82</sup>	generel pædagogik	sygepleje og ingeniørfag
- tredje underforskel <sup>83</sup>	generel pædagogik	sygepleje og ingeniørfag
<b>2. prioritets sammenfald (i relation til anden og tredje underforskel)</b>		
Ens forelæsningstema	-	-
Samme forelæser	-	-

Som man ser af ovenstående figur, er det kun indenfor sammenligningen af forelæsninger i auditoriet og forelæsninger på video, at der er 2. prioritetsammenfald med ens forelæser og tema indenfor begge kontekster.

<sup>81</sup> Forelæsninger i auditoriet/forelæsninger på video. Her har alle forelæsninger parvis ens tema.

<sup>82</sup> Forelæsninger i auditoriet/forelæsninger via billedtelefon.

<sup>83</sup> Forelæsninger på video/forelæsninger via billedtelefon. Disse forskelle refererer begge til fjern.

**Figur 24. Komparation indenfor forskellen vejledning**

	Nær	Fjern
<b>1. prioritets sammenfald</b>		
Undervisningsform	vejledning	vejledning
Uddannelsesniveau	højere uddannelse	højere uddannelse
Fag:		
- første underforskel <sup>84</sup>	gen.pæd. og spec.pæd. <sup>87</sup>	fjernundervisningspædagogik
- anden underforskel <sup>85</sup>	gen.pæd. og spec.pæd.	fjernundervisningspædagogik
- tredje underforskel <sup>86</sup>	fjernundervisningspædagogik	fjernundervisningspædagogik
<b>2. prioritets sammenfald</b>		
Opgavevejledning som tema	+	+
Samme vejleder	-	-

Ovenstående figur viser at der kun er delvist 2. prioritetssammenfald mellem konteksterne, nemlig ved at opgavevejledning er tema for begge kontekster.

**Figur 25. Komparation indenfor forskellen mundtlig eksamen**

	Nær	Fjern
<b>1. prioritets sammenfald</b>		
Undervisningsform	mundtlig eksamen	mundtlig eksamen
Uddannelsesniveau	højere uddannelse	højere uddannelse
Fag:	fjernundervisningspædagogik	fjernundervisningspædagogik
<b>2. prioritets sammenfald</b>		
Samme mundtlige eksamen	+	+
Samme eksaminator	+	+
Samme censor	+	+
Samme gruppe af studerende	+	+

Ovenstående figur viser, at der er fuldt 2. prioritetssammenfald mellem mundtlig eksamen i en nærundervisningskontekst og i en fjernundervisningskontekst. Der er imidlertid kun tale om sammenfald i gruppen af studerende, ikke at den enkelte studerende går op til to forskellige mundtlige eksamener.

<sup>84</sup> Vejledning ansigt-til-ansigt/vejledning via chat.

<sup>85</sup> Vejledning ansigt-til-ansigt/vejledning over grupperum.

<sup>86</sup> Vejledning via chat/vejledning via grupperum.

<sup>87</sup> Forkortelserne står for generel pædagogik og specialpædagogik. Disse forskelle refererer begge til fjern.

### 3.4.2. Operativ, konstruktivistisk analysemetode

Jeg skal her afslutte med en beskrivelse af den fremgangsmåde jeg har anvendt i forbindelse med mine tre analyser. Fremgangsmåden bygger i overvejende grad på den metode som Rasmussen (2002) udvikler og beskriver under navnet *operativ, konstruktivistisk hermeneutik*. Til forskel fra en traditionel hermeneutisk tilgang ifølge Schleiermacher, Gadamer eller Ricour, så mener Rasmussen at denne metode kan håndtere en kompleksitetsproblematik, som den fremstilles af bl.a. Luhmann. Han forsøger derfor at udvikle et metodegrundlag på baggrund af Luhmanns operative konstruktivisme, som bygger på den hermeneutiske tradition om at (gen)finde den oprindelige mening i en tekst eller i ytringer i bred forstand (Rasmussen, 2002:1). Som Rasmussens metode foreskriver, er også mine analyser gennemført i tre trin, men mens han analyserer skriftlige tekster, så analyserer jeg også kommunikationen i et undervisningssystem på baggrund af video- og lydoptagelser. Det samlede bidrag til analyserne består af skriftlige observationsnotater, video- og lydoptagelser fra undervisningskommunikation, transskriberede uddrag af den mundtlige kommunikation fra video- og lydoptagelser, transskriberede interviews, udskrifter fra skriftlige samtaler over nettet og forskellige studierelaterede dokumenter.

I analysens første trin foretages en (gen-)iagttagelse af det empiriske materiale som det foreligger via tekster, video- og lydoptagelser, med henblik på en kategorisering i forhold til den overordnede forskel. Konkret: at trække de udsagn eller kommunikationspartier ud af materialet, som kan henføres til forskellen nær/fjern. Den overordnede forskel er nu operationaliseret gennem flere underordnede ledeforskelle med reference til teorien, f.eks. forskelle i relation til de kommunikerendes fysiske placering, med hensyn til de kommunikerendes relationer, forskelle med hensyn til tillidsproduktion osv. Rasmussen kalder denne mere deskriptive del af analysen for en empirisk konstruktion. Derved ønsker han at markere, at empiri ikke må forveksles med virkeligheden. En iagttaget virkelighed er en konstrueret virkelighed, idet beskrivelser altid er baseret på en selektion (op.cit.:11). Rasmussen siger videre, at iagttagelse og fortolkning er to sider af samme sag. I den forstand sker fortolkningen i relation til en præcisering af genstandsfeltet, gennem valg af undervisningsform, medier, iagttagelsesmetode og ved de forskelle jeg iagttager mit genstandsfelt med under dataindsamlingen (iagttagelsesprocessen). Analysens andet trin benytter de udvalgte udsagn og kommunikationspartier som grundlag for fortolkning af kommunikative forskelle mellem de to kontekster. Mens første trin iagttager, benævnes iagttagelserne her. Resultaterne af fortolkningsprocessen kan imidlertid ikke spores tilbage til tekst, video- og lydoptagelser, men må spores tilbage til

valg af benævnelser og de valgte ledeforskelle. Dermed er resultatet det, som forskeren har iagttaget og benævnt.

Analysens tredje trin kan beskrives som en fortolkning af den samlede mængde af forskelle. Hos mig er denne del min opsummering og konklusion i forhold til min problemformulering og den overordnede forskel mellem fjern og nær, samt en tilbagevenden til de hypoteser, som jeg indledningsvis opstillede.

Med et forskningsdesign bestående af tre forskellige analyser der overordnet benytter samme overordnede forskel og fremgangsmåde, vil der være en vis fare for gentagelser, som muligvis vil kunne virke trættende. Jeg håber imidlertid, at kompleksiteten i den samlede empirikonstruktion vil kunne kompensere for analysernes gentagende rutiner.

## 4 . FORELÆSNING

Kapitel 4 består af den første af tre empiriske undersøgelser af undervisningsrelateret kommunikation. Afsnit 4.1. indeholder en redegørelse for forskningen i forelæsning som undervisningsform indenfor højere uddannelse. Afsnit 4.2. ser på forelæsningen i et historisk perspektiv, fra græsk retorik og frem til nutidens mere dialogiske forelæsningsformer. På baggrund af de to foregående afsnits forsøg på at karakterisere forelæsningen i forhold til historik og undervisningsgenre beskriver jeg i afsnit 4.3., hvilke funktioner forelæsningen varetager indenfor nutidens højere uddannelse. Afsnit 4.4. relaterer forelæsningen som undervisningsgenre til fjernundervisningskonteksten. Afsnit 4.5. afslutter kapitlets mere beskrivende del med en definition af forelæsningen som en særlig form for kommunikation. Afsnit 4.6. binder afhandlingens overordnede problemformulering sammen med analysen af forelæsningen ved at genformulere forskningsspørgsmål og hypoteser i relation til forelæsning i henholdsvis en nærundervisnings- og fjernundervisningskontekst. Afsnit 4.7. indeholder en sammenlignende analyse af den traditionelle forelæsning i nærundervisningskonteksten og forelæsning formidlet gennem tekniske medier over afstand. Analysen består af to dele. Første del beskriver kommunikative forskelle mellem den traditionelle auditorieforelæsning og forelæsninger på video, mens den anden del beskriver kommunikative forskelle mellem den traditionelle forelæsning og forelæsninger via billedtelefon. Desuden vil der i anden del blive foretaget en sammenligning af kommunikationen i de to forelæsninger der foregår over afstand. Afslutningsvis vil der være en sammenfatning af undersøgelsen og dens resultater.

### 4.1. Forskning indenfor feltet

I følge den tyske pædagog, Hans Jürgen Apel (1999), er der ikke forsket meget i forelæsningen som undervisningsform, idet forskning med fokus på undervisningsformens læringseffektivitet er dominerende indenfor den traditionelle kognitivistiske læringsteori (Penner 1984, Apel 1999, Bligh 2000, McKeachie 1990). Indenfor den anglesaksiske, empiriske tradition er der foretaget en række eksperimentelle undersøgelser, enten for at identificere, hvad der udgør den "gode forelæsning", eller som et forsvar for forelæsningen som undervisningsmetode<sup>88</sup>. Meget af denne forskning forholder sig som udgangspunktet kritisk til forelæsningen, som beskyldes for at være ineffektiv: bl.a. fordi den passiviserer den studerende ved at være af monologisk karakter. På den anden side hævdes det, at

---

<sup>88</sup> I Donald A. Blighs bog: "What's the use of Lectures", er effektforskningen og en forståelse af forelæsningen som transfer dominerende. Et beskrivende eksempel på dette er f.eks. følgende titel på et af kapitlerne i bogen: "The Lecture is as Effective as Other Methods for Transmitting Information" (Bligh, 2000:4).

effektforskningen er for overfladisk i sine antagelser og at der ikke er taget hensyn til et komplekst forelæsningsrationale, f.eks. at forelæsningsgenrerne er mange og helt forskellige, at der må tages hensyn til forelæsningsens tema og kompleksitet, til køn og til en række andre kontekstafhængige forhold (Johnson, Johnson & Smith 1991, Husbands, 1997). Bronson (1977) hævder i denne forbindelse, at disse kontekster ofte er negativt defineret og derfor undergravende for de studerendes læring. Han efterlyser, det han kalder for 'det meget savnede kommunikationsperspektiv' på undervisning (op.cit.:451).

Det eksperimentelle eller kvasiexperimentelle forskningsdesign er til tider blevet udfordret af naturvidenskabelige og etnografiske undersøgelser med fokus på den dårlige undervisning og forelæsning. Dårlig undervisning og mislykkede forsøg er ofte samlet i den etnografiske forskning (Havnes, 1997). Ikke desto mindre overlever forelæsningen på trods af den massive kritik, og det gør den sandsynligvis fordi den opfylder flere funktioner, end der er observeret i den førnævnte forskning. Apel (1999) refererer også til Haecker (1969), der har fundet ud af, at 96% af de studerende ønsker, at forelæsningen fortsat skal være fremtrædende som undervisningsform indenfor højere uddannelse. Lignende undersøgelser synes at bekræfte dette (McKeachie, 1994, O'Donnel & Danserau, 1994). Forelæsningen tilbyder en systematisk oversigt over et kundskabsområde og en ramme for forståelsen, og hjælper den studerende til at "oversætte" og relatere den videnskabelige videns komplekse struktur til et mindre komplekst koncept, som den studerende bedre er i stand til at håndtere (Metz-Göckel, 1975).

Flere rapporter støtter den generelle hypotese, at forelæsere, som kan tilføre information, generere forståelse og stimulere interessen hos de studerende, er højt ansete. De kan inspirere og motivere de studerende, skabe grundlag for læring og anspore til fordybning i en videre akademisk karriere. Dimensioner som f.eks. *klarhed (tydelighed)*, *organisering* og *kommunikation om forventninger* har været rapporteret som nogen af de vigtigste årsager til de studerendes læring (Saroyan & Snell, 1997). I centrum af disse aktiviteter står forelæserens undervisningsevne: evnen til at introducere emner, til at formidle og organisere en struktur i stoffet, til at udvikle argumenter og konklusioner, bl.a. ved at skifte mellem tale, brug af illustrationer, anekdoter (fortællinger) og spørgsmål (Entwistle, 1981).

## 4.2. Forelæsningen i et historisk perspektiv

Den græske *retorik* regnes som den oprindelige form for offentlig tale. Sofisterne<sup>89</sup> videreudviklede kunsten "at tale med sigte på at overtale", og med sofisternes undervisning, antog forelæsningen sin første form, som en litterær form for dialog via retorik (Nordkvelle, 2003b). Platon langede imidlertid hårdt ud efter sofisterne, og anklagede dem for at overdrive brugen af de retoriske virkemidler hen imod en uetisk og ensidig overtalelse. Samtidig stillede han spørgsmålstegn ved retorikkens gode hensigter, når sofisterne ikke søgte sandheden, men udelukkende talte for at vinde i en sag. Platon ønskede at opnå forståelse for at overbevisning måtte skabes gennem dialog mellem samtalepartnere. Til dette formål brugte han de sokratiske dialoger som eksempel på brugen af spørgsmål og svar i en logisk argumentation. Han fremstillede sig selv som filosof og ikke retoriker, og han udfordrede den rationelle fornuft frem for følelserne. Platons brug af dialogerne demonstrerer en *dialektisk*<sup>90</sup> tænkemåde, hvor sammenstillingen af modsatte argumenter forenes i en højere enhed. En tænkemåde, som for datiden blev opfattet dialogisk, men som senere også fremstod retorisk. Aristoteles så mindre skeptisk på de moralske sider ved retorikken. Gennem en ligestilling af retorik og dialektik, "normaliserede" Aristoteles retorikken som en nyttig kunst der kunne tjene mennesket. Og mens sofisterne bedrev kamp mellem personer, fremhævede Aristoteles kampen mellem argumenterne. Aristoteles skelnede mellem *deliberativ* tale, egnet for politiske forhandlinger, *forensisk* tale, der hørte hjemme i retssalen, og *epideiktisk* tale, der hang sammen med gennemførelse af ceremonier. I sidstnævnte kategori hørte bl.a. formen *demonstrativ* tale, som kom tættest på foredraget (op.cit.:6).

Da klosteskolerne blev omdannet til universiteter i 1100-tallet, var retorik en af de førende kundskaber som et dannet menneske skulle mestre, og noget universiteterne skulle undervise i. I en beskrivelse af middelalderens undervisning fortælles, at de studerende om morgenen gik til forelæsning i de kolde haller - i *scholae* - hvor de måtte sidde på det beskidte gulv. Om vinteren kunne gulvene være strøet med halm, som de studerende selv måtte betale for. Det eneste møbel i rummet var en pult som den kappeklædte lærer satte sig bag, og hvorfra han dikterede sin tekst. De studerendes muligheder for at tage notater var få, da papir og skriveudstyr var dyrt og skrivefærdighederne dårlige (Durkheim,1977:132). I middelalderen var forelæsningen oftest en kommentar til en bog, og forelæserens opgave bestod ikke i at tale om, eller

---

<sup>89</sup> Sophist - any of certain Greek lecturers, writers, and teachers in the 5<sup>th</sup> and 4<sup>th</sup> centuries BC, most of whom travelled about the Greek-speaking world giving instruction in a wide range of subjects in return for fees (Encyclopedia Britannica Online).

<sup>90</sup> Dialectic. Also called dialectics - originally a form of logical argumentation but now a philosophical concept of evolution applied to diverse fields including thought, nature, and history (Encyclopaedia Britannica Online).

søge efter sandheden i sig selv, men at argumentere for sandheden i de klassiske bøger. At studere hed i middelalderen *legere librum* eller *audire librum* - at læse eller at høre en bog. Begreberne at *forelæse*, *vorlesen* og *lecture* har alle en kobling til middelalderens måde at studere på (Nordkvelle, 2003b).

Antikkens retoriske taleformer kan bl.a. spores i middelalderens to forelæsningsformer: *expositio* og *lectio*. Mens *expositio* kan forstås som en mere dialektisk forelæsningsform, influeret af Platon, med et større indhold af elementer fra fortællingen, plottet og den kreative dramaturgi, så fremstår *lectio* som en didaktisk metode til at "gå igennem stof" på. *Lectio* refererer til videnskaben i bogen ved at gengive videnskabsystemets kanon. Kanon var sandheden, og retorikken behøvede derfor ikke at overbevise om sandheden. Dermed forholdt *lectio* sig til et lukket forståelsessystem. *Expositio* relaterer sig til det samme videnssyn, samtidig med at denne form benyttede den dialektiske metode (op.cit.). Man erkendte med andre ord at man talte til nogen, og inddrog derfor en slags iagttagelse af tilhørernes forståelse i sin argumentation. Men der var stadig ikke tale om en reel dialog mellem forelæser og de studerende.

Med humanismens øgede indflydelse på 1500-tallet skete der en gradvis forandring af hele kundskabssystemet. Mens kvaliteten i skolastikkens kundskab lå i de kanoniske skrifter, så blev tilbudet af bøger større under humanismen. Humanisterne hævdede bl.a., at læring af logik og fornuft bedst kunne ske gennem de oprindelige kilder, og kundskab blev dermed noget der kunne tilegnes uden reference til én bestemt bog, men snarere til flere. Læring af sprog blev et vigtigt redskab for at kunne bruge bøgerne, samtidig med at det blev accepteret at kundskab også kunne skabes i det verbalsproglige rum. Dermed fornyede humanismen interessen for retorikken som en mere almen kundskabsform, og forelæsningerne blev i en periode mindre afhængige af *expositio* til fordel for en mere livlig forelæsningsform; *quastiones*<sup>91</sup>.

Det var imidlertid først med introduktionen af *seminaret* ved Universitetet i Halle<sup>92</sup> i 1694 og senere i Göttingen, at der var tale om en egentlig dialog mellem underviser og de studerende. Professorerne her gennemførte først deres *lectios* for den store "uvidende hob", for siden at tilbyde deres egne bidrag til fagets fremgang, gennem samlinger med mere eller mindre kritiske beundrere (op.cit.). Smågruppe-undervisning,

---

<sup>91</sup> *Quastiones* blev oprindeligt udviklet af en skolastiker ved navn Buridan, og er en metode hvor der stilles et spørgsmål og lægges to alternative tænkemåder frem som svar på spørgsmålet (Nordkvelle, 2003b:11).

<sup>92</sup> Universitetet i Halle blev indstiftet i 1694 af Frederick III af Brandenburg som et center for Lutheransk lærdom. Det fik ry som det første moderne universitet, bl.a. fordi man fjernede sig fra religiøs ortodoksi til fordel for objektivitet, rationalisme og den frie undersøgelse. Studiet af kanoniske tekster blev erstattet af systematiske



privatundervisning og seminarer foregik stort set på modersmålet, mens lectio foregik på latin.

Omkring 100 år senere, i 1767, får man gennem en studenterevaluering af to af tidens store navne, Immanuel Kant (1724–1804) og Johan von Herder (1744-1803), et godt indtryk af de to grundlæggende forelæsningspositioner, lectio og expositio, men i en videreudviklet form. I den danske pædagog Jonathan Schwartz artikel om universitetspædagogik fra 1998 får man et indblik i originalkilderne. Om Immanuel Kants forelæsningsstil hedder det bl.a.:

*"Professor Kant er altid punktlig og forventer af os at vi kommer til tiden til hans undervisning" [...] "I.K. efterlader ikke en sten uden at have endevendt den, og ikke nok med det, han ordner stenene i en rækkefølge, der gør det muligt - i hvert fald for ham selv - at tage ét skridt ad gangen hen imod en stadigt mere omfattende viden. Hans metode kombinerer dermed skeptisk reservation med standhaftig undersøgelse. Problemet er imidlertid, at vi har vanskeligt ved at følge ham" [...] "Vi stoler på, at der er logisk ræson i hans argumenter, men ofte forudsætter disse argumenter, at hele systemet bæres med i hver ny undersøgelse. Det er en tung bagage at bære! Hver eneste nye analytiske sondring forudsætter en forståelse af den syntese, der gik forud. Vi studerende slås med de enkelte dele i et argument og kommer hurtigt til at glemme deres position i lærerens filosofiske vision. Vi farer vild"*  
(Citeret fra Schwartz, 1998:3).

Om Johan von Herders forelæsningsstil kan man bl.a. læse følgende:

*"Johan von Herders undervisning mangler "den røde tråd", men den har sandelig torden og lyn. Han reciterer poesi fra et hvilket som helst land, han kan opdrive, og spredt indflettet mellem sangene og historierne kommer hans egne kommentarer, som ofte selv er ganske poetiske. Fra J. von H. får man det indtryk, at han hellere ville være ude på en lang rejse, hvor han kan komme i direkte kontakt med klimaet og befolkningen. Han er rastløs og forfærdelig ustruktureret "[...]" Skønt flere studerende sætter pris på det kraftfulde i Herders timer, ville flertallet*

---

forelæsninger, disputatserne blev erstattet af seminarer og latin erstattet af tysk som undervisningssprog (Nordkvelle 2003b:34).

*nok foretrække en mere tempereret fremstilling. Hans insisteren på poetisk tale forringer den logiske argumentation, og mange studerende efterlades forvirrede og udmattede efter 2 timers undervisning"*  
(op.cit.:4).

Kant illustrerer en form for "libertas philosophandi" - en slags filosofisk frirum, hvori filosofien kan spekulere og bevæge sig videre, ud over oplæsning af gammel viden. Han er ved at blive en ny kanon i sin egen ret, og hans forelæsning kan ses som en videreudvikling af lectio. I stedet for at citere fra "værket", citerer han fra sit hoved og forsøger dermed at argumentere sig frem til nye indsigter (Heyerdal, 1997). Herder demonstrerer også en metode for akademisk tænkning, men mere over mod det Humbolt kaldte for "Det frie foredrag", hvor forelæseren taler frit til tilhørerne, som kan tænke med ham (Apel 1999:63). Hans forelæsning følger på den anden side expositio tradition med at inddrage elementer fra fortællingen, plottet og den kreative dramaturgi.

Indtil seminarets fremvækst i 1600-tallet var forelæsningen altså af reel monologisk karakter, selvom den blev udviklet mere og mere hen mod en dialektisk retorik eller mod "som-om-dialogen", hvor den studerendes respons eller spørgsmål var tænkt ind i selve argumentationen. Denne udvikling kan ses som et svar på den kritik af det monologiske, der har eksisteret siden sofisternes retoriske taler.

Der findes i dag mange forskellige forelæsningstyper og -stile, afhængig af fag, målgruppe og forelæserens personlighed. Bakhtar og Browns undersøgelse (1988) regnes som den bedste og mest globale undersøgelse af forskellige forelæsningsstile. I denne undersøgelse skilles der mellem en eksemplarisk (forelæseren forklarer sin strategi samtidig med at forelæsningen foregår), en ustruktureret (en mere impulsiv forelæsning som bygger på et tema), en oral (formidlingen af det teoretiske indhold dominerer), en visuel (beskriver ved hjælp af billeder eller metaforer) og en eklektisk (stofudvælgelse uden overordnet sammenhæng) forelæsningsstil. Undersøgelsen viste, at den foretrukne stil var den eksemplariske, som blev brugt af en tredjedel af respondenterne. Respondenterne indenfor denne gruppe karakteriserede sig selv som trygge ved stoffet og velorganiserede. De brugte en række mundtlige og visuelle teknikker, strukturerede deres forelæsninger og deres forelæsningsmanuskripter med overskrifter og underoverskrifter og informerede deres studenter om synsvinklen i forelæsningen. Deres overordnede mål var at skabe tanker og forståelse, ikke bare faktuel information (op.cit.:167).

I en direkte sammenligning mellem tre forelæseres optræden i en klinisk medicinsk træningssituation skelner forskerne Saroyan og Snell (1997) mellem tre forskellige forelæsningsstile: den indholdsrelaterede, den kontekstrelaterede og den pædagogisk relaterede forelæsning. Den indholdsrelaterede forelæsning havde alle de traditionelle elementer: kun retoriske spørgsmål, ingen interaktion mellem forelæser og de studerende, ingen oversigt over emnerne, ingen opsummering undervejs, ingen forbindelser til andre forelæsninger eller områder af potentiel interesse og ingen evaluering. Den kontekstrelaterede forelæsning var mere kompleks; bl.a. med patienter involveret, introduktion af færre emner og med en stærk interaktion mellem forelæser, de studerende og patienterne. Den pædagogisk relaterede forelæsning begyndte med en oversigt over forelæsningen, tillod en høj grad af studenterinvolvering, og vurderede de studerendes læring til slut i forelæsningen. De studerende vurderede den pædagogisk relaterede forelæsning højest og den indholdsrelaterede lavest.

I tillæg til forelæsningen med dens mange underkategorier, er der udviklet en række nye og mere dialogiske undervisningsformer. Forelæsningen indgår i dag sammen med flere andre undervisningsformer i et uddannelsesforløb, hvor mere monologiske undervisningsformer i højere grad spiller sammen med mere dialogiske former for undervisning. Alligevel opretholdes kritikken af forelæsningen fortsat. Allerede med Platons kritik af den ensidige tale overfor det dialektiske, ses de første spirer til den kritik af forelæsningen, som vi møder i dag, og som i hovedtræk går ud på, at forelæsningen er utilfredsstillende i en læringsmæssig sammenhæng, fordi den passiviserer den studerende, når forelæserens monolog er hovedbestanddelen, og der er afsat ingen eller forholdsvis kort tid til dialog mellem de studerende og forelæser (Penner, 1984 og Apel, 1999). På trods af kritikken er forelæsningen fortsat en central del af undervisningen indenfor højere uddannelse. Undersøgelser viser, at 75% af USA's college-kurser inkluderer forelæsninger som undervisningsmetode (Griffin & Cashin 1989). Samtidig er forelæsninger den måske mest synlige del af undervisningsvirksomheden ved de højere læreanstalter, og for mange studerende synonym med undervisningen. Endvidere ser det ud til, at undervisernes status hos de studerende ofte afgøres af, hvorvidt de betragtes som gode eller dårlige forelæsere.

### 4.3. Forelæsningens tre grundfunktioner

På baggrund af denne gennemgang er det nærliggende at spørge hvilke funktioner forelæsningen egentlig varetager når den, på trods af kritikken, stadig har en så stærk forankring indenfor den højere uddannelse. Umiddelbart ser det ud til, at den også opfylder andre kommunikative funktioner end dem, der er relateret til formidling af

pensum. Uanset om forelæsningen beskrives som lectio eller expositio, så var den i store dele af middelalderen indbegrebet af undervisning. Foruden dens funktion som formidler af kundskab til de studerende, præsenterede den også den videnskabelige kanon og eksponerede et videnskabeligt forståelsessystem. Med andre ord så introducerede forelæsningen den studerende til den videnskabelige tænkemåde. Samtidig gav den, via mødet mellem forelæser og studerende, undervisningen 'et ansigt'.

I nutidens undervisning er forelæsningen blot én blandt flere undervisningsformer, og den findes i mange varianter, bl.a. afhængig af forelæserens personlige stil, af målgruppen og af faget. Alligevel vil middelalderens forelæsning med sine grundfunktioner kunne spores i nutidens forelæsning indenfor højere uddannelse. Først og fremmest kan formidlingsformen siges at have læringsmæssigt potentiale i kraft af de muligheder, den giver den studerende til at få præsenteret et stofområde på mere end en måde og gennem underviserens (eller ekspertens) tolkning. En tolkning med den potentielle sideeffekt, at den studerende kan finde "den rette forståelse" med tanke på eksamensstrategien. Desuden bidrager forelæsningen til socialisering af den studerende i forhold til fag og højere uddannelse, bl.a. gennem eksponering af sprog, fagterminologi og holdninger som vigtige normdannende faktorer. Med andre ord, så får den studerende gennem forelæsningen tilgang til en ny arena.

Med en systemteoretisk indfaldsvinkel vil man kunne sige, at forelæsningen gennem sin retoriske præsentation af et tema eksponerer to funktionelle systemer, nemlig uddannelsessystemet og videnskabssystemet. Indenfor uddannelsessystemet bidrager forelæsningen til den studerendes uddannelse og faglige dannelse ved at være en del af undervisningen. Gennem det mundtlige og personlige møde mellem fagpersonen og de studerende formidles ikke bare en del af pensum, men de studerende trænes også i at tænke og argumentere akademisk (Kjeldsen, 2000). I dette system bliver *den studerende* det symbolsk generaliserede medie; det medie der vælges for en meddelelse. På den ene side må forelæseren forsøge at iagttage de studerendes forståelsesoperationer og "sætte sig i den studerendes sted", for at kunne vælge den videre forståelse indenfor dette funktionssystem. På den anden side giver forelæsningen udtryk for det videnskabelige fællesskab, bl.a. gennem forelæserens sprog og brug af fagterminologi. Den videnskabelige diskurs og det symbolsk generaliserede medie *sandhed* demonstreres gennem forelæsningens sandhedssøgende argumentationsform. I modsætning til lectio og expositio er det i dag ikke kanon der præsenteres eller argumenteres for, der er tale om en videnskabelig argumentationsform som søger at afdække den aktuelle påstands sandhed.

Ved siden af disse kommunikative funktioner, synliggør forelæsningen studieaktiviteten, og kan dermed blive et vigtigt organiserende element i den studerendes - ofte kaotiske - studiesituation. Et studie vil kunne betragtes som en løs ramme for mange interaktionssystemer, og forelæsningen vil i dette system kunne fungere som "det ugentlige højdepunkt", en symbolsk manifestation som fungerer studiesocialt koordinerende, og som arena for de studerendes gensidige iagttagelse af hinandens forståelseselektioner. Forelæsningen danner altså rammen om et fortolkningsfællesskab blandt de studerende, men den er også en del af et fysisk studiefællesskab, såvel i rum som i tid. Et fysisk studiefællesskab i rum betyder, at de studerende og underviser mødes fysisk i samme rum. Det tidslige aspekt handler om forelæsningen som skandering eller milepæl i et langt studieforløb.

Dannelsen af et fortolkningsfællesskab kan i et systemteoretisk lys ses som en kobling mellem det sociale system og det psykiske system<sup>93</sup> - måske den mest synlige kobling i studiesammenhænge. I Apel (1999) er Kants og Herders samtidige, den preussiske undervisningsminister Wilhelm von Humboldt (1767-1835), citeret for følgende udtalelse:

*"Freier Vortrag vor Zuhörern, unter denen doch immer eine bedeutende Zahl selbst mitdenkender Köpfe ist"* (Humboldt citeret fra Apel, 1999:63).

I denne forståelse er de studerende ikke passive modtagere af information, men produktive medskabere af en fælles videnskabelig forståelse. Måske forstod Humboldt allerede da noget grundlæggende om læring og koblingen mellem systemerne under en forelæsning? En lignende og nyere forståelse af forelæsningen som en form for kommunikation, og ikke som en kanal for ensidig information, er de to amerikanske kommunikations- og læringsforskere Mottet og Beebe som siger, at:

*"Instead of instructors transmitting their emotions to students directly, student's feelings of pleasure, arousal and dominance are stimulated by the feedback they receive from their own responsive behavior in the classroom"* (Mottet & Bebe, 2000:22).

---

<sup>93</sup> Qvortrup (2002) skriver, at uddannelsens anliggende, at forandre mennesker, er et højst uselvfølgeligt projekt. Han referer i den forbindelse til Luhmann som siger, at [...], "når man forstår individuelle mennesker som konglomerater af autopoietiske, egodynamiske, ikke-trivielle systemer, gives der ikke nogen anledning til den formodning, at man skulle kunne opdrage/uddanne dem" (Luhmann citeret fra Qvortrup 2002:13). På baggrund af dette fortsætter Qvortrup: "Det eneste foreliggende middel er strukturelle koblinger mellem på den ene side undervisning som kommunikation og den anden side psykiske systemer" (op.cit.:14).

Den verbale og nonverbale interaktion med de studerende er altså det der betyder mest for, hvordan forelæsere handler i en undervisningssituation. Såvel Humboldt, Mottet og Beebes, inddrager de studerendes valg af forståelse som en del af forelæsningsen - at de studerende selv vælger deres forståelse, og at forelæsningsen ligesom andre kommunikationsformer fordrer mindst to kommunikerende parter. Opsummerende kan man sige, at selvom nogen forelæsninger kan være forholdsvis monologiske i verbalsproglige sammenhænge, så kan de til gengæld være dialogiske, når det gælder de kropssproglige ytringer. Samtidig kan kommunikationen fortsættes i andre undervisningsformer og gennem andre medier; f.eks. opgaveskrivning, vejledning og gruppearbejde. Hvorvidt undervisningsformen kan karakteriseres som passiviserende fordi de studerende ikke er verbalt aktive, kan diskuteres. Denne forståelse af forelæsningsen rører ikke bare ved noget grundlæggende ved forståelsen af forelæsningsformen, den viser også en grundlæggende forståelse af kommunikation som selektion og ikke som transfer.

På baggrund af ovenstående argumentation kan man altså sige, at forelæsningsen er en kommunikationsform som varetager tre grundfunktioner i studiesammenhænge - at være en del af uddannelsessystemet som undervisningsform, at være en del af videnskaben gennem sin sandhedssøgende argumentationsform, og at være et organiserende og koordinerende element i studiet som en løs ramme for mange interaktionssystemer. Forelæsningsens berettigelse indenfor højere uddannelse skal derfor både søges indenfor som udenfor selve undervisningssituationen.

#### 4.4. Forelæsningsen indenfor fjernundervisning

Indenfor fjernundervisning og fleksible studier har læremidler haft og har fortsat en dominerende plads i det samlede undervisningstilbud, fordi de muliggør en "afkoblet" egenaktivitet hos den studerende, forstået som egenaktivitet udenfor institutionen. Som modsætninger til læremidlernes fleksible karakter, står undervisningsformer som auditorieforelæsning, vejledning og gruppearbejde, der traditionelt set fordrer samtidighed i tid og rum (SOFF, 1997). Med produktion af læremidler og overføring af undervisningsformer, der refererer til en tradition baseret på samtidighed i tid og rum, ser det ud til, at fjernundervisningsdidaktikken har overskredet sine egne grænser. F.eks. kan det synes lidt modsætningsfyldt, når undervisningsformer, der traditionelt set er stærkt knyttet til samtidighed i tid og rum, bliver knyttet til en fleksibel kontekst, hvor løsrivelse fra denne samtidighed netop er et af hovedpointerne. Alligevel vil man se, at forelæsninger formidlet via tekniske medier - forelæsninger på video, satellitbaserede

forelæsninger<sup>94</sup> og forelæsninger formidlet via billedtelefon – har været hyppigt brugt indenfor højere uddannelse. En overførsel og brug, som samtidigt kan ses som et udtryk for forelæsningsstraditionens styrke indenfor højere uddannelse. I denne analyse har jeg imidlertid valgt to af de tre tekniske medier som især har været benyttet til formidling af forelæsningen, video og billedtelefon, fordi disse to medier repræsenterer en synkron og en asynkron kommunikationsform, samtidig med at de repræsenterer såvel et envejskommunikerende og et tovejskommunikerende medie. Satellitudsendelserne derimod, kan kommunikere både asynkront og synkront, men de kan ikke betragtes som tovejskommunikerende medier uden tilkobling af tovejskommunikerende medier som f.eks. telefon og telefax.

Med forelæsningen som en vigtig del af kundskabsformidlingen indenfor højere uddannelse, har det været naturligt at forsøge at overføre denne undervisningsform til fleksible studieformer. Med forelæsningsens verbale og monologiske formidlingsform, opleves det som forholdsvis enkelt at kopiere fra en platform til en anden. Når undervisningsformen, specielt universitetets auditorieforelæsning, traditionelt set ikke tilbyder nogen særlige muligheder for dialog mellem forelæser og de studerende, har også envejs kommunikerende medier kunnet bruges som udbredelsesmedier, uden at vigtige formmæssige kendetegn tilsyneladende er gået tabt. Tove Kristiansen (1993:96) siger bl.a., at fjernundervisning, der har været afholdt via videokonferencer og billedtelefon, har været kopier af ordinære forelæsninger. Uden her at gå nærmere ind i en diskussion af det rigtige eller forkerte i denne "overføringsstrategi"<sup>95</sup>, så er det vigtigt at påpege, at uanset ydre lighedstræk, skifter undervisningsformen karakter på væsentlige punkter, når den overføres fra en ansigt-til-ansigt kontekst til en fjernundervisningskontekst med afstand mellem de kommunikerende. For forelæsningsens vedkommende sker der et skift fra en direkte kommunikationsform til en afkoblet kommunikationsform. Mens der i den direkte kommunikationsform, i selve interaktionen, kan finde en umiddelbar og gensidig iagttagelse sted, så kan der højst finde en ikke-umiddelbar, gensidig iagttagelse sted mellem forelæser og de studerende i kommunikationen over afstand. I den fjernunderviste forelæsning adskilles forelæser og studerende fysisk, men ikke altid tidsmæssigt. En tilkobling af medier med mulighed for synkronitet i kommunikationen, som f.eks. telefon og billedtelefon, vil kunne skabe en slags umiddelbarhed gennem samtidig lyd eller lyd og billede.

---

<sup>94</sup> Om satellitbaseret undervisning se også afsnit 1.2. "Et historisk blik på brug af tekniske medier indenfor fjernundervisning".

Den direkte kommunikationsform giver mulighed for mange ture i kommunikationen, hvilket fremmer forståelsesaf læsningen mellem de studerende og forelæseren. Den afkoblede kommunikationsform som indbefatter envejskommunikerende medier, kan derimod forstås som et "en-turs-system", hvor forelæser har første og muligvis eneste tur i kommunikationsforløbet. Kommunikationsformen giver heller ikke mulighed for gensidig og umiddelbar forståelsesaf læsning<sup>96</sup> mellem parterne, men kan imidlertid tænkes som en slags asynkron forståelsesaf læsning, hvor kommunikationen fortsætter indenfor andre undervisningskontekster eller gennem andre medier. F.eks. kan de studerende mødes med forelæseren senere for at diskutere forelæsningsen. Opgaveskrivning, som bygger på forelæsningsen, er også et eksempel på, at kommunikationen kan fortsætte i andre kontekster og/eller gennem andre medier.

Skiftet fra en direkte kommunikationsform til en afkoblet kommunikationsform kan ses som et skift fra umiddelbar til middelbar undervisning<sup>97</sup>. Forskellen mellem de to undervisningsformer er, at den ene kommunikationsform foregår direkte med underviseren *in persona*, mens underviseren i nogen af de fjernunderviste forelæsninger findes indirekte *i læremidlet* - fra at være en samtidig interaktion bliver kommunikationsformen til et læremiddel (Handal, 1973). Dette gælder først og fremmest envejskommunikerende medier som video, men også forelæsninger indenfor den satellitbaserede undervisning er ofte præproducerede og foreligger som fysiske produkter. Videokonferencen eller forelæsningsen via billedtelefon derimod forandrer ikke karakter til et læremiddel.<sup>98</sup> Med samtidighed og mulighed for tovejskommunikation, må man formode at dette medie vil kunne formidle en undervisningsform der ligger tættere på den traditionelle auditorieforelæsnings<sup>99</sup>, end de envejskommunikerende medier kan. Imidlertid er forelæseren ikke til stede *in persona*, men sidder ofte langt fra de studerende, og forelæsningsen via billedtelefon vil derfor heller ikke kunne opretholde karakter af umiddelbar undervisning. Denne type forelæsnings vil altså hverken kunne karakteriseres som umiddelbar eller middelbar undervisning, men befinder sig genremæssigt i nærheden af telefonsamtalen (SOFF, 1997a). Denne forelæsningsstype giver ikke bare mulighed for

---

<sup>95</sup> Med overføringsstrategi mener jeg, at en undervisningsform forsøges overført til et fleksibelt studie, og brugt så lig referencen som muligt. Om der altid er en strategi kan diskuteres. Spørgsmålet om denne overførsel ikke snarere betegner en mangel på strategi. Jf. Også afsnit 1.1. Problemstilling.

<sup>96</sup> Med mindre de studerende sidder sammen i en gruppe ved gennemsyn af den teknologibaserede forelæsnings.

<sup>97</sup> Ved den umiddelbare undervisningsform benytter underviseren sig af flere[...] "formidlere" (ofte medier) i sin undervisning" (Handal 1973:278). I en systemteoretisk forståelse findes der uendelig mange former for (udbredelses)medier (bl.a. lyd, lys, billede, luft - som igen er forudsætning for at skabe tale, kommunikation via radio, fjernsyn osv.), og funktionen er i hovedsagen at nå flere personer. Derfor vil såvel auditorieforelæsningsen som forelæsningsen via f.eks. video foregå gennem et medie.

<sup>98</sup> At videokonferencen faktisk er mulig at kopiere og gøre til et læremiddel, forandrer ikke dens status til middelbar undervisning i tilblivelsesøjeblikket. Der har imidlertid ikke været nogen udpræget brug af telefonsamtalen/videokonferencen som læremiddel, hovedsagelig pga. teknologiens begrænsninger i kopieringsøjemed.

<sup>99</sup> Afhængig af, hvad og hvordan indholdet formidles.



en udvidelse af rækkevidden i forhold til distribution af information, men også i forhold til kommunikation mellem forelæser og de studerende. Forelæsninger på video og forelæsninger indenfor den satellitbaserede undervisning udvider også rækkevidden af kommunikation mellem forelæser og de studerende, men i modsætning til forelæsninger via videokonference/billedtelefon, er kommunikationens tre selektioner adskilt i såvel rum som i tid. Modtages de satellitbaserede forelæsninger samtidigt med at de udsendes, kan der tilkobles et transmissionsmedie som f.eks. telefax, telefon eller e-mail, hvorved kæden af selektioner kan fortsættes. Uden mulighed for yderligere udvidelse af kommunikationsmulighederne med gensidig forståelsesaflysning mellem forelæser og de studerende, fremstår forelæsninger på video og over satellit mere som gengivelse eller registrering af forelæsningen ansigt-til-ansigt.

#### 4.4.1. Kompensation og kompleksitet

Kompensatoriske virkemidler eller kompensatorisk kommunikation benyttes i stor grad i den undervisning der foregår via tekniske medier. Der kompenseres bl.a. ved forsøg på at mindske afstanden mellem de kommunikerende, og for at skjule de reducerede kommunikative muligheder som der er i forhold til den undervisningsmæssige reference<sup>100</sup>. Forelæsninger over afstand refererer ofte til auditorieforelæsningen, altså en undervisningsform der har et bredt spektrum af kommunikative iagttagelsesmuligheder og som er afhængig af samtidighed i tid og rum. Med Bolter og Grusins (2001:50) begrebsbrug kan man sige, at der foregår en *remediering* fra auditoriet som medie til video, billedtelefon eller satellitudsendelsen som medie. I denne remediering benyttes den kendte forelæsning, auditorieforelæsningen, som matrice (grundstruktur), i et forsøg på at reducere kompleksiteten ved at benytte sig af genrekendetegn, som f.eks. forelæserens fremføring og brug af retoriske virkemidler, og ved fysiske kendetegn som scenografien i tv-studiet og ved brug af kameraet til at skabe bestemte identifikationer.

Som undervisningsform refererer forelæsningen til en lang tradition indenfor den højere uddannelse. Det er derfor naturligt at man indenfor fjernundervisning i højere uddannelse også har ønsket at benytte denne undervisningsform. Det ser imidlertid ud til at forelæsningen faktisk opfylder flere funktioner end dem, der umiddelbart kan iagttages rent undervisningsmæssigt og pensumrelateret. Nogen af forelæsningens funktioner eller delfunktioner er netop afhængige af umiddelbarhed og samtidighed. Ved kopiering af undervisningsformen fra auditoriet til f.eks. video eller billedtelefon, kan der derfor være

---

<sup>100</sup> Det vil sige de genre-mæssige og normative forventninger der relaterer sig til auditorieforelæsningen, og til dels til klasserumsforelæsningen.

fare for, at undervisningsformen fremstår som "amputeret", hvis der ikke er bevidsthed om de ændrede kommunikationsbetingelser. På den anden side har mange den holdning at forelæsningsformen er forældet og ineffektiv rent læringsmæssigt. Disse holdninger medfører ofte udelukkelse af denne undervisningsform indenfor fjernundervisning, til fordel for f.eks. tekstbaseret, datastøttet undervisning. I relation til denne opfattelse ses forelæsningsformen udelukkende som transfer, hvorved de kommunikative aspekter, og andre, ikke-undervisningsrelaterede funktioner, ignoreres.

Med dette som udgangspunkt aktualiseres undersøgelsen af forskellige mediers påvirkning af forelæsningsformens grundfunktioner; herunder om nye kommunikative strukturer eventuelt fremmer en forelæsningsform med andre funktioner.

## 4.5. Forelæsningsformen som en særlig form for kommunikation

Som en konsekvens af den valgte teoris grundsyn, at systemer betragtes som operativt lukkede, er det kun kommunikation, og ikke tanker, der kan iagttages i et socialt system, herunder i et undervisningssystem (Luhmann, 2000). Fokus i denne delundersøgelse vil derfor være på den kommunikation der foregår indenfor tre typer af forelæsningsformer; forelæsningsformer i auditoriet, forelæsningsformer på video og forelæsningsformer via billedtelefonen.

Med baggrund i Luhmanns (2002) forståelse af undervisning og Jens Rasmussens (1997:150) korte og anvendelige definition af undervisning som *den særlige form for kommunikation der ønsker at forandre personer*, har jeg forsøgt at forstå forelæsningsformen som en særlig form for kommunikation. Først og fremmest kan forelæsningsformen beskrives som *den særlige form for kommunikation der ønsker at forandre personer gennem forelæserens retoriske udfoldelse (eller argumentation) på baggrund af et givent tema*. Vel vidende om at der skal mindst to parter til at skabe en kommunikationssituation, har forelæseren i denne definition fået en fremtrædende rolle i kommunikationen, og man kan sige at undervisningsformen ofte antager et monologisk præg, når det gælder de verbalsproglige ytringer. Som en konsekvens af denne definition har jeg i undersøgelsen valgt at fokusere på forelæserens kommunikative udfoldelse. Dermed har jeg ikke udelukket de studerende fra kommunikationssituationen, men blot valgt at betragte de studerende mere indirekte, nemlig gennem forelæserens kommunikative ytringer.

Dette fokus på forelæseren kan desuden betragtes som en yderligere præcisering i relation til den komparative analysestrategi. Mens det kan være vanskeligt at iagttage de

studerende i undervisning over afstand, kan forelæseren iagttages i alle tre mediekontekster. Dermed iagttages *forskellen forelæsning i en fjernundervisningskontekst og forelæsning i en nærundervisningskontekst* via forelæseren.

## 4.6. Forskningsspørgsmål og hypoteser relateret til forelæsningen

I hver af de tre delanalyser refereres der til afhandlingens overordnede problemstilling gennem en genformulering i form af forskningsspørgsmål der relaterer sig til den særlige undervisningsform der er genstand for analysen. Således følger de enkelte delanalyser forskningsspørgsmål og hypoteser stort set afhandlingens overordnede problemformulering og hypoteser. De omskrivninger og unkladelser som forekommer, understreger den enkelte analyses særlige fokus og er en påmindelse om, at ikke alle spørgsmål kan besvares eller hypoteser sandsynliggøres før i den afsluttende konklusion.

Denne delundersøgelses forskningsspørgsmål lyder:

Hvordan udfolder kommunikationen sig i udvalgte forelæsninger der benytter tekniske medier; video og billedtelefon, sammenlignet med kommunikation der foregår indenfor udvalgte, traditionelle auditorieforelæsninger?

Herunder:

1. Hvilke muligheder giver forelæsningen de kommunikerende for at iagttage hinandens kommunikative selektioner indenfor henholdsvis en nær- og en fjernundervisningskontekst?
2. På hvilken måde opretholdes kommunikationssystemet i de udvalgte forelæsninger indenfor henholdsvis en nær- og en fjernundervisningskontekst?
3. Hvilke kommunikative virkemidler benyttes ved remediering af den traditionelle auditorieforelæsning til de to typer forelæsninger, der benytter henholdsvis video og billedtelefon som medie?
4. På hvilken måde skabes der tillid i de udvalgte forelæsninger over afstand, sammenlignet med forelæsninger indenfor en kontekst af nærvær?

I relation til afhandlingens overordnede antagelse vil man også om forelæsningen kunne antage, at:

- større dele af den kommunikation der foregår i forelæsninger i en fjernundervisningskontekst drejer sig om at opretholde selve kommunikationssystemet, end den kommunikation der foregår i traditionelle forelæsninger, ansigt-til-ansigt. Man vil derfor også kunne forvente, at der i de fjernunderviste forelæsninger er en større brug af kompensatorisk kommunikation, end i forelæsninger der foregår ansigt-til-ansigt.
- en del af den kompensatoriske kommunikation som foregår indenfor forelæsninger over afstand fremstår som simulering af nærværets kommunikation.
- denne type undervisningskommunikation kan være hæmmet af at kopiere allerede eksisterende undervisningsformer.

## 4.7. Analyse af forelæsningsens kommunikation

I den første af de tre analyser har jeg relateret den overordnede forskel mellem nær og fjern til forelæsningsen som forskellens enhed. Med forelæsningsen som udgangspunkt har jeg spurgt, *hvordan kommunikationen udfolder sig i udvalgte forelæsningspar i en fjernundervisningskontekst, sammenlignet med kommunikationen i auditorieforelæsningspar.*

For at besvare dette spørgsmål, har jeg benyttet mig af en komparativ metode til analyse af mine data. Da mine data imidlertid består af to typer forelæsningspar baseret på tekniske medier, forelæsningspar på video og forelæsningspar via billedtelefon, har jeg måttet foretage en todeling af analysen. I første del ser jeg på forskellen forelæsningspar på video og auditorieforelæsningspar, hovedsagligt gennem fire forelæsningspar med samme forelæsningsstema og samme forelæser indenfor de to kontekster. I analysens anden del ser jeg på forelæsningspar via billedtelefon og auditorieforelæsningspar, gennem 12 forskellige forelæsningspar, otte auditorieforelæsningspar og fire forelæsningspar via billedtelefon. I anden del ser jeg desuden på kommunikative forskelle mellem forelæsningspar på video og forelæsningspar via billedtelefon. Analysen af forelæsningspar er således gennemført i to faser, hvor jeg har benyttet samme analysestrategi med stort set samme blik på forskellen. Denne opdeling i to faser byder på en del gentagelser, men har været nødvendig for at kunne overskue materialet, og ikke mindst for at kunne foretage en sammenligning af kommunikationen indenfor de to fjernunderviste forelæsningspar.

På nogen områder kan første del af analysen ses som hoveddelen, idet jeg her hovedsagligt præsenterer den teori som hver analysedel forholder sig til.

### 4.7.1. Første del - forelæsningspar i auditoriet og forelæsningspar på video

Analysen af forskellen mellem forelæsningspar i auditoriet og forelæsningspar på video er disponeret gennem fire blik på det empiriske materiale. I "Kameraet som den studerendes øje" undersøger jeg de grundlæggende betingelser for kommunikation i de to forelæsningsstyper, ved at se på de to mediers repertoire af meddelelsesformer. I "Den dialogiske monolog" ser jeg på forelæsningspars struktur, længde og indhold for at forstå den videobaserede forelæsningspar som et autopoietisk system der fremstiller og opretholder sig selv. Gennem et blik på kommunikationens selvproduktion får jeg desuden en indsigt i det funktionssystem som formidlingsformen retter sig mod. Det tredje blik "Simulering som kompensation for afstand" ser på, hvordan den videobaserede forelæsningspar fremstiller sig selv som undervisningskommunikation og hvilken betydning dette kan have for opretholdelse af systemet. Det fjerde og sidste blik "Redundans og tillid som

kompleksitetsreducerende mekanismer" undersøger de to forelæsningsstypers brug af eksempler som en måde at operationalisere redundans og tillidsproducerende kommunikation på.

### **Kameraet som den studerendes øje**

For at forstå den videobaserede forelæsnings grundlæggende betingelser for kommunikation, har jeg i dette afsnit set på de kommunikerendes iagttagelsesmuligheder i de to forelæsningsformer.

I alle de fire forelæsninger ansigt-til-ansigt er der tale om interaktionssystemer, hvor de interagerende umiddelbart kan sanse hinanden. De studerende/tilhørerne og forelæser har mulighed for at iagttage hinandens kommunikative selektioner, og der kan stilles spørgsmål begge veje. Som nævnt kan kommunikationsformen i en traditionel forelæsnings indendørs højere uddannelse beskrives som forholdsvis monologisk, og man må formode at interaktionssystemet delvis opretholdes af en kommunikation bestående af forelæserens verbale og kropssproglige ytringer på den ene side, og de studerendes spørgsmål og svar, samt kropssproglige ytringer på den anden. Det kan se ud til at man i forelæsnings har en undervisningsform, hvor verbal kommunikation ofte kommunikerer med nonverbal kommunikation, forstået på den måde, at der ikke nødvendigvis foregår et skift i de verbalsproglige ture, men at forelæser i lange perioder aflæser de studerendes forståelse gennem deres kropssproglige ytringer, mimik og interesse.

I de videobaserede forelæsninger er forelæser og de studerende adskilt i tid og rum. Forelæsnings traditionelle undervisningssystem, med underviser og studerende umiddelbart tilstede i samme rum, er dermed sat ud af spillet, og de kommunikative muligheder er forandret. En forelæsnings på video kan beskrives som en kommunikationsform med én tur, forelæserens selektion af information, meddelelse og endelig de studerendes selektion af forståelse, i modsætning til et traditionelt undervisningssystem, hvor der er mulighed for mange ture i kommunikationen. I forelæsninger på video kan underviser ikke umiddelbart iagttage de studerendes kommunikation, kun indirekte, gennem de studerendes fremtidige besvarelser af skriftlige opgaver, ved senere vejledning ansigt-til-ansigt eller ved tilkobling af et tovejskommunikerende medie. Når dette ikke finder sted, vil kommunikationen ikke løbende kunne korrigeres sig selv. Ifølge Luhmann (1998:308) foregår kommunikationen derved som en hypercyklus. Det skal understreges, at forelæser og vejleder ikke nødvendigvis er en og samme person, og at iagttagelsen af de studerendes forståelse ikke hænger direkte sammen med det sociale system, der består af forelæsnings

kommunikation. Med kameraets fokus på forelæseren i lyd og billede<sup>101</sup> har de studerende god mulighed for iagttagelse af forelæserens kommunikation, men kan ikke umiddelbart henvende sig for at opnå yderligere forståelsesafklaring. Forelæseren kan imidlertid ikke iagttage de studerende, og der kan derfor ikke være tale om et interaktionssystem<sup>102</sup> i traditionel forstand. Da der ikke er direkte opmærksomhed mellem de kommunikerende vil det heller ikke kunne betragtes som et interaktionssystem over afstand, men bare som et kommunikationssystem med én kommunikativ tur. Et kommunikationssystem som også kan forstås asynkront, ved at turene går udover selve forelæsningsens varighed.

### *Opsummering*

Kommunikationen i den videobaserede forelæsning består af en tur; nemlig selve forelæsningsen som forelæserens og kommunikationens første og eneste tur. Hvor vidt der siden kan defineres flere ture afhænger af, i hvilken grad forelæsningsen lægger op til skriftlige arbejder, eller om der efterfølgende gives mulighed for en dialog mellem de studerende og forelæseren om indholdet af forelæsningsen. Uanset hvad, så vil videre kommunikation, der udspringer fra en videobaseret forelæsning, måtte bevæge sig mellem flere kommunikationssystemer eller undervisningssystemer, som f.eks. gruppearbejde og vejledning. Kommunikationen overskrider dermed grænserne for det enkelte sociale system, men bevæger sig indenfor selve studiet som et løst koblet system.

Til forskel fra forelæsninger ansigt-til-ansigt, hvor de studerende har et bredt repertoire af meddelelsesformer og gode iagttagelsesmuligheder, er iagttagelsesmulighederne i de videobaserede forelæsninger begrænset af det tekniske udbredelsesmedie, samtidig med at der er gjort et udvalg af iagttagelser på forhånd. Populært sagt; kameraet og mikrofonen bliver den studerendes øjne og ører.

### **Den dialogiske monolog**

Sociale systemer, og dermed undervisningssystemer, konstituerer og reproducerer sig selv via kommunikation. Luhmann (2000) kalder den proces, hvor kommunikationen knytter an til og reproducerer sig selv på basis af forudgående kommunikation, for autopoiesis.

Denne proces handler om selvproduktion og betyder at ethvert system genindstiller sig selv på basis af selviagttagelse, hvorved det også genskaber de grænser som gør det muligt at adskille systemet fra andre systemer (Luhmann, 2000:72 og Qvortrup 2001:191).

---

<sup>101</sup> Med kameraets tætte billedudsnit (hoved og overkrop) har forelæseren begrænsede bevægelsesmuligheder og må udfolde sit kropssprog indenfor disse rammer.

<sup>102</sup> Et interaktionssystem betragtes af Luhmann som et system, hvor de kommunikerende har ansigt-til-ansigt kontakt (Luhmann 2000:236). Under "Systemer" s. 33 har jeg imidlertid foreslået en udvidelse af begrebet til også at dække visse systemer, hvor der er fysisk afstand mellem de kommunikerende.

I dette afsnit ønsker jeg at undersøge, hvordan forelæsningen som et socialt system knytter an til tidligere kommunikation og reproducerer sig selv. Gennem variablerne *længde, struktur* og *indhold* har jeg forsøgt at operationalisere spørgsmålet om forelæsningssystemets autopoiesis, herunder forskelle mellem den videobaserede forelæsning og forelæsningen i auditoriet. Det må understreges, at dette afsnit har en form der kun beskriver de ydre træk ved autopoiesisen, nemlig om den kan beskrives som monologisk eller dialogisk. Forelæsningssystemets andre opretholdelsesteknikker undersøges i senere afsnit af analysen.

Som nævnt indledningsvis i dette kapitel, er forelæsningen som undervisningsform blevet kritiseret for at være en overvejende monologisk undervisningsform der passiviserer de studerende. Det monologiske indtryk bliver med forelæsningens envejskommunikation yderligere forstærket. Når jeg i dette afsnit ønsker at karakterisere forelæsningen i relation til begreberne monolog og dialog, er det med reference til ovenstående kritik, hvor netop disse begreber tematiser bestemte træk ved kommunikationen. Jeg oplever desuden, at disse begreber kan være beskrivende i forhold til bestemte træk ved systemets autopoiesis.

En nærmere beskrivelse af monologen og dialogen, som udgangspunkt for dette afsnit, vil referere til definitionen af undervisning som en særlig form for kommunikation. En monolog eller en monologisk forelæsningsform vil dermed kunne forstås som *den særlige form for kommunikation der ønsker at forandre personer gennem en autopoiesis (reproduktionsproces), hvor overvejende én person reproducerer kommunikationen gennem sine verbalsproglige ytringer*. Dialog hos Luhmann (2000:76-77) kaldes for 'multipel konstitution'. Dette begreb kan forstås som en dobbelt struktur, hvor der er mulighed for dobbelt iagttagelse. Dobbelt iagttagelse har den implikation, at der også er dobbelt usikkerhed. På baggrund af dette, kan en dialog forstås som *den kommunikationsform, hvor der er mulighed for gensidig iagttagelse mellem to parter, uanset om der er afstand mellem de kommunikerende og om kommunikationen er bundet sammen af en teknologi*. En dialog eller dialogisk forelæsningsform kan forstås som *den særlige form for kommunikation der ønsker at forandre personer gennem en autopoiesis, hvor to eller flere personer sammen bidrager til reproduktion af kommunikationen gennem deres verbale bidrag*. Således beskrives dialogen som en proces, hvor de kommunikative skift er mere ligeligt fordelt mellem minimum to personer, mens monologen indikerer, at en af parterne i kommunikationen er dominerende.



### *Længde*

Mens en forelæsning i auditoriet har en varighed på to gange 45 minutter med en pause på 15 minutter i mellem, så varer samme forelæsning på video i gennemsnit 65 minutter.

Når forelæseren skal udarbejde og gennemføre en forelæsning på video, må han/hun udvikle manuskriptet ud fra en potentiel målgruppe af studerende. Han/hun må benytte sine erfaringer som underviser og sin generelle viden om denne målgruppe, men kan ikke løbende kontrollere de studerendes forståelse. I den traditionelle forelæsning må forelæseren rette sin formidling til de aktuelle studerende i salen. Mange forelæsere nævner i det efterfølgende interview, at de ændrede strategi eller foretog forandringer i forhold til det oprindelige manuskript, da de først mødte den aktuelle gruppe af studerende. Selvom de studerende ikke direkte ytrede deres forvirring, misfornøjelse eller ikke-forståelse gennem verbal kommunikation, så muliggjorde nærværet og den nonverbale kommunikation en form for forståelsesaflysning. Forelæserne nævner bl.a. de studerendes tvivlende ansigtsudtryk eller fysisk uro som kommunikationsformer der kan føre til uddybning af tema eller ændring i forelæsningsens oprindelige manuskript. En forelæser nævner, at der var et klart misforhold mellem de aktuelle studerendes alder og den alder som det oprindelige manuskript<sup>103</sup> var henvendt til, og han måtte derfor ofte improvisere mere tilpassede eksempler og uddybe teorien i højere grad end forventet.

Et andet tidsforlængende element i forelæsningsen ansigt-til-ansigt er det, man kan kalde for *nærværets tilfældigheder*. Det er alle de små forstyrrelser eller tilfældigheder, der kan opstå i et interaktionssystem bundet sammen af tid og sted. Forelæseren mister sine papirer, en mobiltelefon ringer, nogen studerende kan ikke høre og beder om gentagelse eller der opstår tekniske problemer med f.eks. overhead eller videospiller.

Usikkerhedselementer der ikke optræder indenfor den videobaserede forelæsning, hvor mediets professionalitet fordrer, at tilfældigheder ikke skal forekomme. Åbenlyse fejl bliver derfor rettet før videoen distribueres til de studerende. Under afspilningen er det ikke muligt at forstyrre videoens indre fortællerplan. Videoprogrammet vil forsætte med at køre, så længe ingen slukker for videomaskinen, og uanset forstyrrelser i rummet den afspilles i. Derimod vil det system der opstår når videoen afspilles og de studerende sidder foran skærmen (undervisningssituationen hjemme hos den studerende), kunne påvirkes af tilfældige forstyrrelser, og dermed indirekte forlænge forelæsningstiden. Det er imidlertid ikke tilfældigheder der er med til at præge udformningen af selve forelæsningsen. Da denne undersøgelse ikke har haft fokus på den studerendes undervisningssituation, men på

---

<sup>103</sup> Det første manuskript var udarbejdet til et hold fjernstuderende med en højere gennemsnitsalder end studerende ved et traditionelt heltidsstudie.

forelæseren, ved jeg ikke hvad det faktiske tidsforbrug er for de studerende under et gennemsyn. Jeg skal derfor ikke bevæge mig videre i den retning, men bare konstatere, at de tilfældigheder der er med til at præge forelæsningsen under tilblivelsen, også er med til at gøre auditorieforelæsningsen længere end forelæsningsen på video. Nærværets tilfældigheder får imidlertid en vigtig funktion i forbindelse med systemopretholdelse, hvilket er noget jeg kommer nærmere ind på i det følgende afsnit.

### *Struktur*

Strukturen i en forelæsning forstås her på to forskellige måder, som indholdsstruktur og som systemstruktur. I forbindelse med forelæsningsens indholdsstruktur ser jeg på forskellene mellem de to forelæsningsformers disponering af indhold, som en måde at nærme sig en forståelse af systemers særlige autopoiesis på. Samtidig refererer strukturbegrebet til Luhmanns (op.cit.:331) mere overordnede forståelse af systemets struktur som grænsen mellem system og omverden. Først vil jeg vende tilbage til det, jeg kaldte for "nærværets tilfældigheder" som eksempel på forelæsningsystemets måde at stabilisere sin struktur eller grænsen mellem system og omverden.

Jeg så tidligere på, hvordan nærværets tilfældigheder forlænger auditorieforelæsningsen i forhold til den videobaserede forelæsning, som bortvælger tilfældigheder i produktionsprocessen. Disse tilfældigheder, og herunder især de tilfældigheder der virker forstyrrende, ser imidlertid ud til at have en stabiliserende funktion på systemet. Herunder følger to eksempler på forstyrrende tilfældigheder fra to af auditorieforelæsningsene:

## **Eksempel 1. FORSTYRRELSER I AUDITORIEFORELÆSNINGEN**

### **Forelæser A.**

"For å kunne få en forståelse er det visse begreper som... (forelæser stopper op) ... er det visse begreper som øhh..." (forelæser stopper op og ser på et bestemt punkt, men fortsætter igen efter en pause) "...øhhh, jeg blir litt provosert av at du leser avis. Hvis du skal gjøre det, kan du gå ut! Hallo!...fordi du behøver ikke sitte her for å lese avis. Der er nok av plass for øvrig. Så du må gjerne gå, så...(Kort pause)

Forelæser fortsætter med høj og streng stemme:

"IKKE I MIN FORELESNING!" (han vender sig mod tavlen og fortsætter hvor han slap): " Det er visse psykoanalytiske begreper som...osv."

## Forelæser B1.

"Det betyr, at den dialogiske formen som den første læreboka har hatt, mistet det og ble monologisk, og det..." (en mobiltelefon ringer melodisk, forelæser stopper umiddelbart og giver sig til at bevæge hovedet i takt med telefonens melodi. Nogen studerende ler).

Forelæser fortsætter i et skarpt tonefald:

" Er det noen andre som har mobiltelefoner, så (pause) vær så snill. Ta den opp og slå den av! (forelæser holder en pause mens han ser sig rundt. Ingen svarer)

Forelæser fortsætter:

"Sikkert?, nei!"(pause og fortsætter så): "Når Pontoppindan...osv"

Med afvisningen af avislæsningen og mobiltelefonsamtalen under de to auditorieforelæsninger markeres en forskel mellem den kommunikation der er tilladt indenfor systemet og den der hører til udenfor undervisningssystemet. Således kan man sige, at nærværets tilfældigheder er med til at stabilisere grænsen mellem system og omverden og dermed til at opretholde forelæsningen som system (Luhmann 1999:154).

*"Det kræver almindeligvis en institutionel tilladelse, hvis man i andres nærvær beskæftiger sig ivrigt med fingerne, kigger ud af vinduet eller gemmer sig bag avisen. I praksis kan man i interaktionssystemer ikke ikke-kommunikere; man må vælge fravær, hvis man vil undgå kommunikation" (Luhmann, 2000:476).*

Hvis udelukkelsen af andre muligheder skal være vellykket, kræves der en sikring mod at det udelukkede tillades igen, og ifølge Luhmann (op.cit.:333) kan strukturer kun således opfylde deres funktion. Når forelæseren beder den studerende om at slukke for mobiltelefonen eller beder den avislæsende forlade forelæsningsalen, så kan det netop ses som en forsikring mod, at denne adfærd ikke gentager sig. Gør den det, vil grænsen mellem det der er forelæsningskommunikation og anden kommunikation efterhånden blive utydelig, og systemet vil stå i fare for opløsning.

*"En struktur består altså, uanset hvordan den i øvrigt måtte se ud, af begrænsningen af de relationer, som er tilladte i systemet. Denne begrænsning konstituerer handlingers mening, og i selvreferentielle systemers løbende virksomhed motiverer og sandsynliggør en handlings mening da også på naturlig måde det, som er indlysende som tilknytningsmulighed" (op.cit.:332).*

Disse tilfældigheder kan samtidig ses som den forskel, der netop markerer at auditorieforelæsningen foregår indenfor nærværets interaktionssystem, mens den

videobaserede forelæsning foregår indenfor et system med én tur og med afstand mellem de kommunikerende. Mens auditorieforelæsningen kan beskrives som et system, indenfor hvis grænser der kommunikeres på en helt bestemt måde, så må den videobaserede forelæsning nærmere beskrives som en del af kommunikationen indenfor et system, nemlig det undervisningssystem der opstår, når de studerende sætter sig foran tv-skærmen og ser på den videobaserede forelæsning. I dette system er det den studerende der må finde grænsen mellem det der er indenfor og det der er udenfor systemet, og ikke forelæseren, der tager ansvar for denne grænsemarkering. Tilfældigheder og forstyrrelser optræder således kun hvis systemet har en klar struktur og en grænse der kan forstyrres. Uden system vil tilfældigheder og forstyrrelser ikke kunne registreres.

### *Indholdsstruktur*

Alle fire forelæsere havde udarbejdet manuskript til deres forelæsning. I forelæsningerne på video følges manuskriptet nøje, i modsætning til i auditorieforelæsningerne, hvor der forekommer en større grad af improvisation (over den samme tekst) og indslag forårsaget af interaktion med de studerende. Gennem brug af plancher og eksempler som strukturelle markører, kan man konstatere at indholdet stort set præsenteres i samme rækkefølge i begge formidlingsformer, men med forskellige tidsintervaller mellem den enkelte planche eller eksempel. Man vil derfor kunne sige at strukturen i alle fire forelæsninger forbliver omtrent den samme efter remediering til video. Men selvom strukturen stort set følger det samme mønster, så fremstår forelæsningerne på video umiddelbart med en tydeligere argumentation. Historien, eller den røde tråd, er lettere at følge i den videobaserede forelæsning, mens auditorieforelæsningen ofte bliver springende i argumentationen.

Når den videobaserede forelæsning fremstår med en mere synlig struktur og en klarere argumentation, er det bl.a. fordi manuskriptet følges punktvis, mens auditorieforelæsningen er mere styret af interaktionen mellem forelæser og de studerende. "Forelæsningens fortælling" holdes intakt, når ingen studerende stiller spørgsmål og der ikke er andre afbrydelser, mens forelæserens mulighed for forståelsesaflysning i auditoriet ofte medfører, at der brydes med "den røde tråd", fordi der er behov for at tydeliggøre det faglige indhold. I de fleste tilfælde vil forelæseren imidlertid forsøge at hægte sig på forelæsningens hovedfortælling igen, f.eks. ved at sige "som vi var inde på tidligere" eller "som sagt, så foregår der ...". Hvis forelæseren imidlertid ikke forsøger at finde tilbage til forelæsningens røde tråd, men lader sig føre med af de studerendes spørgsmål og af egne indfald, kan forelæsningen fremstå fragmenteret, og de studerende kan have vanskeligt ved at følge argumentationen og forstå det indhold der formidles.

### *Indhold*

Som nævnt skaber den mundtlige form i auditoriet en noget længere forelæsning end når det tilsvarende indhold formidles på video. Det skyldes blandt andet, at forelæser løsriver sig mere fra manuskriptet, forsøger at skabe interaktion med de studerende ved at appellere til dialog og generelt er påvirket af nærværets tilfældigheder. På baggrund af dette, kan man spørge, om det egentlig er det samme indhold der formidles indenfor begge forelæsningsformer. Og om det ikke er mere korrekt, at betragte såvel form som indhold af den videobaserede forelæsning som anderledes end referencen.

Alle fire forelæsninger har parvis samme titel, og forelæserne sagde i interviewet før de gik i auditoriet, at de ønskede at formidle tilnærmelsesvis det samme indhold i de to formidlingsformer. Specielt i to af de fire auditorieforelæsninger ses imidlertid afvigelser i forhold til indholdet i det oprindelige manuskript. Mens de to videobaserede forelæsninger følger den logiske argumentation i manuskriptet uden forstyrrelser, appellerer forelæser i auditoriet til de studerende om indspil til en fælles konstruktion af forelæsningen. Hvis de studerende ikke deltager aktivt i en verbal interaktion om temaet, opfatter forelæser det ofte som om de ikke forstår, og forsøger derfor at formidle indholdet på nye måder, samtidig med at han/hun i endnu stærkere grad prøver at inddrage de studerende i dialogen. Selvom alle fire forelæsninger parvis følger samme struktur, så ser det ud til, at de tilfældige forstyrrelser og interaktionen med de studerende generelt "spiser tid" af forelæsningens indhold. Med afbrydelser og "forstyrrelser" under auditorieforelæsningen må forelæseren skære i det oprindeligt planlagte indhold og ofte "springe frem til konklusionerne". Paradoksalt nok bliver indholdet i auditorieforelæsningen derfor ofte mindre tæt og med færre detaljer, selvom forelæsningen foregår over længere tid.

### *Diskussion og opsummering*

Selvom der ikke forekommer nogen udpræget dialog mellem de studerende og forelæseren i auditorieforelæsningerne, vil tidsforbruget alligevel øges, fordi forelæseren her løsriver sig mere fra manuskriptet. Bl.a. forsøger forelæseren at uddybe og korrigere manuskriptet på baggrund af sine iagttagelser af de studerendes forståelseselektion.

Et andet tidsforlængende element i auditorieforelæsningen er det, jeg har kaldt for *nærværets tilfældigheder*. Forstyrrelser som ikke optræder i den videobaserede forelæsning, men som kun kan opstå i forbindelse med selve undervisningssituationen. De har ingen indvirkning på videoprogrammets længde, men kan godt have betydning for længden på den undervisningssituation som programmet indgår i. Samtidig med at tilfældighederne virker forlængende på auditorieforelæsningen er de også med til at

stabilisere grænsen mellem system og omverden og dermed opretholde forelæsningen som system. Ifølge Luhmann kan intet system undgå tilfældigheder, [...] "*for intet system har tilstrækkelig kompleksitet til at reagere "systematisk" på alt, som forekommer*" (op.cit.:226). Således bliver nærværets tilfældigheder et element der markerer en grundlæggende forskel mellem auditorieforelæsningen og den videobaserede forelæsning. Mens auditorieforelæsningen med sine tilfældigheder kan beskrives som et socialt system, så udelukker netop de manglende tilfældigheder den videobaserede forelæsning fra en beskrivelse som system. Den er en del af kommunikationen og først i selve undervisningssituationen, i mødet mellem video og de studerende, opstår der et undervisningssystem. I dette system er det den studerende der må stabilisere grænsen mellem det der er indenfor og det der er udenfor systemet, og tilfældigheder og forstyrrelser optræder således kun, hvis systemet har en klar struktur og en grænse der kan forstyrres. Uden system vil tilfældigheder og forstyrrelser ikke kunne registreres.

Set i lyset af kommunikationens autopoiesis, må den kommunikation der foregår via et envejskommunikerende medie nødvendigvis knytte an til monologen og reproducere sig selv monologisk, mens undervisning der foregår ansigt-til-ansigt eller via et tovejskommunikerende medie både kan foregå monologisk og dialogisk. Med andre ord, så må forelæseren i den videobaserede forelæsning indbygge argumentation i sin forelæsning og argumenterne må argumentere med sig selv. Argumenter kan argumentere og reproducere sig selv monologisk, ved at der f.eks. bruges udtryk som "på den ene side" og "på den anden side". For den videobaserede forelæsning vil kommunikationens reproduktion derfor ske monologisk, selvom udtrykket vil have en karakter af dialog gennem den argumentative form. Den videobaserede forelæsning kan således karakteriseres som værende en kommunikationsform bestående af en *dialogisk monolog*. I en fjernundervisningspædagogisk sammenhæng er det en fordel, at de studerende forholdsvis enkelt kan følge forelæsningens røde tråd, når der ikke stilles spørgsmål, og når kommunikationsformen ikke tillader samtidig forståelsesaflysning mellem forelæser og de studerende. Dermed er selve formen med til at reducere kompleksiteten i undervisningens indhold. Auditorieforelæsningen derimod tillader en verbalsproglig dialog mellem forelæser og de studerende. Mulighederne for reproduktion af kommunikationen vil kunne ske såvel monologisk som dialogisk, og er ikke entydige men hænger bl.a. sammen med den enkelte forelæseres stil, med de studerende og med faget. Samtidig påpeger flere forelæsere i det efterfølgende interview, at det er muligt at knytte an til såvel den verbale som nonverbale kommunikation, når de kommunikerende kan sanse hinanden. Det betyder, at selvom kommunikationen fremstår verbalt set monologisk, så kan der faktisk foregå en dialog mellem forelæserens monolog på den ene side og de

studerendes kropssproglige ytringer på den anden side. Denne iagttagelse bekræfter Humboldts tidlige iagttagelser (Apel, 1998) såvel som Mottets og Beebes forskning (2000) der bl.a. viser, at forelæsningsen også må forstås som en dialogisk kommunikationsform, selvom den ofte fremstår monologisk i verbal forstand, og at de studerendes verbale såvel som nonverbale ytringer har betydning for kommunikationens reproduktionsproces og dermed for forelæsningsens udformning. Således kan også auditorieforelæsningsen opfattes som en dialogisk undervisningsform, men ikke nødvendigvis i traditionel forstand, som verbal dialog mellem de kommunikerende.

Produktionen af de videobaserede forelæsninger foregår i et studie, uden tilstedeværelse af studerende, og udformningen bliver ikke umiddelbart berørt af de studerendes interaktion med forelæseren. Når der ikke er gensidige iagttagelsesmuligheder mellem forelæser og de studerende, vil denne forelæsningsstype hovedsageligt være centreret om sit indhold, og kun indirekte relateret til de studerende gennem sin udformning som læremiddel. Auditorieforelæsningsen derimod, er såvel indholdsrelateret som kontekstrelateret (Saroyan & Snell, 1997). Med baggrund i dette ser det ud til, at de to forelæsningsstyper overvejende er rettet mod hvert deres funktionelle system, selvom de parvis har samme forelæser, der forelæser over samme emne og opererer indenfor samme studie. Mens forelæsningerne på video henter træk fra videnskaben som funktionssystem og med sandheden som det symbolsk generaliserede medie, så henter auditorieforelæsninger træk fra uddannelsessystemet som funktionssystem, med den studerende som sit symbolsk generaliserede medie. Set i lyset af dette kapitels historiske gennemgang vil man i de to forelæsningsformer finde levn fra såvel *expositio* og *lectio*. Den videobaserede forelæsnings, med sin rene monologiske argumentation for sagen, vil placere sig nærmere den oprindelige *lectio*, hvis hovedhensigt var gennemgå et stof og gengive videnskabssystemets kanon. Man kan imidlertid ikke sige, at dagens videobaserede forelæsnings forsøger at gengive videnskabssystemets kanon. Den forsøger snarere at give et indblik i den videnskabelige diskurs via en sin akademiske argumentationsform. På den anden side, vil auditorieforelæsningsen rette sig mere mod *expositio*'s tradition, ved at forelæseren inddrager en iagttagelse af de studerendes forståelse i sin argumentation. Men i modsætning til den oprindelige *expositio* kan der forekomme en reel dialog mellem forelæser og studerende i dagens auditorieforelæsnings. I forlængelse af dette vil man kunne se den videobaserede forelæsnings som en efterkommer af Kants logisk argumenterende forelæsnings, hvor "stenene er ordnet i en rækkefølge" (Schwartz, 1998:3). De udvalgte auditorieforelæsninger derimod, har flere kendetegn fra Herders mere personlige og til tider ustrukturerede fremstilling af et felt. Dermed ikke sagt, at disse forelæsninger ikke kan have islæt af det mere upersonlige og at de ikke

generelt kan have en god indholdsstruktur, selvom den synlige argumentation indimellem brydes af dialogen.

Hvor vidt forelæsninger på video også fungerer som et organiserende og koordinerende element i studiet, afhænger af hvorledes de bruges. I studieforløbene hvor de udvalgte videoforelæsninger indgår, er undervisningen bygget op omkring videoprogrammerne, som repræsenterer forskellige problemområder<sup>104</sup>. Man kan derfor godt sige, at de fungerer som et organiserende element i studiet. Det er imidlertid op til den enkelte studerende, hvordan han/hun vælger at bruge videoprogrammerne; individuelt eller i gruppe. I de tilfælde de studerende vælger at se videoen sammen, er der mulighed for gensidig iagttagelse af hinandens forståelsesselektioner.

På baggrund af ovenstående sammenligning kan man afslutningsvis sige, at mediet gør en forskel for måden systemet reproducerer sin kommunikation på. Mens de udvalgte auditoriefrelæsninger fremstår med en mere dialogisk reproduktion af kommunikationen, på trods af en forholdsvis begrænset verbal dialog, så reproduceres kommunikationen i de videobaserede forelæsninger monologisk, nemlig gennem en autopoiesis der kan beskrives som en dialogisk monolog.

### **Simulering som kompensation for afstand**

I foregående afsnit viste jeg, at mediet gjorde en forskel med hensyn til forelæsningens autopoiesis. I det følgende vil jeg se nærmere på betydningen af denne forskel mellem den monologiske og den dialogiske reproduktionsproces for iscenesættelsen af kommunikationen i de to forelæsningstyper. Når jeg har fokuseret på begrebet iscenesættelse, er det først og fremmest med reference til Luhmann og systemteorien, hvor al kommunikation netop forstås som selektioner eller valg. Begrebet iscenesættelse refererer oprindeligt til teatrets scene. Såvel teater som film og video benytter iscenesættelse som et begreb om iscenesætterens eller instruktørens valg i forhold til *hvad* der skal sættes i scene/kommunikeres og *hvordan* dette *hvad* sættes i scene/kommunikeres. Kommunikation gennem disse typer medier har således fokus på konceptionen for kommunikationen, og kan ses som et billede på Luhmanns to første selektioner i kommunikationsprocessen; selektion af information og meddelelse. Når en forelæsning fremstår på en bestemt måde, såvel på et ydre som på et indre plan, så kan det derfor ses som et udtryk for nogens kommunikative valg. Med andre ord, så bliver

---

<sup>104</sup> "Videoforelesningene vil på mange måter bli et samlende element i hele læremiddelpakken (...)" (Informasjonshefte Kombinerte trygdestudier, 1998).



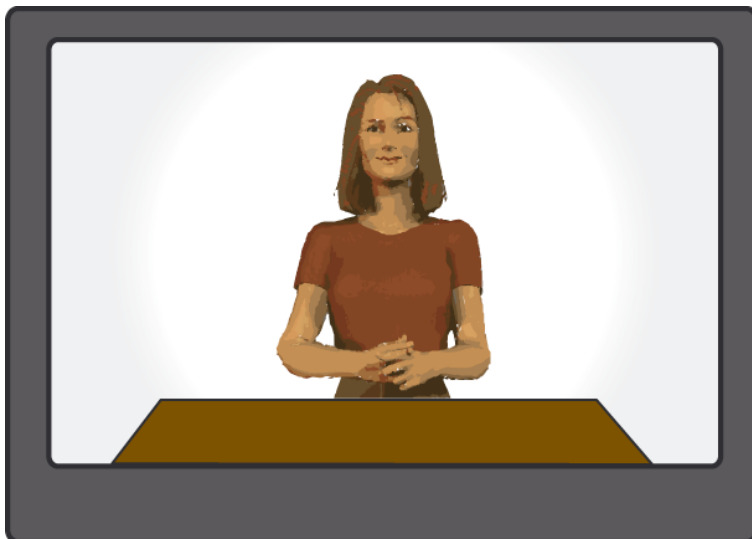
spørgsmålet i dette afsnit *hvordan* forelæsningen som matrice remedieres fra auditoriet til video?

Afsnittet er disponeret ved en sammenligning af de to forelæsningsstypers ydre og indre iscenesættelse, nemlig på iscenesættelsen af de *fysiske omgivelser* og på *forelæserens selvfremstilling*, forstået gennem han/hendes sproglige fremtræden.

#### *De fysiske omgivelser*

De videobaserede forelæsninger er alle optaget i et studie uden studerende. Alle fire fremstår med en neutral baggrund og en forelæsningspult i forgrunden. Der er et fast kamera på forelæseren, som ses i et halvnært udsnit (hoved og overkrop) bag forelæsningspulten og med blikket mod kameraet. Billedet varieres kun gennem brug af dokumentkamera og gennem stillbilleder og filmklip som forelæser viser som illustration til forelæsningen. Vigtige ydre kendetegn fra den traditionelle auditorieforelæsning er således forsøgt overført til den videobaserede forelæsning gennem valg af kameraposition, billedudsnit, forelæserens placering og brug af studiedekoration.

#### **Figur 26. Forelæseren bag pulten i forelæsninger på video**



#### *Forelæserens selvfremstilling*

Hos Luhmann er selvfremstilling er relevant for opbygningen af tillid, og uanset om tillidsspørgsmålet er i fokus eller ej, så kan man ikke undgå, at ens selvfremstilling bliver vurderet ud fra, om man er tillidsvækkende eller ej (Luhmann, 1999). Overført til en forelæsningssituation kan Luhmanns definition af selvfremstilling ses som et forhold mellem en forelæser og de studerende, og [...] "*selvfremstilling kan forstås som mediet for*

*den studerendes beslutning om at yde tillid eller ej"* (op.cit.:82). I et auditorium mærker forelæseren hurtigt, når de studerende mister interessen, eller ikke forstår, og vil derfor som oftest forsøge at uddybe eller omlægge sin kommunikative strategi. Når det gælder forelæsninger på video, vil forholdet mellem forelæser og de studerende snarere være et forhold mellem på den ene side videoprogrammets indhold og form og på den anden side den studerende. Når forelæser ikke kan iagttage den studerendes forståelsesafslæsning må denne type forelæsning tilbyde andre måder at opretholde systemet på. Det vil sige skabe interesse, for at få de studerende til at blive siddende foran skærmen og følge programmet fra start til slut. I det følgende vil jeg se på forelæserens selvfremstilling som en måde at forstå, hvordan der skabes interesse for undervisningen i den videobaserede forelæsning på.

Forelæserens selvfremstilling har jeg operationaliseret gennem sproglig fremtræden, herunder forelæserens brug af forskellige, direkte henvendelsesformer og brug af personlige pronomener. En direkte henvendelsesform har jeg defineret som:

Den form for kommunikation, hvor såvel de kropssproglige som verbalsproglige ytringer signaliserer, at man er i direkte kontakt med den eller de man taler til, samtidig med at der forventes en form for svar i umiddelbar forlængelse af ytringen.

Når man henvender sig direkte til en anden person, kan det også forstås som en måde at inkludere denne person i interaktionssystemet på. I auditorieforelæsningen ligger det implicit i formen, at forelæseren henvender sig direkte til de studerende ved at stå med front mod salen, have øjenkontakt og tale til nogen. I forelæsninger på video kan forelæseren ikke opnå direkte kontakt med de studerende, fordi der mangler umiddelbarhed i systemet.

Der benyttes hovedsageligt to forskellige strategier ved optagelse af forelæsninger på video – optagelse af forelæsningssituationen i auditoriet eller optagelse af forelæser i et studie. I denne undersøgelse optræder, kun de forelæsninger der er optaget i studiet. Disse forelæsninger har en fortællervinkel, hvor forelæseren henvender sig direkte til kameraet. Dermed ser det ud *som om* han/hun taler til den studerende, og der opstår et simuleret interaktionssystem i "mødet" mellem den studerende og forelæseren (videoen). I dette interaktionssystem kan forelæseren ikke iagttage de studerende og de studerende kan ikke iagttage andre studerende, med mindre de sidder flere sammen for at se videoen. Valget af denne fortællervinkel kan forstås som et ønske om at simulere forelæsningens direkte henvendelsesform og dermed kompensere for afstanden mellem de

interagerende. Forelæsninger optaget i auditoriet med studerende bliver i modsætning til studieforelæsninger en slags registrering af et andet interaktionssystem. Med registreringsformen vil forelæseren tale til de studerende i salen, mens de studerende der siden ser videoen, vil have en iagttagende position udenfor forelæsningssituationen, hvor de ikke selv kan iagttages af deltagerne i forelæsningens oprindelige interaktionssystem.

*En hilsen* kan forstås som en direkte henvendelsesform der egentlig hører hjemme indenfor et interaktionssystem, hvor de interagerende kan sanse hinanden umiddelbart. I tre af de fire forelæsninger indleder forelæseren med en velkomsthilsen, som om han/hun befandt sig i et auditorium og havde de studerende foran sig. I en af forelæsningerne forstærkes auditorieidentifikationen yderligere, ved at forelæseren faktisk kommer gående ind i billedet før han stiller sig bag pulten. Man skaber altså en illusion af, at forelæseren kommer ind ad døren og stiller sig bag pulten i auditoriet. De følgende tre monologeksempler viser, hvordan de videobaserede forelæsninger adopterer hilsenen, som en af interaktionssystemets direkte henvendelsesformer.

## **Eksempel 2. HILSEN I FORELÆSNINGER PÅ VIDEO**

### **Forelæser B1:**

"Ja, velkommen til en ny forelesning. Denne gangen skal det handle om lærebøger".

### **Forelæser B2:**

"Velkommen til en forelesning om uddanning og økonomisk udvikling. I denne forelesningen skal jeg ta opp en ganske mange forhold..."

### **Forelæser C:**

"Hei! I denne forelesningen skal jeg forsøke å gjøre rede for de viktigste regler vi har for taushetsplikt".

Når den studerende sætter videokassetten med en given forelæsning i videoafspilleren, markerer det et valg af tid og sted for selve undervisningen. Videobåndet i sig selv er ikke undervisning, det etableres først med den studerendes iagttagelse af den videobaserede forelæseres valg af information og meddelelse. Men det er først med forelæserens hilsen og præcisering af videoens indhold som en forelæsning, at forelæsningen som en særlig form for kommunikationssystem etableres. Den indledende hilsen og præciseringen af, at dette er en forelæsning, bliver en slags overgangsritual, som repræsenterer et forslag til kontrakt, om etablering af en fælles kode for den videre kommunikation (Qvortrup, 1998). Forelæseren fremstiller sig selv som en forelæser i et auditorium og iscenesætter dermed videoprogrammet som en auditorieforelæsning. Dermed kompenserer han/hun for fysisk

afstand mellem personer og uligheder i de fysiske omgivelser ved at simulere nærvær. Det er imidlertid interessant, at ingen af de fire forelæsere indleder auditorieforelæsningen med en hilsen eller præcisering af, at undervisningen er en forelæsning, men umiddelbart går i gang med forelæsningen. Dette fravær af en indledende hilsen kan forstås som et manglende behov for en yderligere markering af, at undervisningen er en forelæsning. Koden bliver umiddelbart forstået og systemet etableres ved, at undervisningen bl.a. foregår i et auditorium og de interagerende er placeret som de er.

Når en forelæser *stiller spørgsmål* til de studerende undervejs i en forelæsning kan det forstås som en inkluderende kommunikationsform. Denne kommunikationsform bryder med den traditionelle, monologiske forelæsningsform, hvor diskussion og spørgsmålsstilling ofte først indledes, efter at forelæser har "afleveret" sit bidrag. Spørgsmålene knytter sig som udgangspunktet til en kommunikationsform med mulighed for svar og til et medie med mulighed for tovejs-kommunikation. Men spørgsmål kan også forekomme som et retorisk greb, hvor målet ikke er at få svar eller at skabe en reel dialog mellem personer, men snarere at fremhæve vigtige indholdsmæssige elementer og skabe en indre dialog hos den enkelte, gennem brug af en dialogisk form i den monologiske fremføring (Andersen, 2000). Når en forelæser benytter direkte spørgsmål eller mere dialogfremkaldende spørgsmål, markeres det, at man bevæger sig fra den traditionelle, monologiske forelæsningsform over i en mere dialogisk undervisningsform, der bl.a. fordrer verbal tilbagemelding fra de studerende. Samtidig er spørgsmål en måde at tjekke forståelsen hos de studerende på.

Et spørgsmål kan i en systemteoretisk sammenhæng ses som en måde at inddrage de studerende i den verbale kommunikation på, ved at give mulighed for at knytte an til den forudgående kommunikation. Når forelæseren med sine direkte spørgsmål åbner for en mere dialogisk undervisningsform, viser han/hun tillid til de studerende, som skal svare for at reproducere kommunikationen, og som dermed er sammen med forelæseren om at producere undervisningens kommunikation. Ifølge Luhmann (1999) er personlig tillid en gensidig proces mellem to parter, der starter med, at den ene præsterer tillid som "risikofyldt forud-ydelse". Næste skridt er, at den anden griber fat i denne tillid og bekræfter den. Når man bliver vist tillid, befinder man sig i en slags normativ sfære, hvor tillidsbrud er vanskelige at acceptere. Når de studerende ikke svarer på spørgsmålets "invitation" til at bidrage i den verbale kommunikation, kan det opleves som en trussel mod systemets selvproduktion og -opretholdelse. De retoriske spørgsmål derimod, behøver ingen besvarelse fra de studerende for at systemet skal opretholdes. Et retorisk spørgsmål bliver i denne sammenhæng en simuleret form for dialog, hvor forelæseren

stiller sig på begge sider af kommunikationen og dermed selv foretager skiftene i turtagningen. Man kan sige, at forelæseren med de retoriske spørgsmål og svar, knytter an til sig selv, på basis af det han/hun tidligere har sagt. Som jeg påpegede i forrige afsnit, kan systemets selvproduktion også foregå gennem en monologisk reproduktionsproces. Retoriske spørgsmål er en måde at knytte an til sig selv på. Samtidig kan visse faglige spørgsmål forstås som en verbalisering af forståelseskontrollen, hvor forelæseren gennem sit spørgsmål "fortæller" de studerende, at de må være i stand til at besvare spørgsmålet for at have forstået indholdet.

I denne undersøgelse er de dialogskabende spørgsmål defineret som de spørgsmål, hvor forelæseren forventer svar på sit spørgsmål og derfor har indpasset en pause eller svartid til de studerende efter at spørgsmålet er stillet. De retoriske spørgsmål, derimod, defineres her som spørgsmål, hvor der ikke er svartid og derfor ikke er forventning om, at de skal besvares af modparten (de studerende), men af forelæser selv.

Herunder et eksempel på to typer spørgsmål, de retoriske og de dialogskabende<sup>105</sup>.

### **Eksempel 3. RETORISKE OG DIALOGSKABENDE SPØRGSMÅL**

#### **3a. Dialogskabende spørgsmål i auditoriet**

##### **Forelæser B2:**

"Hvem tror dere kan finde på å skrive det her? (svarpause) Er det en nordmann? (svarpause)"

#### **3b. Retorisk spørgsmål i auditoriet**

##### **Forelæser C:**

"Og hvorfor skal man ha den der taushetsplikten da? Er den da så viktig? (svarer selv umiddelbart efter at spørgsmålet er stillet): I vårt samfunn er det viktig å verne om vår private..."

I det første spørgsmål stiller forelæseren et spørgsmål, som han venter svar på. Dette markeres af en svarpause. Spørgsmålet er ikke forståelseskontrollerende, men snarere et forsøg på at aktivere de studerende, eller få dem til at tage stilling til det faglige indhold gennem en verbal dialog. Når forelæseren derfor lægger op til en kommunikationsform der fordrer to parter verbale konstruktion af kommunikationen, står interaktionssystemets opretholdelse i fare med manglende respons fra de studerende, og forelæseren må ændre sin strategi. I eksempel nummer 3b. forsøger forelæseren ikke at skabe en ydre dialog

---

<sup>105</sup> Dialogskabende spørgsmål forstås, i relation til min definition af dialogen, som den kommunikationsform, hvor der er mulighed for gensidig iagttagelse mellem to parter, uanset om der er afstand mellem de kommunikerende og om kommunikationen er bundet sammen af en teknologi eller ej.

med de studerende, men muligvis en indre dialog, hvor de studerende selv besvarer spørgsmålet. Hans/hendes strategi er ikke at opretholde undervisningssystemet gennem en tosidig konstruktion af kommunikationen, men gennem en kommunikation, der kun henviser til forelæseren selv, og dermed bare til den ene part i kommunikationen.

Her følger en figur der viser fordelingen af brug af spørgsmål i de to formidlingsformer indenfor forelæsningsens første 20 minutter. Antal spørgsmål er et gennemsnitstal for de fire forelæsninger.

**Figur 27. Antal spørgsmål i de to forelæsningsformer**

	<b>4 forelæsninger i auditoriet</b>	<b>4 forelæsninger på video</b>	<b>spørgsmål i alt</b>
<b>Antal spørgsmål i gennemsnit pr. forelæsning</b>	66	12	78
<b>Procentvis fordeling</b>	85%	15%	100%

Som man ser af ovenstående figur, bindes brugen af spørgsmålet som en direkte henvendelsesform sammen med nærværet i auditoriet snarere end til videoforelæsningsernes kommunikationssystem, baseret på et teknisk medie og på afstand mellem de kommunikerende.

Mens forelæsninger på video ikke giver den studerende mulighed for at svare, da mediet ikke har en returkanal, har jeg som udgangspunktet defineret alle spørgsmål der forekommer i denne kategori som retoriske. I auditorieforelæsninger forekommer begge typer spørgsmål. I figur 28 følger en fordeling af de retoriske og dialogfremmende spørgsmål i auditoriet.

**Figur 28. Spørgsmål fordelt mellem to spørgsmålskategorier i auditorieforelæsningen**

	Dialogfremmende spørgsmål	Retoriske spørgsmål	spørgsmål i alt
<b>Antal spørgsmål i gennemsnit pr. forelæsning</b>	46	20	66
<b>Procentvis fordeling</b>	70%	30%	100%

Som man ser af ovenstående figur optræder såvel de dialogfremmende som de retoriske spørgsmål i auditorieforelæsningerne, men med en klar overvægt af de dialogskabende spørgsmål med 70 % mod 30 % retoriske. Selvom alle spørgsmål i de videobaserede forelæsninger betragtes som retoriske, betyder det ikke, at der ikke kan forekomme simulering af de dialogfremmende spørgsmål. De simulerede dialogspørgsmål er kategoriseret som de spørgsmål, hvor forelæser taler direkte til de studerende (bruger den personlige pronomen I/dere<sup>106</sup> ser ind i kameraet og holder en kunstpause for at simulere en reel svarmulighed. Nedenstående figur viser fordelingen mellem de simulerede dialogspørgsmål og de spørgsmål der fremstår som retoriske i traditionel forstand.

**Figur 29. Spørgsmål fordelt mellem to spørgsmålskategorier i forelæsninger på video**

	Simulering af dialogspørgsmål	Trad. retoriske spørgsmål	Spørgsmål i alt
<b>Antal spørgsmål (gennemsnit af fire)</b>	5	7	12

Fordelingen viser, at knapt halvdelen af de spørgsmål der stilles i de tre videoforelæsninger (i den fjerde blev der ikke stillet spørgsmål indenfor de første 20 minutter) er af typen simulerede dialogspørgsmål.

I forbindelse med observationen af auditorieforelæsningerne interviewede jeg de studerende om deres oplevelse af forelæserens brug af dialogfremmende eller direkte spørgsmål. Et gennemgående træk var, at de studerende oplevede en følelse af

forpligtelse når der blev stillet direkte spørgsmål. De sagde videre, at de blev urolige og følte sig presset, hvis ingen besvarede spørgsmålene fra forelæser. Set i et systemteoretisk lys kan man sige, at de studerende følte stilheden som en trussel mod interaktionssystemets beståen – en beståen som er afhængig af kommunikation. I langt de fleste tilfælde vil en eller anden derfor svare for at slippe presset og således hjælpe til opretholdelsen af systemet. Dette pres kan ikke lægges på et kommunikationssystem, hvor der er afstand i tid og rum mellem de studerende. Desuden opstår der ikke samme grad af ansvarsfølelse, når der mangler mulighed for gensidig iagttagelse. Den videobaserede forelæsning benytter sig da også kun af retoriske spørgsmål, hvor der ikke er forventninger om et egentligt svar, selvom denne spørgsmålstype også vil kunne siges at have en pædagogisk hensigt. Bl.a. om at skabe identifikation med indholdet og give et rum for tænkning. Med sin *som-om-dialog* skaber den videobaserede forelæsning desuden en identifikation med auditorieforelæsningen.

Jeg har afslutningsvis suppleret undersøgelsen af spørgsmålsantal og type på de to formidlingsformer med en fordeling af spørgsmål på den enkelte forelæser.

**Figur 30. Antal i forhold til den enkelte forelæser i de to forelæsningsformer**

	<b>Forelæser A.</b>	<b>Forelæser B1.</b>	<b>Forelæser B2.</b>	<b>Forelæser C.</b>	<b>I alt</b>
<b>Auditorium</b>	0	34	29	3	66
<b>Fordeling i %</b>	0%	52%	44%	5%	100%
<b>Video</b>	0	9	2	1	12
<b>Fordeling i %</b>	0%	75%	17%	8%	100%
<b>Sp.mål pr. forelæser i alt</b>	0	43	31	4	78
<b>% af det totale antal</b>	0%	55%	40%	5%	100%

Med figur 30 bliver billedet af spørgsmålenes medieafhængighed nuanceret noget. Ikke bare mediet har betydning for brugen af spørgsmål, men også den enkeltes forelæsningsstil. De forelæsere der stiller flest spørgsmål i auditoriet, er også dem der benytter denne henvendelsesform, simuleret dialogisk eller retorisk, i forelæsninger på video.

<sup>106</sup> Da undersøgelsen er foretaget i Norge og de observerede personer er norske, vil man se, at der står *dere*, og ikke *I* i transskriptionen af dialogen. Når *nogen* er brugt, som f.eks. nogen af jer (noen av dere) er dette taget med under benævnelsen *dere/I*.



Materialet viser altså, at brugen af spørgsmål især knytter sig til nærværets kommunikation i auditoriet. Samtidig ses der en tendens til, at brug af spørgsmål også er personafhængig. Overordnet kan man sige, at det er muligt at skabe en reel dialog i auditorieforelæsningsen ved brug af de dialogfremmende spørgsmål, mens de retoriske spørgsmål, som forekommer i de videobaserede forelæsninger, har andre funktioner.

### Sociale relationer

I dette afsnit ser jeg på forelæserens brug af personlige pronomener som en måde at forstå, hvilke sociale relationer der ønskes opnået til de (fjern)studerende i den videobaserede forelæsning, set i forhold til de nærstuderende i auditorieforelæsningsen. Man kan imidlertid ikke sige, at der findes egentlige sociale relationer mellem de studerende og en forelæser formidlet på video, når der ikke er direkte kontakt mellem de kommunikerende. Dermed ikke sagt, at de studerende ikke kan have en oplevelse af sympati eller antipati overfor forelæser og det indhold der formidles. I de videobaserede forelæsninger handler det også om selvfremsstilling. En selvfremsstilling, som ikke beskriver forelæserens relationer til de studerende, men om hans/hendes *simulering* af bestemte relationer.

Ser man på forelæserens brug af de personlige pronomener *du, I/dere, vi, os* og *vores* som en måde at forstå de sociale relationer blandt deltagerne i et interaktionssystem, vil man se, at der er forskel på brugen af personlige pronomener i de to forelæsningsformer. Tabellen i figur 31 viser brugen af personlige pronomener indenfor de første 20 minutter, henholdsvis i forelæsninger på video og i auditoriet.

**Figur 31. Tiltaleformer i forelæsninger på video og auditorieforelæsninger**

Tiltaleformer	Forelæsninger på video	%	Auditorieforelæsninger	%	Forekomster i alt
<b>Vi</b>	114	72%	45	28%	159
<b>Vores</b>	17	77%	5	23%	22
<b>Os</b>	14	67%	7	33%	21
<b>Jeg<sup>107</sup></b>	20	25%	60	75%	80
<b>Du</b>	5	21%	19	79%	24
<b>I/dere</b>	10	29%	24	71%	34

Hele 72 % af de registrerede *vi'er* forekommer i de tre forelæsninger over video, mens kun 28 % forekommer i auditorieforelæsningerne. Når det gælder brugen af *vores* hæfter

<sup>107</sup> Herunder hører også benævnelser der refererer direkte til forelæseren selv (f.eks. "mig").

77 % sig til den videobaserede forelæsning i forhold til 23 % i auditorieforelæsninger. Også *os* forekommer i langt højere grad i forelæsninger på video end i de traditionelle forelæsninger. Til gengæld benyttes *jeg, du og I/dere* i langt højere grad i den traditionelle forelæsning end i forelæsninger på video. *Jeg* fordeler sig med 75 % i auditorieforelæsningen mod 25 % i den videobaserede forelæsning. 79 % af brugen af *du* findes i auditorieforelæsningerne mod 21 % i forelæsningerne over video<sup>108</sup>. Når det gælder brugen af *I/dere* knytter denne kategori sig til live-forelæsningen med 71 % mod 29 % i den videobaserede forelæsning. Lidt overraskende benyttes pronomenerne *vi, vores* og *os* i langt højere grad i den videobaserede forelæsning end i auditorieforelæsningen, selvom forelæseren her ikke har direkte kontakt til de studerende, men er adskilt i tid og rum. Umiddelbart tyder denne fordeling på at tiltaleformer som *vi, vores* og *os* - tiltaleformer der betegner forelæser og de studerende som deltagere i et fælles interaktionssystem og derfor skaber en slags fællesskabsfølelse - bruges mere i den videobaserede forelæsning som en form for kompensation for fraværet af nærvær.

I den traditionelle forelæsning derimod, hvor nærværet og samtidigheden naturligt skaber fællesskab i interaktionssystemet, er der ikke det samme behov for at understrege denne oplevelse af et fællesskab. Dette forhold kan skyldes, at man i forelæsninger på video i højere grad har behov for at støtte en fællesskabsfølelse når der er afstand mellem personer og tidsmæssig asynkronitet. Man forsøger at kompensere for fraværet mellem forelæser og de studerende ved at simulere inklusionerne i et interaktionssystem. Når forelæser og studerende optræder i nærværets interaktionssystem i auditorieforelæsningen, er der ikke behov for en yderligere støtte til fællesskabsfølelsen.

Den hyppigere brug af *jeg, du og I/dere* i auditorieforelæsningen kan derfor også forklares med at disse pronomener har en udpegende karakter og er nært knyttet til syn og høreelse i en verbal kommunikation, og således mere naturligt forekommende i forelæsninger der foregår live. Hvis man imidlertid ser nærmere på brugen af pronomenerne *vi, vores* og *os*, vil man se, at de faktisk benyttes på flere forskellige måder. Når det gælder *vi*, så kan der identificeres mindst tre forskellige typer: *Vi1* – som det olympiske eller det royale *vi*, hvor forelæseren taler på vegne af videnskaben eller som ekspert. *Vi2* – som socialgruppens *vi*, hvor forelæseren og de studerende f.eks. indgår som del af den norske befolkning eller som del af en bestemt fag- eller interessegruppe. Brugt i en psykologisk sammenhæng betegner *Vi2* mennesket eller menneskeheden. *Vi3* – er interaktionens *vi*, og omfatter forelæser og de studerende som et fællesskab, eller som interaktionssystemets deltagere.

---

<sup>108</sup> De fem *du* der forekommer på video må imidlertid forstås mere retorisk, end som et egentligt forsøg på at simulere interaktionens kommunikationsformer.

Når det gælder *vores* kan der kun identificeres én af ovenstående kategoriseringer: *Vores2*, som beskriver forelæser og de studerende som en del af den norske befolkning eller som del af en faggruppe. Også *os* kan inddeles ifølge ovenstående kategorier – i et *Os2* og et *Os3*.

**Figur 32. Fordeling af meningskategorier i antal og % indenfor tiltaleformerne *vi*, *vores* og *os***

Tiltaleformer	Forelæsninger på video	% af <i>vi</i>	Live-forelæsninger	%af <i>vi</i>
<b>Vi1</b>	36	32%	19	42%
<b>Vi2</b>	31	27%	19	42%
<b>V3</b>	46	41%	7	16%
<b>Vi i alt</b>	<b>113</b>	<b>100%</b>	<b>45</b>	<b>100%</b>
<b>Vores2</b>	17	100%	5	100%
<b>Os2</b>	12	86%	6	86%
<b>Os3</b>	2	14%	1	14%
<b>Os i alt</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>

Med denne fordeling i de forskellige meningskategorier ser man, at *Vi1*, det olympiske *vi*, udgør 32 %, mens det nationale *vi*, *Vi2*, udgør 27 % og interaktionens *vi*, *Vi3*, er god for 41 % af forekomsterne i kategorien *Vi* i videoforelæsningserne.

Forelæsninger i auditoriet har en ligelig fordeling mellem det olympiske *vi* og socialgruppens *vi* med hver 42 %. Interaktionens *vi* har en forekomst på kun 16 %. Der er en nogenlunde jævn fordeling af socialgruppens *vi* og det olympiske *vi* på 31 %, mens interaktionens *vi* repræsenterer 41 %. Denne kategorisering afslører, at kun en mindre andel af de forekommende *vi* faktisk refererer til interaktionens *vi* og må dermed anses som en simulering af interaktionssystemets fællesskab. Alligevel er interaktionens *vi* den største gruppe indenfor fordelingen af *vi* i den videobaserede forelæsning. Den hyppige brug af det olympiske *vi* i forelæsninger på video, med 36 mod 19 i auditorieforelæsningen, harmonerer i øvrigt godt med, at de videobaserede forelæsninger generelt er mere indholdsorienterede og i deres form rettet mod videnskaben som funktionssystem. Indenfor dette system fremstår forelæseren netop som den sandhedssøgende ekspert, der kan tillade sig at benytte et olympisk *vi* i sine argumenter på højt niveau. *Vores* forekommer kun indenfor socialgruppens kategori (kat. 2) og støtter altså hverken det olympiske eller det interaktionsmæssige aspekt. *Vores* ser ud til at være brugt mere sammenlignende i forbindelse med eksemplificering. Brugen af *os* forekommer ikke i den olympiske kategori, men kun i kategorien socialgruppe (kat. 2) og i kategorien

interaktion (kat. 3), men med stor overvægt på socialgruppens *os*. *Os* benyttes som *vores*, i hovedsagen i forbindelse med eksemplificeringer, og i mindre grad til støtte for fællesskabsfølelsen.

På baggrund af ovenstående kan man sige, at forelæseren i forelæsninger på video, kommunikerer som om han/hun og de studerende virkelig var en del af nærværets interaktionssystem. Men da forelæser og studerende er adskilt i såvel tid som rum, må denne kommunikationsform betragtes som en måde at kompensere for fraværet mellem de kommunikerende på, ved at simulere nærværets interaktion. Desuden bliver det forsøgt at skabe en form for fællesskabsfølelse mellem læremiddel og den studerende, ved at benytte fællesbetegnelsen *vi*. Når brugen af interaktionens *vi* er hyppigere i forelæsninger på video end i auditorieforelæsningerne, kan det ud til at denne fællesskabsfølelse ikke er så vigtig at understrege, når de kommunikerende sanser hinanden, i modsætning til når de kommunikerende har afstand i såvel tid som rum.

#### *Diskussion og opsummering*

I det foregående fremgik det, at vigtige ydre kendetegn fra den traditionelle auditorieforelæsning er forsøgt overført til de videobaserede forelæsninger. Når det gælder de sproglige ytringer, kan bl.a. forelæserens direkte henvendelser til de studerende, og brugen af pronomener som *du* og *I/dere*, i de videobaserede forelæsninger, ses som en måde at kompensere fra fraværet mellem de kommunikerende på, ved at simulere nærværets interaktion. Man forsøger desuden at skabe en slags fællesskabsfølelse ved at benytte fællesbetegnelsen *vi*. De sociale relationer, tolket ud fra brugen af *vi*, viser at forelæsninger på video har det største islæt af nærværets kommunikationsform, mens auditorieforelæsningen får et lidt formelt præg gennem sin procentvis højere brug af det olympiske *vi* og socialgruppens *vi*. Der er imidlertid ikke andre tegn på, at auditorieforelæsningen virker mere formel end forelæsningen på video, tværtimod. Grunden til den lave forekomst af interaktionens *vi* i auditorieforelæsninger handler nok snarere om, at der ikke er så stort behov for at markere interaktion, når de kommunikerende sanser hinanden, i modsætning til, når de kommunikerende har afstand i såvel tid som sted.

Med de direkte spørgsmål åbner forelæseren for en mere dialogisk undervisningsform og viser tillid til de studerende, som må besvare spørgsmålet for at reproducere kommunikationen og opretholde systemet. Hvis ingen umiddelbart besvarer et direkte spørgsmål i et auditorium, opstår der et pres på de studerende, fordi de bliver vist tillid som medproducenter af undervisningens kommunikation. Som nævnt forpligter tillid, og

de studerende må svare for ikke at bryde tilliden og risikere at kommunikationen stopper, hvorved systemets opretholdelse trues. Dette pres og medansvar for undervisningens produktion og systemets opretholdelse kan ikke lægges på studerende der følger en forelæsning på video, fordi kommunikationsformen kun har én tur – forelæser – og fordi de kommunikerende i systemet ikke har direkte forbindelse med hinanden. Dermed må den videobaserede forelæsning benytte andre strategier for at opretholde undervisningssystemet.

Med Bolter og Grusins (2001) begrebsbrug kan man sige, at forelæsningen har gennemgået en *remediering* fra auditoriet som medie til video som medie. Den videobaserede forelæsning refererer til auditorieforelæsningen, ved brug af forskellige genrekendetegn på såvel det fysiske som det sproglige plan. Undervisningsproducenten kan skabe genkendelse hos den studerende ved at etablere en kommunikationskode for den velkendte forelæsningsform. En genkendelse, som indirekte stiller bestemte forventninger til den studerendes studiemæssige indsats, men som samtidig signaliserer hvad der kan forventes af læremidlet. Man kan sige, at der med referencen til auditorieforelæsningen markeres en forskel som synliggør grænsen mellem forelæsningen og al mulig anden undervisningskommunikation, og som derfor er med til at reducere kompleksiteten i studiet. Hvis undervisningsformen imidlertid *ikke* lever op til sin genremæssige reference på væsentlige punkter, kan de studerendes forventninger skuffes, med forvirring og kompleksitetsforøgelse som følge.

Det ser imidlertid ud til, at den videobaserede forelæsning ikke bare refererer til auditorieforelæsningen gennem genremæssige træk, den fremstiller sig selv *som om* den er en auditorieforelæsning, og kan dermed beskrives som en iscenesættelse med simulering af auditorieforelæsningen for øje. Gennem simulering af nærværets umiddelbare interaktion skabes der en oplevelse af at forelæser og studerende befinder sig indenfor samme interaktionssystem, mens realiteten er, at de studerende ser en videooptagelse af en studieforelæsning. Man kan dermed sige, at den videobaserede forelæsning har valgt en strategi hvor den forsøger at utydeliggøre mediet, det begrænsede repertoire af meddelelsesformer og den fysiske og sociale afstand mellem de kommunikerende, ved at simulere nærværets tillidsproducerende kommunikationsform. Hos Bolter og Grusin (2001:272) kaldes denne remedieringsstrategi for transparent umiddelbarhed. Når denne strategi er valgt, skal det ikke bare ses i sammenhæng med etablering af den kode der ønskes som baggrund for kommunikationen, men det kan også ses som et bidrag til opretholdelse af det fjernunderviste undervisningssystem. Med forelæserens direkte henvendelser til de studerende, hans/hendes forsøg på at inddrage

dem i et fællesskab og ved at stille simulerede dialogspørgsmål, som kan aktualisere problemstillinger og variere monologen, kan der skabes interesse for og identifikation med det faglige indhold og undervisningsformen. En interesse og en identifikationsfølelse der er vigtig for en undervisningsform, hvor afstand uden forpligtelser kan være risikabel for systemets opretholdelse, ved at de studerende uhindret kan slukke for programmet, hvis det ikke fænger eller skaber genkendelse. Når dette er sagt om iscenesættelse og de bevidste valg, så skal man ikke se bort fra videomediets iboende mulighed for simulering af nærvær. En mulighed, der af bl.a. filmteoretikeren Niels Jensen (1977) tydeliggøres i beskrivelsen af filmmediets kendetegn.

*“Det er som om<sup>109</sup> det vi ser ske, sker netop mens vi ser det. Tænk bare på gadebilleder eller glimt fra katastrofer. Selv om det er timer, uger – lige meget hvor længe siden minearbejderne kom ud af kapslen, der bragte dem op fra forfærdelig indespærring, så slår begivenheden ud af billederne med overvældende nærvær, når de vises. Ligesom det flimrende tv-interview med manden, der så præsident Kennedy blive skudt, straks bringer os tilbage og helt ind i denne dags chokerende stemning. Den er endnu en gang de få sekunder vi ser den.*

*Enhver film bærer vidne om det, der aldrig vender tilbage men som altid stadig kan genses” (Jensen, 1977:16).*

Dette citat tydeliggør, at video med sine distanceoverbyggende og nærhedsskabende muligheder netop kan have en vigtig funktion indenfor fjernundervisning, hvor de kommunikerende har afstand til hinanden i stedet, men også ofte i tid.

Med reference til afsnittet om den dialogiske monolog, kan man afslutningsvis sige, at den videobaserede forelæsning ikke bare reproducerer kommunikationen ved at knytte an til sig selv som en dialogisk monolog, den insisterer på en gengivelse af nærundervisningens matrices mulighed for dialog gennem forelæserens simulering af kommunikationens tredje selektion, forståelsesselektionen. Den videobaserede forelæsning iscenesætter altså sig selv som dialog og overskrider dermed misforholdet mellem genrens karakteristika og mediets begrænsninger. Samtidig med at den udnytter mediets muligheder for at skabe en oplevelse af nærvær, så overskrider den sine indre grænser, ved at skabe indtryk af, at

---

<sup>109</sup> Mine understregninger.

der foregår en samtale med mulighed for flere ture mellem forelæseren og den studerende. Den fremstår dermed som en "umulig dialog"<sup>110</sup>.

### **Redundans og tillid som kompleksitetsreducerende mekanismer**

Som jeg tidligere var inde på, så vil forelæseren ikke kunne korrigere og uddybe sin kommunikation som resultat af sine iagttagelser i en forelæsning på video, og der er fare for at de studerende får en "forkert" (i relation til undervisningens ønskede mål) forståelse. Forelæseren kompenserer for de manglende iagttagelsesmuligheder, ved bl.a. at indarbejde en tredje selektion i sin kommunikation. På denne måde verbaliserer forelæseren "den rette forståelse" til den studerende, der dermed kan forsøge at korrigere sin egen forståelse. En anden måde at skabe bedre muligheder for den ønskede forståelse på, er ved at øge redundansen i undervisningens kommunikation.

Begrebet redundans [...] "*betegner talrige muligheder, som alle opfylder den samme funktion*" (Luhmann, 2000: 215). En gentagelse af det underviseren allerede har sagt skaber ingen forskel i sig selv. Underviseren må prøve at forklare sig med andre eksempler, analogier, metaforer eller lignende, hvis redundansen og muligheden for forståelse skal øges hos den studerende (J. Rasmussen, 1997:162). Eksemplificering kan være en måde at øge undervisningssystemets redundans, samtidig med at valg og udformning af eksemplet kan have betydning for opbygning af tillid i systemet. I det følgende undersøger jeg brugen af eksempler indenfor de to formidlingsformer, som en måde at operationalisere redundans og produktion af tillid i kommunikationen. Tillid ses her som et vigtigt element i systemers etablering og opretholdelse, men bruges sjældent som en bevidst undervisningsmæssig strategi for at reducere kompleksitet. "*Den som tilbyder tillid, udvider sit handlingspotentiale betragteligt*" [...] "*Mistillid er en mere indskrænkende strategi*" (Luhmann, 2000: 169-171).

#### *Brug af eksempler*

Eksemplificering ved at belyse flere sider af et og samme sagsforhold, kan bidrage til at skabe forståelse hos den studerende. Gennem eksemplificering får den studerende et større repertoire af forklaringer og dermed tilført en mere kompleks beskrivelse af sagsforholdet. Samtidig er det netop denne kompleksitetsforøgelse der gør at den studerende får mulighed for at forstå sagsforholdet. Ifølge Luhmann (op.cit.:64) kan kun kompleksitet reducere kompleksitet. Når man gennem eksemplet bryder med forelæsningens umiddelbare logik ved at bevæge sig over i en anden, mindre fortælling for

---

<sup>110</sup> Mens medier er med til at sandsynliggøre en usandsynlig kommunikation, så bibringer videomediet større sandsynlighed for kommunikation, men ikke for verbal dialog, kun tilsyneladende (Luhmann 2000:196-200).

en kortere periode, er det også en måde at variere forelæsningen som fortælling på, og skabe motivation hos de studerende. Samtidig kan eksemplets belysning af teorien, gennem enkelttilfældet, skabe identifikation mellem sag og den studerende. Man bevæger sig ud for at kunne se ind, og skaber mulighed for at de studerende kan iagttage iagttagelsen (op.cit.). På baggrund af ovenstående har jeg defineret et eksempel som: *den særlige form for kommunikation, der ønsker at øge redundansen i kommunikationen og skabe 'den rette' forståelse hos den studerende, ved at gentage undervisningens indhold gennem en forskel i forholdet mellem information og meddelelse.* En definition som indeholder et paradoks ved at gentage undervisningens indhold, samtidig med at der skabes en forskel til indholdet.

Valget af eksempler hænger først og fremmest sammen med det fag der skal formidles og dernæst med mediets muligheder – kan der bruges video, lydbånd eller skal teorien illustreres gennem verbale eksempler? Men også forelæser og dennes personlige stil har betydning for typen af de eksempler der vælges. Som jeg tidligere har været inde på, så er indholdet i de udvalgte forelæsningspar stort set struktureret efter samme mal. I tråd med dette har jeg kunnet konstatere, at det også er de samme eksempler der præsenteres, om end der er lidt flere i auditorieforelæsningen. Gennem de følgende citater vil jeg illustrere, hvordan brugen af det samme eksempel forandrer sig i forhold til det medie det formidles igennem.

#### **Eksempel 4<sup>111</sup>. CITATER FRA VERBALISEREDE EKSEMPLER (I)**

##### **”Transseksuel-eksemplet” – forelæser i auditoriet (69 sek.)**

###### **Forelæser A:**

”Og det totale misforholdet, det er f.eks. hos transseksuelle som er født, født f.eks. som gutt, men oplever seg selv som pike. De fleste som gjør det, det er veldig få rent statistisk sett, men de fleste som gjør det vil foreta en kjønnskifteoperasjon i løpet av livet. Fordi der har du det totale misforholdet mellom de ytre krav og de indre forventninger til det å være kvinne, mann eller pike/ gutt. Selv møtte jeg en gutt, tidligere pike, som hadde foretatt en kjønnskifteoperasjon, i forbindelse med et radioprogram om kjønnsroller og likestilling for noen år tilbake. Og han ...fortalte at han, fra han var liten eller han kunne huske, hadde opplevd seg selv som gutt, men han var født pike. Og han startet da med kjønnskifteoperasjoner i seksten- til atten-års alderen. Han var da 27 år da han var med i det programmet, som jeg da også var med i. Og han hadde da det totale skille mellom opplevelsen av kjønnsrollen og opplevelsen av sitt eget kjønn.”

---

<sup>111</sup> Kun forelæserens del af kommunikationen er transskriberet. De studerendes del er kommenteret.



## **"Transseksuel-eksemplet" - forelæser A på video (36 sek.)**

### **Forelæser A:**

"De mest markante forskjell mellom identitet og rolle finner du i personer som er født som et kjønn, men opplever seg som et annet. Altså de transseksuelle. De personer vil ha en indre opplevelse av at de er det motsatte kjønn, mens de ytre krav er i forhold til det biologiske kjønn de er født med. De fleste transseksuelle vil derfor også ønske å skifte kjønn i voksen alder, for å få en større harmoni mellom rolle og identitet."

## **"Dagen er din" eksemplet – forelæser i auditoriet.**

### **Indleder før videoeksempel (85 sek.)**

#### **Forelæser B1:**

"Har noen kjøpt en instruksjonsbok?" (student svarer bekræftende)

"Kan du huske navnet?" (student husker ikke, men ved hvilket område det handler om)

"Jeg har en bok som heter "Internett for Dummies" på pulten min. Det var ei bok jeg kjøpte fordi jeg veit at der er en masse ting jeg ikke kan. Inne i denne boka kunne jeg finne informasjon om det. Vi har en del tro på den læreboka inneholder noe som er brukbart. Er dere enige?...(ikke noget hørbart svar, men sikkert bekræftende hovednik). Det som jeg skal snakke om i dag er at lærebøker har veldig, veldig innflytelse på vår måte å lære på. Har en stor innflytelse på det som foregår i skolen. Og for å vise dere en del i starten så skal jeg spille en video for dere som illustrerer det. En film som dere kanskje har sett." (klip fra filmen "Dagen er din" vises)

## **"Dagen er din "eksemplet – forelæser på video.**

### **Indleder før videoeksempel (55 sek.)**

#### **Forelæser B1:**

"Hvis du opplever at du ikke veit noe om et saksforhold, da går du til biblioteket eller til bokhandelen og kjøper en bok om det emnet. Hvis du er flittig og leser den, så står det ikke på før du veit hvordan du skal farge ditt eget garn eller installere modem i PC'en din. Rett og slett, gjennom en lærebok så får du tilgang til praktisk og teoretisk kunnskap slik at du kan løse oppgaver. Du liter automatisk på at de bøker du kjøper eller låner er skrivi av folk som har peiling på det. At du finner ut det du har bruk for. Du erkjenner dermed at du har et gap mellom det du vet og det du trenger å vite. Og at en lærebok kan gi deg det du trenger. Men noen ganger så kan tilliten til læreboksforfatteren være for stor, slik som vi skal se i dette kuttet her." (klip fra filmen "Dagen er din" vises)

Som man ser af ovenstående citater, bliver auditorieversionen af et eksempel væsentlig længere, end når det formidles per video. Forelæser A eksemplificerer misforholdet mellem rolle og identitet gennem en beskrivelse af den transseksuelles oplevelse af køn. Mens han i den videobaserede forelæsning beskriver dette forhold ud fra en rent sagsorienteret og neutral vinkel, så får eksemplet en drejning hen mod en mere personlig skildring af dette misforhold. Også forelæser B1 giver sit fagbogseksempel en mere personlig drejning, når det formidles i auditoriet. Mens forelæseren i den videobaserede forelæsning overvejende er sagsorienteret i formidlingen af disse eksempler, så får *sagen* et navn og forelæseren en *rolle*, når eksemplet formidles i auditoriet. Ifølge Luhmann (1999:84) er den første og grundlæggende forudsætning for udviklingen af personlige

tillidsrelationer, at menneskelig handlen overhovedet bliver synlig som personligt betinget handlen. Det betyder, at den studerende må opleve kommunikationen som et bekræftende udtryk for personligheden. Når forelæseren her giver eksemplerne en personlig vinkel, så bliver han garantien for det faglige indhold, og eksemplet appellerer ikke bare til en faglig tillid, men også til personlig tillid. Den engelske pædagog Donald A. Bligh (2000) siger i forbindelse med brug af eksempler, at de personlige eksempler, sammenlignet med mere hypotetiske eksempler, øger de studerendes fortrolighed med forelæseren og deres genkendelse af indholdet i forelæsningsen. Således ikke bare øges den personlige tillid til forelæseren i auditoriet gennem de mere personlige eksempler, men denne type eksempler kan også bidrage til genkendelse og dermed kompleksitetsreduktion.

Det næste eksempel viser en anden forskel i brug af eksempler mellem de to kontekster.

### **Eksempel 5. CITATER FRA VERBALISEREDE EKSEMPLER (II)**

#### **“Engelskmann-eksemplet” – forelæser på video (103sek.)**

##### **Forelæser B2:**

“Og som en liten introduksjon, så vil jeg gjerne gi dere et lite inntrykk av hva en tilreisende til dette landet her opplevde”.

(et gammelt fotografi af en gruppe arbejdere vises og man hører en norsk mandsstemme med engelsk accent):  
“Der er ingen grunn til å hjelpe disse menneskene. Disse skitne, uvitende menneskene setter alt for mange barn til verden. De vil ikke arbeide”[...] “Al den hjelp vi gir dem er resultatløs. Bare oppfordring til dovenskap. Nok en anledning til å skaffe seg flere barn.”

##### **(Forelæser B2, tilbake efter indslaget):**

“Dette var ikke noe leserbrev fra VG, eller noe innlegg i en valgtale for et herværende politisk parti. Denne uttalelsen kom nemlig fra en engelsk ingeniør som var på besøk her i landet” [...] “Og da har jeg på sett og vis antydnet et tema. Der er ei viktig historie jeg skal fortelle, og den handler om hvordan Norge fra å være et fattig og tilbakestående land i europeisk sammenheng ble et industriland.”

#### **“Engelskmann-eksemplet” – forelæser B2 i auditoriet (339 sek.)**

##### **Forelæser B2:**

“Første øvelse – les det som står der!” (en planche med en tekst står på i 52 sek. Samme tekst som norsk mandsstemme med engelsk accent)

“Nå? (ingen svarer) Nå må vi ha noen kvalifiserte gjetninger?” (ingen svar) “Hvem kan ha skrevet dette her?” (ingen svarer, men der er lidt spredt latter)

“De som veit det, får ikke lov å si det?” (forelæser smiler og åbner armene mod de studerende, men stadig ingen svar. En student rækker hånden op)

“Ja!” (forelæser peger på studenten som svarer, men som svarer “forkert”)

“Nei! Sitter han på Stortinget?” (nogen spredte ja og nej fra de studerende)

"Han sitter ikke på Stortinget! Er det en nordmann som skriver?" (spredte og lavmælte kommentarer fra de studerende)

"Nei, det er heller ikke en nordmann! Hvem kan det så være, da? En svenske?" (en student foreslår en dansker)

"En danske?" (forelæser ler) "Nei, heller ikke en danske. Men vi begynner å nærme oss. Det er en engelskmann!

Men hvor er engelskmannen når han skriver?" (ingen svar)

"Er det en missionær?" (ingen svar)

"Nei, det er ingen misjonær! Den som skriver dette her, han er ingeniør og jobber i Sarpsborg med å bygge Borregaard fabrikk, men det er skrevet på 1870-tallet, og de han skriver om, de er østfoldinger". (de studerende ler)

"Er der noen østfoldinger her?" (flere studerende svarer bekræftende)

"Så føl dere fornærmet! Dette kunne jo ha vært skrevet av en, enten desillusjonert bistasarbeider eller skrevet av en sjømann som har vært i Afrika og sett hvordan negrene egentlig er, og hvor skitne de er, og hvor" [...] "Det er en morsom bok, ikke minst fordi de kommer til Lillehammer og setter seg på en uterestaurant oppe på Hotell Victoria, som dere kanskje har vært innom på den korte tiden dere har bodd på Lillehammer. Der sitter de og observerer lillehamringene" [...]

"Men hva er det som gjør at vi kommer fra en slik situasjon, hvor vi klart er tilbakeliggende i forhold til England?" [...]

"I veldig mange år så lå svenskene alltid foran oss, ikke sant? De hadde to biler i hver familie, mens vi hadde kortforbud på biler, men i dag er vi faktisk på høyde med dem" [...]

"Jeg skal si veldig mye om mange dimensjoner, og hvordan skolen bidrar til å sosialisere mennesker til å gå inn i dette moderne bildet."

Eksemplet i den videobaserte forelesning brukes igen mere sagsorienteret. Her for at give de studerende en baggrund for at forstå ligheder mellem datidens (en engelsk ingeniørs) tanker om Norge og dagens (det norske samfunds) tænkemåde i forhold til ulande. I auditorieforelesningen benyttes det ikke bare som baggrund for at forstå komplekse, faglige forhold. Forelæser benytter tilmed eksemplet til at skabe dialog med de studerende. Fra at være ét sammenhengende mundtligt eksempel i den videobaserte forelesning, opløses eksemplet i spørgsmål, og fremtvinger en dialogisk opbygning af indholdet. Samtidig bidrager eksemplet til at skabe identifikation mellem indholdet og de studerende, bl.a. med referencen østfoldinger og kendte lokaliteter i byen (Lillehammer), hvor de fleste studerende bor. Også dette eksempel får i auditorieforelesningen en mere personlig vinkel. Men mens eksemplet med de transseksuelle gav forelæseren en rolle, så er det de studerende der i eksemplet med den engelske ingeniør får en rolle i eksemplet, og som på en måde bliver garanter for eksemplet.

I opbygningen af selve eksemplet, benytter forelæser B2 to forskellige strategier. Mens han i den videobaserte forelesning bygger sit eksempel op omkring en tekstoplæsning, så må de studerende selv læse denne tekst i auditorieforelesningen, og eksemplet fremstår i sin helhed som en slags gætteleg, hvor spændingen ligger i at finde svar på forelæserens spørgsmål. De studerende må altså selv finde svar på spørgsmålet i

auditorieforelæsningen, mens iscenesættelsen af engelskmandens tekst i den videobaserede forelæsning "sætter" den studerende tilbage til tiden for omkring 100 år siden. Et karakteristisk træk ved videomediets fortællerform er, at fortællingen altid vil foregå i nutid, uanset om handlingen er sat 100 år tilbage i tiden. Idet videoen afspilles vil indholdet opleves som nutid. Noget som igen kan være med til at øge simuleringseffekten i forhold til nærværets interaktion.

Udover at nærvær og mundtlighed tager længere tid, så kan længden på eksemplet fra auditoriet ses som et udtryk for, at forelæseren ikke får den ønskede respons fra de studerende. Den manglende respons kan af forelæseren tolkes som manglende forståelse eller interesse hos de studerende, og forelæseren forsøger derfor at skabe forståelse ved at videreudvikle eksemplet gennem identitetsskabende kommunikation om sagsforholdet.

### *Humor*

I forlængelse af eksempelbrugen har jeg set på humorens vilkår indenfor de to forelæsningsformer. Ifølge Luhmann vokser handlingspotentialer nemlig i takt med tilliden til ens egen selvfremsættelse. Når tilliden til egen selvfremsættelse øges, gøres nye former for adfærd sig mulige, og gennem f.eks. spøg (læs humor), bryskheder og forkortede sproglige udtryk kan der samles tillidskapital (Luhmann, 1999:83).

Humor kan kort beskrives som [...] *"en evne til at fæste sig ved det komiske i livets forskellige forhold"* (Berulfsen & Gundersen:147). Denne definition har jeg relateret til sagsforhold, der indenfor forelæsningen eksemplificeres gennem en humoristisk indfaldsvinkel. Herunder har jeg set på brugen af selvironi som en særlig form for humor.

I sin artikel "Use of Humour in medical teaching" siger John B. Ziegler (1998), at humor kan være med til at stimulere interaktion mellem underviser og de studerende. Indenfor en gruppe studerende vil det kun være et fåtal, der interagerer verbalt med underviseren. Hvis en underviser opnår smil eller latter fra de studerende gennem brug af humor, så kan han/hun, om ikke andet, få vished om de studerende følger med og har forstået pointen. Humoren giver altså alle studerende mulighed for at interagere på en mere tydelig måde, selvom den ikke nødvendigvis er verbal. Og responsen fra de studerende vil igen danne baggrund for forelæserens næste kommunikationsvalg. Denne kommunikationsform tydeliggør selektion af forståelse, i form af en tydelig respons, for at den skal kunne lykkes. Responsen eller forståelseselektionen skal derudover komme umiddelbart efter de to første selektioner for at humoren skal forstås som morsom. Kommer forståelseselektionen ikke umiddelbart, vil det enten kunne tolkes som en misforståelse af

pointen eller som et udtryk for, at de kommunikerende ikke har samme humor – at f.eks. vittigheden ikke var morsom. I lyset af denne forståelse ses humor som en slags interaktionsindikator, som hurtigt kan fortælle forelæseren om de studerende er med i argumentationen eller ej.

I forelæsninger på video kan humor imidlertid ikke have en funktion som interaktionsindikator, når der er afstand mellem de interagerende i tid og rum. Der bliver noget kunstigt ved, at fortælle en vittighed til et kamera uden tilhørere, fordi selve kommunikationsformen er bundet op i det direkte møde mellem de interagerende. Når forelæseren i et studie i sagens natur ikke får respons på vittighedens pointe, opstår der en slags vakuum. Et vakuum som forelæseren forsøger at nedbryde eller "flygte fra", ved hurtigt at fortsætte med forelæsningsens videre argumentation. Når det naturlige turtagningsmønster, med kunstpauser og tid til latter, brydes, fremstår vittigheden ikke som humor, men mere som et statement. Vittigheder egner sig derfor dårligt til at blive læst op og skrevet ned – de fungerer bedst når de fortælles med øjenkontakt, med mindre de omsættes til en anden formidlingsform. Om denne indsigt er bevidst eller ubevidst, så ses brugen af vittigheder som humoristisk indslag sjældent i den videobaserede forelæsning. Det er imidlertid ikke tilfældet, at de videobaserede forelæsninger fremstår helt humorforladte, selvom humor oftere bruges i auditoriets nærvær.

Når forelæsninger på video benytter sig af humor, ser man i større grad, at forelæseren bruger andre præsentationsegenskaber som film- og lydclip og stillfotografier, i stedet for at præsentere humoren via et verbalt eksempel. Når forelæseren f.eks. viser et filmclip, stiller han/hun sig udenfor selve eksemplet, og bærer ikke det samme personlige ansvar for at pointen falder på rette sted. Forelæseren indgår i stedet i et "kollektivt ego" med de studerende og "sammen" ser de humoren udspille sig. Denne måde at simulere en fælles synsvinkel på, med reference til nærværets interaktion, er bl.a. kendt fra tvs nyhedsformidling. Her viser nyhedsoplæseren i princippet indslag på samme måde. Indslagene taler enten for sig selv, eller "diskuteres" efter eksemplet med seerne. Seerne såvel som de studerende får mulighed for at iagttage nyhedsoplæserens eller forelæserens reaktion på indslaget, som om de var tilstede i umiddelbar nærhed af hinanden. Når undervisningsproducenten har valgt at fremstille humoren på denne måde, kan forelæserens reaktion samtidig ses som en slags forståelsesselektion, der danner baggrund for de studerendes iagttagelse og egen forståelsesselektion.

*Selvironi*<sup>112</sup> er en form for humor som ikke optræder i de videobaserede forelæsninger, i modsætning til i auditorieforelæsningerne. Selvironi blotstiller forelæseren, men på frivillig basis, hvor forelæseren vælger at fremstille sig selv, i en ofte lidt underlegen position. En position, som formodentlig vil kunne appellere til identifikation, sympati og forståelse hos de studerende, men som også er risikofyldt, fordi man gennem den personlige blotstillelse, skaber risiko for negative opfattelser. Man kan med andre ord sige, at forelæseren gennem brug af selvironi "spiller højt spil" om at vinde personlig tillid i den videre kommunikation. Taber han/hun er faldhøjden stor, men vinder han/hun er gevinsten til gengæld desto større. Når forelæseren ikke benytter sig af den mere personlige form for humor eller selvironi, sætter han/hun mindre på spil, men mister samtidig muligheden for at etablere et mere personligt tillidsforhold til de studerende.

I tråd med Luhmanns<sup>113</sup> forståelse, er tillid nært forbundet med risiko. Al kommunikation ses som risikofyldt og kræver et mindstemål af tillid for at man bliver opfattet sådan, som man ønsker at vise sig (Luhmann, 2000:9). Når der således ikke forekommer mere personlig humor og brug af selvironi i de videobaserede forelæsninger, kan det ses som et tegn på, at risikoen for fejlfortolkning opfattes som stor, når manglende forståelseskorrektion gennem videre kommunikation er umulig.

### *Opsummering*

De videobaserede forelæsninger og auditorieforelæsningerne forsøger at skabe redundans i undervisningssystemet og bedre forståelsesmuligheder hos den studerende gennem brug af eksempler, men eksemplernes længde og formidlingsmåde er forskellig i de to kontekster. Eksemplerne i de videobaserede forelæsninger fremstår afpersonificerede og mere formelle og sagsorienterede end de eksempler der forekommer i auditoriet, sandsynligvis fordi forsøg på at opnå personlig tillid ved brug af personlige eksempler, kan virke meningsløs og som spild af tid, når fysisk samtidighed og direkte øjenkontakt ikke kan realiseres i forelæsninger på video (Qvortrup, 1998). Som kompensation for den personlige tillid i videoforelæsningerne, fokuseres der på en faglig tillid til forelæser og en institutionel tillid til forelæsningen som del af undervisningssystemet. Det er altså enklere at opnå personlig tillid, når de kommunikerende er fysisk tilstedeværende, samtidig med at tillid giver grobund for nye adfærdsformer som humor og selvironi, adfærdsformer som igen giver mulighed for vækst i tillidskapitalen (Luhmann, 1999:22). Selvironi er imidlertid

---

<sup>112</sup> Ironi forstås af Qvortrup (1998:115) som det at lade en iagttagelse inkludere selviagttagelse. Man kan sige, at når det drejer om selvironi vil den inkluderede selviagttagelse netop være i fokus for kommunikationen.

<sup>113</sup> Også Anthony Giddens (1990 og 1999) kobler tillid og risiko nært sammen i sin analyse af selvet og samfundet under senmoderniteten.

ikke observeret i de videobaserede forelæsninger, i modsætning til i auditorieforelæsningerne.

Brugen af eksempler i de videobaserede forelæsninger understøtter samtidig den videnskabelige diskurs argumentationsform, og refererer mere til videnskaben som funktionssystem end til uddannelsessystemet. På samme måde som ved brug af eksempler, kan forelæserens afpersonificering af humor i de videobaserede forelæsninger ses som afstandens vanskeliggørelse af den personlige indlevelse og den tilbagemelding, som kræves for at personlig humor og selvironi skal lykkes. Samtidig kan eksponeringen af personligheden opleves som risikofyldt, når der ikke er mulighed for at afværge misforståelser gennem videre kommunikation. Således ikke bare øges den personlige tillid til forelæseren i auditoriet ved brug af de mere personlige eksempler, men denne type eksempler kan også bidrage til genkendelse og dermed til kompleksitetsreduktion.

Redundans og tillid kan skabe vækst i det sociale systems kompleksitet. Men det er ikke en hvilken som helst kompleksitet, men netop en kompleksitet der kan forenes med systemets struktur, fordi tillid samtidig er en virksom måde til at reducere kompleksitet på (op.cit.:38). Tilliden styrker tolerancen for flertydighed, og tillid er nødvendig til reduktion af en fremtid med en mere eller mindre ubestemt kompleksitet (op.cit.:48).

I dette afsnit har jeg altså set på brugen af eksempler, herunder brugen af humor og selvironi, som en måde at skabe redundans og tillid i systemet på. Former, som på den ene side øger kompleksiteten, samtidigt med at de kan reducere den.

#### 4.7.2. Anden del – forelæsninger i auditoriet og forelæsninger via billedtelefon

I første del bestod analysens genstandsfelt af data fra fire par forelæsninger med samme forelæser og med intention om at formidle samme tema og indhold i to forskellige medier. Således har jeg haft et godt grundlag for at undersøge *hvordan kommunikationen udfolder sig i udvalgte, videobaserede forelæsninger, sammenlignet med kommunikationen i auditorieforelæsningen*. Da det imidlertid har været vanskeligt at finde "en trilling" i forelæsningerne via billedtelefon, består denne empiri af andre forelæsere og et andet forelæsningsindhold end de to andre forelæsningsstyper<sup>114</sup>. Selvom jeg har brugt samme fire overordnede blik på empirien som i første del, så vil jeg ikke kunne stille de samme spørgsmål, men må tage forbehold for andre forskelle i materialet. Samtidig har de fire

forelæsninger via billedtelefon større indbyrdes forskelle når det gælder fag, formidlingskontekst og antal studerende, end forelæsningerne i første del. Noget som gør sammenligningsgrundlaget mere komplekst, og som på nogen måder vanskeliggør sammenligningen mellem de forskellige forelæsningstyper. Blandt andet oplever jeg, at de mange indbyrdes forskelle er med til at utydeliggøre udbredelsesmediernes påvirkning, og dermed analysens overordnede forskel. Man vil derfor opleve flere forbehold i denne del af analysen, samtidig med at dette forhold løbende problematiseres i analysens forskellige afsnit.

### **Mikrofonen som hørerør**

I dette afsnit ser jeg på det tekniske udbredelsesmedies grundlæggende betingelser for kommunikation i forelæsninger via billedtelefon sammenlignet med de videobaserede forelæsninger og auditorieforelæsningerne. På baggrund af denne gennemgang vil jeg afslutningsvis forsøge at illustrere forskellene mellem de tre mediers muligheder for iagttagelse og forståelsesaflysning.

Mens video i princippet kan benyttes hvor og hvornår det passer den studerende, så giver billedtelefonmediet ikke fleksibilitet i tid, kun i sted<sup>115</sup>. Billedtelefonmediet kan beskrives som et synkront medie, hvilket bl.a. betyder at den studerende må deltage i undervisningen samtidig med at den finder sted, men kan opholde sig et andet sted end der hvor undervisningen foregår. Forelæsninger via billedtelefon giver dermed ikke den studerende samme grad af fleksibilitet som forelæsninger på video, men i modsætning til video og i lighed med auditorieforelæsningen, så giver billedtelefonmediet mulighed for en samtidig audiovisuel kommunikation; en mulighed for at se og høre den man kommunikerer med og for at korrigere kommunikationen, samtidig med at den foregår.

I de fire udvalgte forelæsninger via billedtelefon ser de studerende stort set det samme udsnit af forelæserne (hoved og overkrop foran et bord eller en pult), mens forelæserens billede af de fjernstuderende eller grupper af fjernstuderende varierer noget.

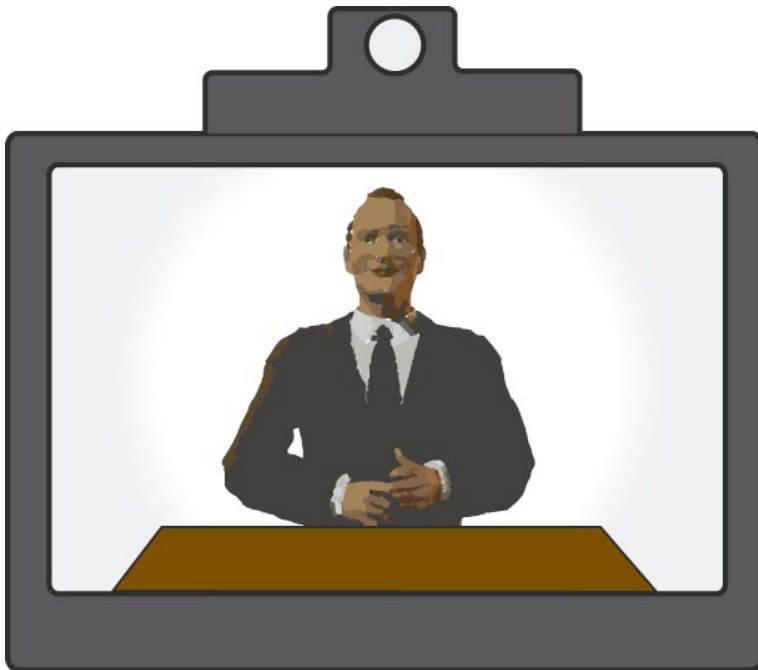
---

<sup>114</sup> Jeg har her en og samme forelæser indenfor to kontekster, men der forelæses ikke over samme tema i begge forelæsninger.

<sup>115</sup> Da billedtelefonudstyr er relativt avanceret og ikke alment tilgængeligt, er denne fleksibilitet i sted imidlertid relativ. Men når der lægges op til brug af billedtelefon i et studie, er det en forudsætning at de studerende har en billedtelefon i nærområdet og derfor ikke behøver at tage hen til undervisningsinstitutionen. I Norge kan det ofte være en stor tidsbesparelse i forhold til rejsetiden.



**Figur 33. Det billede som de studerende ser af forelæseren**



I de to forelæsninger der foregår *fra forelæserens hjemmekontor* ser forelæseren de studerende i et forholdsvis stort udsnit og i en vinkel fra siden. Det betyder bl.a., at forelæseren ser de studerende fra lang afstand, og derfor vil have svært ved at læse deres kropssprog, samtidig med at det er vanskeligt at opnå en tilnærmelsesvis øjenkontakt mellem de kommunikerende. På grund af mediets begrænsede muligheder for gengivelse af bevægelse, sidder forelæseren stille og fremstår dermed med et forholdsvis stivnet kropssprog.

**Figur 34. Det billede som forelæseren ser af de studerende fra sit hjemmekontor**



I de to forelæsninger, hvor *forelæsningen sendes fra institutionen*, ser forelæser også et stort udsnit af de studerende, men fra en vinkel mere direkte forfra.

**Figur 35. Det billede som forelæseren i auditoriet og forelæseren i studiet ser**



I den forelæsning der foregår fra et *billedtelefonstudie* på uddannelsesinstitutionen, sidder forelæseren ned under hele forelæsningen, hvilket gør at han bliver fastlåst i samme stilling. I den forelæsning der foregår i et *auditorium*, hvor de fjernstuderende er koblet på

som en slags tilskuere, står forelæseren op, og ser rundt på de studerende i salen, men aldrig direkte ind i kameraet. De studerende der er tilstede i auditoriet under denne forelæsning siger, at den stort set opleves som en almindelig forelæsning. Den største forskel er, at de må benytte et auditorium frem for et klasselokale, og at undervisningen derfor ofte bliver lagt om eftermiddagen. For forelæseren derimod, adskiller denne forelæsningsform sig fra den traditionelle, bl.a. fordi bevægelsesmulighederne er begrænset af billedtelefonmediet (kamera og mikrofon). Selvom de tilstedeværende studerende i auditoriet ikke umiddelbart mærker nogen forskel fra en traditionel forelæsning, så siger forelæseren, at hun oplever sig som en dårligere forelæser, når hun ikke har mulighed for at komme tættere på de studerende i salen og dermed udfolde sit kropssprog.

Foruden de indbyrdes forskelle i forhold til det sted som disse forelæsninger formidles fra, så er der forskel på det antal grupper forelæsningen formidles til. Hvis forelæsningen formidles til flere grupper, kan disse repræsentere både nærstuderende og fjernstuderende. Mens forelæseren der formidler sin forelæsning fra sit hjemmekontor kun henvender sig til en gruppe studerende ved uddannelsesinstitutionen, så har den forelæsning der foregår i et auditorium udover de tilstedeværende studenter, tre grupper af studerende siddende på afstand. Forelæseren der formidler sin forelæsning fra et billedtelefonstudie har tre grupper studerende på afstand, og en enkelt studerende hos sig i studiet. I de to forelæsninger, hvor forelæseren henvender sig til mere end en gruppe studerende, må mikrofonerne være slået fra hos de studerende, for at undgå forstyrrende sus. De studerende kan dermed godt høre forelæseren, mens forelæseren kun hører de studerende der er fysisk tilstede sammen med ham/hende. Hvis de studerende ønsker at stille spørgsmål eller på anden måde indgå i en dialog med forelæseren, må de trykke på en knap for at få ham i tale. Med afslået mikrofon hos de fjernstuderende kan de godt snakke sammen indbyrdes, uden at det rent lydæssigt generer forelæseren og de andre grupper.

#### *Forholdet mellem kommunikative selektioner og udbredelsesmedie*

Når undervisning forstås som den kommunikationsform der ønsker at forandre personer<sup>116</sup>, betyder det, at underviseren må finde ud af, hvilken forståelse de studerende opnår, for at kunne korrigere og underbygge indholdet i forelæsningen i retning af den ønskede forståelse. For at forelæseren kan tjekke forståelsen, må der kommunikeres. Jeg vil forsøge at illustrere et slags kommunikativt mønster i de tre forelæsninger, for at forstå den forståelsesaflysning som de forskellige medier giver mulighed for.

De videobaserede forelæsninger giver ikke mulighed for, at forelæseren kan foretage en løbende og samtidig forståelsesaflysning. Det er derfor ofte sådan, at denne type læremidler er koblet til andre former for kommunikation, hvorved en mere indirekte forståelsesaflysning vil kunne foregå på et senere tidspunkt. F.eks. kan de studerende få vejledning i opgaver relateret til forelæsningstemaet, eller der kan forekomme individuelle eller grupperelaterede opgaver, der mere direkte bruger spørgsmål med udgangspunkt i forelæsningen som en form for forståelsestjek. For forelæsninger via billedtelefon er der som udgangspunktet mulighed for at iagttage de studerendes forståelsesselektion, såvel gennem billede som lyd, og man vil se, at denne undervisningsform i uddannelsesforløbet typisk vil indgå sammen med andre undervisningsformer, uden at der tilkobles andre kommunikationsformer, som f.eks. spørgsmål til efterfølgende diskussion af indholdet.

Figur 36 viser forholdet mellem de kommunikative selektioner og udbredelsesmediet. Mediet er kendetegnet ved enten at være relateret til nærvær eller til afstand:

**Figur 36. Auditoriet som udbredelsesmedie for forelæsningen**

Kommunikationens første tur			
Selektion	af information	af meddelelse	af forståelse
Medie/kendetegn	auditorium/nærvær	auditorium/nærvær	auditorium/nærvær

Som man ser, så er alle tre selektioner i auditorieforelæsningen relateret til nærværet. Et kommunikativt mønster i en auditorieforelæsning kan på baggrund af denne figur illustreres som følger:

**Figur 37. Det kommunikative mønster i en auditorieforelæsning**

Nærvær



Via tekniske udbredelsesmedier

En pil der vender spidsen op (△) illustrerer selektion af information og meddelelse, mens en pil der vender spidsen ned (▽) illustrer forståelsesselektion. Er mønstret *over*

<sup>116</sup> Jf. J. Rasmussen, 1997.

tidslinien, betyder det at selektionen relaterer sig til et medie baseret på nærvær, er den *under*, betyder det, at selektionen relaterer sig til et teknisk medium.

I modsætning til auditorieforelæsningsen, kan man i de videobaserede forelæsningsen observere en splittelse af de tre selektioner mellem nærvær og afstand. Mens videomediet formidler de to første selektioner, nemlig forelæserens selektion af information og meddelelse, så sker forståelseselektionen hos den studerende i en kontekst af nærvær. Denne selektion kan ikke opfattes af forelæseren, før den studerende selekterer information og meddelelse på ny. Dermed kan man sige, at det kommunikative billede i forelæsningsen på video kan beskrives som en kæde, bestående af selektion af information og meddelelse via video, mens selektion af forståelse vil foregå i en kontekst af nærvær.

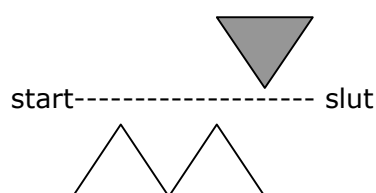
**Figur 38. Video som medie for forelæsningsen**

Kommunikationens første og eneste tur			
<b>Selektion</b>	af information	af meddelelse	af forståelse
<b>Medie/kendetegn</b>	video/afstand	video/afstand	ved studerende <sup>117</sup> / nærvær

Et kommunikativt mønster for en forelæsnings på video kan således se ud som illustreret i figur 39:

**Figur 39. Det kommunikative mønster i en videobaseret forelæsnings**

Nærvær



Via teknisk medie

<sup>117</sup> Kan ikke specificeres nærmere, da den studerende kan befinde sig mange steder afhængigt af, hvor den videobaserede forelæsnings ses.

Den studerendes forståelsesselektion kan ikke opfattes af forelæseren, før den studerende selekterer information og meddelelse på ny. Når dette ikke umiddelbart er muligt pga. mediets envejs-kommunikerende karakter, uden en returkanal, kan den videobaserede forelæsningsform forstås som en kommunikationsform med én kommunikativ tur. Det betyder imidlertid ikke, at den studerende under gennemsyn af en forelæsning på video ikke løbende vil kunne selektere forståelse. Forståelsen forbliver imidlertid usynlig, når der ikke kan knyttes til kommunikationen i form af selektion af information og meddelelse. Således forbliver forståelsen indenfor bevidstheden, indtil den eventuelt kommunikerer til forelæser eller andre på et senere tidspunkt, f.eks. udtrykt gennem opgaveskrivning med relation til forelæsningsindholdet.

De videobaserede forelæsninger kan imidlertid også ses som en undervisningsform, hvor forelæseren via sin monolog kommer de studerendes forståelse i forkøbet, ved selv at vælge en form for forståelse eller simulere en slags forståelse. Med andre ord, så kan forelæseren i den videobaserede forelæsning indbygge argumentation i sin forelæsning og argumenterne må argumentere med sig selv for at reproducere kommunikationen. Argumenter kan argumentere og reproducere sig selv monologisk, ved at der f.eks. bruges udtryk som "på den ene side" og "på den anden side". Dette kan illustreres gennem følgende figur:

**Figur 40. Det kommunikative mønster i en videobaseret forelæsning, version 2**



Via teknisk medie

En kursiveret pil ned ( ▽ ) betyder simuleret forståelsesselektion.

Ifølge ovenstående figur kan man altså se de studerendes forståelse i en forelæsning på video som en forståelse der er baseret på forelæserens valg af information og meddelelse, men også på forelæserens egen selvforståelse af disse to første selektioner. I modsætning til de videobaserede forelæsninger, giver forelæsninger via billedtelefon mulighed for dialog og mange skift mellem de kommunikative ture. Men uanset om der er mulighed for

dialog eller ej, så er kommunikationen i de fjernunderviste forelæsninger underlagt et ekstra valg, nemlig teknikerens eller undervisningsproducentens formidling af kommunikationen, som forståelsesselektionen må korrigeres i forhold til.

**Figur 41. Billedtelefon som medie for forelæsningen**

**Forelæser alene og studerende på afstand**

<b>Selektion</b>	af information	af meddelelse	af forståelse
<b>Medie/kendetegn</b>	bld.tlf./afstand	bld.tlf./afstand	bld.tlf./afstand osv.

Det kommunikative mønster i ovenstående figur kan illustreres som følger:

**Figur 42. Det kommunikative mønster i en forelæsning via billedtelefon, hvor forelæser er alene og har en gruppe studerende på afstand**

Nærvær



Via teknisk medie

Som man kan se af illustrationen, befinder alle tre selektioner sig på samme side af stregen i en forelæsning via billedtelefon.

Ovenstående figur viser et ideelt billede af kommunikationen, hvor der er jævnlige skift i turene mellem de kommunikerende. Mønsteret vil sandsynligvis være mere uregelmæssigt og bestå af forelæserens noget længere monolog, afløst af dialog osv. Er der flere grupper, fordelt mellem nærvær og afstand tilkoblet undervisningen, bliver det kommunikative billede et lidt andet.

I forelæsninger via billedtelefon vælger forelæseren information og meddelelse samtidig (eller næsten samtidig) med at disse selektioner formidles gennem billedtelefonmediet. De fjernstuderende vælger forståelsesselektionen og derpå information og meddelelse, som igen formidles gennem et teknisk medie osv. Forelæser og studerende må således korrigere deres iagttagelser af hinandens forståelsesselektioner i forhold til mediets begrænsninger og teknikerens/undervisningsproducentens formidlingsmæssige valg.

For en forelæsning via billedtelefon, hvor forelæser har studerende hos sig, samtidigt med at forelæsningen formidles til fjernstuderende, ser mønstret anderledes ud end i ovenstående figur:

**Figur 43. Billedtelefon som medie for forelæsningen nr. 2**

**Forelæser sammen med studerende samtidig med at forelæsningen formidles til fjernstuderende:**

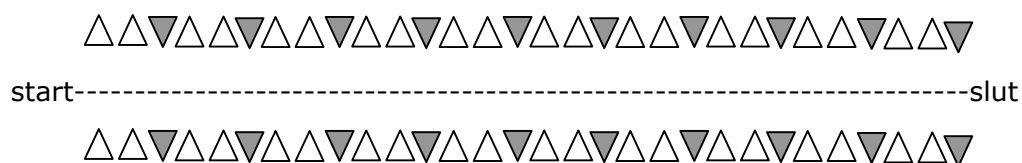
Kommunikationens første tur			
Selektion	af information	af meddelelse	af forståelse
Medie/kendetegn	bld.tlf./afstand ved forelæser <sup>118</sup> /nærvær	bld.tlf./afstand ved forelæser/nærvær	bld.tlf./afstand ved forelæser/nærvær

Forelæseren vælger information og meddelelse og både nær- og fjernstuderende vælger forståelsesselektion, og derefter information og meddelelse. Ideelt set må forelæser vælge en ny forståelse på baggrund af såvel nær- som fjernstuderendes selektioner.

Nedenstående figur viser mønstret i en forelæsning, hvor forelæser både har studerende hos sig og flere grupper på afstand:

**Figur 44. Det kommunikative mønster i en forelæsning via billedtelefon, hvor forelæser er sammen med studerende samtidig med formidling til fjerngruppe(er)**

Nærvær



Via teknisk medie

Igen er det kommunikative billede et ideelt billede af kommunikationen, med jævnlige skift mellem turene.

<sup>118</sup> Kan ikke specificeres nærmere, da figuren i princippet gælder, uanset om forelæsningen foregår fra et hjemmekontor, et auditorium eller et specielt indrettet billedtelefonstudie, bare der er studerende hos forelæseren samtidig med at der er grupper tilkøbt på afstand.



Som det fremgår af figuren kan kommunikationsmønsteret beskrives som dobbelt i denne type forelæsning via billedtelefon. Kommunikationen vil derfor se forskellig ud for de to grupper af studerende, samtidig med at forelæseren må forholde sig til to forskellige typer kommunikation, herunder to forskellige grundlag for selektion af forståelse.

### *Opsummering*

På baggrund af ovenstående kan man sammenfattende sige, at de kommunikerendes mulighed for iagttagelse og forståelsesaflysning har forskellige vilkår indenfor de tre forelæsningstyper. Mens den studerende kan vælge sit blik i en auditorieforelæsning, er iagttagelsesmulighederne begrænset af medierne i de to typer forelæsninger der benytter tekniske medier.

I auditoriet har forelæseren mulighed for at aflæse de studerendes forståelsesselektion og eventuelt korrigere forståelsen ved at underbygge sin argumentation. For begge fjernunderviste forelæsningstyper gælder det i princippet, at kameraet er den studerendes øje og mikrofonen øret. Mens de kommunikerendes blik kan vandre frit i auditorieforelæsningen, så er blikket valgt på forhånd i de to forelæsninger der benytter tekniske medier; forelæser, plancher, overhead eller visuelle eksempler. Men mens forelæseren i den videobaserede forelæsning ikke har nogen umiddelbare iagttagelsesmuligheder og derfor ikke kan stille spørgsmål eller korrigere, så har de studerende og forelæseren i forelæsninger via billedtelefon mulighed for at iagttage hinandens forståelsesselektioner, og kan dermed forsøge at opnå en fælles forståelse. I de forelæsninger hvor flere grupper studerende følger undervisningen samtidig, iagttager forelæseren stort set de studerende gennem billedet og hører dem kun i de korte passager, hvor nogen trykker på lydknappen for at stille spørgsmål eller lignende. For forelæseren betyder det, at han/hun ikke hører "forstyrrende" snak eller andre mere impulsive kommentarer, og derfor vil have begrænsede iagttagelsesmuligheder. For de studerende betyder det, at der let vil opstå et interaktionssystem mellem de studerende, hvor forelæseren er ekskluderet. Samtidigt vil den ekstra teknologisering af lyden være en barriere for de kommunikerendes muligheder for at knytte an til kommunikationen. Med gensidig billedtransmission og envejs-lyd i denne type forelæsning via billedtelefon, kan man få et indtryk af, at de kommunikerende befinder sig i forskellige kommunikationssystemer. Kameraet fungerer da som de kommunikerendes vindue, hvor igennem de kan betragte hinanden fra hver deres side, mens lyden i denne type forelæsning kun kan høres af forelæser når de studerende slår mikrofonen til. Mikrofonen

hos de studerende kan dermed ikke betragtes som et øre, men snarere som et høreapparat der kan slås til, når der er behov for at følge den verbale kommunikation. Iagttaget man det mønster der dannes af kommunikationens enkelte selektioner, ser man at de tre selektioner i auditorieforelæsningen er relateret til nærvær, mens selektionerne indenfor den videobaserede forelæsning er relateret til både nærvær og afstand/teknisk medie, men kun består af en tur. I forelæsninger via billedtelefon foregår selektionerne udelukkende over afstand og via et teknisk medie<sup>119</sup>, men lig auditorieforelæsningen er der mulighed for mange ture. For forelæsningerne via billedtelefon, hvor de studerende både repræsenterer nær- og fjernstuderende, vil kommunikationsmønsteret i princippet være dobbelt. De studerende udsættes således for to typer kommunikation samtidig, og forelæseren må kommunikere på to forskellige platforme og iagttagelse to forskellige typer af forståelseselektion. Noget som fremstår som en begrænsning for de kommunikerende og som kræver erfaring og medietræning for at være en reel kommunikativ mulighed.

I forelæsninger over afstand via tekniske medier, handler forståelsesaflysningen derfor ikke kun om at kunne høre og se dem man kommunikerer med, men om den tekniske kvalitet og på kvaliteten af de iagttagelser som teknikeren eller undervisningstilrettelæggeren har gjort på forhånd. Om et medie således giver mulighed for tovejskommunikation er ikke i sig selv en sikring af gode iagttagelsesmuligheder for de kommunikerende, men handler også om, hvordan disse muligheder forvaltes. Når det gælder forelæsningerne på video, handler iagttagelsesmulighederne desuden om hvordan kommunikationen efter selve forelæsningen bringes videre, og hvordan man som underviser kan iagttagelse de studerendes forståelseselektioner gennem andre undervisningsrelaterede kommunikationsformer, som f.eks. spørgsmål i teksthæfter, vejledning og opgaveskrivning.

### **Den monologiske dialog<sup>120</sup>**

Som vi så i sammenligningen mellem den videobaserede forelæsning og auditorieforelæsningen, så reproducerer de to forelæsningstyper kommunikationen på forskellige måder. Mens auditorieforelæsningen kan knytte an til sin kommunikation såvel monologisk som dialogisk, så reproducerer den videobaserede forelæsning sig selv gennem en autopoiesis, der kan beskrives som en dialogisk monolog.

Jeg har i dette afsnit forsøgt at beskrive autopoiesisen indenfor de udvalgte forelæsninger via billedtelefon, for siden at sammenligne den kommunikative reproduktionsproces

---

<sup>119</sup> Hvis man ser bort fra de forelæsninger, hvor der er studerende tilstede i auditoriet eller i et andet lokale. De studerende i auditoriet er imidlertid ikke målgruppe for billedtelefonmediet.

<sup>120</sup> En monologisk dialog er en monologisk undervisningsform som giver indtryk af dialog, men som i realiteten er en monolog, bl.a. fordi samtalen er domineret af en af de kommunikerende, og fordi indholdet på forhånd er mere eller mindre planlagt.

indenfor de tre forelæsningstyper. Det er imidlertid vanskeligt at drage direkte sammenligninger mellem alle tre forelæsningstyper, når det ikke er samme forelæser og tema der "udsættes" for billedtelefonmediet. Specielt vanskeligt har det været, at forstå autopoiesisen i forelæsninger med et dobbelt kommunikationsmønster, hvorfor jeg har underkastet illustrationen af de kommunikative selektioner en ny gennemgang.

### *Længde*

Alle fire forelæsninger via billedtelefon har en varighed på to gange 45 minutter med en pause på 15 minutter imellem. Mens man i forelæsningen på video kunne observere en koncentration af indholdet som følge af remedieringen via et medie uden mulighed for gensidig iagttagelse, så følger forelæsninger via billedtelefon tilsyneladende den samme tidsramme som de fire auditorieforelæsninger.

I modsætning til forelæsninger på video, som er færdigredigerede når de udsendes til de studerende, vil undervisning der foregår i sand tid altid være i fare for uheld og forstyrrelser af forskellig art. Man kan sige, at forelæsninger via billedtelefon tillader samme grad af *nærværets tilfældigheder*, som auditorieforelæsninger og andre kommunikationssystemer der er bundet sammen i tid. Men mens det kun er korte forstyrrelser der forekommer i auditorieforelæsningen, så er forstyrrelser forårsaget af medieteknologien en markant "tidsrøver" i forelæsninger via billedtelefon. I en af de udvalgte forelæsninger går de første ti minutter af forelæsningen med justering af teknikken, med deraf følgende afkortning af den planlagte undervisningstid.

### *Indhold og indholdsstruktur*

Som tidligere nævnt, så er de fire forelæsninger via billedtelefon indbyrdes mere forskellige end de andre to forelæsningstyper, ikke kun i forhold til indholdstema, men også i forhold til fagområde og den kontekst de formidles i. Det kan derfor være vanskeligt at skelne mellem hvad der er påvirket af mediet og af andre faktorer.

Med mediets mulighed for en samtidig tovejskommunikation er der åbnet op for gensidig forståelsesaflysning mellem forelæser og de studerende, og forelæser må muligvis ændre sin planlagte forelæsningsstruktur som følge af denne mulighed. Mens forelæsninger på video kan karakteriseres som indholdsdræve, så giver forelæsninger via billedtelefon som udgangspunktet mulighed for såvel en indholdsdrævet som kontekstdrævet undervisningsform, gennem mediets åbning for gensidig iagttagelse.

To af de fire forelæsninger via billedtelefon følger et manuskript, mens de andre to tilsyneladende er disponeret gennem stikord (på plancher). De to manuskriptstøttede

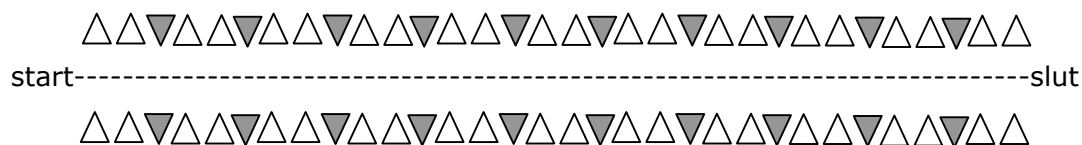
forelæsninger er samtidig de forelæsninger, hvor både nær- og fjernstuderende følger forelæsningen. I de to forelæsninger som er baseret på stikord, og hvor forelæseren kun henvender sig til én gruppe, kommer der jævnligt spørgsmål fra de studerende, med en verbal dialog mellem forelæser og de studerende til følge. Disse to fremstår derfor som mere drevet af kontekst end af indhold. Den ene af de to forelæsninger der benytter manuskript følger en klar argumentation fra start til slut, uden "afbrydelser" fra de fjernstuderende, men med god kontakt til de studerende i auditoriet, som bl.a. giver "tilbagemeldinger" til forelæseren gennem latter og bekræftende nik med hovedet. På trods af de kropssproglige tilbagemeldinger fra de studerende i auditoriet, fremstår denne forelæsning alligevel som mere drevet af indholdet end de andre tre forelæsninger, bl.a. fordi forelæseren ikke lægger op til verbal dialog i nævneværdig grad. I den anden af de manuskriptstøttede forelæsninger henvender forelæseren sig ikke til den ene studerende der sidder sammen med ham, men derimod til de fjernstuderende. Med brugen af direkte spørgsmål appellerer forelæseren til de studerende om en verbal dialog, dog uden at få synlig respons eller svar tilbage.

*Opretholdelse af et system med dobbelt kommunikationsmønster*

Som jeg viste i forrige afsnit, så kan kommunikationen i flerpunktforelæsninger karakteriseres som dobbelt:

**Figur 45. Det kommunikative mønster i en forelæsning via billedtelefon, hvor forelæser er sammen med studerende samtidig med formidling til fjerngruppe(er)**

Nærvær

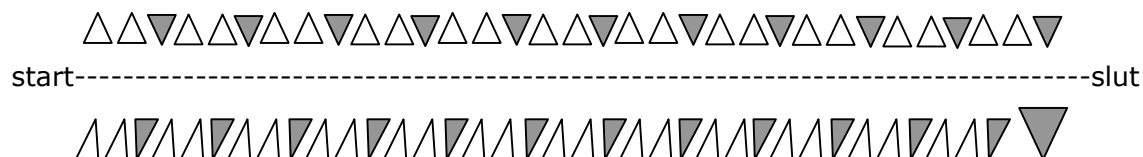


Via teknisk medie

Ser man imidlertid nøjere på kommunikationen mellem forelæser og de studerende, vil man opdage, at forelæser faktisk *ikke* henvender sig til begge grupper samtidig, men vælger at fokusere på den ene. Et mere korrekt kommunikationsmønster vil snarere se ud som i nedenstående figur:

**Figur 46. Det kommunikative mønster i den forelæsning via billedtelefon der formidles fra et auditorium til nær- og fjernstuderende**

Nærvær



Via teknisk medie

Den fjernstuderendes forståelseselektion er illustreret som en stor pil ned (▼), for at understrege, at denne gruppe ikke inddrages i kommunikationen, men som ved de videobaserede forelæsninger, iagttager en kommunikativ tur. Her består den første og eneste tur i kommunikationen mellem forelæser og de fjernstuderende af kommunikationen mellem forelæseren og de nærstuderende. Kommunikation via tekniske medier er illustreret med pile i kursiv, for at understrege at kommunikationen ikke er en reel dialog mellem forelæser og fjernstuderende, men en registrering af den kommunikation der finder sted i auditoriet via billedtelefonmediet.

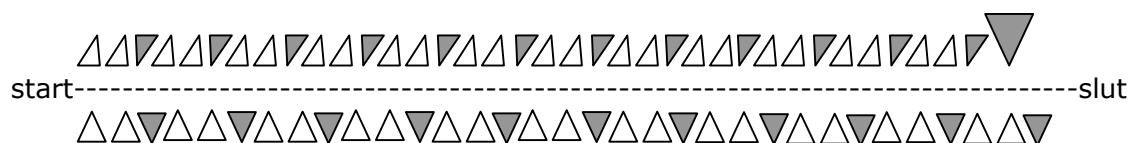
I den forelæsning der foregår fra et auditorium er de fjernstuderende altså ikke aktive deltagere i kommunikationen, og forelæseren henvender sig ikke til denne gruppe, men opretholder kommunikationen ved at henvende sig til de nærstuderende i auditoriet. Således bliver kommunikationen via billedtelefonmediet ikke en reel dialog, men en registrering af nærværets kommunikationsmønster, udsat for et teknisk medie. De fjernstuderende kan her opleves som tilskuere til andres kommunikation. Som i forelæsninger på video kan denne kommunikation forstås som én tur, men her vælger den studerende forståelse på baggrund af nærværets kommunikation mellem forelæser og de nærstuderende<sup>121</sup>. Forelæsningen fremstår som en traditionel auditorieforelæsning, og fjerngrupperne bliver iagttagere udenfor, snarere end deltagere indenfor interaktionssystemet.

For den forelæsning hvor forelæser sidder i et billedtelefonstudiet og har fokus på de fjernstuderende, vil det kommunikative mønster være modsat figur 46.

<sup>121</sup> De fjernstuderende ser ikke de nærstuderende, men må iagttage de nærstuderende via lyden i auditoriet og gennem forelæserens fortsatte valg af selektioner.

**Figur 47. Det kommunikative mønster i den forelæsning via billedtelefon der formidles fra et billedtelefonstudie til nær- og fjernstuderende**

Nærvær



Via teknisk medie

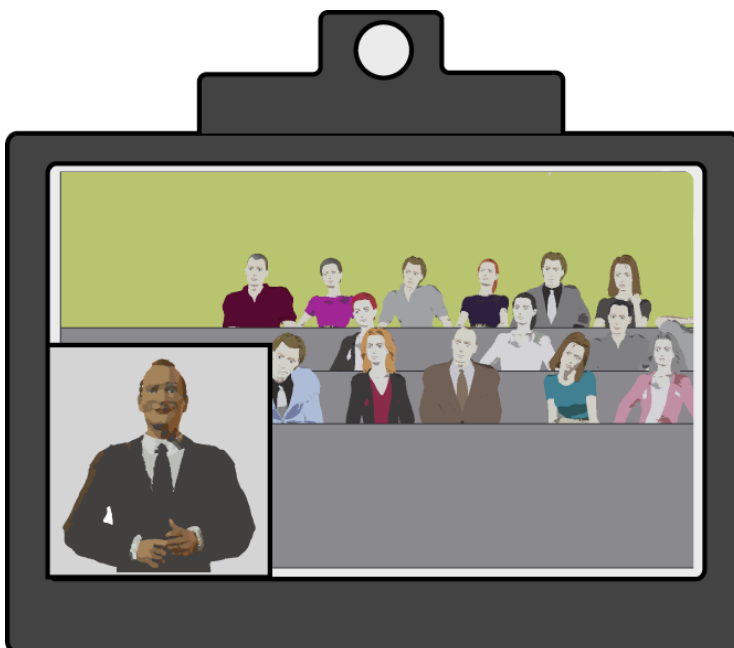
Her er fokus altså på de fjernstuderende, mens den ene nærstuderende negligeres. Den nærstuderende bliver dermed iagttager til forelæserens og de fjernstuderendes kommunikation, og på baggrund af disse iagttagelser vælges der en forståelseselektion. Når forelæseren kun henvender sig til de fjernstuderende, skifter den tilstedeværende studerende iagttagerposition, fra at se direkte på forelæseren til at se på forelæseren (og dermed også på de fjernstuderende) via monitoren. Den studerende indtager dermed samme iagttagerposition som forelæseren, men uden at kunne tage kontakt til de andre studerende.

**Figur 48. Den ene studerende sidder ved siden af forelæseren og ser på denne, via skærmen**



Denne studerende havner således udenfor interaktionssystemet, hvor han iagttager kommunikationen mellem forelæser og de andre studerende.

**Figur 49. Det billede som forelæseren og den nærstuderende ser i studiet**



På baggrund af disse iagttagelser kan det se ud som om, at det kan være vanskelig at inddrage to forskellige kontekster i samme interaktionssystem. Det ser ud til, at forelæseren må vælge fokus på en af de to grupper.

Hvis vi fortsat holder os til de to forelæsninger med et dobbelt kommunikationsmønster, vil man se, at forelæseren i studiet har valgt en mere dialogisk forelæsningsstrategi i modsætning til forelæsningsstrategien der formidles fra auditoriet. En strategi, som ser ud til at være vanskelig at gennemføre, når de studerende tilsyneladende ikke vil bidrage til reproduktion af undervisningens kommunikation. I det følgende eksempel informerer forelæseren indledningsvis de studerende om den kommunikationsstrategi som han ønsker at lægge for dagen, og stiller dermed forventninger til de studerende om at deltage i denne strategi:

### **Eksempel 6. FORELÆSERENS FORVENTNINGER TIL DE STUDERENDE**

#### **Forelæser H:**

"Nå er det slik, at jeg i utgangspunktet ønsker i en undervisningskommunikasjon, at vi har en dialog, at der er kommunikasjon underveis."

Det viser sig imidlertid, at forelæseren ikke får tilbagemeldinger som forventet. Han giver ikke op, men der opstår alligevel en usikkerhed hos forelæseren, og han må gradvist forandre sin taktik for at opretholde kommunikationssystemet og reproducere kommunikationen. De følgende tre monologsekvenser viser, hvordan forelæserens planlagte dialog gradvist ændrer sig mod en monolog:

### **Eksempel 7. FRA DIALOG TIL MONOLOG**

#### **Forelæser H:**

##### **Monologsekvens 1**

"Og slik sett ønsker jeg at dokker bidrar, utfordrer meg og hverandre på en del ting vi skal igjennom. Er det en grei forståelse? (Pause) Er vi enige i at vi kan ha det sånn?"(pause, men ingen svarer eller nikker samtykkende)

##### **Monologsekvens 2**

"[...]vi kommer nok til å gå litt mer i dybden med definisjonene, når vi skal inn på det helsefremmende og sykdomsforebyggende arbeid i neste uke. Men jeg vil at vi har litt sånn formening om begrepene allerede i dag. Er dokker med på det? (ingen pause) Det var ganske greit, tror jeg."



### Monologsekvens 3

"[...] Jeg har en slik holdning at det gjør innholdet interessant om vi kan relatere mest mulig til praksis. Nå har dokker jo også vært ute i en praksis, som jeg har forstått? (ingen pause) Dokker har vært delt mellom det somatiske og psykiatri innen spesialhelsetjenesten, og jeg håper at det dokker har av erfaring derfra nu kan bidra i en diskusjon, og belyse noe av det vi skal inn på etter hvert."

Mens forelæseren i starten forsøker at gjenta sine spørsmål og holder pauser og venter på de studerendes respons, så begynner han nå å endre sin taktikk. Når ingen svarer<sup>122</sup>, blir stilheden "farlig" for systemets opretholdelse, som jo bekendt netop er opretholdt gjennom kommunikationens reproduktion. I anden monologsekvens forsøker forelæseren ikke at gjenta samme eller lignende spørsmål, og han venter heller ikke længe på de studerendes respons, men svarer på sit eget direkte spørsmål. Den manglende respons eller ikke-kommunikation<sup>123</sup> tolkes åbenbart som accept, idet forelæseren giver et bekræftende svar på sit eget spørsmål. I auditoriet tolkes manglende verbal respons fra de studerende ofte som ikke-forståelse, ved at forelæseren forsøker at eksemplificere eller underbygge argumentationen.

I den sidste monologsekvens stiller forelæseren ikke spørgsmål til de studerende om deres mening eller om hvad de har gennemgået, men serverer svaret for dem og inddrager dem således indirekte. Han skaber en "som-om-dialog", hvor de to sider i dialogen er repræsenteret gennem pronomenerne *jeg* og *jer/dokker*. Det ser altså ud til at den manglende respons fra de studerende fører til at forelæseren simulerer interaktionssystemets turtagningsmønster, ved at stille sig på begge sider i en samtale. Han udvikler en mere monologisk form, men en form der giver indtryk af samtale, ved at inddrage de studerende gennem sin viden om deres studiesituation. Som jeg var inde på i første del, forstår Luhmann et hvert system som operativt lukket og selvreferentielt - autopoietisk. Det betyder, at kommunikationen må knytte sig til og reproducere sig selv på basis af den forudgående kommunikation (Kneer & Nassehi, 1997:52). Når forelæseren, som her, ikke får respons på sine spørgsmål og sin invitation til dialog, reproduceres kommunikationen ikke. Når kommunikationen ikke reproduceres, er kommunikationssystemets opretholdelse i fare. For at opretholde kommunikationssystemet må der altså hele tiden produceres ny kommunikation, og når de studerende ikke bidrager, må forelæseren knytte an til sig selv og reproducere den verbale kommunikation monologisk; på baggrund af det han selv har sagt. Som vi kan se af eksemplet, refererer han konkret til sig selv, ved at sige "som jeg har forstått", men han

---

<sup>122</sup> Det kan ikke udelukkes, at nogen studerende faktisk ytrede sig kropssprogligt, men det var i så fald ikke synligt for forelæseren eller for observatøren.

går et skridt videre og fortæller også om de studerendes praksisperiode, når de ikke selv "fylder ind". Samtidig kan denne form for reproduktion af kommunikationen virke manipulerende, fordi forelæseren bruger sin viden om de studerende til at underbygge sine egne holdninger.

### *Diskussion og opsummering*

Når de studerende ikke svarer forelæseren, kan det bl.a. hænge sammen med, at iagttagelsesmulighederne indenfor flerpunktforelæsningsformerne er mere begrænsede, når lyden ikke er konstant, og billedet af studerende så stort at den enkelte bliver lille og utydelig. Samtidig skifter billedet mellem de deltagende grupper efter hvem der taler. Er der ingen studerende der taler, vil billedet vise den gruppe der sidst kobledede mikrofonen fra, og forelæseren vil da kun se denne ene gruppe studerende gennem næsten hele forelæsningsperioden. En konsekvens af afstanden mellem de kommunikerende og af de begrænsede muligheder for aflæsning af de studerendes kropssproglige ytringer kan være, at man faktisk må kompensere ved at øge den verbale kommunikation. Samtidig kan verbal kommunikation være krævende, fordi den sætter fokus på den enkelte, når kun en kan tale ad gangen. Desuden må man tale tydeligere end i auditorieforelæsningsformen for at kompensere for mediets begrænsninger (skurende lyd, billedmæssige forsinkelser og begrænset gengivelse af kropssproget). Det kan derfor opleves som et paradoks, at der er lagt så lidt vægt på netop lyden under overføring af denne type undervisningskommunikation. Flere af underviserne sagde i det efterfølgende interview, at kommunikation via billedtelefon ikke falder dem naturligt, men opleves som en tærskel der skal overvindes og noget der kræver øvelse.

Som ved auditorieforelæsningsformer, optræder der i forelæsningsformer via billedtelefon såvel en indholds- som kontekstdrevet undervisningsform. Alle forelæsningsformerne via billedtelefon retter sig tilsyneladende også mod uddannelsessystemet som funktionssystem, selvom ikke alle kan beskrives i tråd med Herders mere personlige forelæsningsform. Desuden tillades samme grad af *tilfældigheder* som i auditorieforelæsningsformen og andre kommunikationssystemer der er bundet sammen i tid. Man kunne kalde denne type tilfældigheder for *samtidighedens tilfældigheder*. Med flere grupper af studerende samtidigt, ser det imidlertid ud til, at den kontekstdrevne forelæsningsform har problemer med at komme i dialog med de fjernstuderende. I to af de fire udvalgte forelæsningsformer er der således både nær- og fjerngrupper, samtidig med at der er flere grupper på afstand. Mens den ene forelæser helt ignorerer de fjernstuderende og reproducerer

---

<sup>123</sup> Ifølge Luhmann (2000) kan man ikke ikke-kommunikere. I de teknologibaserede forelæsningsformer må man imidlertid skelne mellem hvad der er ikke-kommunikation som udtryk for et valg og hvad der er ikke-

kommunikationen i forhold til én gruppe nærstuderende, så ønsker den anden forelæser at komme i dialog med de tre grupper fjernstuderende. Mens den første forelæser, gennem sin entydige henvendelse til de nærstuderende, står i fare for at dæmpe engagementet og interessen hos de fjernstuderende, der bliver sat på "sidelinien", så står systemet i den anden forelæsning i fare for at bryde sammen, når der er ønske om en kontekstdrevet form, hvor fokus er på studerende, der ikke vil eller kan deltage i kommunikationens reproduktion.

Når sidstnævnte forelæser derfor skifter til en mere monologisk undervisningsform, kan det ses som en nødløsning for at afværge systemets sammenbrud, og ikke primært som en måde at skabe afveksling og redundans i sproget, som i de videobaserede forelæsninger. Men til forskel fra den videobaserede forelæsning, så har forelæseren en samtidig kontakt med de fjernstuderende og ser *hvem* han/hun kommunikerer med. Mens den dialogiske monolog i de videobaserede forelæsninger kan skabe engagement og identifikation, samt kan simulere en slags nærvær hos en uklar målgruppe, så inddrager forelæseren i flere af forelæsningerne via billedtelefon de faktiske studerende og deres situation i forelæsningen. Med baggrund i dette og i mediets mulighed for en samtidig dialog, hvor forelæseren faktisk ser og hører, *hvem* han/hun kommunikerer med, vil jeg beskrive kommunikationen i den flerpunktsforelæsning, hvor forelæseren har fokus på de fjernstuderende, som en *monologisk dialog*. Her er udgangspunktet en forventning om at udnytte mediets muligheder gennem en dialogisk undervisningsform, men som en konsekvens af de fjernstuderendes tavshed, og for at opretholde systemet, bliver dialogen monologisk. Forelæseren vælger her en taktik, hvor han selv svarer på sine spørgsmål, eller simulerer en slags enighed fra de studerende. I den videobaserede forelæsning er monologen et vilkår som udvikles mod en dialogisk form, ikke som følge af de studerendes tavshed, spørgsmål eller andre kommunikative ytringer, men for at opnå interesse, skabe identifikation og en følelse af nærvær hos de studerende. Forventningerne om dialog i forelæsning via billedtelefon gør netop tavsheden som kommunikationsform truende.

Opsummerende kan man således sige, at de fire udvalgte forelæsninger via billedtelefon indbyrdes har forskellige måder at reproducere kommunikationen på, afhængig af den kontekst de bruges i, om gruppen af studerende kun består af fjernstuderende eller af både nær- og fjernstuderende, samt hvor mange studerende forelæseren henvender sig til. Samtidig vil jeg mene, at mediets begrænsninger (f.eks. lyd en vej og et billede uden mulighed for aflæsning af kropssprog og ansigtsmimik) og en mangelfuld brug af de billedsproglige virkemidler (f.eks. for store billedudsnit og manglende zoom på de

---

kommunikation som udtryk for teknologiens manglende muligheder for gengivelse af kommunikationen.

studerende, så netop kropssprog og mimik kan vises) faktisk gør det vanskeligt at gennemføre mere impulsive og kontekstdrevne forelæsninger, hvor forelæseren, gennem såvel verbale som nonverbale tilbagemeldinger fra de studerende, er i stand til at ændre sit indhold i tråd med de studerendes ønsker. Selvom billedtelefonmediet således byder på muligheder for en mere dialogisk kommunikationsform, så ser det altså ikke ud til, at den kan udnyttes i tilstrækkelig grad overfor de fjernstuderende i det udvalgte materiale. Og netop fordi billedtelefonmediet giver mulighed for dialog skabes der forventning om en sådan. Forventninger, der på den ene side kan ødelægge de studerendes oplevelse, hvis de ikke indfries. På den anden side er der større fare for amputering af undervisningsformen, hvis den er tilrettelagt som dialog/tovejskommunikation uden at lykkes, end hvis den i udgangspunktet er forberedt på mediets begrænsninger for en dialogisk reproduktion af kommunikationen til fordel for en mere monologisk dialog som i de videobaserede forelæsninger.

### **Mellem afstand og samtidighed**

Som jeg viste i første del, benytter forelæsninger på video en række kommunikative virkemidler for at simulere interaktionssystemets og auditorieforelæsningsens nærværende kommunikationsform. Der er altså ikke tale om egentlige sociale relationer mellem forelæseren og de studerende i den type forelæsning, men mere om simulering af sådanne relationer. I dette afsnit vil jeg undersøge, hvilke midler der tages i brug ved remediering af forelæsningsen fra auditoriet til billedtelefonen. Undersøgelsen er disponeret som tilsvarende afsnit i første del; med hovedvægt på iscenesættelsen af de fysiske omgivelser og på forelæserens selvfremsstilling.

#### *De fysiske omgivelser*

De udvalgte forelæsninger via billedtelefon benytter en fortællervinkel, hvor man ser forelæseren foran en pult eller et skrivebord. Forelæseren henvender sig mere eller mindre direkte til kameraet. I tre af forelæsningserne taler forelæseren direkte til de fjernstuderende. Over monitoren sidder et kamera, og det ser derfor ud som om forelæseren har øjenkontakt med de studerende. I den sidste af de fire forelæsninger henvender forelæseren sig først og fremmest til de studerende i salen, selvom kameraets placering foran forelæseren gør, at de fjernstuderende ser forelæseren forfra, i en slags dialogposition. De fjernstuderende får derfor en iagttagende position udenfor det egentlige interaktionssystem, og selvom de ser forelæseren forfra, så er det ikke dem han/hun henvender sig til, men de nærstuderende. Med brug af vigtige genrekendetegn som den direkte henvendelsesform og forelæseren i centrum foran et bord eller pult, ligner disse forelæsninger de videobaserede forelæsningsers simulering af auditorieforelæsningsen. På

den anden side, så kan der ikke være tale om simulering af en tilnærmet øjenkontakt, når de studerende ses i et stort billede, og ofte lidt fra siden.

### *Referencen til mediet*

Mens man i de udvalgte videoprogrammer ser forelæseren størstedelen af tiden, så vælges der i denne type forelæsning ofte et blik på plancher frem for på forelæseren. I de fire forelæsninger på video er der indenfor en tyvminutters sekvens i gennemsnit 17 minutters blik på forelæseren, og kun tre minutter med et billede der viser en planche, mens forelæserens stemme høres i baggrunden. I de fire forelæsninger via billedtelefon, har de studerende mulighed for at iagttage forelæseren i gennemsnit otte minutter i de første 20 minutter. I de resterende 12 minutter ses en planche, samtidig med at forelæserens stemme høres. Når de studerende går ind i en dialog med forelæseren via billedtelefonen, ser det derfor ofte ud som om de taler til en planche på en tv-skærm. Planchen, kombineret med forelæserens stemme, er den væsentligste informationskilde i de udvalgte forelæsninger via billedtelefon, mens forelæseren i lyd og billede vælges som informationskilde på videoforelæsninger. I modsætning til de videobaserede forelæsninger benyttes der ikke film eller lydclip i disse forelæsninger, og de fleste plancher viser tekst og ikke illustrationer. Ser man på den enkelte forelæsning, handler den markante brug af plancher ikke blot om mediemæssige forskelle, men også om indbyrdes forskelle mellem fag og forelæser indenfor de enkelte forelæsninger via billedtelefon. I de to forelæsninger der sendes fra forelæserens hjemmekontor, vises kun tre af 20 minutter<sup>124</sup> med forelæser i lyd og billede, mens resten af forelæsningen fremstår som planche med stemme. Som en modpol til denne forelæsning, fremstår forelæsningen fra auditoriet med 15 ½ minuts billede af forelæser mod kun 4 ½ minut med planche. I denne forelæsning benyttes der desuden illustrationer i højere grad end i de tre andre forelæsninger.

De studerende ved den institution hvorfra tre af forelæsningerne distribueres er tilsyneladende tilfredse<sup>125</sup> med en kommunikationsform, hvor man stort set ikke ser forelæseren, men bare hører stemmen mens der vises en planche. Denne opfattelse står i modstrid til en lignende undersøgelse af de studerende som benytter forelæsninger på video (Fritze, 1993 og SOFF, 1997). Bl.a. siger de studerende, at de har behov for en gengivelse af både krop og stemme, [...]”*som en konsekvens av programformens referanse – den virkelige forelesningen. Når studentene bruker den virkelige forelesningen*

---

<sup>124</sup> Det er de første 20 minutter af alle udvalgte forelæsninger der er genstand for analysen. I nogen tilfælde er dog hele forelæsningen betragtet som helhed.

<sup>125</sup> På den uddannelsesinstitution, hvor tre af forelæsningerne fandt sted, havde man foretaget en evaluering af brugen af billedtelefon. Den teknisk ansvarlige ved institutionen forklarede at de studerende havde ønsket en hyppig brug af plancher frem for fokus på forelæseren.

*som referanse, blir også bildet og det å kunne se foreleseren, en selvfølgelig del av opplevelsen” (SOFF, 1997:8).*

Forskellen i valg af iagttagelsesposition mellem de to forelæsningstyper og indbyrdes mellem forelæsninger via billedtelefon, kan muligvis ses i sammenhæng med undervisningsproducentens/teknikerens individuelle ønsker. De tre forelæsninger med den hyppigste brug af plancher foregår således på samme institution. Disse forelæsninger er samtidig de forelæsninger, hvor forelæseren fokuserer på de fjernstuderende og faktisk kommunikerer via mediet, mens den sidste forelæsning foregår i et auditorium med en forelæseren der negligerer den kommunikation der foregår gennem det tekniske medie over afstand. Dermed kan en anden forklaring være, at den mediemæssige reference virker stærkere end den genremæssige i nogen typer forelæsninger (Bolter & Grusin, 2001). I dette tilfælde er den mediemæssige reference telefonmediet – et medie som traditionelt set baserer sig på en auditiv kommunikationsform og ikke på en audiovisuel kommunikationsform.

#### *Forelæserens selvfremstilling*

Den videobaserede forelæsning refererer ikke bare til auditorieforelæsningen gennem genremæssige træk, den fremstiller sig selv *som om* den er en auditorieforelæsning, og har dermed en iscenesættelse og selvfremstilling, hvor simulering af auditorieforelæsningen er et mål. I det følgende vil jeg se på forelæserens selvfremstilling som del af iscenesættelsen af undervisningsformen.

Som nævnt i første dels afsnit om selvfremstilling kan en *hilsen* beskrives som en direkte henvendelsesform, der lægger ”tonen” an og er med til at bestemme, hvilket slags kommunikationssystem der er tale om. I alle forelæsninger på video hilste forelæseren indledningsvis på de ikke-tilstedeværende studerende, mens forelæseren i auditorieforelæsningerne gik lige til sagen. Mens forelæserne på video altså havde behov for at simulere nærværets interaktion, bl.a. for at opretholde kommunikationssystemet over afstand, så var en hilsen ikke på samme måde nødvendig i auditoriet. I forelæsninger via billedtelefon varierer indledningen på de forskellige forelæsninger, som vi ser af følgende eksempel:

## **Eksempel 8. INDLEDNING I FORELÆSNING VIA BILLEDTELEFON**

### **Forelæser J1:**

"Jeg har satt opp noen stikkord på skjermen som det kan være greit å ha en forståelse av hva betyr."

Studerende:

"Lager du et kopisett?"

Forelæser:

"Ja, de ligger inne på nettet, så jeg kan veldig lett lage et kopisett. De stikkordene vi har her, har jeg tatt litt i fra hvordan besvarelser har vært tidligere."

### **Forelæser J2:**

"Ja, er alle på plass der nede nå? Og alle som skal observere har funnet dere en plass, så dere ser skjermen og har full oversikt? Det ser jo veldig greit ut, da starter jeg opp det hele."

### **Forelæser H:**

"Hallo, alle sammen! Nå er klokken faktisk godt over ni. Vi har litt sånne tekniske problemer her på høgskolen, men vi får tro, at vi holder kontakten."

### **Forelæser I (forelæser i auditorium):**

"Jeg har hørt rykter om at det er noe mikrobiologieksamen på tur nu, stemmer det?"

Noen studerende:

"Det var i går!"

Forelæser:

"Det var i går ja! Jeg ligger litt etter, jeg, skjønner du! Jeg får først presentere meg litt. Jeg heter NN og har vært her nå i fire år. Synes jo det er litt artig å være her på første året. I dette året har jeg valgt...."

Som det fremgår af ovenstående bruger kun en af forelæserne en egentlig hilsen i starten, nemlig forelæser H.

Mens forelæsninger på video indledningsvis tydeligt refererer til auditorieforelæsningen ved at nævne, at det drejer sig om en forelæsning, så refererer forelæsninger via billedtelefon ikke umiddelbart til undervisningsformen, men snarere til billedtelefonens mediemæssige reference. Med brugen af "hallo" og "vi holder kontakten", så refererer denne hilsen og indledende sætning mere til telefonsamtalen end til auditorieforelæsningen. I forelæsninger via billedtelefon ser det dermed ud til, at det indledningsvis er vigtigere for forelæseren at tydeliggøre den mediemæssige kode der skal kommunikeres gennem, frem for den indholdsmæssige eller genremæssige kode. Mens man i den videobaserede forelæsning indgår en kontrakt om, at undervisningen er en forelæsning, så får man her et indtryk af, at kontrakten drejer sig om brugen af medie, mens der ikke fokuseres på undervisningsformen.

I forlængelse af denne lidt utydelige selvforståelse; som et medie der formidler en eller anden type undervisning, ønsker jeg at undersøge, hvordan grænsen mellem det der er indenfor og det er udenfor systemet stabiliseres og opretholdes. Med begrebet *nærværets tilfældigheder* forsøgte jeg i første del at operationalisere systemets struktur i en auditorieforelæsning. Tilfældigheder opstår ikke i en videobaseret forelæsning uden gensidige og samtidige iagttagelsesmuligheder, og denne forelæsningsform vil derfor ikke have behov for at stabilisere en virkelig systemgrænse, men vil simulere auditorieforelæsningsens struktur og systemgrænse for at skabe interesse og identifikation. I forelæsninger via billedtelefon vil der være tale om *samtidighedens tilfældigheder*, fordi kommunikationsformen tilbyder samtidighed i tid, men ikke i sted og dermed ikke i nærvær.

Nogle tilfældigheder betragtes som positive, f.eks. faglige spørgsmål fra de studerende til forelæseren, mens snak mellem de studerende ikke er en acceptabel aktivitet, med mindre de studerende er blevet bedt om at diskutere et tema eller lignende fra undervisningen. Kommunikerer de studerende indbyrdes eller foretager sig andre ikke-accepterede aktiviteter under en forelæsning, foregår det ofte mere i det skjulte. I følge Luhmann behøver systemer difference i omverdenen for at opnå og forarbejde information, mens en intern differentiering ofte ikke er nødvendig. Interaktionssystemer med ansigt-til-ansigt kontakt er helt igennem udifferentierede socialsystemer, som ikke stiller yderligere systemdannelse i udsigt. Interaktionssystemer beskrives som enkle socialsystemer (Luhmann, 2000).

*"[...] og det er meget typisk for interaktionssystemer, at de kun med besvær kan konsolidere varige delsystemer internt. Der kan lejlighedsvis forekomme hviskende samtaler, eller man kan blot stå sammen eller sidde ved siden af nogen, man kan lide" (op.cit.:236).*

Forekommer en ikke-accepteret aktivitet eller et forsøg på at oprette et delsystem helt åbenlyst under en auditorieforelæsning, kan det være et tegn på, at forelæsningsens interaktionssystem er under opløsning. I de udvalgte auditorieforelæsninger forekom der flere eksempler på, at forelæseren måtte irettesætte de studerende for ikke-accepterede aktiviteter, eller for forsøg på at oprette delsystemer, mens disse aktiviteter ikke kan kontrolleres på samme måde over video. Råd til de studerendes om brug af videoprogrammerne, kan ses som en måde at kompensere for manglende kontrol med undervisningen på.



Der kan ikke observeres forstyrrende snak eller lignende i forelæsninger via billedtelefon, hvor der kun er en gruppe studerende. Det ser heller ikke ud til, at der hos de nærstuderende i flerpunktsforelæsningerne opstår særlige forstyrrelser. Ser man derimod på de fjernstuderende der følger flerpunktsforelæsninger, forekommer der ind i mellem åbenlys snak i grupperne, og nyankomne personer tiltrækker stor opmærksomhed. Med mikrofonerne slået fra og generelt begrænsede iagttagelsesmuligheder, ser det ud til, at de studerende i mindre grad opfatter sig som iagttagere og dermed mindre forpligtede til at svare, mens forelæseren på den anden side ikke lader sig forstyrre i samme omfang, som hvis forelæsningen havde foregået i auditoriet, og han/hun havde hørt de studerendes stemmer. De begrænsede iagttagelsesmuligheder skaber åbenbart mindre respekt for de regler der normalt gælder forelæsninger. Når kommunikationssystemet tilbyder få iagttagelsesmuligheder og derfor har en svag kobling mellem de kommunikerende grupper og forelæseren, kan det altså se ud til, at nye delsystemer lettere opstår mellem de kommunikerende. Det kan således se ud til, at flerpunktsundervisningen ikke betragtes som ét system, men mere som flere løst koblede systemer, hvor udbredelsesmediet er systemets centralnerve og forbindelsesled. At udbredelsesmediet spiller en central rolle i denne undervisningsform vil jeg vende tilbage til i forbindelse med tematiseringen af det tekniske udbredelsesmedie.

Som det fremgik af sammenligningen mellem *brugen af spørgsmål* i auditoriet og i forelæsninger på video, så knytter spørgsmålene sig naturligt mere til nærværet i auditoriet end til videoforelæsningens envejskommunikerende system over afstand. Mens alle spørgsmål på video må defineres som retoriske, fordi mediet ikke giver de studerende mulighed for umiddelbart at svare tilbage, så vil såvel retoriske som dialogfremmende spørgsmål kunne forekomme via billedtelefon. Billedtelefonmediet giver som udgangspunkt tilnærmelsesvis samme muligheder for spørgsmål og svar som et auditorium. Ser man på brugen af spørgsmål i forelæsninger via billedtelefon, sammenlignet med auditorieforelæsningen og forelæsninger på video, fremkommer imidlertid følgende tal:

**Figur 50. Antal spørgsmål i de tre forelæsnings typer, indenfor forelæsningsens første 20 min**

	<b>Auditoriet<sup>126</sup></b>	<b>video</b>	<b>billedtelefon</b>	<b>i alt</b>
<b>Gennemsnit af fire forelæsn. pr. medie</b>	66	12	32	110
<b>Procentvis fordeling mellem medierne</b>	60%	11%	29%	100%

På baggrund af denne optælling ser man, at der stilles flest spørgsmål i auditoriet, få over video og omkring halvt så mange via billedtelefon som i auditoriet. Muligheden for at stille spørgsmål benyttes altså ikke i samme grad via billedtelefon som i auditoriet, selvom den er til stede. Når det gælder en fordeling mellem dialogskabende og retoriske spørgsmål, fremkommer følgende forskel mellem de tre medier:

**Figur 51. Fordeling mellem dialogskabende og retoriske spørgsmål i de tre forelæsnings typer**

	<b>Dialogskabende spørgsmål<sup>127</sup></b>	<b>%</b>	<b>retoriske spørgsmål</b>	<b>%</b>	<b>i alt</b>	<b>%</b>
<b>Auditorium</b>	46	70%	20	30%	66	100%
<b>Video</b>	5	42%	7	58%	12	100%
<b>Billedtelefon</b>	24	75%	8	25%	32	100%

Forelæsninger via billedtelefon og auditorieforelæsninger har en nogenlunde ens procentvis fordeling af brugen af retoriske og dialogskabende spørgsmål, mens video har et stærkere islet af de rent retoriske spørgsmål frem for simulerede dialogspørgsmål. Forelæsninger via billedtelefon lægger altså op til flere spørgsmål og dermed til mere dialog end forelæsninger på video, men har, målt på antallet af spørgsmål, kun halvt så meget dialog, som auditorieforelæsningerne. Det er imidlertid vanskeligt at sige noget om årsagerne til forskelle og ligheder mellem de forskellige medier på baggrund af den mere

<sup>126</sup> I alle mere kvantitative sammenligninger mellem de tre forelæsningsformer, tages der udgangspunkt i tre gange fire forelæsninger. Altså kun en del af forelæsningerne i auditoriet, nemlig de fire som benyttes i første del og som har en 'tvilling' i forelæsninger på video.

<sup>127</sup> Inklusiv de simulerede dialogspørgsmål der forekommer i forelæsninger på video.

kvantitative optælling af data, og jeg skal derfor gå nærmere ind i en analyse af de enkelte forelæsninger.

Som jeg viste i første del, så skaber stilheden i auditorieforelæsningen efter et spørgsmål en følelse af pres på de studerende, der føler sig forpligtede til at svare, for derved at bidrage i opretholdelsen af interaktionssystemet. I følge Luhmann (1999) er tillid nært knyttet til fysisk nærvær mellem interagerende, og den der viser tillid skaber forpligtelse hos den der vises tillid. En nærmere analyse af de fire forelæsninger via billedtelefon viser, at forelæserens direkte spørgsmål (de såkaldt dialogskabende spørgsmål) sjældent besvares eller skaber dialog i den type forelæsning, hvor forelæseren har flere fjerngrupper samtidigt. I forelæsningen, hvor forelæseren har studerende i auditoriet og flere fjerngrupper, svarer de studerende i auditoriet på de direkte spørgsmål, mens ingen af grupperne på afstand svarer. Med auditoriet fuldt af studerende har forelæseren derfor gode muligheder for forståelsesaflysning i sin umiddelbare nærhed. I forelæsningen, hvor der kun er en studerende i umiddelbar nærhed af forelæseren og mange studerende på afstand, er der imidlertid heller ingen respons fra de fjernstuderende. Når forelæseren kun henvender sig til disse ikke responderende grupper, er det vanskeligt at aflæse forståelsen hos de studerende. I eksempel 9 følger to monologsekvenser som eksempler på forelæserens forsøg på at få de studerende i tale:

### **Eksempel 9. FORELÆSEREN FORSØGER AT FÅ DE STUDERENDE I TALE**

#### **Monologsekvens nr. 9a**

##### **Forelæser H:**

"Dokker har sikkert varierende bakgrunn og varierende praksis, og det er noe som også må vektlegges når vi skal nærme oss en del samfunnsvitenskapelige områder. Fordi en del samfunnsfaglige temaer er temaer som er gjenstand for diskusjon. Og slik sett ønsker jeg at dokker bidrar i en diskusjon, gjerne kommer med innspill, utfordrer meg og hverandre på en del ting vi skal gå igjennom. Er det en grei forståelse? Er vi enige i at vi kan ha det slik? Ja, vi får tro det!"

#### **Monologsekvens nr. 9b**

##### **Forelæser H:**

[...] "og så har dokker også hatt en del om sosialantropologi, da særlig om de utfordringer vi står overfor i dag. Dokker er med mig på det? Det er riktig?"

I ingen af disse to monologsekvenser svarer de studerende verbalt eller med et nik, selvom forelæseren netop har sagt at han ønsker en dialog, og på trods af, at han faktisk gentager spørgsmålet.

### *Det tekniske udbredelsesmedie som tema*

Analysen af spørgsmålsbrugen i forelæsninger via billedtelefon viser videre, at de dialogskabende spørgsmål ofte har en helt *speciel funktion*, sammenlignet med forelæsninger på video og auditorieforelæsninger:

## **Eksempel 10. MEDIET SOM TEMA**

### **Monologsekvens 10a**

#### **Forelæser H:**

"Nå er det sånn at jeg har et lite bilde av det som jeg ser - som dokker ser i stort format. Så jeg er lidt sånn usikker på hvordan jeg skal skrive - størrelse og sånn, men dokker får gi tilbakemelding til mig, hvis dokker ikke ser. Men for det første må vi ha "helse". Ser dokker det? (ingen svarer eller nikker tilkendegivende) Nikk med hodde hvis dokker ser det! Ja, der nikkes! Det er bra! Og så må vi ha en forståelse av livskvalitet" [...].

### **Monologsekvens 10b**

#### **Forelæser J1:**

[...] "så jeg kommer til å gå over på å bruke bilder i fra PC'en. Prøver å få det tydelig og godt nok. I bakhånd så har jeg et dokumentkamera som jeg for så vidt kan få frem de samme bildene på...da svitser jeg i hvert fall nå til PC'en. Ser dere den øverste linjen? Ja, det tror jeg dere gjør" [...].

### **Monologsekvens 10c**

#### **Forelæser J2:**

[...] "så går jeg videre til neste ark, og der ser jeg at jeg nok kan gå lite granne ned. Det er ikke så lett det her (kører ned ad arket med piltasten). Nei, det er for langt! Det står her "mål for undervisningen", og jeg vet ikke om dere kan læse teksten videre nedover? Er det tydelig nok?" [...].

Mens de direkte spørgsmål i auditoriet bruges til at tjekke de studerendes forståelse og for at skabe dialog om det faglige indhold, så bruges de "direkte" spørgsmål i forelæsninger på video for at simulere dialog, men også til at simulere forståelsestjek. Spørgsmålet bliver således en mere direkte måde at tjekke de studerendes forståelse på. I forelæsninger via billedtelefon får de direkte spørgsmål samtidig en korrigerende funktion i forhold til mediet. Syv ud af de 24 dialogskabende spørgsmål i forelæsninger via billedtelefon, ca. en tredjedel, handler om at manøvrere i forhold til udbredelsesmediet. De kan dermed forstås som en måde at kompensere for manglende nærhed og iagttagelsesmuligheder, og de hjælper først og fremmest forelæseren med at orientere sig "fysisk" over afstand. Med reference til Luhmanns kommunikationsforståelse kan man sige, at spørgsmålene bliver en slags metakommunikation eller refleksiv kommunikation. Ikke en metakommunikation der først og fremmest tematiserer selektionen af information eller en meddelelse for at øge de studerendes forståelse for det faglige indhold, men en

refleksiv kommunikationsform der tematiserer udbredelsesmedies muligheder for at formidle information, meddelelse og forståelse. Altså en særlig form for refleksiv kommunikation, hvor forelæseren, gennem sine spørgsmål, forsøger at iagttage de studerendes iagttagelsesmuligheder (Kneer & Nassehi, 1997:104-105). Med reference til beskrivelsen af det kommunikative mønster i undervisning via billedtelefon, så kan disse spørgsmål ses som forelæserens forsøg på at korrigere mediets og undervisningsproducentens/teknikerens påvirkning af information og meddelelse. Denne kommunikationsform bliver så en vigtig del af kommunikationen i en undervisningsform, hvor kommunikationen ikke blot kan forstås som udtryk for de kommunikerendes valg af kommunikative selektioner. Den bliver en del af måden at iagttage forståelse hos de studerende på, og dermed en mulig strategi for opretholdelse af systemet.

#### *Brugen af personlige pronomener*

Brugen af personlige pronomener kan ses som et billede på de sociale relationer der er bygget op mellem forelæser og de studerende. Samtidig bygger de sociale relationer på den tillid - personlig, faglig eller institutionel - som er oparbejdet mellem de kommunikerende. Som vi så i første del, benytter kommunikationen i de videobaserede forelæsninger sig af fællesskabsbefordrende pronomener og pronomener med en udpegende funktion. Pronomener, der er relateret til nærværets eller samtidighedens kommunikation og som er med til at opretholde kommunikationssystemet ved at inkludere de studerende og skabe tillid mellem de kommunikerende.

I forelæsninger via billedtelefon kan brugen af bl.a. *du*, *I/dere* og *vi* ikke betragtes som en simulering af nærværets kommunikation, idet brugen af disse direkte henvendelsesformer er naturlig når forelæser og de studerende kan se og høre hinanden samtidigt med at forelæsningen foregår. I forelæsninger via billedtelefon sidder alle grupper af fjernstuderende i et auditorium eller i et undervisningslokale ved en undervisningsinstitution. Selvom valget af undervisningslokaler kan ses som en reference til forelæsningsgenren, så kan det også ses som en praktisk foranstaltning af hensyn til plads og udstyrstilgang. I forelæsninger via billedtelefon kommer forelæseren ikke gående "ind i auditoriet", som på video. Alle forelæsere sidder eller står parat ved et bord, når selve forelæsningen begynder, fordi billedtelefoneteknologien kræver en vis tid til opkobling mellem de forskellige modtagersteder.

De udvalgte forelæsninger via billedtelefon benytter altså også direkte tiltaleformer, ligesom forelæsningerne på video og auditorieforelæsningerne. Men mens forelæsningen på video først og fremmest søger at simulere nærværets kommunikation, så virker denne

kommunikationsform mere naturlig via billedtelefon, fordi de kommunikerende kan se og høre hinanden samtidig med at undervisningen foregår. Der er dermed heller ikke det samme behov for at simulere nærvær som i forelæsninger på video. På den ene side ligner forelæsninger via billedtelefon rent billedmæssigt forelæsninger på video fordi der vises et fast udsnit af forelæseren foran en pult eller et bord. På den anden side ligner de auditorieforelæsninger, bl.a. ved, at de studerende og forelæser kan se og høre hinanden, mens forelæsningen foregår. I modsætning til såvel forelæsninger på video som auditorieforelæsninger, er gruppen af studerende ved forelæsninger via billedtelefon ofte todelt, og består af såvel studerende der er tilstede sammen med forelæseren, som af studerende der sidder på afstand og følger forelæsningen via billedtelefon. Det ser umiddelbart ud til, at forelæseren har vanskeligt ved at fokusere på begge grupper af studerende, og derfor vælger den største.

Via en sammenligning af brugen af de personlige pronomener i forelæsninger på video og i auditorieforelæsningen, fremstår video som en kommunikationsform der simulerer nærværets interaktionsform. Med brug af bl.a. *du*, *jeg*, *I/dere* og *vi* skaber forelæseren et indtryk af, at være tilstede og kunne se de studerende. Samtidig forsøger han/hun at skabe en følelse af fællesskab hos de studerende der sidder på afstand og udenfor det etablerede undervisningssystem. Således er han/hun med til at opretholde undervisningens kommunikationssystem. I det følgende vil jeg se på brugen af de personlige pronomener indenfor billedtelefonkommunikation, og forsøge at forstå denne brug i forhold til forelæsninger på video og i auditoriet.

Figur 52 viser fordelingen af tiltaleformer (personlige pronomener) indenfor de tre forskellige udbredelsesmedier.

**Figur 52. Tiltaleformer i forelæsninger på video/ liveforelæsninger set i forhold til billedtelefon**

Medie/ tiltaleform	Video	%	Live	%	Billed-telefon	%	I alt	%
<b>Vi</b>	114	42	45	17	112	41	271	100
<b>Vores</b>	17	57	5	17	8	27	30	100
<b>Jeg<sup>128</sup></b>	20	7	60	23	186	70	266	100
<b>Du</b>	5	15	19	58	9	27	33	100
<b>Dere<sup>129</sup> (I)</b>	10	6	24	15	130	79	164	100
<b>Os</b>	14	61	7	30	2	9	23	100
<b>I alt</b>	170	22	160	21	447	57	777	100

Af ovenstående figur ser man, at brugen af *vi* er forholdsvis ens når det gælder antal på video og via billedtelefon, mens brugen af *jeg* og *I/dere* er markant forskellig indenfor de to medier. På video udgør brugen af *jeg* kun 7 % af brugen indenfor de tre medier, mens billedtelefon tegner sig for hele 70 %. Brugen af *jeg* udgør i auditorieforelæsningen 23% af de tre mediers samlede brug, eller kun ca. en tredjedel af brugen i kommunikation via billedtelefon.

*Du* bruges sjældent i forelæsninger via billedtelefon. Af de ni forekomster bruges otte som en sproglig variant af *man*, og kan da ikke ses som et udtryk for en udpegende funktion. Når *du* sjældent benyttes i forhold til *I/dere* i kommunikationen via billedtelefon, kan det hænge sammen med, at forelæser oplever, at de temaer der tages op af den enkelte studerende vedrører hele gruppen, men det kan også hænge sammen med, at forelæseren faktisk har vanskeligt ved at se den enkelte studerende så tydeligt, at en egentlig udpegning er mulig.

Pronomen *I/dere* benyttes hyppigt i kommunikationen via billedtelefon, og der er en markant forskel i antal forekomster mellem kommunikationen i video og i auditoriet, sammenlignet med billedtelefon. Mens brugen på video kun udgør 6 %, udgør brugen i auditoriet 15 % af det samlede antal indenfor de tre medier, mod 79 % via billedtelefon. Pronomen *I/dere* har også en udpegende karakter, om end ikke i så høj en grad som *du*, og er som udgangspunkt også knyttet til syn og hørelse i en verbal kommunikation. Den

<sup>128</sup> Herunder hører også benævnelser som mig, dvs. benævnelser der refererer direkte til forelæseren selv.

<sup>129</sup> Benævnelsen nogen, som f.eks. nogen af jer (noen av dere) er taget med under benævnelsen dere (I).

store forekomst af dette pronomen i forelæsninger via billedtelefon, kan på den ene side ses som et udtryk for, at mediet tillader en udpegning af de kommunikerende, og er således en naturlig del af denne kommunikationsform. En kommunikationsform, som først og fremmest har sin mediemæssige reference til telefonmediet, selvom telefonen har tilkoblet et billede. På den anden side, så er brugen af *I/dere* markant højere i forelæsninger via billedtelefon end i auditoriet, hvor en lignende udpegning også er mulig. Det kan derfor tænkes, at den hyppige brug af *I/dere* netop markerer, at der er afstand mellem de kommunikerende i kommunikationssystemet via billedtelefon; at forelæser sidder på uddannelsesinstitutionen, mens de studerende sidder sammen i grupper forskellige steder i landet. Det kan heller ikke udelukkes at den hyppige brug af *I/dere* også skal ses i sammenhæng med fag, målgruppe og personlig forelæserstil. Jeg skal imidlertid vende tilbage til brugen af de personlige pronomener i afsnittet om tillid.

Går man lidt videre og ser på fordelingen af meningskategorier indenfor tiltaleformerne *vi*, *vores* og *os*, vil man se følgende fordeling indenfor det enkelte medie:

**Figur 53. Fordeling af meningskategorier indenfor tiltaleformerne *vi*, *vores* og *os* i forhold til det enkelte medie**

Tiltaleformer/ medie	Video tal	Video %	Auditorium tal	Auditorium %	Billedtelefon tal	Billedtelefon %
<b>Vi1</b>	36	32 %	19	42 %	0	0
<b>Vi2</b>	31	27 %	19	42 %	59	53 %
<b>Vi3</b>	46	41 %	7	16 %	53	47 %
<b>Vi i alt</b>	113	100 %	45	100 %	112	100 %
<b>Vores2</b>	17	100 %	5	100 %	8	100 %
<b>Os2</b>	12	86 %	6	86 %	2	100 %
<b>Os3</b>	2	14 %	1	14 %	0	0 %
<b>Os i alt</b>	14	100 %	7	100 %	2	100 %

Af ovenstående figur fremgår det, at video har en nogenlunde jævn fordeling mellem brugen af det olympiske *vi* (*Vi1*), og socialgruppens *vi* og (*Vi2*), mens det interaktionsmæssige *vi* (*Vi3*), er noget i overtal. For auditorieforelæsninger er der en ligelig fordeling mellem *Vi1* og *Vi2*, mens interaktionens *vi* er klart mindre brugt end de andre kategorier. Noget som tidligere blev forklaret med, at den indholdsdrænde forelæsning på video havde en mere formel tone, samtidig med at der kunne være et vist



behov for at skabe en fællesskabsfølelse, hvilket er en mere selvfølgelig del af undervisningssystemet i et auditorium.

I forelæsninger via billedtelefon er der ingen brug af det olympiske *vi*, mens der er en nogenlunde ligelig fordeling mellem socialgruppens *vi* og interaktionens *vi*. Forelæsninger via billedtelefon fremstår dermed som mindre formelle end såvel forelæsninger på video som auditorieforelæsninger, og med et større islæt af inddragende kommunikation, set i forhold til ovenstående fordeling af *vi*. I lighed med brugen af *vi* generelt, kan brugen af interaktionens *vi* ses som et udtryk for, at man ønsker at skabe en fællesskabsfølelse. Man forsøger at kompensere for fysisk og social afstand ved at simulere nærhed og fællesskab. At den billedtelefonforelæsning der foregår som en traditionel auditorieforelæsning har en meget begrænset brug af interaktionens *vi*, i forhold til de andre forelæsninger via billedtelefon, hvor forelæser sidder alene eller med kun en studerende hos sig, støtter antagelsen om, at afstand mellem de kommunikerende skaber behov for en fællesskabsfølelse, mens de traditionelle forelæsninger ikke i samme grad har dette behov. Denne inddragelse af de studerende, via interaktionens *vi*, kan selvfølgelig også have noget med forelæsningstemaets karakter at gøre. F.eks. hvorvidt forelæsningen omhandler moralske og etiske temaer og derfor forsøger at skabe en fællesskabsfølelse i forhold til de ønskede holdninger. Men det kan også have noget med forelæsernes personlige stil at gøre. Socialgruppens *vi* eller menneskehedens *vi* (*Vi2*) er hyppigt brugt i de fire forelæsninger via billedtelefon. Dette kan muligvis forklares med, at specielt sygeplejeforelæsningerne ofte refererer til den norske befolkning eller den aktuelle faggruppe.

Brugen af *vores* er generelt lav indenfor alle tre medier, og brugen er koncentreret indenfor én kategori, nemlig socialgruppens eller menneskehedens *vores* (*Vores2*). Med hensyn til *os* er der få forekomster, og fordelingen er to kategorier på video og i auditoriet, mens *os* kun er repræsenteret indenfor socialgruppens eller menneskehedens kategori i billedtelefonkommunikation.

Ser man på den procentvise fordeling af brugen af de personlige pronomener indenfor de tre medier, får man et lidt andet mønster frem:

**Figur 54. Fordeling af tiltaleformerne<sup>130</sup> indenfor de tre medier – video, auditorium og billedtelefon**

Tiltaleformer/medier:	video i %	auditorium i %	billedtelefon i %	i alt i %
Vi1	65 %	35 %	0 %	100 %
Vi2	28 %	17 %	55 %	100 %
Vi3	43 %	7 %	50 %	100 %
Vi i alt fordelt på medie	42 %	17 %	41 %	100 %
Vores2	57 %	16 %	27 %	100 %
Os2	60 %	30 %	10 %	100 %
Os3	67 %	33 %	0%	100 %
Os i alt fordelt på medie	61 %	30 %	9 %	100 %

Figuren viser bl.a., at *vi* stort set har samme procentvise fordeling i forelæsninger på video med 42 % og via billedtelefon med 41 %, mod bare 17 % i auditorieforelæsningen. Til gengæld benyttes *vores* og *os* i mindre grad i auditorieforelæsningen og i forelæsningen via billedtelefon, i modsætning til forelæsninger på video.

#### *Diskussion og opsummering*

Forelæsninger via billedtelefon ligner de videobaserede forelæsnings simulering af nærvær, i form af en iscenesættelse af forelæseren, hvor han/hun er i centrum af billedet, står foran en pult og har fokus mod kameraet/de studerende. Når det gælder simulering af øjenkontakt fungerer dette imidlertid ikke, fordi der er valgt et for stort udsnit og en skrå vinkel fra siden af de studerende. Forelæserens direkte henvendelse til kameraet falder i denne henseende til jorden.

Mens forelæsninger på video eksplicit nævner sin genre-mæssige reference, så nævnes undervisningsformen ikke i forelæsninger over billedtelefon, men ofte nævnes udbredelsesmediet. I den videobaserede forelæsning indgår en kontrakt om at undervisningen er en forelæsning, mens man i forelæsninger over billedtelefon får indtryk af, at kontrakten i højere grad drejer sig om brug af teknisk udbredelsesmedie end om

<sup>130</sup> *Vi1*- er det olympiske eller det royale *vi*, hvor forelæseren taler på vegne af videnskaben eller som ekspert. *Vi2* – er socialgruppens *vi*, hvor forelæseren og de studerende f.eks. indgår som del af den norske befolkning eller som del af en bestemt fag- eller interessegruppe. Brugt i en psykologisk sammenhæng betegner *Vi2*

undervisningsform. De forskellige valg af blik i de to forelæsningstyper der er baseret på tekniske medier, tyder også på at forelæsninger via billedtelefon refererer mere direkte til mediet, mens referencen til undervisningsformen ikke vægtlægges. Muligvis fordi forelæsninger foregår i sand tid, og korrektioner derfor kan gøres sideløbende. Ved remediering fra en kontekst til en anden må der tages højde for den mediemæssige såvel som den genremæssige reference (Bolter & Grusin, 2001). Mens mediet forsøges usynliggjort i forelæsninger på video til fordel for fokus på genren (undervisningsformen), så fremhæves mediet i forelæsninger via billedtelefon, mens genren ikke tydeliggøres nævneværdigt. I forelæsninger via billedtelefon kan det se ud som om, at mediet dominerer over genren. Noget som eventuelt kan skyldes, at brugen af billedtelefoneteknologien ikke er indarbejdet hos de kommunikerende, men anses for vanskelig og derfor må tematiseres. Men det kan også ses som en remedieringsstrategi der nærmer sig hypermediering, hvor fascinationen er på selve mediet og hvor en omstrukturering af allerede eksisterende medieringsformer forsøges opnået (op.cit.: 34). Samtidig ligner forelæsninger via billedtelefon for meget på den traditionelle forelæsning til helt at kunne karakteriseres som noget ud over sig selv (op.cit.: 50).

Når kommunikationssystemet tilbyder få iagttagelsesmuligheder og derfor har en svag kobling mellem de kommunikerende grupper og forelæseren, kan det altså se ud til, at der bliver mindre respekt for regler der normalt gælder ved de traditionelle forelæsninger, hvorved nye delsystemer lettere opstår mellem de kommunikerende. Således fremtræder flerpunktsundervisningen som om den består af flere, løst koblede systemer med udbredelsesmediet som systemernes centralnerve.

Mens alle spørgsmål på video defineres som retoriske, så vil såvel retoriske som dialogfremmende spørgsmål kunne forekomme via billedtelefon og i auditoriet, men muligheden for at stille spørgsmål benyttes ikke i samme grad via billedtelefon som i auditoriet. Forelæsninger via billedtelefon og auditorieforelæsninger har en nogenlunde ens procentvis fordeling mellem brug af retoriske og dialogfremmende spørgsmål, mens videoer har et stærkere islæt af de rent retoriske spørgsmål frem for simulerede dialogspørgsmål. Det ser umiddelbart ud til at spørgsmålene i en flerpunktsundervisning via billedtelefon ikke skaber samme svarpres som i auditoriet. Noget som i denne undersøgelse kan hænge sammen med, at der er relativt dårligt udbyggede iagttagelsesmuligheder, såvel indbyrdes mellem grupperne af studerende som mellem forelæseren og de forskellige grupper. Under disse forelæsninger ser de studerende

---

mennesket eller menneskeheden. Vi 3 - er interaktionens *vi*, og omfatter forelæser og de studerende som et fællesskab eller som interaktionssystemets deltagere.

primært forelæseren på skærmen, og ikke de andre grupper med studerende<sup>131</sup>. Samtidig er det vanskeligt at få et normalt lydindtryk af de forskellige grupper, når mikrofonerne skaber støj og derfor kun benyttes, når nogen ønsker at tale direkte til forelæseren. Med denne lidt uoverskuelige undervisningssituation kan de studerende derfor have vanskeligt ved at kontrollere, hvem eller om nogen overhovedet svarer på forelæserens direkte spørgsmål. Samtidigt kan oplevelsen af, ikke at befinde sig i samme undervisningssystem virke afstandsskabende og derfor opleves som mere uforpligtende. Mens de direkte spørgsmål i auditoriet bruges til at tjekke de studerendes forståelse og for at skabe dialog om det faglige indhold, så bruges de "direkte" spørgsmål i forelæsninger på video for at simulere dialog, men også til at simulere forståelsestjek. Forelæseren kommer i denne type forelæsning de studerende i forkøbet ved at "indbygge" eller simulere forståelsesselektion i forelæsningen, og "behøver" derfor ikke at tjekke forståelsen umiddelbart. I en forelæsning via billedtelefon vil samtidigheden betyde, at der er mulighed for gensidig iagttagelse og for at tjekke forståelsen. Det ser imidlertid ud til, at de fjernstuderende i to af forelæsningerne via billedtelefon hovedsageligt iagttager på baggrund af lyd og plancher og ikke på baggrund af forelæserens kropssproglige ytringer. Med reference til telefonmediet, hvor de kommunikerende ikke ser hinanden, kan det ses som en naturlig følge af forelæsningens remediering fra auditoriet som medie til (billed-) telefonen som medie.

Forelæseren kan tjekke de studerendes forståelse på baggrund af lyd og billede, men iagttagelsen er begrænset af medie og formidlingsmæssige valg. I denne forbindelse kan tematiseringen af det tekniske udbredelsesmedie ses som et vigtigt redskab ved iagttagelse og korrigerende kommunikation gennem et teknisk udbredelsesmedie. Mens forelæsninger på video netop forsøger at usynliggøre mediet ved at simulere nærvær, så fremhæves mediet ofte i forelæsninger via billedtelefon. Undtagelsen er de forelæsninger, hvor forelæseren har både nær- og fjernstuderende, og vælger nærundervisningens kommunikation. I denne type forelæsning vil kommunikationen stort set ligne kommunikationen i den traditionelle auditorieforelæsning.

I forhold til pronomenbrugen i forelæsninger via billedtelefon, kan man sige, at der tilsyneladende forekommer en udpegende kommunikation lig den der finder sted i et auditorium. Samtidig ses samme tendens som i forelæsninger på video, hvor der, som en

---

<sup>131</sup> Der findes teknologier, hvor det er muligt for at de studerende at se den sidst talende gruppe i billedet. Der kan desuden forekomme en løsning, hvor de studerende kan se alle de deltagende grupper samtidig med at de ser forelæseren (dette foregår vha. split-screen, som er en bestemt optagelsesmåde der samler flere optagelser eller billeder på én skærm samtidigt). Uanset hvordan mulighederne er, så vil det være vanskeligt at iagttage en hel gruppe via en monitor, specielt hvis billedstørrelsen er begrænset til under ¼ af en normal monitorstørrelse. Disse løsninger blev ikke brugt af de studerende i denne undersøgelse.

af måderne at opretholde kommunikationssystemet på, benyttes personlige pronomener til at simulere nærværets kommunikationsform. Når det gælder brugen af personlige pronomener, indeholder billedtelefonkommunikationen kendetegn fra såvel video som fra auditorieforelæsningsen,

På baggrund af denne gennemgang, kan billedtelefonmediet karakteriseres som en kommunikationsform der befinder sig et sted mellem videos kommunikative afstand og auditorieforelæsningsens mulighed for samtidighed.

### **Mindre redundans og tillid, større kompleksitet**

I første del viste jeg, at der gennem eksempler skabes redundans i begge undervisningssystemer, men at udbredelsesmediet gør en forskel på eksemplets udformning og brug. Mens eksemplerne i de videobaserede forelæsninger fremstår som afpersonificerede, formelle og sagsorienterede, så har brugen af eksempler i auditorieforelæsningsen ofte en mere personlig drejning. Eksemplerne i auditoriet appellerer både til den faglige og personlige tillid, mens eksemplerne i de videobaserede forelæsninger appellerer til en faglig og institutionel tillid. Med nærværets mere personlige tillidsproduktion vokser tillidskapitalen, med en mulighed for kompleksitetsreduktion i systemet som følge.

Mens sammenligningen af brugen af eksempler i forelæsninger på video og i auditoriet byggede på et mere direkte sammenligneligt datamateriale, så er en fortsættelse af denne strategi vanskelig med forelæsninger via billedtelefon. Derfor baserer dette afsnit sig på en mere generel beskrivelse af tendenser i forhold til brugen af eksempler indenfor de tre medier. Med indbyrdes forskelle mellem de fire forelæsninger via billedtelefon fremstår også brugen af eksempler højst forskelligt. De to forelæsninger, hvor forelæser sidder hjemme og henvender sig til en gruppe studerende på undervisningsinstitutionen, benyttes kun to gange indenfor de første 20 minutter et egentligt eksempel<sup>132</sup>. Disse eksempler er korte, mundtlige beskrivelser af byggetekniske forskrifter i praksis. De fremstår ikke med en personlig formidling, indeholder ikke humor og adskiller sig ikke væsentligt fra tekstens egentlige indhold. De sætter snarere forelæsningsens indhold i en praktisk ramme. I den forelæsning, hvor forelæseren sidder i en form for studie sammen med en studerende og har tre grupper tilkøbet via billedtelefon, forekommer ingen eksempler indenfor denne 20 minutters periode. Den forelæser, der har mange studerende sammen med sig i auditoriet og tre grupper tilkøbet via billedtelefon, benytter sig til

gengæld ofte af eksempler. Denne forelæser har såvel humor som selvironi i sine eksempler, og eksemplerne er ofte hentet fra forelæserens egen baggrund.

### *Diskussion og opsummering*

Som jeg viste tidligere, er der en tendens til at nærværets kommunikation skaber et mere personligt eksempel, med selvironi og en humor der eksponeres af forelæseren selv, mens den kommunikation der foregår over afstand benytter mere formelle eksempler. I denne analysedel er denne forskel imidlertid ikke tydelig mellem auditorieforelæsninger og forelæsninger via billedtelefon. Alligevel vil man kunne se en forskel i eksempelbrug og antal eksempler afhængigt af, om forelæseren primært retter sig mod de nærstuderende som del af et interaktionssystem, eller mod de fjernstuderende som del af et kommunikationssystem over afstand. I den ene forelæsning, hvor nærværet og de nærstuderende vælges som kommunikationspartnere, forekommer der, i lighed med auditorieforelæsningen, flere personlige eksempler, og forelæseren bruger selvironi som del af humoren. De tre andre forelæsninger, hvor der enten kun er fjernstuderende som målgruppe, eller hvor forelæseren vælger fokus på de fjernstuderende, benyttes få eller ingen eksempler. Formidlingen af disse eksempler er mere formel og appellerer til den faglige tillid frem for den personlige. I den forelæsning, hvor forelæseren vælger de fjernstuderende frem for den ene nærstuderende, der sidder sammen med ham, ses i starten et ønske om dialog og en mere personlig kommunikationsform med de fjernstuderende. Dermed viser forelæseren tillid til, at de studerende kan bidrage aktivt i undervisningens produktion. Han løber dermed en risiko for, at de studerende ikke reagerer som ønsket eller ikke føler sig forpligtet. En risiko som i princippet kan betyde, at kommunikationen ikke opretholdes og dermed en fare for systemets opretholdelse. Som følge af manglende dialog ændres kommunikationsformen og bliver mere formel. Dette kom imidlertid ikke til udtryk i eksempelbruget, da denne forelæser ikke benyttede eksempler indenfor de første 20 minutter.

På baggrund af ovenstående kan man opsummere, at der er færre eksempler og dermed mindre redundans i forelæsninger via billedtelefon end i de to andre forelæsningstyper. Til gengæld ser det ud til, at de få eksempler der forekommer, stort set følger de tendenser der er mellem auditorieforelæsningens nærvær og de videobaserede forelæsnings kommunikationssystem over afstand. Således afstår tre af de fire forelæsere fra at benytte mere personlige eksempler, humor og selvironi, nemlig de forelæsere der primært retter sig mod de fjernstuderende. Disse forelæsere risikerer dermed ikke noget gennem deres

---

<sup>132</sup> Et eksempel kan forstås som den særlige form for kommunikation der ønsker at øge redundans i kommunikationen og forståelse hos den studerende gennem en gentagelse af undervisningens indhold ved hjælp

brug af eksempler, men vinder heller ikke i form af tillid. Spørgsmålet er imidlertid, om mere personlige eksempler og appel om personlig tillid kunne have lettet den lidt vanskelige kommunikationsform, bl.a. gennem humorens mulighed som interaktionsindikator, men også mere generelt som systemopretholdende funktion gennem den tillidsproducerende kommunikations kompleksitetsreducerende muligheder.

#### 4.7.3. Sammenfatning af analysen

Indledningsvis blev den traditionelle forelæsning beskrevet via sine historiske og funktionsmæssige særtræk. Med baggrund i denne beskrivelse satte jeg forelæsningen ind i en systemteoretisk kontekst ved at definere den som en særlig form for undervisningskommunikation; *den særlige form for kommunikation der ønsker at forandre personer gennem forelæserens retoriske udfoldelse (eller argumentation) på baggrund af et givent tema*. I analysens første del iagttog jeg empirien med den overordnede forskel forelæsninger på video og auditorieforelæsninger, mens jeg i anden del iagttog med den overordnede forskel forelæsninger i auditoriet og forelæsninger via billedtelefon. I denne del så jeg desuden på forskellen mellem forelæsninger på video og forelæsninger via billedtelefon. Jeg skal her forsøge at sammenfatte de fund der er gjort i undersøgelsen.

Når det gælder de kommunikerendes iagttagelsesmuligheder, så viste undersøgelsen at auditorieforelæsningen har et bredt repertoire af meddelelsesformer, mens iagttagelse og forståelsesaflysning i de to forelæsninger over afstand er begrænset af de tekniske udbredelsesmedier. Her bliver kameraet og mikrofonen den studerendes øje og øre. Mens forelæseren i forelæsningen på video ikke har mulighed for at iagttage af de studerende og derfor ikke kan korrigere forelæsningen mens den foregår, så har både forelæser og de studerende mulighed for at iagttage hinandens forståelseselektioner indenfor de to samtidige forelæsningstyper. I forelæsninger via billedtelefon, hvor flere grupper af studerende følger undervisningen samtidig, kan man imidlertid få indtryk af, at de kommunikerende befinder sig i forskellige kommunikationssystemer. Her fungerer kameraet mere som et lydtæt vindue, hvorigennem de kommunikerende kan iagttage hinandens bevægelser. Mikrofonen bliver her høreapparatet som må slås til, for at kunne følge den verbale kommunikation.

Gennem et blik på kommunikationens autopoiesis undersøgte jeg videre, hvordan de tre forelæsningsformer opretholder undervisningssystemet ved at reproducere kommunikationen. Undersøgelsens systemteoretiske optik vanskeliggør en ensidig karakteristik af forelæsningen som en monologisk undervisningsform. Kommunikationen i

---

af en forskel i information og meddelelse.

denne type undervisning kan reproducere såvel monologisk som dialogisk via verbal kommunikation, men den kan også reproducere nonverbalt, f.eks. gennem en slags dialog mellem forelæserens verbale ytringer og de studerendes kropssproglige ytringer. Det ser imidlertid ud til, at de tekniske udbredelsesmedier gør en forskel for den måde systemet reproducere sin kommunikation på. Selvom gennemgangen viste, at de udvalgte envejs-kommunikerende forelæsninger på video, ikke overraskende, må defineres som monologer, så fremstår disse monologer ofte som *dialogiske monologer*, hvor forelæser, gennem sin retoriske udfoldelse, appellerer til en indre dialog hos den studerende. Når det gælder flerpunktsforelæsninger via billedtelefon, ser det derimod ud til, at det er vanskeligt at få en dialog i gang mellem forelæser og de fjernstuderende, på trods af teknologiens tovejs-kommunikerende muligheder. Når de studerende ikke lever op til forventningen om en dialogisk undervisningsform, må forelæseren selv reproducere kommunikationen gennem en *monologisk dialog*.

Nærværets tilfældigheder bliver det kommunikative element som markerer en grundlæggende forskel mellem auditorieforelæsningen og den videobaserede forelæsning som system. Mens nærværets tilfældigheder, ved at tematisere grænsen mellem system og omverden, virker systemopretholdende i auditorieforelæsningen, så opstår der ikke tilfældigheder i relation til de videobaserede forelæsnings præproducerede indhold. Auditorieforelæsningen beskrives som et socialt system, mens det først er i selve 'mødet' mellem video og de studerende, at der opstår et system i relation til forelæsninger på video. I forelæsninger via billedtelefon forekommer samtidighedens tilfældigheder, fordi kommunikationsformen tilbyder samtidighed i tid, men ikke i sted og dermed ikke i nærvær. Tilfældigheder, som også her markerer undervisningen som et system og som kan være med til at stabilisere grænsen mellem system og omverden.

Når det gælder spørgsmålet om, hvilke kommunikative virkemidler der blev taget i brug ved remediering af forelæsningen fra auditoriet som medie til forelæsninger med henholdsvis video og billedtelefon som medie, så viste undersøgelsen, at ydre kendetegn ved genren findes indenfor begge forelæsningstyper. Også sproglige kendetegn som direkte henvendelser og brugen af personlige pronomener som du og dere/I benyttes i de to typer forelæsninger over afstand. For videos vedkommende kan ligheden med nærundervisningens matrice ses som genreference og simulering af auditorieforelæsningens interaktion, mens ligheder med nærundervisningens matrice i forelæsninger via billedtelefon også skal ses som en naturlig følge af, at de kommunikerende kan se og høre hinanden samtidig med at kommunikationen foregår. Således bruges mediet i forelæsninger på video for at skabe reference til



undervisningsgenren, mens den mediemæssige reference ved forelæsninger via billedtelefon dominerer. Billedtelefonens mediemæssige reference er telefonmediet – et medie som traditionelt set er baseret på en auditiv og ikke en audiovisuel kommunikationsform. Således har disse forelæsninger især fokus på lyden, og man ser flere sproglige referencer til telefonmediet.

Sidste blik i hver analysedel rettede sig mod de tre forelæsningstypers brug af eksempler som en måde at forstå undervisningens redundans og tillidsopbygning på. De videobaserede forelæsninger forsøger i lighed med auditorieforelæsningerne at skabe redundans i undervisningssystemet og bedre forståelsesmuligheder hos den studerende ved brug af eksempler. I forelæsninger via billedtelefon er der kun en af de tre forelæsere som bruger eksempler til at illustrere forelæsningens indhold. Der ses desuden en tendens til, at nærværets kommunikation skaber mere personlige eksempler, mens den kommunikation der foregår over afstand benytter mere formelle eksempler. Eksemplerne i auditoriet appellerer både til den faglige og personlige tillid, mens eksemplerne i de videobaserede forelæsninger appellerer til den faglige og institutionelle tillid. Når det gælder forelæsninger via billedtelefon vil denne forskel kunne spores i relation til hvilken gruppe af studerende forelæseren primært retter sig mod.

\*

Jeg skal i det følgende relatere undersøgelsens resultater til de tre hypoteser som indledningsvis blev opstillet.

Systemopretholdelse i undervisning hvor de kommunikerende er adskilt i tid og sted, handler om, at få de studerende til at benytte læremidlerne og/eller skabe grobund for videre kommunikation. I undersøgelsen viste jeg hvordan forelæsninger på video fremstiller sig selv *som om* de er auditorieforelæsninger, for at opretholde det fjernunderviste undervisningssystem. Derved kan der skabes interesse for og identifikation med det faglige indhold og undervisningsformen. En interesse og identifikationsfølelse der er vigtig for undervisningsformen, hvor afstand uden forpligtelser kan være risikabel for systemets opretholdelse, nemlig ved at de studerende uhindret kan slukke for programmet, hvis det ikke fænger eller skaber genkendelse. Den videobaserede forelæsning har dermed valgt en strategi, hvor den forsøger at utydeliggøre mediet, det begrænsede repertoire af meddelelsesformer og den fysiske og sociale afstand mellem de kommunikerende gennem simulering af nærværets tillidsproducerende kommunikationsform.

Forelæsninger via billedtelefon er en kommunikationsform der knytter de kommunikerende sammen i tid, men ikke i sted. Det ser imidlertid ud til at forelæsninger via billedtelefon, i modsætning til forelæsninger på video, søger en tydeliggørelse af mediet, frem for at referere til undervisningsgenren. Dermed tydeliggøres også mediets begrænsninger og afstanden mellem de kommunikerende. Men modsat videomediet, kan denne strategi fungere systemopretholdende i forelæsninger via billedtelefon. Denne særlige form for refleksiv kommunikation, som opstår når forelæser spørger til teknologien og til de studerendes iagttagelsesmuligheder, er en markant tidsrøver i forelæsninger via billedtelefon.

Påstanden om, at større dele af den kommunikation der foregår i forelæsninger indenfor en fjernundervisningskontekst drejer sig om at opretholde selve kommunikationssystemet, end den kommunikation der foregår i traditionelle forelæsninger, ansigt-til-ansigt, synes at kunne styrkes gennem undersøgelsen. Således er der en større brug af kompensatorisk kommunikation i begge disse forelæsningstyper. Når det gælder forelæsninger på video forsøges der kompenseret i forhold til afstand i tid og sted, mens forelæsninger via billedtelefon kun har behov for at kompensere for den fysiske afstand mellem de kommunikerende, ikke for den tidsmæssige.

Min anden hypotese, at en del af den kompensatoriske kommunikation som foregår indenfor de fjernunderviste forelæsninger ofte fremstår som simulering af nærværets kommunikation, fordi nye medier og eller kommunikationsformer fungerer i kraft af deres medie- og genremæssige referencer, er blevet styrket, når det drejer sig om forelæsninger på video. Denne forelæsningstype iscenesætter sig selv som nærværets dialog ved at udnytte mediets muligheder for at skabe oplevelse af nærvær. Forelæsninger via billedtelefon fungerer også i forhold til de medie- og genremæssige referencer. Mens forelæsningerne på video via mediet helt og holdent kan simulere auditorieforelæsningen, så vil referencen til telefonmediet i forelæsninger via billedtelefon indvirke på den genremæssige reference. Således refererer forelæsninger via billedtelefon ikke bare til auditorieforelæsningen, men også til telefonsamtalen, med det resultat, at nogen forelæsninger fremstår som forelæsningssamtaler. Samtidig må lighedstrækkene med auditorieforelæsningen også ses i relation til de muligheder mediet giver for tovejskommunikation og samtidighed, hvilket derfor ikke nødvendigvis er en simulering af nærværets kommunikation.

I min sidste hypotese påstår jeg, at undervisningskommunikation over afstand kan være hæmmet af at kopiere allerede eksisterende undervisningsformer.

Jeg har tidligere hævdet, at kopiering af undervisningsformer fra en nærundervisningskontekst til en fjernundervisningskontekst kan virke kompleksitetsreducerende, idet der kan skabes genkendelse og dermed de rette forventninger til undervisningen. Samtidig kan en mislykket kopiering skabe forvirring om undervisningsformen eller skabe større forventninger end mediet egentlig kan håndtere, og dermed øge kompleksiteten i systemet. Kombinationen af genre- og mediereference i forelæsninger via billedtelefon kan ses som en problematisk remediering, fordi de mediemæssige referencer dominerer de undervisningsmæssige. Her får man hverken en samtale eller en forelæsning, men noget midt imellem. Når det gælder video, ser jeg det største problem som undervisningsproducenternes sætten lighedstegn mellem forelæsningsgenren og mediets envejskommunikerende muligheder. Som jeg viste i undersøgelsen, er forelæsninger både monologiske og dialogiske, og for at lykkes som forelæsning må der derfor kobles andre kommunikationsformer på den videobaserede forelæsning.

Jeg har i denne undersøgelse vist, at selvom et medie giver mulighed for gensidig iagttagelse mellem de kommunikerende, er det ikke ensbetydende med gode iagttagelsesmuligheder. Det handler også om, hvordan medie og genre harmonerer og hvordan mediets muligheder forvaltes. Dialogen skaber altså ikke automatisk sig selv, selvom mediet teknologisk set har mulighed for denne type kommunikation, men der kræves et samarbejde mellem de kommunikerende, som mediet i sig selv ikke tager højde for. Således ser det nærmest ud som om det envejs-kommunikerende medies begrænsninger bliver til undervisningsformens fordel, når forelæseren i den videobaserede forelæsning forsøger at kompensere for disse begrænsninger gennem sin tilrettelæggelse af indholdet. Omvendt ser man en tendens til, at forventningerne til tovejs-teknologiens muligheder slører vanskelighederne ved at kommunikere over afstand. Muligvis behøves der netop en høj grad af tilrettelæggelse, når dialogen, uanset mediets envejs- eller tovejs-kommunikerende muligheder, løsriver fra nærværets forpligtende fællesskab og flyttes til en kontekst af afstand. Med hensyn til videoforelæsninger viste undersøgelsen, at mediets begrænsninger samtidig var undervisningens mulighed. Dermed kan man opsummerende konstatere, at den fjernunderviste og mediebaserede forelæsning befinder sig i et dilemma mellem sin genremæssige reference til den traditionelle forelæsning og mediets påvirkning af den kendte kommunikationsform. Således styrker denne undersøgelse den tredje og sidste hypotese, når den stærke reference til undervisningsgenren til tider kolliderer med udbredelsesmediets muligheder og mediemæssige referencer.



## 5. VEJLEDNING

Dette er den anden af de tre analyser som afhandlingens undersøgelse bygger på. Som den foregående analyse, har også denne en reference til den overordnede problemstilling. I denne sætter jeg spørgsmålstegn ved fjernundervisningens forsøg på at overføre etablerede nærundervisningsformer til en fjernundervisningskontekst, i den tro, at der blot herved kan skabes en kvalitativ bedre undervisning. Samtidig er der fare for, at de nye mediers eventuelle potentiale for en anderledes strukturering af undervisningen bliver overset.

Således skal jeg i denne del se på hvordan kommunikationen udfolder sig indenfor tre forskellige vejledningsformer; vejledningen på traditionel vis, ansigt-til-ansigt, og vejledning via internettet, henholdsvis i et chat-forum og i et gruppediskussionsforum, og på hvilke måder disse tre vejledningsformer adskiller sig fra hinanden. Undersøgelsen baserer sig på empiriske studier af undervisningskommunikation, indhentet gennem deltagende observation, interviews med studerende og vejledere, samt skriftlig dokumentation fra den netbaserede vejledningskommunikation. Også her benyttes en komparativ analysestrategi som søger at belyse kommunikative forskelle ved vejledning som undervisningsform, når den udsættes for tre forskellige medier.

Denne del af undersøgelsen er struktureret i lighed med forrige afsnit om forelæsning, men tilpasset vejledning som undervisningsform. Således vil der i afsnit 5.1. "Forskning indenfor feltet" blive sat fokus på forskningen i vejledning i fjernundervisning, herunder især vejledning relateret til netbaseret undervisning. I det efterfølgende afsnit 5.2. "Vejledning som en særlig form for undervisningskommunikation", forsøger jeg at forstå vejledningen som en bestemt undervisningsgenre, hvorefter jeg med systemteorien "oversætter" centrale kendetegn fra genren til en forståelse af vejledning som en særlig form for undervisningskommunikation. Denne kortest mulige beskrivelse af vejledningen skal forstås som en idealform. En idealform, som jeg i analysen vil relatere vejledning over afstand til. Herefter følger afsnit 5.3. "Computeren som medie for vejledning", hvor jeg forsøger at beskrive nogle kendetegn ved computerbaseret kommunikation og vejledning over nettet. I afsnit 5.4. "Problemformulering og hypoteser", følger en kort beskrivelse af denne analyses problemformulering og hypoteser, set i relation til afhandlingens overordnede beskrivelser. Afsnit 5.5. "Kommunikation i den netbaserede vejledning", er selve analysen. Denne er inddelt i fire underafsnit, som hver især belyser kommunikationen i de tre vejledningsformer ud fra centrale begreber relateret til en

systemteoretisk kommunikationsteori. Analysen afsluttes med en sammenfatning, hvori jeg søger at samle trådene og hvor mine hypoteser relateres til analysens fund.

## 5.1. Forskning indenfor feltet

Indenfor forskningen i fjernundervisning findes der meget forskning i vejledning og læringsprocesser knyttet til korrespondance-metoden, som den blev udformet i den klassiske fjernundervisning. Den svenske professor Børje Holmberg (1989), har beskrevet fjernundervisning som "the guided didactical conversation", hvor "samtalen", korrespondancen mellem lærer og student via læremidlerne, fremstod som en sammenhængende vejledning. Med den "anden" og "tredje" bølge indenfor fjernundervisning, først med radio, fjernsyn, video og satellit, og derefter med datanetværk og internet, foregår vejledningen gennem flere kanaler. Samtidig er den konventionelle universitetshverdag blevet influeret af de samme medier, som tidligere var reserveret til fjernundervisning. Der er således grund til at antage, at meget vejledning i det som tidligere var nærundervisning, foregår efter fjernundervisningens metode. Man taler derfor ofte om en konvergens i undervisnings- og læringsformer, to tidligere distinkt forskelligartede undervisningsvirksomheder. Mit ønske er at undersøge kommunikative forskelle mellem de to vejledningsformer; vejledning ansigt-til-ansigt og vejledning over nettet.

Terminologien omkring vejledning er uhomogen og varierer i forhold til fag, niveau osv. I denne undersøgelse fokuserer jeg på vejledningsprocessen i formelle studieforløb indenfor højere uddannelse, og eksemplerne er hentet fra egen institution<sup>133</sup>. De er specifikt knyttet til opgaveskrivning. Vejledningen finder sted under mange navne, og feltet præges af at begreberne ikke er præcise eller konkrete. Ord og begreber som "coaching", "supervision", "tutoring", "moderating", "mentoring", "guiding" og "counselling" er stadig tilbagevendende, og brugen afgøres hovedsagligt af traditioner indenfor det enkelte fag. I forskning om vejledning på nettet bruges oftest begreberne "tutoring" og "mentoring".

### 5.1.1. Forskning i vejledning i traditionelle nærstudier

Der har i nogen grad været forsket i, hvordan vejledning foregår. Dolmans m.fl. (2002) konkluderede at status i forskningen i vejledning lægger vægt på, at en lærers vejledningskapacitet er en ustabil faktor, som varierer stærkt efter kontekst og set-up, men at den generelle visdom er, at vejlederen både bør være en fagekspert og have gode egenskaber som processuel vejleder.

---

<sup>133</sup> Høgskolen i Lillehammer.

I Lauvås og Handals rapport *Hovedfagsvejledning ved Universitetet i Oslo* (1998) undersøges vejledning på hovedfagsniveau ved Universitetet i Oslo. Undersøgelsen er baseret på interview med vejleder og studerende, men har ikke det faktiske vejledningsforløb som datagrundlag. De vejledningsforløb som er omtalt, omhandler individuel vejledning. Undersøgelsen viser bl.a. at vejledning foregår på mange forskellige måder, med store variationer mellem fag og personer, men at vejledningen alligevel har mange fællestræk. Forskelligheder med hensyn til vejledningsstil, personlighed og faglige konventioner handler om nuancer i måden vejledningssamtalen foregår på: omfang og formidling af ris og ros, hvor lyttende eller meddelende vejlederen er, hvordan metakommunikation tematiseres. I dette billede synes den enkelte vejleders personlighed at spille den største rolle. Formelt set er vejledning indrammet af regelværk og ordninger, som viser store fællestræk på tværs af fag og fakultet. Det kommer desuden frem i undersøgelsen, at de studerende beskriver god vejledning som kritisk vejledning. Ros og opmuntring, som ikke bygges på en overbevisende kritisk indsigt i processen, ser de på som ødelæggende for tilliden i vejlederforholdet. Procesvejledning og produktvejledning beskrives som to roller der kan hæftes på vejlederne. Den gode vejleder er formodentlig den som etablerer sig som procesvejleder og bevæger sig mod produktvejledning efterhånden som skrivningen skrider frem. Dette felt er en del af vejlederens "blinde plet", fordi vejlederens evne og mulighed til at "se sig selv" ikke stimuleres tilstrækkeligt. Vejledning er indforstået og lige så vanskelig at verbalisere som det er at forklare hvordan balancen får en til at cykle stabilt. Problemet bliver at vide hvornår og hvordan ændringerne bør finde sted.

Vejledningssamtalen holdes i forskellige former for "talegenrer", hvor den kommunikative kode ændres undervejs. Indenfor et længere opgavevejledningsforløb vil forholdet mellem proces- og produktorientering for eksempel skifte. Skrive- og refleksionsprocessen er dominerende i den tidlige fase, og vil gradvist overtages af en mere produktorienteret vejledning, hvor måden at tale sammen på, og, ikke mindst mønsteret af dominans skifter. Som en følge af dette vil koden for vejledning bevæge sig mellem instruktion og undervisning, terapi og informationsudveksling. Et spørgsmål er, hvordan grænserne mellem disse undergenrer flyder på de forskellige tidspunkter i en vejledningsproces – både i den enkelte samtale – og over et længere vejledningsforløb.

Vejledning af grupper har andre karakteristika end vejledning en-til-en, fordi grupperne sjældent er perfekt balancerede med hensyn til måden de enkelte medlemmer forholder sig til vejlederen på. Hver enkelt har forskellig magt til at påvirke indhold, mønster og fremdrift, alt efter personlighed eller rolle som gruppemedlem.

### 5.1.2. Forskning i vejledning on-line

På Open University (OU) er traditionen med vejledning ansigt-til-ansigt på de almindelige universiteter blevet videreført med tutoring ansigt-til-ansigt på regionale centre. I slutningen af 1990-erne blev der gjort flere forsøg på at overføre denne måde at vejlede på til CMC<sup>134</sup>. En konventionel "tutor"-klasse på OU har ca. 25 studerende. Hvad der forstås som god "tutoring", ansigt-til-ansigt, er ikke nødvendigvis det samme i CMC-regi. I et pilotstudie foretaget af Martin J. Weller (2000), blev tutoring via CMC beskrevet som en aktivitet, hvor læreren "modererede" sin tutor-gruppe på 25 studerende. Alle de studerende, lærergruppen og støttepersonale havde adgang. "Tutor" havde som opgave at fremlægge undervisningsmateriale, egnet til at provokere eller stimulere diskussion. Desuden måtte tutoren være tilstede on-line på faste ugentlige tidspunkter, både i synkrone og asynkrone konferencer, og arrangere underkonferencer indenfor bestemte tidsperioder. Weller fandt desuden, at de studerende indenfor sådanne studier påtog sig vejledningsagtige aktiviteter i gruppen, f.eks. i form af gensidig vejledning. Alligevel var tilfredsheden med "tutorens" rolle lav. Weller påpeger at vejlederens rolle ændrede sig undervejs, fra at være lig med vejledning ansigt-til-ansigt, til at antage en mindre struktureret form. Men han så også, at den lette tilgang til vejleder øgede vejledningsbehovet til niveauer, som ingen kunne tilfredsstille. Der har også, med gode resultater til følge, været igangsat tiltag for at træne kompetente praktikere til at mestre rollen som online-vejledere, (Sandberg, Christoph & Emans, 2001).

Dette illustrerer at begrebet "tutoring" får flere facetter i web-miljøet: fra at være web-miljøets "lærer" med indlæg i plenumdiskussionen i den ene ende af skalaen, til individuel "chat-partner" i den anden. At blive en god "online-tutor" er en ny rolle indenfor højere uddannelse, og den vil ændre vejlederens rolle på flere områder. Tutoring kan med andre ord omfatte alt fra storgruppeundervisning til vejledning en-til-en. Den omfatter også forskellige sagsforhold som for eksempel arbejde i et laboratorium og forskellige praktiske øvelser, indenfor læreruddannelse, ingeniøruddannelse, helse- og socialuddannelser. Det jeg først og fremmest har fokuseret på i denne undersøgelse er vejledning i forbindelse med opgaveskrivning.

Gilly Salmon (2000) fremstiller en femtrins model for asynkron vejledning over net: 1. At logge på og den indledende kontakt, 2. Udformning af online-gruppen, 3. Deling af information og erfaring, 4. Engagering i læringsarbejdet og 5. Udvikling. I en sammenlignende undersøgelse af to online-kurser, viste Linda Creanor (2002), hvordan vejledere ved et kursus fik guidet de studerende frem til trin fem i modellen, mens



processen i et andet kursus stoppede ved trin 3 (i Salmons taksonomi). Når den ene proces nåede helt frem til trin 5, mener Creanor, at det skyldtes, at vejlederen udfasede sin egen betydning i forhold til de studerendes egne bidrag, mens vejlederne i kurset som kun nåede til trin 3 holdt fast i en lærercentreret holdning.

Vejlederens tilpasning til disse faser er beskrevet af Sarah Tolley (2000). Hun understreger introduktionens funktion som at slå tonen an, introducere deltagerne, (og samle dem i nogle mini-cv'er). Ironi og dobbelttydigheder må undgås, mens faglige input gradvist må overtage. Før eller senere aktualiseres skillet mellem tutor og moderator; tutor defineres i forhold til den formelle lærerrolle, mens moderatoren er den der inspirerer, kobler og driver diskussionen frem. Moderatorens rolle skitseres indimellem som "væver", hvor gode ideer dyrkes frem på kryds og tværs og løftes frem i stimulerende relationer mellem de studerende. Vævning indebærer bl.a. at faglige bidrag løftes frem og at vejlederen forsøger at motivere til engagement, mens anarkistiske tendenser skal tæmmes. Seriøst arbejde indenfor netvejledning tager op til tre gange så lang tid som at vejlede ansigt-til-ansigt (op.cit.:263).

Betty Collis og Linda Harasim m.fl. understreger at online-tutorens rolle er at identificere deltagerens fælles interesser og sammenføre personlige og teoretiske koblinger, og at dette er vejlederens vigtigste kompetence (Collis, 1996 og Harasim et.al., 1995). Bernadette Robinson (1995) henviser til, at en af forskningens konklusioner om vejledning i fjernundervisning er, at de studerende foretrækker vejledning ansigt-til-ansigt, men at andre former accepteres.

I en klassisk artikel om elektronisk vejledning viser Robin Mason (1991), at de metoder der bruges i online vejledning er betydelig anderledes end de metoder der benyttes i vejledning ansigt-til-ansigt. Dette skyldes ikke mindst, at konventioner og ritualer i kommunikation i små grupper mistes i online-kommunikation. Der må dermed skabes nye konventioner for den nye kommunikationssituation, og ledelsen af disse processer fordrer andre egenskaber. Vejlederens<sup>135</sup> opgaver bliver sammensat af sociale, organisatoriske og intellektuelle roller, og bliver præget af de forskellige delopgaver: at skabe et socialt klima for læring, at undervise og opbygge fællesskaber. Hun konkluderer:

---

<sup>134</sup> Computer Mediated Communication, bedst kendt i sin engelske forkortelse CMC.

<sup>135</sup> Mason blander imidlertid begreberne moderator og tutor i artiklen.

*"The art of moderating may involve certain 'tricks of the trade', certain group facilitation skills, even a certain flair, which some have naturally and others practice laboriously. Face-to-face teaching has a similar set of requirements appropriate to that medium. From the extensive extracts given in this paper, it seems apparent that excellence in online moderating is fundamentally no different from excellence in other forms of teaching: enthusiasm and involvement; intellectual perception and insight; ability to model an understanding of the subject matter"* (op.cit.:9).

## 5.2. Vejledning som en særlig form for undervisningskommunikation

I "Erziehungssystem der Gesellschaft" (2002) siger Luhmann om undervisningens interaktionssystem, at kendetegn fra interaktionen generelt overføres til den *traditionelle*<sup>136</sup> undervisning. Dette gælder først og fremmest udviklingen af det reflekseive aspekt ved den bevidste iagttagelse; at den studerende iagttager underviseren og de andre studerende, samtidig med at der er en bevidsthed om, at han/hun selv bliver lagt mærke til. Med en gensidig iagttagelse opstår der et nødvendigt forhold mellem tale og lyttende tavshed for at kommunikationen skal kunne fungere i forhold til systemets størrelse og kompleksitet. Dette forhold kræver en vis form for disciplin for at kunne opretholdes. Til dette formål har undervisningens interaktionssystem bl.a. udviklet en rolledifferentiering mellem underviser og studerende<sup>137</sup>. Om dette forhold siger Luhmann bl.a. følgende:

*"Der Lehrer darf immer. Die Schüler müssen sich auf das Wahrnehmen des Wahrgenommenwerdens stützen; sie müssen sich melden [...] Die Kontrolle des Interaktionsverlaufs und damit der Darstellungschancen der Schüler wird durch Anweisungen und vor allem durch Fragen des Lehrers ausgeübt"* (op.cit.:105).

Ifølge Luhmann er underviseren altså autoriteten, og den der kontrollerer interaktionsforløbet. Den studerendes mulighed for selvfremsstilling udøves gennem instruktioner (synlige som usynlige) og frem for alt, gennem lærerens spørgsmål. Således

---

<sup>136</sup> Min tilføjelse, fordi der i min undersøgelse netop skilles mellem den traditionelle vejledning ansigt-til-ansigt og vejledning der foregår online over nettet.

<sup>137</sup> Luhmann (2002) taler oprindeligt om lærer og elever. For at nærme mig empirien, som er hentet indenfor konteksten højere uddannelse, har jeg i stedet brugt begreberne underviser og studerende.

er de studerende, ifølge Luhmann, underlagt underviserens udspil og "spiller" i forhold til disse udspil. Denne asymmetri mellem underviser og studerende er ifølge Luhmann den mest øjenfaldende egenart ved undervisningens interaktionssystem (op.cit.:108). Det er imidlertid mest sandsynligt at denne asymmetri betinges af det niveau som undervisningen befinder sig på. Således vil der være en anden asymmetri i forholdet mellem underviser og studerende, når det drejer sig om voksne mennesker indenfor højere uddannelse, end når det drejer sig om forholdet mellem en voksen underviser og et barn som elev. Jeg vil imidlertid vove den påstand at der stadig er tale om et asymmetrisk forhold mellem vejleder og de studerende når det gælder den empiri der iagttages i denne undersøgelse, muligvis også mere generelt.

Når det gælder forståelsen af den traditionelle vejledning som en form for undervisning har jeg taget afsæt i en kombination af Luhmanns forståelse af undervisning som interaktionssystem og pædagogisk teori om vejledning. Gennemgangen af forskningen indenfor feltet danner grundlag for min forståelse af såvel den vejledning der foregår ansigt-til-ansigt, som vejledningen online. Jeg har imidlertid forsøgt at fordybe mig i noget af denne teori og har således valgt to vejledningsteoretiske platforme som udgangspunkt for en nærmere beskrivelse. På den ene side har jeg valgt den canadiske psykolog R. Vance Peavys (1998) konstruktivismeinspirerede forståelse af vejledningsbegrebet. Peavy (op.cit.:16) beskriver vejledning "som en proces, gennem hvilken mennesker hjælper til at styrke et sæt interne kriterier for at vælge, beslutte, bedømme og analysere, med andre ord, hjælpe folk til at udvide deres kontrol over deres egen tilværelse – "empowerment". Peavy siger videre, at vejledning er en kommunikationsproces som har dialogens specielle karakteristiske træk. Bl.a. er det vejledningssamtalens primære formål at opnå forståelse, i de fleste tilfælde en gensidig forståelse. Peavys forståelse af vejledning passer på mange måder med mit systemteoretiske udgangspunkt, bl.a. ved at vejledning beskrives som en form for kommunikation. Der fokuseres imidlertid ikke eksplicit på vejledning i en undervisningssituation, men teorien er mere orienteret mod vejledning brugt i et terapeutisk ærinde. Jeg har derfor hentet hjælp hos de norske vejledningspædagoger Gunnar Handal og Per Lauvås (1982, 1984 og 1998), som opfatter vejledning som en form for undervisning. Men mens andre typer undervisning ofte har læreren i hovedrollen, så er det den studerende der står i centrum i vejledning. Det betyder bl.a., at vejlederen må tage udgangspunkt i den studerendes handling og forståelse, og ikke først og fremmest i et givent pensum eller undervisningstema. Handal og Lauvås siger videre, at vejledning kendetegnes ved at den ofte forudsætter en nær og direkte kontakt mellem vejleder og den – eller de få – der bliver vejledet. Det er desuden vigtigt, at vejlederen bidrager til samtalen, men ikke med facit. Om dette siger de videre:

*“Vi kan ikke gjennomføre en veiledning der vi forteller folk nøyaktig hvordan de skal oppføre seg, og likevel vente at de blir selvstendige og selvstyrte så fort de overlates til seg selv” (Handal og Lauvås, 1982:129).*

På baggrund af denne korte gennemgang kan man opsummerende sige, at vejledning kan forstås som en form for undervisningskommunikation der kræver større intimitet mellem vejleder og de(n) studerende, end f.eks. en forelæsning. Vejledningen foregår derfor oftest i et lille forum med en eller få studerende. Kommunikationsformen er dialogisk, men med den studerende og dennes faglige forståelse i centrum for vejledningen. Det ser desuden ud til, at der er konsensus om, at vejledning ikke betragtes som smågruppeundervisning med vejlederen som hovedformidler, men snarere som en dialog, der tematiserer den studerendes faglige selviagttagelse i relation til f.eks. en skriftlig opgave.

Samtidig ser det ud til, at vejledning, som er en udpræget dialogisk og ikke-formidlende<sup>138</sup> undervisningsform, i de fleste tilfælde er præget af en højere grad af dobbelt kontingens end f.eks. forelæsningen. Det vil sige, at kommunikationen altid vil kunne være anderledes end den er. I forhold til f.eks. forelæseren kan vejlederen ikke planlægge vejledningens kommunikation på samme måde som indholdet i forelæsningen. Det vil imidlertid være en misforståelse at tro, at vejledning er en undervisningsform uden asymmetri mellem vejleder og den studerende. Som undervisningsform vil også vejledning have et bestemt undervisningsmæssigt mål om at forandre. Et mål som gennem en refleksiv kommunikationsform, hvor spørgsmål leder til svar, er med til at dæmpe kommunikationens usikkerhed og eliminere overskuddet af muligheder. Udover at undervisningsformen kræver at den studerende vender blikket indad og anskueliggør sin faglige indsigt i forhold til et undervisningsmæssigt mål, så forventes det også, at den studerende er samtalens igangsætter.

Dermed vil vejledning i en systemteoretisk kontekst kunne defineres som den særlige form for kommunikation der ønsker at forandre personer gennem tematisering af den studerendes faglige selviagttagelse og med udgangspunkt i den studerendes kommunikative selektioner. Med andre ord, så har denne undervisningsform til hensigt at forandre personer gennem en samtale, der ansporer til selviagttagelse i forbindelse med en studierelateret opgave, og som ideelt set har den studerende som samtalens igangsætter. Samtalen finder oftest sted indenfor et mindre interaktionssystem.

---

<sup>138</sup> Med ikke-formidlende mener jeg, at der ikke foreligger en oversigt over kommunikationsforløbet i form af f.eks. et manuskript.

Afslutningsvis kan man sige, at vejledningsbegrebet som metafor for en bestemt type undervisning indikerer en kommunikationsform, hvor underviseren hjælper den studerende med at finde en vej frem til målet; den studerendes egen vej.

### 5.3. Computeren som medie for vejledning

Med den computerbaserede kommunikation og tilgangen til internettet er vores grænser for menneskelig interaktion blevet udvidet radikalt (Rasmussen, 2003a), og der er for alvor kommet fart på de dialogiske undervisningsformer indenfor fjernundervisning. Den computermedierede kommunikation (CMC) kan beskrives i forhold til brugen af synkrone eller asynkrone kommunikationsredskaber. Den *synkrone* kommunikation muliggør, at de kommunikerende er "tilstede" på nettet samtidigt med at kommunikationen foregår. At kommunikationen er *asynkron* betyder, at deltagerne kan læse det de andre har skrevet, for derefter at skrive egne indlæg, når det passer den enkelte (Dysthe, 2001). I den asynkrone kommunikationsform er selektion af information og meddelelse således tidsmæssigt adskilt fra selektion af forståelse. Ifølge Luhmann (1998:308) foregår kommunikationen derved som en hypercyklus. Når selektion af information og meddelelse er forskudt fra selektion af forståelse, kan kommunikationen ikke korrigere sig selv samtidig med at den foregår (Rattleff, 2001:83). Den må korrigere sig selv fra tur til tur – man må læse og derefter skrive og så fremdeles.

I denne analyse har jeg ønsket at se på både den asynkrone og den synkrone vejledning indenfor CMC. De asynkrone kommunikationsredskaber er repræsenteret via et såkaldt gruppediskussionsforum. Den synkrone kommunikation er repræsenteret via en form for chat, hvor kun adressaten ser teksten mens den skrives, og systemets andre deltagere modtager indlægget i færdig form. I andre former for chat kan alle deltagere i kommunikationen se teksten mens den skrives.

Ifølge Terje Rasmussen (2003a) er det imidlertid sådan, at uanset om kommunikationen er synkron eller asynkron, så bevirker den skriftlige kommunikationsform, at man ikke kan handle eller deltage, samtidig med at man læser. "*Man evaluerer, tenker gennem det man leser, og handler derefter*" (Rasmussen, 2003a:77). Samtidig bevirker netop den skriftlige kommunikationsform, at man kan iagttage sine egne kommunikative selektioner før kommunikationen effektueres. Således vil skriftlig kommunikation, og dermed chat, kun kunne beskrives som tilnærmelsesvis synkron. *Synkron* med reference til de studerendes samtidige tilstedeværelse på nettet, men bare *tilnærmelsesvis*, idet den som et skriftligt udtryk må forholde sig til meddelelsesformens grundlæggende vilkår. Et vilkår,

som også knytter chat til en hypercyklus med tidsmæssig forskydning mellem de to første selektioner og selektion af forståelse. En forskydning der medfører, at den medløbende forståelseskontrol, som kendes fra mundtlig kommunikation, ikke er mulig, men kun kan foregå forskudt og med risiko for udeblivelse. Således er der en risiko for, at den skriftlige kommunikation øger usikkerheden, hvad angår iagttagelse af de andre kommunikerende i systemet (Rasmussen, 2003b). En anden pointe er, at den skriftlige kommunikation ikke er flygtig som den mundtlige, men bevares for eftertiden og dermed i høj grad giver mulighed for selviagttagelse. Denne pointe vil blive uddybet nærmere i afsnittet "Iagttagelse og selviagttagelse".

På trods af, at kommunikationen via chat kun kan defineres som en tilnærmelsesvis synkron kommunikationsform, så vil den i analysen blive benævnt som synkron, i modsætning til grupperummenes asynkrone kommunikationsform. Dette fordi chat i litteraturen benævnes som synkron, samtidig med at den forenkede beskrivelse korrekt refererer til de studerendes samtidige tilstedeværelse på nettet. De ovennævnte kommunikationsmedier vil blive nærmere beskrevet under præsentation af empirien.

Kommunikationsprogrammet som organiserer studiet er et "hjemmelavet" LMS (Learning Management System)<sup>139</sup>, dvs. at undervisningsinstitutionen ikke har købt licens til et allerede etableret system, men at programvaren er udviklet med henblik på det aktuelle studie. Her udviklet i samarbejde mellem lokale IT-folk og fagligt ansatte på undervisningsinstitutionen.

## 5.4. Forskningsspørgsmål og hypoteser relateret til vejledning

I overensstemmelse med afhandlingens overordnede problemstilling og problemformulering, kan der til denne undersøgelse formuleres følgende forskningsspørgsmål:

Hvordan udfolder kommunikationen sig i udvalgte netbaserede vejledningssituationer sammenlignet med kommunikation indenfor den traditionelle vejledning, ansigt-til-ansigt?

Herunder:

---

<sup>139</sup> Kommercielle og godt udbredte LMS'er er programvare som f.eks. ClassFrontier, First Class og Blackboard (Larsen u.å.).

1. Hvilke muligheder har de kommunikerende for at iagttage hinandens kommunikative selektioner? Herunder, hvilke muligheder har de studerende for at iagttage deres egne selektioner som en vigtig del af vejlednings undervisningsmæssige mål?
2. På hvilken måde kommer vejledningens særlige kommunikative program til udtryk indenfor de tre forskellige vejledningsområder, herunder; hvilke virkemidler benyttes for at remediere dette program fra en kontekst af nærvær til en kontekst af afstand?
3. På hvilken måde opretholdes kommunikationssystemet i den netbaserede vejledning i forhold til vejledning ansigt-til-ansigt?
4. På hvilken måde opbygges der tillid mellem de kommunikerende i den netbaserede vejledning, sammenlignet med vejledning ansigt-til-ansigt?

Jeg har opstillet tre hypoteser eller påstande i relation til mine spørgsmål. Disse hypoteser vil til slut i analysen blive relateret til undersøgelsen fund. Man vil kunne antage, at:

- større dele af den kommunikation der foregår i den netbaserede vejledning drejer sig om at opretholde selve kommunikationssystemet, end i den kommunikation der foregår i traditionel vejledning, ansigt-til-ansigt. Derfor vil man kunne forvente, at brugen af kompensatorisk kommunikation er større i netbaseret vejledning end i traditionel vejledning.

- en del af den kompensatoriske kommunikation som foregår indenfor vejledning over nettet fremstår som simulering af nærværets kommunikation.

- denne type undervisningskommunikation kan være hæmmet af at kopiere allerede eksisterende undervisningsformer.

## 5.5. Analyse af vejledningens kommunikation

I denne analyse undersøger jeg forskelle mellem to typer netbaseret vejledning, og vejledning der foregår ansigt-til-ansigt. Indbyrdes forskelle mellem de to vejledningstyper der foregår over nettet vil blive behandlet i samme afsnit. Med en definition af vejledning som *den særlige form for kommunikation der ønsker at forandre personer gennem*

*tematisering af den studerendes faglige selviagttagelse og med udgangspunkt i den studerendes kommunikative selektioner*, har det været naturligt, at sætte de studerendes muligheder for opnåelse af selvindsigt i centrum for denne analyse. Selviagttagelse som en reflektiv iagttagelse af eget arbejde i forbindelse med udfærdigelsen af en skriftlig opgave, bliver her central for den studerendes opnåelse af selvindsigt.

Som nævnt i metodeafsnittet er det vanskeligt at foretage direkte sammenligninger af kommunikationen indenfor de to netbaserede vejledningsformer og vejledning ansigt-til-ansigt. Det er derfor vigtigt at understrege, at denne undersøgelses omdrejningspunkt er undervisningsformen, som den fremstår gennem sin definition, og hvordan denne bestemte undervisningsform kommer til udtryk indenfor tre forskellige medier. Jeg har således ikke direkte brugt den traditionelle vejledning som idealform, men konstrueret en definition, der bygger på forskellige forståelser af vejledning. Jeg har forsøgt at finde frem til tre typer vejledning med tilnærmelsesvis samme udgangspunkt, når det gælder uddannelsesområde (højere uddannelse), fag (pædagogiske studier), vejledningsfilosofi (at den studerende skal være den aktive og at vejledningen skal bygge på en dialog og ikke være docerende) og til slut vejledningens genstand (vejledning i forbindelse med en skriftlig opgave). Således har jeg haft en overordnet hypotese om, at undervisning, og i dette tilfælde vejledning, forandrer sig i forhold til det medie kommunikationsformen benytter.

Analysen af de kommunikative forskelle mellem den traditionelle vejledning ansigt-til-ansigt og vejledning over nettet er struktureret gennem fire underafsnit, som hver især benytter Luhmanns optik til en belysning af centrale aspekter ved vejledningsformens muligheder for udfoldelse indenfor de forskellige medier. I første afsnit undersøges det enkelte medies repertoire af meddelelsesformer og de konsekvenser dette har for kommunikationen og de kommunikerendes mulighed for gensidig iagttagelse og selviagttagelse. Afsnittet sætter, som udgangspunkt for den videre analyse, fokus på mediernes grundlæggende betingelser for kommunikation. Det næste afsnit handler om, hvordan vejledningens særlige kommunikative program kommer til udtryk indenfor de tre forskellige vejledningsområder, bl.a. hvordan selvindsigten, som en vigtig del af vejledningens program, fremmes i de forskellige medier. Dette har jeg forsøgt at operationalisere gennem et studie af kommunikationens indledning i vejledning ansigt-til-ansigt og via chat. I grupperummene har jeg operationaliseret 'indledning' som vejleders første synlige respons på den skriftlige gruppeopgave. I dette afsnit synliggøres også hvilke kommunikative virkemidler der benyttes ved remediering af undervisningsformen og dens særlige program fra en kontekst af nærvær til en kontekst af afstand. I analysens



tredje afsnit undersøger jeg, hvordan de tre vejledningsformer opretholder sig selv som autopoietiske, selvproducerende systemer, og hvordan kommunikationen bliver til en proces. For at forstå dette har jeg kategoriseret de enkelte bidrag i forhold til temaer indenfor kommunikationen. I fjerde afsnit ser jeg på tillidens kår, herunder især den personlig tillid indenfor den netbaserede vejledning, og på forskelle mellem måden der opbygges tillid på indenfor de tre forskellige vejledningsformer. Spørgsmålet om tillid er forsøgt operationaliseret gennem eksempler der illustrerer vejlederens tillidsproduktion.

I analysens afsluttende sammenfatning skal der på baggrund af fundene i de fire afsnit gives en overordnet beskrivelse af de væsentligste forskelle mellem den vejledning der foregår over afstand og via tekniske medier og vejledning ansigt-til-ansigt. I denne del vil jeg desuden diskutere, hvor vidt mine hypoteser støttes af de fund der er gjort i undersøgelsen.

### 5.5.1. Iagttagelse og selviagttagelse

Ethvert medie giver muligheder og begrænsninger for kommunikation, afhængigt af mediets repertoire af meddelelsesformer. Alle moderne sekundære medier (som f.eks. computerbaseret kommunikation eller kommunikation via tv og radio) udnytter på en eller anden måde de primære medier *skrift* og *tale* (Svennevik, Sandvik & Vagle, 1995).

*“Tale blir produsert av vårt artikulatoriske apparat, manifesterer seg som akustiske signaler og blir oppfattet av det auditive sanseapparatet. Skrift blir derimot produsert ved at vi manipulerer et skriveredskap med hendene, slik at visuelle tegn blir nedtegnet på et mer eller mindre varig materiale” (op.cit.:19).*

Grundlæggende forskelle der knytter sig til mediet, og som derfor ikke altid har noget modsvar i andre medier. Således favoriserer de to primærmedier forskellige former for indhold. Mens det skriftlige udtryk, med en varig form, er et velegnet medie for mere sagsorienteret information, så er den flygtige tale et egnet medie for den mere personlige kommunikation (ibid.). Det betyder imidlertid ikke, at et skriftmedie ikke kan være befordrende for personlige relationer eller omvendt, og at man ikke kan være formel under en mundtlig samtale, men det handler om, hvordan mediets særtræk udnyttes i forhold til den kontekst det indgår i og de mål der søges opfyldt.

Vejledning ansigt-til-ansigt bygger i overvejende grad på en *mundtlig* kommunikationsform, mens den udvalgte vejledningsempiri over nettet udelukkende er

baseret på *skriftlig* kommunikation. I denne undersøgelse er der altså ikke bare tale om et forskelligt repertoire af meddelelsesformer, men også om at udbredelsesmediernes bygger på to grundlæggende forskellige meddelelsesformer (*primærmedier* hos Svennevik, Sandvik & Vagle, 1995). Når det skriftlige udtryk formidles med computeren og nettet som medie, adskiller denne kommunikationsform sig på væsentlige punkter fra den traditionelle, mundtlige vejledningsform med undervisningslokalet som medie. Dertil kommer, at den traditionelle vejledning foregår i sand tid, mens den computerbaserede kommunikation i denne undersøgelse enten er asynkron eller kun tilnærmelsesvis synkron. Et forhold som gør at der er en tidsmæssig adskillelse mellem den skriftlige kommunikations tre selektioner<sup>140</sup>, så kommunikationen ikke kan korrigeres sig selv samtidigt med at den foregår, men opdeles i en række mindre statements eller monologer, der på forskellig vis kan hæfte sig til hinanden (se også afsnit 5.3.).

Som baggrund for den videre analyse vil jeg i dette afsnit se på mediernes repertoire af meddelelsesformer som en grundlæggende betingelse for kommunikationen og dermed for deltagerens iagttagelsesmuligheder indenfor de tre vejledningsformer.

### **Mediernes repertoire af meddelelsesformer**

Mens den traditionelle vejledning i denne undersøgelse foregår på vejlederens kontor eller i et mindre undervisningslokale, hvor alle deltagerne kan se og høre hinanden under vejledningen, så er der afstand mellem deltagerne i det fleksible studie. Den enkelte deltager sidder alene foran en datamaskine, enten hjemme eller i forbindelse med arbejde. Man kan hverken se eller høre de andre deltagere, men opretholder kommunikationen via skriftlige indlæg via chat eller i de såkaldte grupperum. Gruppen er således splittet i sted, og for grupperummenes vedkommende også i tid. Mens vejledning ansigt-til-ansigt giver mulighed for et bredt spektrum af meddelelsesformer, vil de kommunikerende i netvejledningen kun kunne iagttage hinanden gennem de skriftlige indlæg. Således er den enkelte deltager "usynlig" indtil han/hun sender et bidrag.

Når man kommunikerer ansigt-til-ansigt bliver man praktisk talt nødt til at sende "kladden" med det samme, mens der ofte er længere tid til planlægning, når der kommunikeres skriftligt (op.cit.). Det medfører, at skriftlig kommunikation kan virke mere velovervejet end f.eks. samtaleens mere impulsive kommunikationsform. Når deltagerne i den netbaserede vejledning er fysisk adskilt, kan de ikke rette opmærksomheden mod samme forhold i rummet og udnytte dette i kommunikationen (Luhmann, 2000).

---

<sup>140</sup> På den ene side forfatterens to første selektioner, information og meddelelse, og på den anden side læserens selektion af forståelse.

Deltagerne i en vejledning ansigt-til-ansigt snakker ofte i ufuldendte sætninger, og formulerer kun det som ikke giver sig selv. I den skriftlige kommunikation, må deltagerne derimod formulere sig, så alle kan forstå det på trods af den fysiske adskillelse.

*”Den som skriver for andre lesere, må anvende teknikker for å tilpasse seg leseren ved å sette seg i leserens sted. Innholdet må objektiviseres” [...] ”Skrift utløser et strukturelt skille som avgir en erfaring av mer kunnskap, mer presise begreper og språk for bestemte formål. Systemer tilfører seg slik en helt annen kompetanse i å betrakte seg selv. Derfor går alfabetisering og refleksjon hånd i hånd” (Rasmussen, 2003a:77).*

Med andre ord, så betyder det at de kommunikerende i den netbaserede vejledning må være mere eksplicite, for at andre skal forstå den kontekst og sammenhæng som bidraget skrives i. Dette har igen konsekvenser for den studerendes refleksion, fordi den skriftlige kommunikationsform fordrer iagttagelse af egen situation, hvorved de studerende bliver bevidste om deres kommunikative valg, og derfor ofte er mere præcise i deres formuleringer (Hoel, 2003). Den skriftlige kommunikationsform giver desuden mulighed for at de studerende kan fastholde længere argumentationsrækker.

Anderledes forholder det sig imidlertid med chat-kommunikationen, som gennem sin samtidighed stiller krav til en hurtig kommunikationsform med hyppige skift mellem de kommunikative selektioner, samtidig med at de kommunikerende må kunne udtrykke sig på skrift. Det betyder, at der skal skrives hurtigt og med mundtlighedens impulsivitet, hvilket medfører en mindre velovervejet og forenklet kommunikationsform. En kommunikationsform, som kan være vanskelig for udenforstående at forstå, men som gennem sin samtidighed skaber en slags konsensus mellem de kommunikerende der tydeligvis forstår hinanden. Mens vejledning ansigt-til-ansigt således kan økonomisere med sproget gennem en inddragelse af både rum og samtidighed i samtalen, så ser det ud til, at de kommunikerende i chat på en eller anden måde inddrager samtidigheden.

Fælles for begge de skriftlige og computermedierede kommunikationsformer gælder i princippet, at deltagerne kan vende tilbage, genlæse og fortsætte deres argumentation i forlængelse af tidligere meldinger, hvilket kan give en udvidelse af tilkoblings- og tilslutningsmulighederne (Rasmussen, 2003a). En kommunikativ udvidelsesmulighed som muligvis har en begrænset udbredelse indenfor chat-kommunikationen på grund af kommunikationsformens samtidighedsprofil.

## **Vejlederens mulighed for iagttagelse**

Med undervisningens overordnede mål om at forandre psykiske systemer i overensstemmelse med undervisningsplaner m.m., er det vigtigt for underviseren at kunne iagttage de studerendes forståelse med sin egen intenderede forståelsesyndelse. Underviseren kan derved finde ud af, om der har fundet læring sted og om undervisningen har skabt "den rette forandring" hos den studerende. Man må antage, at de studerende har større muligheder for at gemme sig i vejledning over nettet, når de ikke skal se hinanden i øjnene og derved risikerer at blive iagttaget ud fra et langt større spekter af iagttagelsesmuligheder, end i vejledning der foregår ansigt-til-ansigt. Qvortrup (2001:140) siger bl.a., at når underviseren ikke kan iagttage den ikke-verbaliserede eller ikke-skriftlige feed-back, dvs. ikke-intentionaliserede tilkendegivelser af de studerendes forståelsesselektioner – om de virker koncentrerede og motiverede eller er ukoncentrerede og uinteresserede, mister han/hun en vigtig indikation for valg af sine næste selektioner. Den studerendes iagttagelse af at han/hun er iagttaget af underviseren, opfattes af Luhmann som et centralt aspekt ved undervisning. Det reflektive aspekt ved underviserens bevidste iagttagelse er netop med til at forme kommunikationen som undervisning, samtidig med at det har en vis disciplinerende effekt (Luhmann, 2002:102). Dette er muligvis også en af de mest afgørende forskelle mellem den traditionelle undervisning og undervisning der foregår over afstand.

Mens den bevidste iagttagelse af de studerende er en naturlig del af nærundervisningen, så er der i fjernundervisning afstand mellem underviser og de studerende. Man har derfor måttet konstruere former for iagttagelse som kompensation for afstanden. Således vil man ofte se, at der er langt flere milepæle og en strengere struktur i fleksible studier<sup>141</sup> end i traditionelle nærstudier. Noget som gør, at denne type studier kan forekomme mere rigide og ufleksible end de traditionelle (ufleksible) studier (Fritze og Bredvold, 1998). Samtidig ser man at nogen konferencesystemer indbygger former for systematiserede iagttagelsesmuligheder, f.eks. automatisk registrering af den enkelte students deltagelse i bestemte diskussioner. En type registrering der kan tendere til overvågning, og som for mange studerende af den grund kan opleves som ubehagelig (Nordkvelle, 2003a).

Når nye medier og tekniske løsninger imidlertid også gør det muligt for underviser eller undervisningsinstitution, at iagttage de studerende, uden de studerende er vidende om iagttagelsen, kan dette ses som et alvorligt tillidsbrud mellem underviser og de studerende. Et tillidsbrud, der modsat den bevidste iagttagelses konstituerende og systemdannende funktion, virker systemopløsende. Når underviser eller repræsentanter

---

<sup>141</sup> Her tænker jeg først og fremmest på fleksibilitetsaspektet i form af fleksibilitet i tid og sted.

for undervisningsinstitutionen skjuler deres iagttagelse, betyder det i en systemteoretisk sammenhæng, at der tilkendes et system/omverden forhold, hvor de studerende befinder sig indenfor ét system og underviseren indenfor et andet. Når det derfor er vanskeligt for underviseren i et fjernundervisningsstudie, at foretage en synlig iagttagelse af de studerende, er det vigtigt at skelne mellem den skjulte overvågning og den synlige iagttagelse. Muligvis er et ikke først og fremmest gennem mediet og teknologien at iagttagelsen skal fremmes, men gennem undervisningsplanen.

### **De studerendes mulighed for iagttagelse**

De studerendes mulighed for at iagttage underviseren er selvfølgelig afgørende for opnåelsen af læring i henhold til undervisningsens mål. Muligheden for iagttagelse de studerende imellem er også vigtig for at opnå den intenderede forståelse, og ikke mindst for at kunne sætte sin egen forståelse i perspektiv.

Når det gælder de studerendes selviagttagelse siger Qvortrup (2001) bl.a., at undervisningens grundlæggende udfordring er, at forståelse vælges af individer baseret på selvreference. I forlængelse af denne udfordring er det derfor vigtigt, at undervisningen åbner for, at de studerende også kan iagttage kriterierne for deres egne valg med henblik på en eventuel regulering hen imod den intenderede læring. Denne selviagttagelse fremmes bl.a. gennem en refleksiv kommunikationsform, hvor underviseren spørger til den studerendes selektionskriterier ("Hvad mener du med det?" "Hvorfor vælger du *det* frem for *det*?" osv.). I tråd med vejledningens mål om at forandre psykiske systemer gennem selvindsigt, må denne kommunikationsform regnes som særlig betydningsfuld for opnåelse af de undervisningsmæssige mål.

### **Opsummering**

På baggrund af denne gennemgang af mediernes repertoire af meddelelsesformer som betingelse for de kommunikerendes iagttagelsesmuligheder kan man konkludere at alle tre medier giver de kommunikerende mulighed for gensidig iagttagelse og selviagttagelse, men ikke i samme grad.

Vejlederen i vejledning ansigt-til-ansigt kan således, indenfor de 30 minutter vejledningen foregår, iagttage de studerende ud fra et bredt repertoire af meddelelsesformer. Deltagerne kan kun iagttage hinanden gennem skriftlige bidrag i den netbaserede vejledning. For chat-vejledningens vedkommende drejer det sig også om ca. 30-minutter, mens vejledningen i grupperummene foregår indenfor en periode på omkring fire måneder. Mens grupperummene giver mulighed for mere velovervejede skriftlige indlæg,

ser det ud til, at chatten falder mellem to stole. På grund af kravet om hastighed, kombineret med den skriftlige kommunikationsform, fremstår chat-vejledningen som mere forenklet og upræcis. Når det gælder de studerendes mulighed for selviagttagelse, ser det ud til, at den netbaserede vejledning i grupperummene kan understøtte denne iagttagelsesform, idet en skriftlig kommunikationsform og afstanden mellem de kommunikerende fordrer en højere grad af refleksion og tydeliggørelse af de forhold der beskrives. Den skriftlige kommunikationsform giver desuden mulighed for, at de studerende kan fastholde længere argumentationsrækker, som de kan vende tilbage til, genlæse og eventuelt fortsætte. Med vejledning som en undervisningsform der søger at forandre gennem selvindsigt, ser det umiddelbart ud til, at grupperummet som vejledningsarena kan understøtte denne undervisningsform. Men hvorvidt selvindsigten kan understøttes handler ikke bare om mediet, men i lige så høj grad om vejlederens evne til at tematisere selvindsigt som udgangspunkt for vejledningssamtalens intenderede mål om forandring af psykiske systemer.

Luhmann opfatter den studerendes iagttagelse af at være iagttaget af underviseren som et centralt aspekt ved undervisning. Et aspekt som måske også gør en afgørende forskel mellem den traditionelle undervisning og undervisning over afstand, og som der ofte forsøges kompenseres for indenfor fjernundervisning, f.eks. gennem flere milepæle i fjernundervisningsstudier og gennem indbyggede registreringsmuligheder i konferencesystemer. Således kan den ugentlige vejledning via chat og den løbende vejledning i grupperummene ses som en forstærkning af den traditionelle vejlednings 2-3 møder pr. opgave. En forstærkning, der udvider deltagernes muligheder for iagttagelse og som kompenserer for mediets begrænsede repertoire af meddelelsesformer.

### 5.5.2. Vejledningens program – fra dialog til respons

Indenfor de allerfleste kommunikationsformer findes der en konsensus om, hvordan kommunikationen skal foregå og ikke foregå. Denne konsensus benævnes også som kommunikationens program. Programmet refererer til den kode som det overordnede funktionssystem er uddifferencieret på basis af (Rasmussen, 2003a:68). Koden er systemdannende, samtidig med at den er med til at opretholde systemet ved at etablere en grænse for, hvilken type kommunikation der er tilladt og ikke tilladt indenfor systemet (Qvortrup, 1998). Undervisningssystemers binære eller tosidige kode er læring og ikke-læring eller forandring og ikke-forandring. Et fællestræk for vejledning som undervisningskommunikation er, at der ønskes forandring, men at denne forandring ideelt set skal foregå uden belæring eller docering. I vejledning må underviseren derfor forsøge at appellere til den studerendes faglige selvindsigt gennem en refleksiv

kommunikationsform, hvor der spørges til den studerendes selektionskriterier. Således fremstår vejledning ideelt set som en dialogisk undervisningsform, hvor det faglige gods ligger i tematisering og udvikling af den studerendes fagligt relaterede selvindsigt. Mens forelæsningsformen som undervisningsform søger at forandre personer gennem forelæserens retoriske udfoldelse på baggrund af et givent tema, så søger vejledningskommunikation at forandre gennem en tematisering af den viden de studerende har i forhold til faget. Med hensyn til denne undersøgelse kan man sige, at vejledningen sætter faglig indsigt, opnået gennem andre undervisningsformer, i relation til en skriftlig opgave. Tematiseringen af de studerendes selviagttagelse, gennem refleksive kommunikationsformer, kan ses som underviserens metode til forståelse af den studerendes viden eller den selvindsigt, som de studerende har om denne viden.

Qvortrup (2001) præsenterer en skematisering af vidensformer relateret til undervisningsformer (eller stimuleringsformer), resultatformer, færdighedsformer og såkaldte outputeffekter.

**Figur 55. Vidensformer**

Vidensformer	Stimuleringsformer	Resultatformer	Færdighedsformer	Outputeffekter
<b>1. ordens viden</b>	Direkte læringsstimulering	Kvalifikationer	Faktuel viden	Proportional effekt
<b>2. ordens viden</b>	Appropriation	Kompetence	Refleksivitet	Eksponentiel effekt
<b>3. ordens viden</b>	Produktion	Kreativitet	Metarefleksion	Kvantespring
<b>4. ordens viden</b>	Social evolution	Kultur	Almen dannelse	Paradigmeskift

(Qvortrup, 2001:107)

Skemaet skal forstås som en systematisering af relationerne mellem undervisning, læring og kunnen. Sat ind denne sammenhæng, vil vejledning kunne forstås som en undervisningsform indenfor kategorien 2. ordens viden. Det er en undervisningsform, som modsat f.eks. forelæsningsformen ikke er direkte læringsstimulerende, men indirekte, ved at underviseren stimulerer til *refleksivitet* i forhold til et bestemt problem (i dette tilfælde løsningen af en skriftlig opgave). Dette kan underviseren bl.a. gøre gennem den åbne samtale, hvor vejleder og studerende sammen *bliver enige* om løsninger. Mens forelæsningsformen i hovedtræk giver den studerende kvalifikationer og mulighed for at "vide at", så fremmer vejledning først og fremmest kompetencer og muligheden for at "vide

hvordan" (op.cit.:112). Det vil sige, at de studerende gjennom en veiledningssamtale skal bli i stand til å omsætte deres faglige og oppgavetekniske kvalifikasjoner til *viden* om *hvordan* disse kvalifikasjoner kan brukes i løsningen av en skriftlig oppgave.

Med dette som baggrund skal jeg i det følgende afsnit se på, hvordan veiledningens program kommer til uttrykk innenfor de tre forskjellige veiledningsområder for til slutt å foreta en sammenligning av programmet innenfor den netbaserte veiledning i forhold til veiledning ansikt-til-ansikt. Jeg har operationalisert veiledningens program ved å studere kommunikasjonens innledning, i henholdsvis veiledning ansikt-til-ansikt og veiledning via chat. I grupperommene kan man ikke tale om en innledning av kommunikasjonen, hvorfor jeg har definert 'innledning' som veilederens første synlige respons på den skriftlige gruppeoppgave.

### **Veiledningens ideelle program**

Det er ofte innledningen med den innledende hilsen/de innledende kommentarer i et kommunikasjonsforløp, der fungerer som en slags overgangsritual mellom ikke-system og system. Det er på dette tidlige stadiet i kommunikasjonen, at "kontrakten" mellom de kommuniserende inngås. Her følger utdrag fra starten av tre veiledningssamtaler fra den tradisjonelle veiledning ansikt-til-ansikt.

### **Eksempel 11. KONTRAKTEN INNGÅS**

#### **Veiledning c.**

(Først stilhet, mens veileder ser smilende og avventende på de to studerende. Da de får øyekontakt sier hun følgende):

V: Ja, spørsmålet er hva dere har tenkt?

S1: Ja

V: Vi kan gå igjennom hva dere har tenkt, hva dere vil ha innspill på og hva dere eventuelt har behov for?

S1: Ja! Ja, vi har prøvt å veve denne tråden gjennom oppgaven.

V: Ja, dere har arbeidet mye med dette?

#### **Veiledning d**

(Mens de studerende tar papirene frem ser veileder på dem og sier):

V: Er NN og XX i gruppen?

S1: Ja, NN kunne ikke i dag.

(veileder ser på uret og ned i papirene)

V: Ja, dere har jo gitt meg en bruksanvisning på en oppgave.

(veileder leser opp fra mail fra de studerende:)



"Denne delen synes vi er vanskelig å korte ned på. I denne problemstillingen vil vi se noe mer på avvikelser og normaliseringsprosess."

V: Avviksprosess - Hva mener dere med det?

Den noget nølende indledning i de to veiledningssituationer kan forstås som et forsøg på at etablere retningslinier for veiledningens kommunikation. Selvom begge vejledere i ovenstående åbningssekvenser er igangssettere for samtalen, signaliseres det samtidigt, at problematiseringen og initiativet til videreføring af processen må komme fra de studerende selv. Man kan sige, at indledningen her er modsat indledningen til de fleste forelæsninger, hvor et lignende spørgsmål til de studerende sandsynligvis vil blive opfattet som et brud med genren. Her spørger den ene vejleder, hvad de studerende har tænkt sig, og hvilke behov de har, mens den anden vejleder refererer til behov skitseret i en mail, sendt på et tidligere tidspunkt. Når de studerende svarer på vejlederens opfordring og formulerer problemer omkring opgaveskrivningen, indgår de kommunikerende en "kontrakt" om, at denne undervisningssituation er veiledning og foregår med udgangspunkt i *det* de studerende selv formulerer som problematisk. Det er de studerende og deres problemer i forbindelse med opgaven der står i centrum, og det er de studerende der gennem kommunikation om problemerne skal opnå selvindsigt og altså ikke indsigt gennem f.eks. underviserens docering over et opgaverrelevant tema. Vejledningen skal således ikke anvise løsningsforslag, men den studerende skal kunne udlede løsninger af samtalen. Det ville imidlertid være urealistisk at forestille sig en undervisningssituation uden en vis faglig uligevægt mellem underviser og den studerende. Hvis ikke underviseren, på trods af undervisningsformens ydre ligeværdige form, havde en intention om at forandre den studerende, ville kommunikationen ikke være undervisning. De kommunikerende ville ikke stå i et undervisningsmæssigt forhold til hinanden. Qvortrups citat fra Luhmann og Schorr reflekterer på en fin måde dette aspekt ved undervisning, og herunder også veiledning:

*"Ingen opdrager," [...] "kan fungere uden antagelsen om, at han har mulighed for at forandre den, som han opdrager. En forkastelse af kausalitet ville være en forkastelse af opdragerens rolle. På den anden side vil opdrageren ikke kunne have den opfattelse, at det menneske, som han opdrager, er hans værk. Opdragelsen frembringer ikke sin genstand, den forudsætter den snarere som selvberøende væsen. Opdrageren opdrager et frit væsen til frihed" (Luhmann og Schorr citeret fra Qvortrup, 2001:129).*

Hvis vi vender tilbage til eksemplet, ser man, at det at stille spørgsmål er en måde for vejlederen at få de studerende til at reflektere og dermed opnå selvindsigt. Vendinger som

"hvad tror du selv?" og "hvad synes du?" er hyppige. Selvom vejlederne ind imellem kan give konkrete anvisninger, specielt i forhold til mere faktuelle behov, så er det sjældent, at de helt afviser de studerendes forslag. Når der er uenighed, ser man snarere, at vejlederen bruger vendinger som "måske" og "muligvis".

At vejlederen, på baggrund af sin indsigt i de studerendes opgave, har dannet sig en mening kan ikke afsløres i starten, men vil ofte komme frem i løbet af samtalen – mere som en bekræftelse på de studerendes antagelser, end som statements om det skrevne. Vejledningssituationen kan derfor opleves som et spil, hvor vejlederen, i selvindsigts navn, "lokker" åbninger til kritik frem. Et eksempel på denne iscenesættelse af eller ansporing til selvindsig, ses lidt længere fremme i vejledningssamtalen, hvor en af de studerende selv fremfører kritik af opgaven, hvorpå vejlederen siger: "sådan siger *du*, og jeg er vel enig". Således kan man sige, at selvindsig ikke bare opnås af den studerende, den produceres og styres faktisk gennem samtalen mellem den fagligt erfarne vejleder og den ofte mindre fagligt erfarne studerende.

Selvkritik bliver en naturlig del af selvindsigten, og pga. det særlige kommunikative program kan selvkritik ofte være nøglen til vejlederens kritik. Dermed fungerer den som pegepind for de studerende i forhold til vejlederens synspunkter. I de udvalgte vejledningssituationer ansigt-til-ansigt ser man også, at de studerende ind imellem kan gå for langt i deres selvkritik. I sådanne situationer må vejlederen overskride kommunikationens ideelle program eller kommunikationsformens grænser, f.eks. ved at give konkrete anvisninger, som en slags "sidste udvej" for, at de studerende ikke helt skal miste modet. Vejlederen bliver i disse tilfælde mere irettesættende, ikke i forhold til indholdet, men i forhold til den studerendes overdrevne selvkritik. Mens vejledningens program normalt indebærer, at vejlederen må forsøge at bekræfte velbegrundet selvkritik hos den studerende, så må vejlederen ved overdreven selvkritik forsøge at skabe balance i systemet gennem irettesættelse af den studerende. En lidt speciel konsekvens af denne form er, at den vender op og ned på ris og ros. Hvor vejlederens enighed med ros af selvkritikken fungerer som kritik eller ris, så fungerer uenighed faktisk som ros. I tråd med vejledningsteoriens idealer om nærhed og gensidig forståelse mellem vejleder og den vejlede, ser jeg at vejlederne i den traditionelle vejledning i praksis forsøger at skabe en vis ligeværdighed mellem sig selv og de studerende. Noget jeg vil forsøge at illustrere gennem følgende dialogsekvens.

## **Eksempel 12. VEJLEDEREN FORSØGER AT SKABER LIGEVÆRDIGHED**

### **Vejledning c**

(de studerende kommer med forslag til en løsning, som er anderledes end vejlederens forslag):

V: hvis dere vil gøre det på en anden måde end dette (vejlederens), så kan dere godt det, men dere må begrunde det. Det kan dere jo tænke lidt over. Det er ingen ting som er oplagte måter å gjøre det på her.

### **Vejledning a**

(vejlederen kritiserer opgaven for at mangle referencer, men tilføjer så afslutningsvis):

V: ja, jeg glemmer også ofte de referanser. Det er så lett å glemme!

I eksemplets første vejledningssituation siger vejlederen, at der ikke er noget facit og at de studerendes måde at gøre det på kan være lige så god som den hun har foreslået. Vejleder signaliserer altså, at der er en vis ligeværdighed i valg af metode, samtidig med at hun også understreger, at en anden metode end hendes kræver en eksplicit begrundelse. Man kan på en måde sige, at vejlederen i vejledning c. udøver magt eller fortager en indirekte belæring i ligeværdighedens navn. Gennem indirekte belæring overskrides ikke systemets grænser for, hvad der er tilladt kommunikation og vejledningen kan fortsætte. Den anden vejleder derimod, bruger en mere empatisk kommunikationsform for at skabe selvindsigt hos den studerende, men styrker samtidig sin argumentation, ved at slå fast, at referencerne er nemme at glemme. Dermed fungerer ligeværdighedsfølelsen korrigerende i forhold til systemets grænser. Når vejlederen i vejledning a. således retter en direkte kritik mod opgavens manglende referencer, må han balancere udsagnet, for ikke at det skal fremstå belærende og dermed bryde kommunikationens program og dermed overskride systemets grænser for tilladt kommunikation.

### **Vejledningens program i chat**

På baggrund af ovenstående gennemgang af vejledningens program, belyst gennem den traditionelle ansigt-til-ansigt vejledning, ønsker jeg i det følgende at se på, hvordan dette særlige program kommer til udtryk indenfor den netbaserede vejledningskommunikation. Jeg skal se på chat-kommunikationens indledende kommunikation, og på en sekvens, hvor vejledningen er godt i gang. Før jeg går videre med analysen af den netbaserede vejledning er det vigtigt at have i mente at der indenfor denne type vejledning kun optræder én vejleder. De forskelle der sandsynligvis vil være mellem den netbaserede vejledning og vejledningen ansigt-til-ansigt skal altså ikke kun ses i forhold til de

udbredelsesmediene, men der må også tages forbehold for forskelle med baggrund i denne ene vejleders personlige vejledningsstil.

### **Eksempel 13. INDLEDNING I CHAT-VEJLEDNINGEN**

#### **Dialogsekvens gruppe 1<sup>142</sup>**

You are now in the NN-gruppe-1 room.

#### **Velkommen til diskusjon i gruppe 1.**

<Hans> Hei Tine.

<Tine> Hei, æ etterlyste deg akkurat på ICQ

<Tine> Æ har undervisning no, sånn at vil bli borte litt rundt kl 12.15, men kommer tilbake

<Hans> Jeg er klar over det. Skal vi benytte icq-chat inntill flere kommer.

<Tine> Nei, jeg sitter ikke på min stasjonære maskin, men er inne på undervisningsrommet

<Hans> OK

<Hans> Har du sett på tilbakemeldingene fra Veileder?

<Tine> Sune kommer sikkert ikke, han er ikke online på ICQ, og Harald er bortreist hele uka. Har vi fått noen tilbakemeldinger?

<Hans> Ja. To stykker. Den ene kritiserte definisjonen av kommunikasjon som ikke tok med sosiale relasjoner osv...

<Hans> Den andre var kritisk til lengden på disposisjonen. Hun mente vi ikke kunne greie å få med alt på kun 10 sider. Hun mente også at vi var innom flere problemstillinger.

<Hans> Jeg foreslår at du går innom diskusjonsgruppen å leder disse før veiledningen

<Tine> Okei – jeg blir borte til ½ 1

Tine just left.

Veileder has arrived.

<veileder> hei Hans

<Hans> Hei Veileder

<Hans> Tine kommer straks tilbake. Hun skulle bare lese kommentarene fra deg.

<veileder> hvordan blir det i dag?

<veileder> o ja

<Hans> vi kan gjerne diskutere disposisjonen og problemstillingen vi har valgt...

<sup>142</sup> Disse tekster er afskrifter fra den kommunikation der har foregået via chat. De kommunikerendes navne er ændret for at opretholde anonymiteten. Teksten er opretholdt i sin oprindelige form, på trods af mulige norske stavfejl og underlige sproglige formuleringer.

### Dialogsekvens gruppe 3

You are now in the NN-gruppe-3 room.

Velkommen til diskusjon i gruppe 3.

<Nick> Halloyen Mats!

<mats> Hei har du lest mailen

<Nick> Jeg har tatt den ut og skumlest

Veileder has arrived.

<mats> Jeg fikk en brannmelding, har ikke alle fått Mailen

<veileder> hallo, Nick og mats

>Nick> Jeg vil kommentere den senere i kveld...håper jeg

<mats> Hei, veileder

<Nick> Hallo Veileder

Gitte has arrived.

<veileder> hvordan har dere det? - HEI GITTE.

<mats> Helt ok

<veileder> bra, og oppgaven? Jeg fant ikke noe i disk-gruppa

<mats> eller boaruget

<Nick> Vi hadde bare litt praktiske avklaringer..jeg skal ut å reise igjen.. til gruppas store fortvilelse

Som man ser af eksemplet, er det de studerende der starter kommunikationen med en slags orientering i forhold til kommunikationen, mens vejleder først logger sig på lidt senere. Vejleder indleder umiddelbart med spørgsmål. I gruppe 1 spørger vejleder mere generelt, hvad der skal ske på dagens chat-møde, mens hun i gruppe 3 spørger direkte til opgaven. Således er det egentlig ikke vejleder der sætter kommunikationen i gang i dette forum, men hun markerer med sin indtræden, at hun er der for at vejlede, samt at det er de studerende der skal sætte dagsordenen. I så måde fungerer denne vejledning i tråd med den traditionelle vejlednings program om en demokratisk undervisningsform, hvor de studerende tager initiativ til diskussion.

Med afstanden mellem de kommunikerende og mediets begrænsede repertoire af meddelelsesformer, har deltagerne indenfor chat-vejledningen som sagt begrænsede iagttagelsesmuligheder. På baggrund af ovenstående eksempler kan det imidlertid se ud til, at der forsøges kompensere for disse begrænsninger gennem simulering af træk fra den traditionelle vejledning. Således har selve konferencesystemet indbygget forskellige simuleringsmekanismer. Når den enkelte deltager har logget sig på chatten kommer

følgende tekst til syne: *"You are now in the NN-gruppe-X room"*. Efter denne tekst følger endnu en, nemlig: *"Velkommen til diskusjon i gruppe X"*. Den første tekst skaber association til et fysisk grupperum, mens realiteten er, at deltagerne bare er navne i et databaseret konferencesystem. Næste tekst kan ses som en automatisering af nærværets høflige velkomstfrase, i forbindelse med indtræden i et socialt system. På denne måde forsøger systemet at skabe en følelse af rum, og kompenserer gennem teksten for den enkeltes manglende orienteringsevne (rumfølelse, syn og høreelse) ved indtræden i 'dette rum'.

Den enkeltes indlogging i systemet synliggøres for de andre deltagere gennem teksten *"NN has arrived"*. Teksten *"NN just left"* vises når den enkelte deltager forlader systemet ved at logge sig ud. Når man først er logget på, vil ens navn automatisk følge de indlæg der skrives. Gennem denne synliggørelse af systemets deltagere udøves en automatiseret form for iagttagelse af systemets inklusioner og eksklusioner. En automatisering der kan ses som en simuleret iagttagelse eller som iscenesættelse af iagttagelse. Men også deltagerne 'spiller' med på iscenesættelsen af kommunikationssystemet som et system med fysisk nærvær, bl.a. ved at man hilser på nye deltagere og tager afsked, når nogen forlader chatten. F.eks. melder en af de studerende: *"jeg bliver borte til ½ 1<sup>143</sup>"*, mens en anden forklarer vejlederen: *"Tine kommer straks tilbage..."*. Gennem denne tydelige markering af inklusioner og eksklusioner kompenserer de kommunikerende og selve konferencesystemet for den fysiske afstand og de begrænsede iagttagelsesmuligheder, ved at simulere et slags møderum med fysiske deltagere og et langt større repertoire af meddelelsesformer end der faktisk er til rådighed indenfor et chat-forum. Når der simuleres en slags nærvær i et kommunikationssystem uden rum og fysisk nærvær mellem de kommunikerende, kan det ses som en måde, at efterligne særtræk ved den traditionelle vejledning. Således kan simuleringen være med til at opretholde kommunikationen gennem genkendelse og dermed skabe tillid til systemet. Samtidig er dette en måde for de kommunikerende at orientere sig i forhold til systemets grænser og i forhold til hinanden.

Med reference til Erving Goffman (1959) fremhæver Qvortrup (1998), at den fokuserede interaktion, har problemer f.eks. med interaktion i elektronisk formidlede interaktionsgrupper. Fokuseret interaktion betyder, at deltagerne gør deres iagttagelser af de andre tydeligt for de andre. Derved udstiller den enkelte sin interesse i modparten. Indenfor sådanne medier vanskeliggøres dette fokus, netop fordi de nonverbale interaktionsopretholdelsesmekanismer som øjenkontakt, kropskontakt osv. ikke

understøttes (Dreyfus, 2001). *"Konsekvensen er, at tilbagetrækning eller manglende opretholdelse af interaktionen er mere nærliggende i elektronisk formidlede interaktionssystemer"* (Qvortrup, 1998:162).

### **Vejledningens program indenfor grupperummet**

Det er ikke på samme måde som i de synkrone vejledningsformer muligt at studere vejledningens program i grupperummene gennem samtalsindledning. Jeg har derfor defineret 'indledningen' i denne vejledningstype som den eller de meldinger der markerer vejleders første respons relateret til den skriftlige opgave.

Eksempel 14 beskriver kommunikationen i forbindelse med den første opgaverelaterede respons. Eksemplet gengiver første respons indenfor tre forskellige grupper.

---

<sup>143</sup> Betyder til 12:30.

## Eksempel 14<sup>144</sup>. DEN FØRSTE RESPONS FRA VEJLEDER I FORBINDELSE MED DEN FØRSTE, SKRIFTLIGE OPGAVE

### Gruppe 1

[Nytt innlegg](#) [Svar på innlegg](#) [Til Oppslagstavle](#) [Hielpeside](#) [Slett dokument](#) [Tilbake til faglige sider](#)

**Tittel:** Litteraturliste og probl.st

**Fra:** Hans

**E-post**

**Skrevet:** 10.09 08:58:00

Her kommer forslag til litteraturliste. I tillegg har jeg "tankemyldret" rundt ulike problemstillinger → mange forslag...Ingen svar....

Vedlegget et lagret som WORD 97

God helg

H

[Forrige innlegg](#)

[Neste innlegg](#)

---

**Fil**

[LITTERATURLISTE fra H.doc](#)

[Nytt innlegg](#) [Svar på innlegg](#) [Til Oppslagstavle](#) [Hielpeside](#) [Slett dokument](#) [Tilbake til faglige sider](#)

**Tittel:** innleggene fra gruppa

**Fra:** Veileder

**E-post**

**Skrevet:** 14.09 09:41:45

Gode problemstillinger.

Jeg vil minne om at første oppgaven er bare 3 vt. Det er godt å skimme litteraturen før en bestemmer seg, men lar ikke litteraturen styre for mye. Tilbake til problemstillingene: "Fjernundervisning" syns å stå mer i fokus enn "Veiledning" (i FU). Har dere en begrunnelse for det?

[Forrige innlegg](#)

[Neste innlegg](#)

---

Tilbagemeldingen fra veileder i ovenstående bidrag er basert på en vedhæftet fil fra de studerende. Den vedhæftede fil inneholder et forslag til en litteraturliste og et 'tankemylder', det vil si skriftlige refleksjoner i forbindelse med oppgaven.

Tilbagemeldingen fra veileder kommer fire dager etter at de studerendes bidrag er blitt sendt. De to bidrag har ikke samme overskrift og følger ikke samme 'tråd', selv om de kronologiske følger etter hinanden og refererer til hinanden.

---

<sup>144</sup> Kommunikationen mellom veileder og de studerende gis ikke som "screendumps", de enkelte bidrag er omskrevet til tekst for å lette overblikket over kommunikasjonen og for å spare plass. Eksempler fra grupperommene vil i hele denne analyse vises på denne måte. Kommunikasjonen mellom de kommuniserende er imidlertid ikke endret fra sin opprinnelige ordlyd. Også her gjelder det, at norske stavfeil og mærkelige formuleringer ikke er blitt rettet.



Som det fremgik af eksemplerne fra ansigt-til-ansigt vejledningen, benytter vejlederen også her ros før ris, som en måde at berede vejen for kritik på. Imidlertid er vejen frem til kritik ikke lang, og modsat den traditionelle vejledning fremstår vejledningen her ikke som en dialog mellem vejleder og de studerende. Da de studerende efter denne tilbagemelding ikke fører dialogen videre, fremstår vejlederens tilbagemelding således som et statement eller som en mere direkte læringsstimulering.

Mens den første gruppe fik tilbagemelding på litteraturforslag og problemstilling, så er gruppe 2.'s bidrag en refleksion over opgaverelevante begreber og temaer.

## Eksempel 15. GRUPPERUMMET BRUGT TIL REFLEKSJONER

### Gruppe 2

[Nytt innlegg](#) [Svar på innlegg](#) [Til Oppslagstavle](#) [Hjelpeside](#) [Slett dokument](#) [Tilbake til faglige sider](#)

**Tittel:** Veiledning  
**Fra:** S  
**E-post**  
**Skrevet:** 04.10 20:28:50

Det handler om veiledning.

Jeg leser at veiledning er et av flere redskap vi har for å ta vare på og utvikle kompetanse. Andre kompetanseutviklingsmetoder kan være videreutdanning, som egner seg best som ledd i et mer individuelt karriereløp. Kompetanseutviklende tiltak som arbeidsgiver som regel benytter seg mest av overfor de faggrupper som er aktuelle her, er ulike dags- eller ukeskurs. Erfaringer tilsier at en rekke etterutdanningskurs som brukes i kompetanseutviklingsøyemed, ikke har den læringseffekt man kunne forvente ut fra engasjement fra kursdeltakere og økonomisk innsats fra arbeidsgiver.

En av forklaringene på dette er at kunnskap og informasjon som erverves på kurs, ikke er lett å få implementert i en gitt organisasjon. Det som høres flott og riktig ut på en kursdag eller et seminar, blir gjerne opplevd annerledes når man kommer tilbake til sin egen arbeidsplass og skal forsøke å sette kunnskapen ut i livet.

Ulike kurs og undervisningsopplegg baserer seg på at alle mottakere får den samme kunnskapen, uavhengig av hvilke forutsetninger de måtte ha.

Veiledning derimot bygger på en læringsprosess som tar utgangspunkt i den enkelte deltakers forutsetninger av personlig og organisatorisk art.

Det handler om kunnskaper, erfaringer og verdier til den enkelte, samt de rammer som styrer den enkeltes mulighet for utvikling.

Dette må være noe vi har med på veien når vi skal si /mene noe om kommunikasjon, voksnes læring, veiledning, gruppe som basis for læring og læring i et fjernundervisningsperspektiv.

[Forrige innlegg](#)

[Neste innlegg](#)

[Nytt innlegg](#) [Svar på innlegg](#) [Til Oppslagstavle](#) [Hjelpeside](#) [Slett dokument](#) [Tilbake til faglige sider](#)

**Tittel:** Veiledning  
**Fra:** Veileder  
**E-post**  
**Skrevet:** 05.10 12:51:03

Noen veilederspørsmål på dette innlegget:

\* kan du samtidig med referansen ("jeg leser at veiledning er et av flere redskap...") oppgi forfatteren som du refererer til? Det kan gi oss en liten pekepinn av hvilken tradisjon det refererte er hentet fra.

\* et mer teoretisk spørsmål: Hvordan blir kunnskap fra kursene implementert? Skal situasjoner være like for å kunne lære noe relevant?

\* du mener vel ikke å sette opp kurs-undervisningen mot veiledning (→'derimot')?

[Forrige innlegg](#)

[Neste innlegg](#)

I modsætning til det foregående bidrag og vejlederrespons repræsenterer bidrag og respons her ikke hele gruppe 2. Vejleder henvender sig kun til den ene student der har skrevet bidraget. Responsen kommer dagen efter, at bidraget fra den studerende blev sendt.

Vejleder kalder sin respons for: 'noen veilederspørgsmål'. Som i chat-vejledningen forsøger vejlederen også her, at 'pakke' tilbagemeldingen ind som spørgsmål i tråd med vejledningens ideelle program. Mens de to første af de tre spørgsmål fra vejleder kan fungere indenfor vejledningens mere ideelle program om ikke at docere, så fremstår det sidste spørgsmål som værende både irettesættende og belærende.

I den næste gruppe kommer første synlige vejlederrespons først to måneder efter at gruppe 1. fik sin første respons og en måned efter gruppe 2.s første vejlederrespons.

## Eksempel 16. SEN RESPONS

### Gruppe 4

[Nytt innlegg](#) [Svar på innlegg](#) [Til Oppslagstavle](#) [Hjelpeside](#) [Slett dokument](#) [Tilbake til faglige sider](#)

**Tittel:** oppgaveutkast  
**Fra:** T  
**E-post**  
**Skrevet:** 09.11 11:01:32

Legger ut et utkast av oppgaven slik at også Veileder, kan se på den. Jeg skal prøve å rekke chaten på onsdag, men det er ikke sikkert at det går.

Jeg savner tilbakemelding fra S og A på den siste utgaven, derfor har jeg ikke kunnet gjort noe særlig mer på redigeringsfronten. Noe av dette kan også vente til fristen.

Dersom jeg ikke kan møte på chaten i morgen er det viktig at dere gir meg et kort resyme og melder tilbake i forhold til oppgaven, nå begynner det å nærme seg deadline.

T

[Forrige innlegg](#)

[Neste innlegg](#)

---

**Fil**  
[Oppgave2.doc](#)

[Nytt innlegg](#) [Svar på innlegg](#) [Til Oppslagstavle](#) [Hjelpeside](#) [Slett dokument](#) [Tilbake til faglige sider](#)

**Tittel:** oppgaveutkast  
**Fra:** Veileder  
**E-post**  
**Skrevet:** 11.11 12:42:05

I går i chatten snakket vi allerede om oppgaven. Jeg vil her gi noe mer:

\* Jeg skulle kutte 3.1 'Mål med veiledningen', og gå rett på veilederrollen eller forventninger til veiledning eller noe sånt.

\* Kom i avslutning tilbake til de to utvalgte betingelser. Det trenges ikke mye mer.

\* Studierefleksjon har en maks.-tall, men den kan selvfølgelig være kortere! Men send den som et selvstendig dokument.

Hilsen, vi sees i Tromsø, Veileder

[Forrige innlegg](#)

[Neste innlegg](#)

Med det store tidsmessige spring mellom de tre grupperes første veilederrespons er der tydeligvis forskjellige behov i de tre grupper. Mens gruppe 1. således var på et mere afklarende stadie i forhold til problemstillingen, fik gruppe 2. respons på forståelsen af forskellige begreber. Gruppe 4. derimod får respons på et udkast til den endelige opgave. Tilbagemeldingen til gruppe 4. fremstår som den mest direkte af de tre vejledningsresponses. Her forsøger vejlederen ikke at efterligne vejlednings indirekte form ved f.eks. at stille spørgsmål, hun 'hopper til konklusionen' og giver de studerende

konkrete anvisninger på, hvad der skal til for at blive færdig. Man kan således få et indtryk af, at jo længere man kommer mod opgavens indleveringsdag, jo mindre tid er der til dialog og jo mere konkret bliver vejledningen.

I ingen af de tre vejledningssituationer har de studerende henvendt sig direkte til vejlederen, men det ser ud til, at de først og fremmest sender notater og filer til hinanden. Man må alligevel gå ud fra, at de har en eller anden form for forventning om, at vejleder læser og responderer på deres indlæg, men ikke på samme måde som når gruppen og vejleder mødes via chat. I forbindelse med gruppe 4., siger den studerende, at han lægger opgaven i grupperummet (hvilket må forstås som et alternativ til at sende den direkte med e-post til de enkelte i gruppen). Det er i den forbindelse tydeligt, at der foregår vejledning på tværs af de to netbaserede medier, idet der refereres til denne kommunikationsform i to af de tre ovenstående vejledningssituationer.

Således fremstår de tre vejledningsuddrag fra grupperummene meget forskellige når det drejer sig om de studerendes bidrag, mens respons fra vejlederen er kortfattet og mere direkte i formen end den vejledning som jeg har observeret ansigt-til-ansigt.

### **Den vejledningsagtige samtale**

Denne type vejledning kan sammenlignes med det, som Petter Mathisen og Rune Høigaard (2002) karakteriserer som "den veiledningslike samtale" (vejledningsagtige samtale<sup>145</sup>). Den vejledningsagtige samtale foregår mellem en vejleder og en eller flere studerende og befinder sig gennemsnitligt et sted mellem den velkendte og organiserede vejledning og andre mere uformelle samtaleformer. Disse samtaler er ofte korte og kan ikke planlægges eller fremtvinges, men opstår spontant og som resultat af et følt behov hos begge parter. Man mødes i gangen, efter forelæsningsen osv. I modsætning til mange af de organiserede vejledningssamtaler, har de vejledningsagtige samtaler ikke en forudbestemt agenda, men er præget af spontanitet og aktualitet (op.cit.:475).

Mens chatten med sine faste og tilbagevendende mødetidspunkter kan karakteriseres som den mere organiserede del af netvejledningen, så fremstår vejledningen i grupperummene som spontan og som et resultat af aktuelle behov hos de studerende og/eller vejleder for en eller anden form for afklaring. Denne vejledning foregår løbende under hele studieforløbet - under hele skriveprocessen i forbindelse med den skriftlige opgave.

---

<sup>145</sup> Den danske oversættelse vil herefter blive brugt. Artiklen er skrevet med relation til folkeskolen, mens jeg relaterer indholdet til højere uddannelse. Jeg bruger derfor begreberne den studerende og vejlederen frem for artiklens begreber om læreren og eleven.

Grupperummene indeholder kommunikation som langt overskrider grænserne for det der kan karakteriseres som vejledning, men som alligevel er kommunikation med betydning for de studerendes selvindsigt i forbindelse med opgaven. F.eks. kan der være tale om korte, skriftlige refleksioner over teori relateret til opgaven og skriveprocessen. I lighed med de vejledningsagtige samtaler, har vejledningen i grupperummene en mere uklar form, hvor man næsten umærkeligt bevæger sig ind og ud af samtalerne, og det kan derfor være vanskeligt at bestemme vejledningssamtalens begyndelse og afslutning (op.cit.:477).

I modsætning til nærundervisningens uorganiserede "møde på gangen" mellem studerende og vejleder, tilføres den mere spontane vejledning en form for systematisering, når den gøres skriftlig og samles i grupperummene. Man kan sige, at netvejledningen opfanger og synliggør de studerendes skrive- og refleksionsproces som grundlag for vejledningen. En vejledningsform, som sjældent reflekteres i den traditionelle undervisning.

### **Opsummering**

Opsummerende kan man sige, at den udvalgte vejledningskommunikation ideelt set opererer indenfor et program, hvor der ikke skal anvises løsningsforslag for den studerende, men hvor der skal skabes forandring gennem selvindsigt. Det betyder bl.a., at underviseren/vejlederen normalt ikke docerer, men venter på de studerendes udspil som udgangspunkt for vejledningen. Selvom der sjældent er tale om egentlig faglig ligeværdighed mellem de studerende og vejleder, så vil iscenesættelsen af ligeværdighed i kommunikationen stå centralt i forståelsen af vejledningens særlige program. Samtidig med at vejleders "framing" af ligeværdighedsaspektet kan skabe sympati mellem de kommunikerende, så fungerer dette også som en eksplicit mulighed for at udøve kritik, uden at overskride systemets grænser.

I modsætning til den traditionelle vejledning håndhæves vejledningsprogrammet ikke med samme fokus på selvindsigt og iscenesættelse af ligeværdigheden indenfor de to netbaserede vejledningsformer. Det ser derimod ud til, at den netbaserede vejledning overordnet fremmer en ikke-dialogisk og mere direkte vejledningsform. Set i dette lys, vil man kunne karakterisere den netbaserede vejledning som lidt mere overfladisk end den traditionelle, samtidig med at den faktisk synliggør de studerendes refleksionsproces fra opgaven stilles og til den kan afleveres.

Når det gælder vejledningen via chat har kombinationen af synkronitet og skriftlig udtryksform også betydning for det program som fremmes indenfor dette forum. F.eks. er der ikke tid til at udvikle dialogen med mange kommunikative skift mellem vejleder og den studerende. Vejleders tilbagemeldinger bliver dermed mere direkte og docerende. Samtidig er det tydeligt, at der ønskes overført centrale træk fra den traditionelle vejledning ansigt-til-ansigt til dette medie, f.eks. gennem simulering af rumoplevelse, orienteringsevne og mere personlige tilkendegivelser af genkendelse. På denne måde forsøges der kompenseret for begrænsede kommunikative muligheder og for afstanden mellem de kommunikerende. Som nævnt i forrige afsnit kan de ugentlige møder også ses som en kompensation for begrænsede iagttagelsesmuligheder gennem en hyppigere mødefrekvens. Samtidig kan den hyppige mødefrekvens ses som en kompensation for dybde og kvalitet i vejledningen gennem kvantitet. Behovet for chat-møderne fremstår således mere som et behov for kontinuitet og som en appel til følelsen af tilhørsforhold til studiet, end det fremstår som et egentligt vejledningstilbud.

Vejledningen i grupperummene adskiller sig på flere områder fra de andre to typer vejledning. Den væsentligste forskel er, at den fremstår som mere uorganiseret og spontan, og har visse fællestræk med den såkaldte vejledningsagtige samtale. Samtidig er grupperummene først og fremmest de studerendes område, mens vejlederen tilsyneladende selv vælger hvilke bidrag hun ønsker at besvare. Således fremstår vejledningen i grupperummene mere som enkeltrespons end som en egentlig vejledningsdialog med mere end tre skift mellem vejleder og de studerende. Vejledningens ikke-dialogiske karakter hænger muligvis også sammen med mediets asynkrone og kommunikationens hypercykliske karakter. Et karaktertræk, som bl.a. betyder, at de enkelte bidrag fremstår mere som monologer eller statements end som invitationer til dialog. I de tilfælde hvor der imidlertid er invitationer til dialog, f.eks. gennem åbne spørgsmål, ses disse sjældent fulgt op, hvilket muligvis kan hænge sammen med at de to netbaserede vejledningsformer supplerer hinanden og suppleres af andre kommunikationsformer, således at dialogen fortsætter indenfor andre områder. Nogle bidrag fra vejleder er af en mere belærende karakter, mens andre appellerer mere til dialog eller videre refleksion. Bortset fra referencen til det fysiske rum i benævnelsen "grupperum" og ved de automatiserede orienteringsmuligheder der ligger i konferencesystemets design (f.eks. knapperne: **Nytt innlegg** **Svar på innlegg** **Til Oppslagstavle** **Hjelpeside** **Slett dokument** **Tilbake til faglige sider**), ser det ikke ud til, at der er de samme behov for udvikling af kompenserende kommunikationsformer, som det der forekommer i chat-forummet.

### 5.5.3. Vejledningens autopoiesis - fra lineær til tematisk relateret proces

Begrebet autopoiesis betyder selvproduktion, og henviser til sociale systemers lukkethed, hvor systemet selv må reproducere sine egne operationer. Således må kommunikation reproducere sig selv for at systemet skal opretholdes (Luhmann, 2000). Når det gælder den traditionelle vejledning, har jeg tidligere påvist, at der er forventninger om en overvejende dialogisk reproduktion af kommunikationen. Som en betingelse for at en proces skal være mulig, må der ske en tilslutning mellem flere kommunikationsenheder. For at forstå processens opretholdelse opstiller Luhmann (op.cit.) en difference mellem *temaer* og *bidrag*. Et tema varer længere end et bidrag og sammenfatter forskellige bidrag, til en længerevarende, kortfristet eller langfristet meningssammenhæng (op.cit.:197). Det er med afsæt i denne funktionsspecifikke difference at jeg i dette afsnit ønsker at undersøge, hvordan de tre vejledningsformer opretholder sig selv som system, og hvordan kommunikationen bliver til en proces indenfor en autopoietisk forståelsesramme, herunder, på hvilken måde de enkelte deltagere bidrager til processernes dannelse.

#### **Tema og bidrag**

Alle tre vejledningstypers hovedtema kan overordnet beskrives som løsningen af en skriftlig gruppeopgave, altså som et tema med mange bidrag. Ud fra en sådan overordnet kategorisering er det imidlertid vanskeligt at sige noget om, hvordan kommunikationen reproducerer sig selv. Jeg har derfor foretaget en yderligere inddeling af de enkelte bidrag i undertemaer og tilhørende bidrag. En underdeling og afgrænsning af de enkelte bidrag er vanskelig, idet nogle meldinger eller bidrag retter sig mod flere temaer. Jeg har derfor kategoriseret et bidrag efter det tema der har fremstået som det dominerende. Desuden har der ikke altid været tydelige markeringer i forhold til temaskift, hvorved bidragenes tilhørighed i enkelte tilfælde har været vanskelig at placere.





**Figur 56. Temaer i gennemsnit pr. gruppe pr. vejledningssituation<sup>147</sup>**

<b>MEDIE</b>	<b>Ansigt-til-ansigt (pr. vejledning)</b>	<b>Grupperum (periode på 4 måneder)</b>	<b>Chat (pr. vejledning)</b>
<b>ANTAL TEMAER</b>	10	14	5

I første omgang forsøgte jeg at identificere undertemaer og bidrag ved at se på det enkelte grupperums første side. Første side indeholder en oversigt over grupperummets forskellige bidrag. Bidragene er sat op i kronologisk orden og kan skelnes fra hinanden gennem overskrift, dato, tidspunkt på døgnet og adressat. En pil ned betyder, at der knytter sig et svar til bidraget. Et tryk på pilen viser de forskellige bidrag der knyttes til dette førstebidrag eller til overskriften.

Kommunikationen i grupperummene består i gennemsnit af 44 bidrag pr. gruppe indenfor perioden. De enkelte bidrag har ofte et kortfattet indhold og fylder et sted mellem 1-10 linier<sup>148</sup>. Under et chat-møde, med en varighed på mellem 15 og 30 minutter, kan der registreres i gennemsnit 139 bidrag pr. gruppe. Bidragene er her mere kortfattede end de der forekommer indenfor grupperummene, og de spænder fra ét til 25 ord pr. indlæg, men med en klar overvægt af bidrag bestående af to og fem ord. Til sammenligning vil en 30 minutters vejledningssekvens ansigt-til-ansigt fylde omkring 20 til 30 sider i transskriberet form, og bestå af i gennemsnit 260 bidrag<sup>149</sup>.

**Figur 57. Bidrag i gennemsnit pr. gruppe pr. vejledningssituation<sup>150</sup>**

<b>MEDIE</b>	<b>Ansigt-til-ansigt</b>	<b>Grupperum</b>	<b>Chat</b>
<b>ANTAL BIDRAG</b>	260	44	139

Mens alle bidrag er registreret som enkeltbidrag i de to skriftlige medier, og derfor var nemme at tælle, så var det vanskeligere at registrere bidrag indenfor nærværets kommunikation, hvor enkeltbidrag kan være vanskelige at skelne fra hinanden og hvor småytringer og kropssproglige ytringer ofte fungerer som bidrag. Jeg har derfor gjort en distinktion mellem *tilkendegivelser* og *sætninger*. Mens tilkendegivelser består af enkeltord eller bekræftende lyde (ja, nemlig, netop, uhm osv.), ofte sammen med kropssproglige

<sup>147</sup> For vejledning i grupperummene viser tallet et gennemsnit af antallet af temaer for grupperne indenfor fire måneder (vejledningsperioden).

<sup>148</sup> Hertil kommer de vedhæftede filer til flere af bidragene.

<sup>149</sup> Denne måling er ikke fuldstændig, men er opnået ved at jeg indenfor et tema, for hver af de syv vejledningssituationer, har talt bidragene. De i alt 42 minutters reelle kommunikation er herefter omregnet til en 30 minutters periode, hvorved tallet 260 er fremkommet.

ytringer som f.eks. nikkende hovedbevægelser, så består sætninger<sup>151</sup> af mere end to ord. Jeg har valgt at medregne begge kategorier<sup>152</sup>, fordi jeg mener, at begge har betydning for processen og for opretholdelse af kommunikationen.

Ser man på forholdet mellem tema og bidrag, er der gennemsnitlig 26 bidrag pr. tema indenfor vejledningen ansigt-til-ansigt, mens der er 28 bidrag pr. tema indenfor chat-vejledningen og kun 3 bidrag pr. tema indenfor grupperummenes kommunikation.

**Figur 58. Bidrag pr. tema i gennemsnit pr. gruppe**

MEDIE	Ansigt-til-ansigt	Grupperum	Chat
BIDRAG PR. TEMA	26	3	28

Dermed fremstår chat-vejledningen med flere skift end den traditionelle vejledning, mens begge synkrone kommunikationsformer har langt flere kommunikative skift end vejledningen i grupperummet. Disse forskelle indikerer en sammenhæng mellem aktivitet og hvorvidt mediet er synkront eller asynkront. Således fremstår de to synkrone vejledningsformer som mere aktive og dialogiske, mens den asynkrone kommunikation i grupperummene, med en stor tidsmæssig afstand mellem de enkelte indlæg, fremstår som langsom og mindre dialogisk. Med grupper på i gennemsnit fire personer, betyder det ligeledes, at den enkelte kun har bidraget ca. 11 gange indenfor en fire-måneders periode, eller kun 2-3 gange i måneden. Dette kan muligvis hænge sammen med, at kommunikation indenfor en synkron kontekst må have større hastighed og færre længere pauser for at fremstå som proces og dermed for at opretholdes, end når der netop forventes afstand i tid i den asynkrone kommunikationsform.

På baggrund af ovenstående gennemgang kan man spørge, hvem der bidrager til processens tilblivelse indenfor de tre vejledningsformer, og om der overhovedet er tale om en proces indenfor grupperummene, når der er så få enkeltbidrag i forhold til temaer?

#### *Hvem bidrager indenfor vejledningen ansigt-til-ansigt?*

Da der er forskelligt antal deltagere indenfor hver gruppe, har jeg begrænset mig til en undersøgelse af hvor meget vejleder i gennemsnit bidrager i forhold til alle de studerende og i forhold til gennemsnittet for den enkelte studerende. Desuden ser jeg på, hvor meget den studerende med flest bidrag i gennemsnit bidrager set i forhold til den studerende

<sup>150</sup> Som for temaer gælder det at gennemsnittet refererer til en fire-måneders periode.

<sup>151</sup> I dette materiale var der sjældent sætninger på under fem ord og oftest sætninger på 10 ord og mere.

<sup>152</sup> Således fordeler de to kategorier sig mellem 141 tilkendegivelser og 119 sætninger.

med færrest bidrag. For at kunne sammenligne med de to andre vejledningsformer er tallene sat i procent<sup>153</sup>.

Vejleder bidrager i gennemsnit med 36 % af alle bidragene, mens den enkelte studerende i gennemsnit bidrager med 21 %<sup>154</sup> af alle bidrag. Således kommer 64 % af alle bidrag fra de studerende. Den studerende der bidrager mest i den enkelte gruppe bidrager med i gennemsnit 37 % af alle bidrag mod i gennemsnit 19 % bidrag fra den studerende der bidrager mindst i gruppen.

**Figur 59. Procentvis angivelse af bidrag pr. kategori i gennemsnit for vejledning ansigt-til-ansigt**

Kategori	Vejleder	Pr. gruppe	Den enkelte studerende	Mest bidragende studerende	Mindst bidragende studerende
<b>Procentvis gennemsnit</b>	36 %	64 %	21 %	37 %	19 %

Således ser det ud til, at de studerende som gruppe er mest dominerende indenfor vejledning ansigt-til-ansigt. Samtidig er den studerende med flest bidrag den enkelt deltager der bidrager mest og omtrent dobbelt så meget som den studerende der bidrager med færrest bidrag. Alligevel bidrager vejlederen med mere end gennemsnittet for den enkelte studerende.

#### *Hvem bidrager indenfor vejledningen via chat?*

I studiets chat-forum kommer og går deltagerne kontinuerligt under vejledningen. Således er der kun en af grupperne, hvor alle deltagere er der fra start til slut. Når det gælder fordelingen af bidrag i denne vejledningsform gælder det også her, at hver gruppe har et forskelligt antal deltagere. Jeg undersøger derfor også her hvor meget vejleder i gennemsnit bidrager i forhold til gennemsnittet for den enkelte studerende, og hvor meget den studerende med flest bidrag bidrager i forhold til vejleder og i forhold til den studerende der har færrest bidrag. Også her er tallene i procent.

Af det gennemsnitlige antal på 139 bidrag pr. gruppe bidrager vejleder med 28 % af alle bidrag, mens de studerende som gruppe bidrager med 72 % af alle bidrag. Den enkelte

<sup>153</sup> Mens der er repræsenteret syv grupper i vejledning ansigt-til-ansigt, er der fem grupper i hver af de to andre vejledningsformer.

<sup>154</sup> Fordelt på et gennemsnit på tre studerende i hver gruppe.

studerende bidrager med gennemsnitlig 18% af alle bidrag<sup>155</sup>. Hvis man ser på hvor meget den mest aktive studerende bidrager i forhold til den mindst aktive er springet stort. Mens gruppens mest aktive studerende i gennemsnit for grupperne bidrager med 35 % af alle bidrag, så bidrager gruppens mindst aktive studerende med 6 % af bidragene.

**Figur 60. Procentvis angivelse af bidrag pr. kategori i gennemsnit for vejledning via chat**

Kategori	Vejleder	Pr. gruppe	Den enkelte studerende	Mest bidragende studerende	Mindst bidragende studerende
Procentvis gennemsnit	28 %	72 %	18 %	35 %	6 %

Som i vejledning ansigt-til-ansigt er det også her de studerende som gruppe der bidrager mest i denne kommunikationsform. Samtidig bidrager vejleder med 10% flere bidrag end den enkelte studerende i gennemsnit for alle grupperne. Fordelingen af bidrag mellem vejleder og de studerende er ikke væsentligt anderledes her end indenfor den traditionelle vejledning, men når det gælder forholdet mellem den mest og den mindst bidragende studerende er afstanden mellem de to grupper langt større indenfor chat-forummet. Mens den mest bidragende studerende bidrog med omkring dobbelt så mange bidrag i forhold til den mindst bidragende studerende i vejledningen ansigt-til-ansigt, så bidrager den mest bidragende studerende i chat-forummet med over fem gange så mange bidrag som den mindst bidragene.

Jeg skal i det følgende gå nærmere ind på brugen af ordstyrerfunktionen indenfor chat, for at se om denne funktion påvirker antal og fordeling af bidrag, og eventuelt har betydning for indholdet i kommunikationen.

#### *Ordstyrerfunktionen i chat*

En diskussion kan foregå efter detaljerede regler, men også ganske uformelt. Jo klarere og mere præcist formål en diskussion har, jo mere reguleret vil den ofte være<sup>156</sup>. Indenfor fleksible studier er det almindeligt at benytte sig af ordstyrerfunktionen i chat, for at strukturere kommunikationen og styre de enkelte bidrag. Ordstyrerfunktionen forekommer ikke eksplicit i de udvalgte vejledningssamtaler ansigt-til-ansigt, men ligger implicit i sproget og kan bl.a. iagttages gennem tonefald og kropssprog. Ordstyrerfunktionen kan i

<sup>155</sup> Med et gennemsnit på 4 studerende pr. gruppe.

en systemteoretisk sammenhæng ses som en måde at opretholde systemet på, ved at kommunikationen forsøges videreført gennem struktur. At en person eksplicit 'hæfter' bidrag til bidrag og dermed bidrager til processens tilblivelse og systemets opretholdelse.

I dette studie benytter fire af de fem udvalgte grupper ordstyrerfunktionen i forbindelse med chat-vejledning. De kommunikerende benytter sig af forskellige tegn, når ordstyrerfunktionen er aktiveret<sup>157</sup>.

Således ser man, at langt fra alle bidrag er reelle bidrag eller bidrag med relation til et tema. Hele 57 af de 139 bidrag pr. gruppe er bidrag uden egentligt indhold, men relateret til ordstyrerfunktionen. Når 57 af de 139 bidrag er ordstyrerrelaterede står man igen med i gennemsnit 82 indholdsrelaterede bidrag pr. gruppe. Det betyder bl.a., at der reelt er 16 bidrag pr. tema i gennemsnit og ikke 28, og altså færre bidrag her end hvad der gælder for vejledning ansigt-til-ansigt, men alligevel langt flere end i grupperummene. Ser man på hvem der bidrager, så er der ikke de store forandringer i forhold til den første optælling. Vejleder bidrager reelt med i gennemsnit 30 % af alle bidrag mod tidligere 28 %, og de studerende bidrager med i gennemsnit 70 % af alle bidrag mod tidligere 72 %. Den enkelte studerende bidrager i gennemsnit med 17.5 % mod tidligere 18 %. Når det gælder forholdet mellem den mest bidragene studerende og den mindst bidragene studerende, er der nøjagtig samme procentvise fald i de to kategorier i forhold til den første måling, nemlig 14 % fald. Således bidrager den mindst bidragende studerende i gennemsnit med 7 % mod før 6 % og den mest bidragende studerende bidrager i gennemsnit med 30 % mod tidligere 35 %. Dermed må man gå ud fra, at ordstyrerfunktionen har været jævnt fordelt mellem de enkelte deltagere.

---

<sup>156</sup> Om diskussion (<http://www.storenorskeleksikon.no>).

<sup>157</sup> Tegnene ! og i for kommentar, r for replik, ? for spørgsmål, + for at der ønskes en tilføjelse til forrige sætning. Desuden bruges den enkeltes for bogstav for at markere hvem der skal få ordet. Det ser imidlertid ikke ud som om der i praksis skelnes mellem tegnene !, i og r.

**Figur 61. Procentvis angivelse af reelle<sup>158</sup> bidrag pr. kategori i gennemsnit for vejledning via chat**

Kategori	Vejleder	Pr. gruppe	Den enkelte studerende	Mest bidragende studerende	Mindst bidragende studerende
Procentvis gennemsnit	30 %	70 %	17.5 %	30 %	7 %

Således er 41 % af alle bidrag indenfor de undersøgte grupper ordstyrerrelaterede. Hvis man fratrækker den gruppe der ikke benytter denne funktion, vil man se, at hele 45 % eller næsten halvdelen af alle bidrag er relateret til ordstyrerfunktionen. I det følgende ønsker jeg at gå nærmere ind i ordstyrerfunktionens betydning for kommunikationens indhold. Nedenfor følger et eksempel som henholdsvis viser en dialogsekvens med og uden brug af ordstyrerfunktionen.

## Eksempel 18. MED OG UDEN BRUG AF ORDSTYRERFUNKTION

### Gruppe 11.

#### Dialogsekvens uden ordstyrerfunktion

<Guro> jeg har i meg som lærer at jeg må forberede meg så mye før jeg setter det ut til andre i disk.gr. - - det er kanskje ikke nødvendig i denne fasen vi er?  
 <Veileder> jeg fremstiller det kanskje for enkelt for dere?? Kan vi gå til "faglig innhold?"  
 Hvilke emner/begreper dere jobber med?  
 <Sine> Jeg tror at vi har nytte av brainstorming enda.  
 <Bo> vi må snart ta en beslutning om hva som er viktig å jobbe med f.eks,skal alle ha 'tenkt høyt'  
 <veileder> her styrer jeg, merker dere det? Hva er reaksjonen hos dere?  
 <sine> Jeg kom "litt ut av det", Veileder, følte meg kanskje litt "irettesatt".  
 <veileder> til: Problemstillingen: jeg kan ikke gi dere svar, det er diskusjonsemnene(hva dere enkeltvis eller sammen er opptatt av)som kan gi svar.  
 <Guro> min reaksjon: lurer på hva du mener, føler lite styring  
 <veileder> jeg merker gang på gang at jeg syns tiden er for kort å ha en 'avventende veilederholdning'!

<sup>158</sup> Det vil sige når de ordstyrerrelaterede bidrag er fratrukket.

### Gruppe 3.

#### Dialogsekvens hvor ordstyrerfunktion sættes ind undervejs

>Nick> Jeg kan godt legge innledningen ut på grupperommet  
<mats> ok, nick  
<Nick> Vi strever litt med å få til en sammenhengende diskusjon av alle småbitene  
<mats> da kan jo veileder lese den og gi kom.  
<veileder> ja -til Nick -, til det må dere kommentere hverandre  
<mats> skal jeg være ordstyrer?  
<Veileder> gjerne!  
<Nick> ja  
<mats> veileder  
<veileder> i  
<gitte> ja  
<mats> ok  
<mats> V  
<veileder> er det noen av dere som 'analyserer' småbitene, og lager forslag til rekkefølge+  
<veileder> +=?  
<mats> V  
<Nick> !  
<gitte> !  
<veileder> ikke mere  
<mats> N  
<Nick> Ja, vi har delt jobben og så mailer vi forslagene oss imellom  
<mats> g  
<Nick> !  
<mats> N  
<veileder> !

Som man ser af ovenstående dialogsekvenser, så er ordstyrerfunktionen tidskrævende. Det vil sige, at der skal flere kommunikative skift til før den enkelte får ordet. Som sagt er det hele 45 % af bidragene som er relateret til ordstyrerfunktionen, og dermed er der en mindre andel af indholdsrelaterede bidrag. Samtidig ser det ud til, at de indholdsrelaterede bidrag der forekommer i grupper hvor ordstyrerfunktionen benyttes er, om end mere overfladiske end de bidrag der forekommer i grupper hvor denne funktion ikke benyttes. Noget som muligvis skyldes, at den tid der går til brug af ordstyrerfunktionen tages fra de indholdsrelaterede bidrag med den konsekvens, at disse bliver kortere og mere effektive og dermed ofte virker mindre indholdstunge og mere overfladiske.



Det ser heller ikke ud som om gruppe 11. har problemer med at kommunikere uden brug af ordstyrerfunktionen, mens der faktisk opstår en misforståelse i gruppe 3., når vejlederen skriver +=?. Dermed mener hun, at tegnet + i slutningen af forrige sætning var forkert, og at der skulle have stået et spørgsmålstegn i stedet for. Ordstyreren forstår derimod tegnet i relation til ordstyrerfunktionen, hvor + betyder at deltageren vil have ordet og ? betyder, at man vil stille et spørgsmål. Set i forhold til gruppe 11.'s kommunikation, fremstår brugen af ordstyrerfunktionen som en unødvendig styringsfunktion. Brugen af ordstyrerfunktionen fremstår nærmere som en formalitet for formalitetens skyld, og ikke et greb der gavner kommunikationen og de kommunikerendes forståelse.

Aktiviteten indenfor en synkron kommunikationsform som chat er højere end i grupperummene, men det viser sig, at bidrag med relation til ordstyrerfunktionen tegner sig for næsten halvdelen af bidragene i grupper der benytter denne funktion, hvorved de indholdsrelaterede bidrag udgør en lavere andel end først antaget. Indholdet ser videre ud til at være påvirket af brugen af ordstyrerfunktionen, således at bidrag, hvor denne funktion er i brug bliver kortere end bidrag uden brug af funktionen. Ordstyrerfunktionen er ikke koblet til kommunikation med præcise mål, men tværtimod brugt indenfor en sammenhæng uden en klar agenda. En funktion som benyttes for at kompensere for mediets begrænsede muligheder for iagttagelse, ved at sikre oversigt og en glat kommunikation. Funktionen ser imidlertid ud til at skabe flere problemer end at fungere som et bidrag til systemets opretholdelse.

#### *Hvem bidrager i vejledning over grupperum?*

I vejledning over grupperummene er der få bidrag i forhold til vejledning ansigt-til-ansigt og kun ca. halvdelen af dem der kan registreres indenfor vejledning via chat. Når det gælder fordelingen af bidrag mellem vejleder og de studerende, så står vejleder for i gennemsnit 18 % af alle bidrag, mens de studerende samlet set står for 78 % eller 19.5 % pr. studerende i gennemsnit<sup>159</sup> I tillæg til disse to kategorier forekommer kategorien "tekniker" og kategorien "andre bidrag". Kategorien "tekniker" er bidrag med relation til teknisk information fra institutionen. Kategorien "andre bidrag" gælder bidrag som ikke umiddelbart kan identificeres, fordi der mangler afsender. Kategorierne "tekniker" og "andre bidrag" står for hver 2 % af alle bidrag. Gennemsnittet for den mest deltagende

---

<sup>159</sup> Beregnet ud fra et gennemsnit på fire studerende pr. gruppe.

studerende ligger på 31 % af alle bidrag, mens det er på 7 % af alle bidrag for den mindst deltagende studerende<sup>160</sup>.

**Figur 62. Procentvis angivelse af bidrag pr. kategori i gennemsnit for vejledning i grupperum**

Kategori	Vejleder	Pr. gruppe	Tekniker og andre bidrag	Den enkelte studerende	Mest bidragende studerende	Mindst bidragende studerende
<b>Procentvis gennemsnit</b>	18 %	78 %	4 %	19,5 %	31 %	7 %

På baggrund af denne gennemgang ser det ud til, at der indenfor grupperummet er få bidrag i forhold til temaer. Med et gennemsnit på tre bidrag pr. tema kan det derfor tyde på, at der må være en del enkeltstående bidrag som forbliver ubesvarede i dette forum. Desuden tyder tallene på, at der er en mere jævn fordeling mellem vejleder og den enkelte studerende i dette forum i forhold til både chat og vejledning ansigt-til-ansigt, hvor vejleder stod for den største enkeltandel.

#### *Fra linearitet til tematisk relateret struktur*

I det følgende ser jeg nærmere på hvordan kommunikationen indenfor dette forum tilsyneladende opretholdes under hele opgaveskrivningen, på trods af de få indlæg med ofte lange tidsintervaller imellem og en kommunikationsform som i forrige afsnit blev beskrevet som ikke-dialogisk. Som udgangspunkt for undersøgelsen skal jeg indlede med et par eksempler.

---

<sup>160</sup> Mens der i forbindelse med chat kun blev registreret studerende, hvis navn på en eller anden måde var synligt (selvom de ikke bidrog i kommunikationen), så er alle gruppens medlemmer regnet som potentielle bidragsydere i forbindelse med grupperummenes kommunikation, og er derfor regnet med som deltagere uanset om de bidrager eller ej.

## Eksempel 19. PROCES OVER TID

### Bidrag 1.

[Nytt innlegg](#) [Svar på innlegg](#) [Til Oppslagstavle](#) [Hjelpeside](#) [Slett dokument](#) [Tilbake til faglige sider](#)

**Tittel:** Veiledningsbegrepet

**Fra:** T

**E-post**

**Skrevet:** 28.09 21:26:15

Jeg har fremdeles problemer med å få dreis på lesingen – flere som sliter med det samme? Motivasjonen er størst midt i uka, onsdag og veiledning er en klar sammenheng.  
:) T

[Forrige innlegg](#)

[Neste innlegg](#)

---

**Fil**

[Hva er veiledning.doc](#)

### Bidrag 2.

[Nytt innlegg](#) [Svar på innlegg](#) [Til Oppslagstavle](#) [Hjelpeside](#) [Slett dokument](#) [Tilbake til faglige sider](#)

**Tittel:** Veiledningsbegrepet

**Fra:** H

**E-post**

**Skrevet:** 05.10 21:42:16

Vedlagt ligger mitt innlegg om fordeler og ulemper med FU kontra konvensjonell undervisning.

Vedlegget er lagret i Word 97 – format

H

[Forrige innlegg](#)

[Neste innlegg](#)

---

**Fil**

[Fordeler og ulemper ved FU.doc](#)

De to bidrag i ovenstående eksempel er bidrag fra samme grupperum, og de følger umiddelbart etter hinanden. I første bidrag henviser overskriften ikke til indholdet i selve meldingen, som handler om motivation, men henviser til det vedlagte dokument om vejledning.

*“Når vi kommuniserer [...] trekker vi temaene inn i kommunikasjonen. Temaene står til rådighet for å redusere kommunikasjonens usannsynlighet ved å anlegge begrensninger i mulige kommunikasjonsalternativer. For at kommunikasjon skal knyttes til ny kommunikasjon, bistår temaer ved å etablere bestemte forventninger om kommunikasjonens forløp” (Rasmussen, 2003a:180).*

At der ofte er et misforhold mellem overskrift, vedhæftet fil og tekstindhold er imidlertid kendetegnende for den kommunikation der foregår indenfor grupperummene. Således følger kommunikationen ikke bare én tråd, men går ofte på tværs af tråde eller overskrifter. Mange bidrag handler således om det samme, på trods af forskellige overskrifter. Og omvendt, samme overskrift kan indeholde bidrag til forskellige temaer.

Et andet typisk træk ved denne kommunikationsform er, at der ikke altid er tydelige forbindelser mellem enkeltbidragene gennem referencer til forrige og kommende bidrag. I det andet bidrag er der ingen respons på motivationsspørgsmålet, og heller ingen kommentarer til det vedlagte dokument om vejledning. Til gengæld er der vedlagt et nyt dokument, nu om fordele og ulemper ved fjernundervisning. Træk ved kommunikationen, som umiddelbart giver indtryk af kaos i grupperummene.

Når kommunikationen alligevel fortsætter på trods af den ringe respons på tidligere bidrag og et tilsyneladende kaotisk præg, kan det se ud til, at den ikke skal forstås som en lineær proces i tråd med synkrone kommunikationsformers direkte forbindelser mellem enkeltbidrag. Jeg vil i stedet foreslå at man ser kommunikationens opretholdelse og reproduktionen i forhold til en ikke-lineær<sup>161</sup> eller tematisk relateret proces, hvor hovedtemaet og løsningen af den skriftlige opgave står i centrum. Indenfor denne forståelse reproducerer den enkelte deltager kommunikationen, selv om han/hun ikke svarer direkte på spørgsmål eller henviser til tidligere meldinger, så længe han/hun fortsætter mod løsningen af hovedspørgsmålet; den skriftlige gruppeopgave. Svaret eller tilbagemeldingen kommer ofte mere indirekte, ved at andre studerende i gruppen fortsætter refleksionen eller henviser til uddybende litteratur. Hvorvidt man kan betragte

---

<sup>161</sup> Det lineære og det ikke-lineære (ikke-aristoteliske) henviser i denne sammenhæng til dramaturgiens univers, eller til det område indenfor filmteori som beskæftiger sig med fortællingers struktur. Indenfor dramaturgien kan man overordnet skelne mellem fortællinger med en lineær struktur og fortællinger med en ikke-lineær struktur. I den lineære fortælling bygger hver scene på den forrige og den kommende, som en kontinuerlig årsagssammenhæng, og den fortæller en historie i en kontinuerlig fremadskridende handling (Breum 1993). I den ikke-lineære dramaturgi stilles et centralt spørgsmål som forsøges besvaret gennem forskellige indfaldsvinkler. Disse indfaldsvinkler eller episoder hænger ikke direkte sammen som en årsagssammenhæng, og rækkefølgen af de enkelte episoder er derfor ikke vigtig her (Ryum, 1982 og <http://www.dr.dk.undervisning>).

de enkelte bidrag som løsrevne bidrag eller bidrag i en proces, afhænger derfor først og fremmest af hvad de handler om, og ikke om de henviser til et bestemt bidrag.

Når kommunikationsformen er asynkron, stilles der ikke de samme krav til hastighed som i den vejledning der foregår ansigt-til-ansigt eller via chat. Det ser ud til at asynkronitetens adskillelse af de kommunikative selektioner og den ikke-umiddelbare respons indebærer en rationalisering af kommunikationen, således at alt "overflødig" forsvinder og erstattes af mere opdaterede bidrag som rationaliserer processen ved at koble sig til den mest nødvendige kommunikation – kommunikationen i forbindelse med opgavens løsning. Set i dette perspektiv er en svag tilknytning til tidligere bidrag en naturlig følge af en lang svartid, fordi der med tiden sandsynligvis også opstår ny indsigt hos deltagerne. Således vidner det enkelte bidrag og den tilsyneladende abrupte kommunikation om, at tiden er gået siden sidste bidrag, idet indholdet ofte giver udtryk for et højere niveau med hensyn til opgavens besvarelse.

Det der derfor umiddelbart fremstod som en abrupt kommunikationsform med ikke procesrelaterede bidrag, fungerer sandsynligvis som en proces, hvor bidragene relaterer sig til hinanden gennem et overordnet tema. Med lange tidsintervaller mellem de enkelte bidrag bliver processen ofte rationaliseret, og det ser ud til, at der vælges forståelse, sandsynligvis opnået med relation til information og meddelelse i flere forskellige kommunikationssammenhænge, frem for med relation til det enkelte bidrag. Følger bidragene efter hinanden med korte tidsintervaller, vil man se at forståelsen i højere grad relateres til det enkelte bidrags valg af information og meddelelse, og umiddelbart vil fremstå som en mere lineær proces uden store niveauforskelle.

### *En pelagisk reproduktionsproces*

For at beskrive selve vejledningsprocessen mellem vejleder og den studerende i grupperummene har jeg brugt begrebet *pelagisk*<sup>162</sup>. Begrebet beskriver oprindeligt et udviklingsstadium, hvor en organisme driver frit i havvandet, og ikke har fæstnet sig til et underlag. I denne sammenhæng henviser begrebet til *den pelagiske hvalfangst*, hvor et stort skib med hvalkogerer om bord sejlede i pendulfart mellem mange mindre både, der leverede fangst til skibets kogerer<sup>163</sup>. Overført til vejledningen i grupperummet kan man forstå vejlederen som den der afsøger kommunikationen for mere eller mindre tydelige vejledningsbehov hos de studerende, hvorefter disse behov indsamles og besvares samlet og nogle gange enkeltvis i den rækkefølge de kommer.

---

<sup>162</sup> Tak til Yngve Nordkvælle for hans historier om opvækstens hvalfangstmiljø og for inspirationen til begrebsbruget i dette afsnit.

I det følgende eksempel svarer vejleder på tre forskellige bidrag fra tre forskellige bidragsydere, hvert enkelt bidrag vedlagt et dokument med dele af opgaven. De studerende stiller ikke vejledningsrelaterede spørgsmål, men kommenterer bare kort hvad der vedlægges. Det ser dermed ud som om de studerende henvender sig til hinanden i en skriveproces og egentlig ikke til vejlederen.

## Eksempel 20. VEJLEDERS RESPONS PÅ TRE BIDRAG

### Indlæg 4

[Nytt innlegg](#) [Svar på innlegg](#) [Til Oppslagstavle](#) [Hjelpeside](#) [Slett dokument](#) [Tilbake til faglige sider](#)

**Tittel:** Gruppeoppgaven – respons  
**Fra:** Veileder  
**E-post**  
**Skrevet:** 09.11 12:31:10

Veilederrespons:

Dere er nesten ferdig med oppgaven, det er mye bra dere skriver.

Ved redigeringen som gjenstår vil jeg peke på noen hensyn (som dere mulig allerede er på høyde med.?):

- \* representasjon av hele gruppen : alle skal levere lik andel (størrelse/mengde) til teksten, og alle synspunkter skal presenteres.

- \* formgivning :-> Ordforklaringer eller punktvis redegjørelser gjør at overskrifter får en informativ funksjon (eks. Hos Håkon).

- > Diskusjoner har en annen karakter i oppgaven (eks. hos Hans), de monner gjerne ut i en oppsummering, konklusjon eller refleksjon, som passer til slutt.

Opgaven bliver ryddig når disse formene bliver bevisst brukt i 'opplysnings-delen' og 'diskusjons-delen'.

Overfor dere er jeg ikke sikrt om dere egentlig trenger denne påminnelsen,...hvis ikke desto bedre. Men det er nå slik at den som utfolder aktivitet, også får respons.

Veileder.

[Forrige innlegg](#)

[Neste innlegg](#)

---

**Fil**

[Gruppeoppgave – innledn-diskforum og telefonm.doc](#)

Vejlederen har her ikke de studerendes vurderinger og spørsmål som baggrund for vejledningen, men må selv vurdere, hvad der er opgavens umiddelbare svaghed og styrke. Når vejlederen til slut siger, at de aktive også er dem der får respons, kan det ses som et udtryk for den pelagiske vejledningsform, hvor vejlederen afsøger grupperummet for mulige problemer. Samtidig kan det ses som en understregning af det principielle i et lidt docerende indlæg. Hun forsøger således at balancere mellem opgavetekniske krav og appellere til frivillighed.

Som jeg har været inde på tidligere, ser det ud til at grupperummet først og fremmest er et forum for kommunikation mellem de studerende i forbindelse med gruppeoppgaven.

---

<sup>163</sup> Pelagisk: <http://www.storenorskeleksikon.no>

Således kan den jævne fordeling mellem vejleders og de studerendes bidrag ses som et udtryk for at grupperummene indeholder en større andel af vejledning eller kommunikation mellem de studerende, end man ser i andre vejledningsformer. Samtidig bidrager vejleder jævnlige. Men frem for at svare på hvert enkelt bidrag, ser det ud til, at vejleder samler op og kommenterer på baggrund af flere bidrag, med mindre der tilkendes et umiddelbart behov for vejledning, hvilket imidlertid sjældent forekommer.

Man kan på baggrund af dette forstå autopoiesisen i grupperummet som en reproduktionsproces der mere generelt refererer til systemets overordnede tema – at løse en skriftlig opgave. Indenfor dette systems grænser er det tilladt at reflektere over forskellige sider af opgavens tema. Der kan f.eks. foregå vejledning på baggrund af spørgsmål fra de studerende eller på baggrund af processen, og der kan vedlægges mere eller mindre konkrete forslag til opgavens kapitler. Vejledningssystemets grænser er defineret i forhold til opgavens løsning, og autopoiesisen kan beskrives som dialogisk og monologisk reproducerende, så længe bidragene refererer til hovedtemaet. Mange monologer kan således forbindes til en proces gennem en overordnet tråd, nemlig opgavens løsning.

### **Diskussion og opsummering**

I dette afsnit har jeg taget udgangspunkt i forholdet mellem tema og bidrag for at forstå kommunikationens reproduktionsproces. Jeg fandt bl.a., at der var færrest temaer indenfor chat og flest indenfor grupperummene. Noget som sandsynligvis hænger sammen med, at chat er en synkron kommunikationsform som vejledning ansigt-til-ansigt, og derfor foregår indenfor en kort tidshorisont på ca. 30 minutter, mens vejledningen i grupperummene foregår løbende indenfor en periode på ca. fire måneder. Når chat som skriftlig kommunikationsform samtidig er tidskrævende, kan det derfor være vanskeligt at nå mange temaer indenfor ovennævnte tidshorisont.

Når det kommer til antallet af bidrag, er billedet imidlertid anderledes. Her har vejledning ansigt-til-ansigt omkring dobbelt så mange bidrag som vejledning via chat, og mere end seks gange så mange bidrag som i grupperummene. I et chat-møde på ca. 30 minutter forekommer der således mere end dobbelt så mange bidrag som i vejledning indenfor grupperummene, der foregår over fire måneder. Hvis man sætter tema i forhold til bidrag, ser man, at der i den traditionelle vejledning i gennemsnit er 26 bidrag pr. tema og 28 bidrag pr. tema i chat, mens grupperummene kun har 3 bidrag pr. tema. Altså er der tydeligvis dialoger i de to synkrone vejledningsformer, mens den asynkrone kommunikationsform umiddelbart har et mere monologisk præg. Således ser det ud til at

der er en sammenhæng mellem dialogisk aktivitet og hvorvidt mediet tilbyder en synkron eller en asynkron kommunikationsform. Det viser sig imidlertid at ovenstående billede er lidt fortegnet på grund af brugen af ordstyrerfunktionen indenfor chat. Således er næsten halvdelen af alle bidrag i grupper der benytter denne funktion, ordstyrerrelaterede bidrag, uden et reelt indhold. Det ser desuden ud til, at ordstyrerfunktionen røver tid, med kortere sætninger og et mere overfladisk indhold til følge. Funktionen benyttes sandsynligvis for at kompensere for de kommunikerendes manglende iagttagelsesmuligheder, og for at skabe en synkron dialog med reference til nærværets dialog. Det ser imidlertid ud til, at denne funktion skaber flere problemer end at være et naturligt og reelt bidrag til systemets opretholdelse.

Når det gælder fordelingen af bidrag mellem de enkelte deltagere har de to synkrone kommunikationsformer et nogenlunde ens mønster. Her er vejlederen den der bidrager mest i forhold til gennemsnittet for den enkelte studerende, mens der er en mere jævn fordeling mellem vejleder og de studerende i grupperummene. For alle tre vejledningsformer gælder det, at de studerende som gruppe bidrager mest, hvilket hænger godt sammen med vejledningens ideelle program om en undervisningsform, hvor underviseren ikke skal docere, men appellere til den studerendes selvindsigt. I vejledning ansigt-til-ansigt står de studerende for 64 % af alle bidrag, mens gruppen står for 70 % indenfor chat og for 78 % indenfor grupperummene.

**Figur 63. De studerendes procentvise andel af alle bidrag pr. medie**

Medie	Ansigt-til-ansigt	Grupperum	Chat
<b>De studerendes andel af alle bidrag</b>	64 %	78 %	70 %

På baggrund af de procentvise tal ser det ud til, at de studerende er lidt mere dominerende i grupperummene end i de to synkrone vejledningsformer. Går man nærmere ind på indholdet i dette forum, ser man da også, at vejledningen her foregår på en noget anderledes måde end i de to synkrone vejledningsformer. Indenfor dette vejledningsforum henvender de studerende sig først og fremmest til hinanden i forbindelse med opgaveskrivningen, og kun indirekte til vejlederen. Den vejledning der foregår her, sker sjældent på initiativ fra de studerende, men ved at vejlederen går igennem de studerendes indbyrdes kommunikation og responderer på den.

Således kan de to synkrone vejledningsformers autopoiesis beskrives i forhold til en traditionel lineær proces, hvor hvert enkelt bidrag refererer til det foregående og det



kommende. Kommunikationsprocessen indenfor grupperummene har jeg derimod beskrevet som ikke-lineær eller som en tematisk relateret proces, hvor de enkelte bidrag refererer til et overordnet tema, at løse den skriftlige gruppeopgave. Som en konsekvens af denne procesdannelse kan det usammenhængende udtryk ses som en naturlig konsekvens af at der er tidsmæssige spring mellem de forskellige bidrag, og den enkelte bidragsyder derfor er nået til et højere niveau (en højere indsigt) med hensyn til opgavens besvarelse. Om et bidrag således kan betragtes som løst eller knyttet til en proces, afhænger af hvad det handler om og ikke først og fremmest om det henviser til bestemte bidrag. Som et billede på vejlederens funktion indenfor denne vejledningsform har jeg benyttet begrebet om den pelagiske hvalfangst. Vejlederen får her en mere afsøgende funktion i forhold til de studerendes behov for vejledning. Autopoiesisen kan foregå som en dialogisk proces og den kan være monologisk reproducerende, så længe bidragene refererer til hovedtemaet. Mange monologer kan således forbindes til en proces gennem en overordnet tråd, nemlig opgavens løsning, og én person kan gå i dialog om opgaverelaterede problemstillinger.

Vejledningen via chat forsøger at kompensere for mediets repertoire af meddelelsesformer som begrænser de kommunikerendes muligheder for gensidig iagttagelse. Som kompensation for den naturlige turtagning benyttes ordstyrerfunktionen som et forsøg på at sikre processens fortsættelse. I grupperummene ses ikke den samme brug af kompensatoriske virkemidler for at opretholde systemet. Ved asynkronitet er der ikke samme behov for hastighed og for at koble enkeltbidrag til hinanden. Systemet ser i stedet ud til, at basere sig på en kommunikationsproces som bindes sammen af et fællestema. Alle bidrag der omhandler dette tema er således en del af processen og fungerer som opretholdere af systemet.

#### 5.5.4. Tillid

I vejledningens kommunikation lægges der vægt på en nær kontakt mellem studerende og vejleder. Kommunikationen foregår i et mindre forum, oftest en-til-en eller en-til-få. Som jeg var inde på tidligere, er underviserens evne til at tematisere selvindsigten som udgangspunkt for vejledningssamtalen vigtig, for at nå undervisningsformens intenderede mål om forandring. Man kan sige, at kritikken i princippet først skal finde sted, når den studerende selv har åbnet op for den. Denne måde at udøve kritik og vejledning på, kan i sig selv ses som en måde at opbygge et tillidsforhold mellem vejleder og de studerende på, hvor vejleder ikke driver kritikken længere end den studerende er moden til. Indenfor systemteorien forstås al interaktion som en form for selv fremstilling og er derfor relevant for tillidsspørgsmålet. Uanset om tillidsspørgsmålet er i fokus for interaktionen,

kan man ikke undgå at ens selvfremsstilling bliver vurderet ud fra, om man er tillidsvækkende eller ej (Luhmann, 1999). Underviserens evne til at tematisere selvindsigten og den kommunikerendes selvfremsstilling må ses i lyset af de muligheder og begrænsninger, som det enkelte medie giver. Spørgsmålet er derfor, hvordan der skabes tillid mellem de kommunikerende i den netbaserede vejledning, hvor de kommunikerende er fysisk adskilt og må basere sig på en skriftlig kommunikationsform.

Jeg har først og fremmest forsøgt at operationalisere tillidsaspektet i den enkelte vejledningsform gennem eksempler der illustrerer vejlederens personlige tillidsproduktion. Bl.a. hvordan vejlederen gennem dialogen åbner for de studerendes selvindsigt og hvordan humor og selvironi benyttes indenfor de tre vejledningsformer. Som i analysens andre afsnit vil jeg også her tage udgangspunkt i kommunikationen indenfor den traditionelle vejledning, for derefter at gå over til den netbaserede vejledning.

### **Tillidsopbygning i vejledning ansigt-til-ansigt**

I denne del har jeg valgt, at tage udgangspunkt i to eksempler, som viser den samme vejleder i to forskellige grupper. Begge eksempler består af to sekvenser. Disse sekvenser viser en udvikling indenfor hvert eksempel, men i to forskellige retninger.

## **Eksempel 21. OPBYGNING AF TILLID MELLEML DE KOMMUNIKERENDE I VEJLEDNING ANSIGT-TIL-ANSIGT**

### **Vejledningssekvens 1.**

#### **Ros før ris**

#### **Gruppe a.**

(Efter første indledende runde er forbi, ser vejleder ned i papirerne og læser op hvad han selv har skrevet om gruppens arbejde):

V: "Flott, logisk, klart oppbygget."

Kan det være bedre? Jeg kan ikke skjønne det. Øhhh....ja! (smilende) Ja, det som jeg sa innledningsvis. Du, jeg kan godt tenke meg at dere...når man kommer med postulater, påstander...at man...øhhh har litt referanser med (smiler og peger ned i papirerne). Få litt mer referanser med her!

S1: Ja, ja. Det har rett og slett med at vi skriver hver for oss, og så for å få riktig nummer, så har jeg laget en referanseliste ved siden av.

## Vejledningssekvens 2.

### Frivillighed og faglig anerkendelse

#### Gruppe a.

(afsluttende, i en diskussion om hvordan opgaven kan struktureres. Den studerende opsummerer sin forståelse)

V: ja, som jeg sa så er det viktig å tro på et syn.

S1: ja, du kan jo lage til et par kategorier og så gå ut i fra det. Så finner du ut på en måte begrunnelsen for menneskesynet og så trekke det inn i drøftingen etter hvert...

V: (nikker bekræftende) ja...ja. Men det var en ting jeg kunne tenke meg. Kunne dere tenke dere... jeg kunne tenke meg å spørre om dere kunne tenke dere...øhhh å lage en sånn oppsummering ut fra dette caset her [...]  
Man kan jo gjøre en sånn oppsummering av de tre diskusjonene til slutt?

(stilhed mens S1 skriver)

V: hva tror dere om det? (ingen svarer) Er det bare dumt?

S1: (mens han skriver) Det er vel det!

(S2 ler højt)

S1: nei, nei. Det er bare det at det er litt tidlig.

V: Feil igjen!

(alle ler)

V: men fikk du fatt i det?

S1: ja, du vil på en måte ha en sånn closing arguments til slutt du!

V: ja, nå har dere skrevet en hel casus, og skal dere så ikke ha noen personlige meninger? (smiler)

S1: jo, du vil ha sånn closing arguments?

V: ja...ja!

I den første dialogsekvens ser man, at vejlederen først roser de studerende for derefter at sætte fingeren på et kritikværdigt punkt i opgaven. Med andre ord, så bereder han vejen for kritik gennem ros. De studerende forstår således, at opgaven generelt er at betragte som god, og de behøver ikke at 'fortvivle' over den kommende kritik. Gennem sin uformelle og let ironiske form appellerer vejlederen til en personlig tillidsrelation. Samtidig kan oplæsningen af egen kritik, "Flott, logisk, klart oppbygget" ses som en understregning af egen faglighed. Når han efterfølgende kommenterer sine skriftlige kommentarer: "Kan det være bedre? Jeg kan ikke skjønne det.", kan det ses som et yderligere forsøg på objektivisering af egen faglighed. Dermed forsøger vejlederen her både at opbygge en personlig tillid gennem at berede for kritik gennem ros før ris, men han opbygger også tillid til sin egen faglighed.

I den anden dialogsekvens viser vejlederen en lidt anden tillidsskabende teknik. Ved at lade kritikken forme som et spørgsmål inddrager vejlederen de studerende som ligeværdige i systemet, frem for at sige direkte, at han kunne tænke sig en bedre opsummering i opgaven. Noget som han tydeligvis først har tænkt sig at gøre, men som afværges gennem en lidt kompliceret sætning. En fortalelse, som bl.a. gennem tonefaldet

også fungerer som et humoristisk indslag. Efter det indledende spørgsmål går vejlederen over til at forklare, hvordan denne opsummering kunne se ud, rent hypotetisk, hvorefter han spørger, hvad de studerende synes. Vejlederen giver dermed indtryk af, at det er frivilligt, om de studerende vil følge forslaget eller ej. Når vejlederen spørger om det bare var et dumt forslag, kan det ses som et udtryk for ironisering af vejlederrollen, som gør det muligt at overdrive ligeværdighedsforholdet. Et forhold som ikke eksisterer i faglig henseende, men som derfor eksponeres som social ligeværdighed og som er vigtig i opbygningen af personlig tillid mellem de kommunikerende. Når den studerende følger ironien op, kan det ses som et udtryk for social tryghed i et system, baseret på personlige tillidsrelationer. Som i forrige dialogsekvens handler det også her om at berede vejen for kritikken. Dermed må man antage, at denne undervisningsform ofte kræver et længerevarende kommunikationsforløb for at der skal kunne opbygges tillid og målet om selvindsigt skal kunne lykkes.

Også *humor* og *selvironi* er kommunikationsformer som vejlederen kan benytte for at opnå tillid og for at skabe selvindsigt hos de studerende. Gennem denne type kommunikation kan man desuden flytte fokus fra det personlige plan til et mere alment, og dermed gøre åbenheden mindre farlig. En type kommunikation som er typisk for den vejledning jeg har observeret i nærundervisningen, og som inviterer til en mere personlig tillidsopbygning mellem de kommunikerende.

Mens ovenstående eksempel viste vejledningssekvenser, hvor vejlederen forsøgte at berede vejen for kritik gennem ros og ligeværdighed, og hvor især det personlige tillidsaspekt spillede en rolle for opnåelse af selvindsigt, så viser næste eksempel, hvordan samme vejleder benytter en noget anden strategi.

## **Eksempel 22. VEJLEDER ØNSKER AT DE STUDERENDE SKAL BEGYNDE**

### **Vejledningssekvens 1.**

#### **Forskellige forventninger**

#### **Gruppe b.**

(Alle har sat sig og de studerende har taget papirerne frem. Vejleder leder stadig efter de rigtige papirer. Der er helt stille)

V: Ja, så var det den saken her...jeg får bla litt, mens dere snakker i vei så? (smiler)

S1: Du har fått noen konkrete spørsmål og som vi ønsker svar på. Kanskje du kan begynne med det? (streng)

V: Har jeg fått spørsmål ? (ironisk)

S2: Ja, jeg skrev... (afbrydes)

S1: Du har fått spørsmål! (S1 og S2 ser på hinanden)

S2: Ja, jeg skrev det først på mailen her. Først på mailen!

V: På denne her?

S2: ja!

(vejleder kommenterer, mens han læser mailen)

V: uhhh..ja, jeg har jo skrevet litt her også, jeg... Nei, jeg synes de der øvelser dere har gjort på såne her begrepsavklaringer og slike ting, synes jeg er allright altså. Jeg har noe å si på de... (læser) ja, ja. Jo, jo, det er jo det *dere* skal snakke om. (tænkepause) Det er ikke så lett å si så mye om det er skrevet nok på det osv., før vi har sett hele oppgaven på en måte. Det som er viktig for oss når vi driver og veileder er egentlig at vi blir enige om, at dere får en forståelse om hva vi mener skal til for at det er nok teoridel. Om det er nok avhenger av hvor mye dere har brukt under drøftingene...(en nikker bekræftende) det viktigste er at dere får en forståelse av det. Så det håper jeg kommer litt fram under veiledningen da.

S2: For drøftingsdelen er den vi har jobbet minst med.

V: Ja, sånn er det for alle! (skifter fra streng tone til mer let og munter tone). Det blir sånn for alle...man greier ut og greier ut og det er så moro og man har så lite tid og øhhh...

(to af de studerende smiler, de andre er alvorlige)

Som man ser i dette eksempel, forsøker vejlederen indledningsvis, at få de studerende til at spille ud. De studerende mener imidlertid ikke, at de skal starte, idet de sammen med opgaveudkastet har sendt vejlederen nogen konkrete spørgsmål. Mens vejlederen tydeligvis opfatter vejledningens start som selve mødet, så opfatter de studerende spørgsmålene som igangsættere. De beder derfor vejlederen om at svare, i samsvar med et typisk turtagningsmønster, hvor det er vejleders tur. Således bliver der uenighed om det program der skal kommunikeres indenfor. Mens de studerende via de konkrete spørgsmål forventer et konkret svar, så har vejlederen tydeligvis forventninger om en dialog på baggrund af opgaven og de konkrete spørgsmål. Han mener at selve præmissen for spørgsmålene er forkert. Der skal ikke svares på spørgsmål, men spørgsmål skal danne grundlag for en dialog om enighed. Således siger han: "...Jo, jo, det er jo det *dere* skal snakke om".

Hvorvidt de kommunikerende når frem til en egentlig enighed om kommunikationens program er uvist, men kommunikationen opretholdes og vejledningen føres til ende. Men denne vejledningssamtale fremstår ikke som en forhandlingssituation som de andre vejledningssamtaler ansigt-til-ansigt, og den bærer ikke præg af at bygge på et personligt tillidsforhold mellem de kommunikerende. Med brugen af *vi* og *os* i sætningen: "Det som er vigtig for oss når vi driver og veileder er egentlig...", snakker vejlederen ikke bare på vegne af sig selv, men på vegne af de andre undervisere og institutionen. Han svarer således ikke direkte på de studerendes spørgsmål, men henviser til en mere principiell fortolkning af vejlederrollen blandt underviserne på institutionen.

Den næste dialogsekvens er fortsættelsen af ovenstående vejledningssamtale.

## **Vejledningssekvens 2.**

### **Formel og korrekt**

#### **Gruppe b.**

(Efter en kort stilhed efter den indledende, principielle "irettesættelse", fortsætter vejledningen):

V: jaae..(stønner før han fortsætter med at læse op fra de studerendes opgave): "Da vi som spes.ped.-studenter skulle fordype oss i begreper...i begrepet normalitet ønsket vi å se nærmere på konkrete tilbud til barn og unge..."

V: ja, begrepet normalitet? (ryster på hovedet) Normalitet og avvik, hva? Bare for å spikre litt fliser, hva! Jeg håper at dere er flinke til å la hverandre lese... jeg vet at noen har den oppfatning at har man skrevet noe, så er det mitt...[osv.].

Når vejlederen i første dialogsekvens ikke kvitterede med et direkte svar på de studerendes opfordring, opstod der som følge af dette en præcisering af hvad der er acceptabel og ikke-acceptabel kommunikation indenfor systemet. På den ene side fastslog vejlederen, at opgavevejledning handler om en slags enighed om præmisser snarere end at skulle give facit. På den anden side ser det ud til, at denne gruppe i større grad end de andre har behov for mere konkrete tilbagemeldinger, og at vejlederen derfor viser mere af sin faglige autoritet. Vejlederen ændrer dermed sin taktik efter de indledende kommentarer, hvori han forsøger at åbne for en dialog om gruppens problemer til en eksponering af egen faglig kunnen. Han overdriver imidlertid sin faglighed og fremstår som bedrevidende med det resultat, at vejledningen får et irettesættende præg. Det som egentlig var ment som et forsøg fra vejlederens side på at holde kommunikationen indenfor vejledningens ideelle program, tager overhånd, og ender med, at vejlederen kommer i centrum frem for de studerende. Vejledningen giver dermed ikke samme rum for dialog, hvorved vejlederens rolle yderligere forstærkes for at opretholde systemet. Således kombinerer vejlederen i denne vejledningsseance ikke den faglige tillid med den personlige, men øger derimod sin faglige tillidskapital på bekostning af den personlige.

Som jeg nævnte indledningsvis i denne analyse siger Lauvås og Handal (1998) bl.a., at en vejleder må prøve at kombinere ros og ris, hvorved såvel personen som personens kundskaber kommer frem. Og på sammen måde som en alt for kritisk vejleder kan ødelægge for tillidsforholdet, så kan også en for rosende vejleder, uden en overbevisende faglig indsigt, ødelægge troværdigheden og dermed tilliden i forholdet til de kommunikerende.

### **Tillidsopbygning i vejledning over nettet**

Som nævnt i metodeafsnittet handler det udvalgte fjernstudie netop om at vejlede over afstand. Det vil sige, at der hele tiden vil være et medløbende metaperspektiv på det at

vejlede indenfor en fjernundervisningskontekst. Således fremstår mange afskrifter af dialogen mellem vejleder og de studerende både som netbaseret vejledning, og som refleksioner over netbaseret vejledning. Jeg har i dette afsnit forsøgt at kombinere tilfældigt udvalgte vejledningssekvenser med en sekvens, hvor netvejledning er tema for vejledningen.

Som den traditionelle vejledning foregår også de to vejledningstyper på nettet indenfor et mindre forum, hvor kun vejleder og den enkelte gruppes medlemmer har tilgang. Men modsat vejledning ansigt-til-ansigt er der afstand mellem de kommunikerende i netvejledningen og de kan kun udtrykke sig gennem skrift.

#### *Vejledning via chat*

Nedenfor følger et eksempel fra chat med tre forskellige vejledningssekvenser, hentet indenfor tre forskellige grupper, men med samme vejleder.

## Eksempel 23. TRE VEJLEDNINGSSEKVENSER FRA CHAT-FORUM

### Vejledningssekvens 1.

#### Kort og kontant

#### Gruppe 3.

(der er blevet stillet spørgsmål vedr. brug af referencer)

<veileder> ja, det blir ekstra 'vitenskapelig' når det meldes at den siterte siterer selv igjen

<veileder> + men det er ikke nødvendig

< Nick> Et sidesprang—Jeg har studenter som har skrekk for å sende e-post hva gjør jeg???

<mats> V

<veileder> noen gang bruker forfattere så mye henvisninger at du kan gå deg vill som student!

Prinsippet er at det skal meldes hvor du haar det ifra.

<veileder> r

<mats> G

<gitte> Sidesprang 2> Maskinen min skriver ut andre tegn enn de jag har ment!

<mats> V

<veileder> sidesprang: sendt dem mange småmeldinger, slik at de blir vant med å få post først

<veileder> r til gitte

<mats> V

<veileder> jobber du i Netscape? – det skjedde med meg først gang også, nå tar jeg Explorer

<Nick> !

<gitte> Ja, i Netscape

<veileder> r

<mats> Hva henviser vi til når det er fra egen erfaring som pedagog/lærer?

<mats> V

<veileder> ingenting å gjøre med gitte! – 'Etter våre erfaringer (med noe kontekst kanskje)'

<veileder> r

<mats> V

<veileder> si det som det er

<mats> ok, v

<Nick> Dersom vi finner andre "gode bøker" som ikke står på boklista....Hva har det å bety??

<veileder> r

<mats> V

<veileder> de kan godt brukes, men se på nivået: har de en bokliste – respektabel sådan, er det

< OK

I ovenstående dialogsekvens ser man, at der stilles flere spørgsmål indenfor et forholdsvis kort tidsrum. Spørgsmålene stilles udelukkende af de studerende og har en overvejende praktisk karakter, som ikke lægger op til dialog mellem de kommunikerende. Vejlederen



besvarer spørsmålene med konkrete svar, og forsøger ikke at problematisere eller vende spørsmål mod den studerende som en tematisering af selvindsigten. Da vejledningen ikke er udpræget faglig i sin karakter, men er af en mere praktisk art, ser jeg ikke at den umiddelbart appellerer til faglig tillid. Samtidig benytter vejledningssekvensen sig heller ikke af den mere personlige tillidsproduksjon. Den er forholdsvis upersonlig, og der er ingen spor af humor, selvironi eller mere empatiske former for kommunikation. Som jeg nævnte i foregående afsnit, ser det ud til, at brugen af ordstyrerfunktionen skaber kortere og mere overfladiske bidrag. Samtidig formaliserer ordstyrerfunktionen en i forvejen mere formel kommunikationsform. I et tillidsperspektiv kan det betyde, at de kommunikerendes udtryksmuligheder begrænses, hvorved risikoen for en forringelse af den personlige tillid øges.

## **Vejledningssekvens 2.**

### **Brug af lukkede spørgsmål**

#### **Gruppe 1.**

<Hans> Vi har sist helg vært samlet i Tromsø for å lage en disposisjon og diskutere oppgaven....

<veileder> jeg leter etter problemstillingen...

<Hans> Et øyeblikk:.....

<veileder> kommunikasjon og kommunikasjonsmåter i fjernundervisning...men hva er spørsmålet+

<Hans> Problemstilling: Hvilken innflytelse har kommunikasjonsredskapene på veilednings- og læringsprosessen i fjernundervisning

<veileder> oi:

<veileder> innflytelse -> = sammenligning?

<veileder> redskapene -> alle?

Håkon has arrived.

<Hans> Vi vil sammenligne internettbaserte redskaper, telefonmøte

<Hans> Velkommen Håkon

<veileder> veiledningsprosessen + læringsprosessen?

<veileder> hei Håkon, jeg prøver å si nettopp at det er vel mange aspekter i problemstillingen!

<Hans> Ja. Her vil vi ta frem hvordan redskapene påvirker kommunikasjonsprosessen og hvordan dette kan få innvirkning for veilednings- og læringsprosessen.

<veileder> vi har bare en 10-siders-oppgave! ..klarer dere alt det?

<veileder> går det an å forenkle litt?

<Hans> Vi må avgrense litt etterhvert. Vi har nå vært igjennom en konstruktiv diskusjonsperiode. Vi har laget en disposisjon, så får vi avvente å se om vi må avgrense oppgaven ytterligere.

I dialogsekvensen for gruppe 1. benytter vejleder en spørgende form, i overensstemmelse med den indirekte kommunikationsform som tilskrives vejledningens ideelle program. Men i modsætning til den traditionelle vejledning er spørgsmålene ikke åbne og indbyder derfor ikke til dialog med den studerende, men deres kontante karakter gør, at de fremstår som selve kritikken. Således skaber vejleders tilbagemelding ikke refleksion og selvindsigt hos de studerende, som svarer på kritikken ved at afvise den.

Da Håkon kommer til, røber vejleder, at det er vanskelig at praktisere den mere ideelle vejledningsform i dette forum. Hun siger således direkte, at hendes spørgsmål kan opsummeres i den påstand, at gruppen har for mange aspekter i deres problemstilling. I den ene vejledningssekvens ansigt-til-ansigt, overdriver vejlederen her sin faglighed på bekostning af den personlige tillid. Også her resulterer dette i, at vejlederen bliver mere irettesættende frem for dialogisk.

I den næste dialogsekvens er selve vejlederrollen i chat temaet for kommunikationen.

### **Vejledningssekvens 3.**

#### **For kort til at være afventende**

#### **Gruppe 11.**

<Guro> jeg har i meg som lærer at jeg må forberede meg så mye før jeg setter det ut til andre i disk.gr. - - det er kanskje ikke nødvendig i denne fasen vi er?

<Veileder> jeg fremstiller det kanskje for enkelt for dere?? Kan vi gå til "faglig innhold?" Hvilke emner/begreper dere jobber med?

<Sine> Jeg tror at vi har nytte av brainstorming enda.

<Bo> vi må snart ta en beslutning om hva som er viktig å jobbe med f.eks,skal alle ha 'tenkt høyt'

<veileder> her styrer jeg, merker dere det? Hva er reaksjonen hos dere?

<sine> Jeg kom "litt ut av det", Veileder, følte meg kanskje litt "irettesatt".

<veileder> til: Problemstillingen: jeg kan ikke gi dere svar, det er diskusjonsemnene (hva dere enkeltvis eller sammen er opptatt av) som kan gi svar.

<Guro> min reaksjon: lurer på hva du mener, føler lite styring

<veileder> jeg merker gang på gang at jeg syns tiden er for kort å ha en 'avventende veilederholdning'!

Selvom de studerende allerede er i gang med en faglig diskusjon om gruppeledelse, ønsker vejlederen at gå til fagligt indhold, det vil sige til problemer i forbindelse med den skriftlige opgave. Hun gør imidlertid selv opmærksom på sin styrende facon, som hun

senere forklarer skyldes, at tiden er for kort til at indtage en 'avventende veilederholdning'.

Som jeg var inde på i afsnittet "Iagttagelse og selviagttagelse" er der et misforhold mellem chat-forummets samtidighed og brugen af skrift. På den ene side må meldingerne følge hurtigt efter hinanden, for ikke at systemet skal opløses. På den anden side tager det tid at skrive, og med maksimum 30 minutter pr. gruppe, kan det være vanskeligt at gennemføre en vejledningssamtale, hvor problemerne gøres til genstand for dialogen. Det er derfor ikke uventet, at denne vejledningsform fremstår som mere direkte, mere resultat- end procesorienteret og i mindre grad præget af den personlige tillidsproduktion. Men også selve kommunikationskonteksten, at der er fysisk afstand mellem de kommunikerende, gør at opbygning af personlig tillid kan virke meningsløs (Qvortrup, 1998).

På baggrund af denne gennemgang ser det altså ud til, at vejledning i et chat-forum har en mere direkte form og er mindre diskuterende end i den traditionelle vejledning. Jeg finder heller ikke, at der indenfor dette forum er en lignende brug af personlige tilkendegivelser, f.eks. humor og ironi, som i den traditionelle vejledning. Tilkendegivelser som bereder vejen for kritik og som kan sætte roller og problemer på spidsen og som giver vækst i tillidskapitalen (Luhmann, 1999:22).

### **Vejledning i et grupperum**

I forbindelse med vejledning i grupperummene har jeg udvalgt tre bidrag fra vejlederen i forhold til to forskellige grupper. De to første bidrag retter sig mod samme gruppe og følger her umiddelbart efter hinanden.

## Eksempel 24. TILLIDSPRODUCERENDE KOMMUNIKATION INDENFOR GRUPPERUMMENE

### Bidrag a.

#### Vejlederen i centrum

[Nytt innlegg](#) [Svar på innlegg](#) [Til Oppslagstavle](#) [Hjelpeside](#) [Slett dokument](#) [Tilbake til faglige sider](#)

**Tittel:** Disp.Oppgave Nytt forsøk  
**Fra:** veileder  
**E-post**  
**Skrevet:** 03.11 10.06:30

Jeg setter som veileder spørsmål ved denne definisjonen av "kommunikasjon". Er kommunikasjon bare 'utveksling'? Når definisjonen stopper der, reduseres kommunikasjonsbegrepet til en mekanisk hendelse. I de sosiale- og humanistiske fag, som relaterer 'kommunikasjon' til den sosiale verden og til menneskelige relasjoner, ville jeg bruke ordet 'utvikling' (isf. utveksling) av tanker, meninger og følelser. Det er dette som Habermas – som stor samf.vitenskapelig teoretiker har framhevet, men også Wittgenstein har vært talsmann for dette forhold ifm. Språkutvikling. Innen vår litteratur peker vel forfatterne på dette innarbeidete syn. Det er de kommuniserendes subjektive aspekt, som gjør forandring og utvikling nesten uundgåelig. Så langt om dette.

[Forrige innlegg](#)

[Neste innlegg](#)

### Bidrag b.

#### En åpning mod selvindsigt

[Nytt innlegg](#) [Svar på innlegg](#) [Til Oppslagstavle](#) [Hjelpeside](#) [Slett dokument](#) [Tilbake til faglige sider](#)

**Tittel:** Disp.Oppgave Nytt forsøk  
**Fra:** veileder  
**E-post**  
**Skrevet:** 03.11 10.17:34

Det første som slår meg er at denne disposisjonen er lang. Får dere plass til alt på 10 sider? Det andre er at problemstillingen ikke er konkret formulert. Det gjør det vanskelig å ta stilling til de forskjellige punkters relevans. Det kan virke som om dere vil være innom flere problemstillinger, men hva holder oppgavens deler sammen? Det er vanskelig å si noe mer, før jeg har det klart for meg hva de overbyggende tankene er. Så..... gjerne mer opplysninger til veiledning.

[Forrige innlegg](#)

[Neste innlegg](#)

Vejlederen refererer i disse to forskjellige bidrag med samme overskrift til to bidrag fra studerende, også med samme overskrift, men med forskjellig indhold. Det første bidrag henviser således til et bidrag fra de studerende, vedlagt et notat med definitioner og beskrivelser på viktige begreber i oppgaven, bl.a. på kommunikasjonsbegrebet. Det andet bidrag henviser til et bidrag fra gruppen, vedlagt et notat med oppgavens disposition.

Bidragene fra vejleder er sendt med ca. 10 minutters tidsinterval, mens de to bidrag som der henvises til er sendt henholdsvis fire og to dage før vejleders tilbagemeldinger.

I den første tilbagemelding ser man et eksempel på at vejlederen fjerner fokus fra sin person, ved at relatere sin kritik til vejlederfunktionen. Hun siger bl.a.: "Jeg setter som vejleder spørgsmål ved denne definition af "kommunikasjon". Når hun derefter spørger om kommunikation bare er udveksling, opfatter jeg spørgsmålet som retorisk og som en direkte kritik af de studerendes definition, fordi det ikke lægger op til et svar, men bliver besvaret efterfølgende af vejleder selv. Vejlederen understreger videre sin faglige overlegenhed og påfører sin uenighed en faglig tyngde ved, at fremhæve 'store' teoretikere som eksponenter for et syn der modsvarer hendes eget. Vejlederens tilbagemelding på kommunikationsbegrebet fremstår dermed ikke som en åbning mod en diskussion af begrebet, men bliver mere afvisende og belærende i sin form.

I det næste indlæg giver vejlederen tilbagemelding på gruppens disposition.

Tilbagemeldingen giver ikke direkte anvisninger på udarbejdelse af en disposition, men kritiserer gruppens disposition for at være for omfattende og for ukonkret. Vejleder mener, at det sendte notat er for tyndt et grundlag for en mere dybtgående vejledning, og beder derfor gruppen om at sende en mere beskrivende disposition. Mens første spørgsmål også her kan forstås som retorisk, er det næste spørgsmål mere åbent og kan fungere som en tematisering af de studerendes selvindsigt og videre refleksion. Tilbagemeldingen fra vejleder er også her mere kontant i sin form, end det som har været kendetegnende for vejledningen ansigt-til-ansigt. Alligevel fungerer denne tilbagemelding indenfor vejledningens ideelle program, bl.a. fordi vejlederen ikke docerer, men forsøger at bruge spørgsmålet til at åbne op for videre refleksion.

I den tredje og sidste sekvens ønsker jeg at sætte fokus på denne vejledningsforms særlige proces i relation til tillidsopbygning i systemet.

## Bidrag c.

### Det vejledningsagtige og pelagiske

[Nytt innlegg](#) [Svar på innlegg](#) [Til Oppslagstavle](#) [Hjelpeside](#) [Slett dokument](#) [Tilbake til faglige sider](#)

**Tittel:** hva er veiledning?  
**Fra:** veileder  
**E-post**  
**Skrevet:** 26.10 09.18:28

Jeg leser innleggene til Aske. Når dere gir noe fra dere, da kan jeg begynne å reagere som veileder også [...]

Veiledning begrenses til å ledsage, kommentere, respondere en læringsprosess – som studentene gjennomfører. Jeg kan ikke begynne ”veiledningen” min før dere er aktiv i læringen. Hvis vi ikke passer på forholdene, da opphører vi ”hjelpen” (veil.) til hovedsaken (redskapen?) og gjør læringen avhengig. – og dette blir meget uheldig i fjernundervisningssammenheng! Etter mine begreper er det omvendt. Læringen er hovedsaken, og veiledningen er avhengig at studentene er aktive i læringsaktivitetene.

[Forrige innlegg](#)

[Neste innlegg](#)

Ovenstående eksempel og bl.a. sætningen: ”Når dere gir noe fra dere, da kan jeg begynne å reagere som veileder også”, viser, at veilederen i denne vejledningsform også har et ønske om en mere ideel vejledningssituation, hvor de studerende og deres problemer er i centrum for vejledningen. Hvis man læser det med baggrund i den lineære dialog, ser det imidlertid ikke ud til, at dette ønske helt indfries, først og fremmest fordi der ikke udvikles en dialog i traditionel forstand, hvor det enkelte bidrag refererer til det foregående og det kommende.

Hvis man derimod forsøger at læse ovenstående i en kontekst, hvor kommunikationsprocessens enkeltbidrag retter sig mod et hovedtema og ikke er lineært forbundet, så bliver kommunikationen straks mere i overensstemmelse med vejledningens ideelle program. Man kan sige, at veilederen her går i direkte dialog med de studerendes refleksionsproces samtidig med at den foregår, mens veilederen i vejledningen ansigt-til-ansigt ikke umiddelbart har tilgang til refleksionsprocessen, men sammen med de studerende må forsøge at iagttage de refleksioner som danner udgangspunkt for det dokument eller de spørgsmål der er genstand for vejledningssamtalen. Hvis de studerende således ikke synliggør deres skrive- og refleksionsproces i grupperummet, så vil veilederen ikke have grundlag for at gå ind i en dialog.

Som jeg har nævnt tidligere, ser det ud til at kommunikationen i det fleksible studie går på tværs af forskellige medier. Når dette medie derfor har en mere rationel karakter end den traditionelle vejledning, skal man ikke se bort fra, at den personlige tillidsproducerende kommunikation især foregår via andre, mere velegnede medier, mens den kommunikation

der foregår her baserer sig på en allerede opnået tillid mellem de kommunikerende og derfor kan være målrettet og rationel i sit udtryk. I denne forbindelse kan man sige, at det, at de studerende tillader vejleder at afsøge deres refleksionsproces i sig selv er en tillid til vejleder om, at hun ikke vil misbruge informationen. Samtidig har vejledningen i grupperummene lighedstræk med den vejledningsagtige samtale. Vejledningsformen kan derfor få et præg af tilfældighed, men også af frivillighed. Noget som muligvis kan være med til at skabe bånd af en mere personlig karakter mellem vejleder og de studerende.

Det er imidlertid åbenbart, at mediet og dets særlige muligheder og begrænsninger også har betydning for opbygningen af tillid mellem de kommunikerende. Således sætter den fysiske afstand mellem de kommunikerende, asynkroniteten, og de reducerede muligheder for iagttagelse og selvfremsstilling, visse begrænsninger for opbygningen af en personlig tillidsrelation mellem de kommunikerende. Begrænsninger der betyder at systemet må opretholdes af andre tillidsskabende elementer. Der kan således forsøges kompenseres for manglende personlig tillid gennem opbygning af tillid til det institutionelle og til det faglige. Man må antage, at den mere kontante vejledning, hvor vejleder eksponerer sig selv i højere grad end i den traditionelle vejledning ansigt-til-ansigt, forsøger at kompensere for mediets begrænsninger ved at appellere stærkere til en institutionel og faglig tillid end til den personlige tillid. På baggrund af denne gennemgang af kommunikationen indenfor grupperummet kan man sige, at der oplagt foregår en tillidsopbygning mellem de kommunikerende, men at den er anderledes og mindre afhængig af personlig tillid, end den der foregår ansigt-til-ansigt.

### **Opsummering**

I dette afsnit har jeg undersøgt, hvordan der skabes tillid indenfor den netbaserede vejledning, hvor de kommunikerende er fysisk adskilt og må basere sig på en skriftlig kommunikationsform.

Mens der indenfor vejledning ansigt-til-ansigt bl.a. benyttes humor og selvironi som særlige former for tillidsopbyggende kommunikation, er disse former mere sparsomt brugt i de to netbaserede vejledningsformer. I den traditionelle vejledning har samtlige vejledere som udgangspunkt et ønske om, at få de studerende og deres selvindsigt i centrum for undervisningen. Gennem ros og ligeværdighed forsøger vejlederen at berede vejen for kritik. I et tilfælde er der imidlertid uenighed mellem vejleder og de studerende om præmisserne for vejledningen. Som følge af uenigheden tager den faglige tillidsproduktion overhånd ved at vejlederen fjerner sig fra vejledningens ideelle program og over mod en mere monologisk undervisningsform.

Vejledningen i chat-forum fremstår som mindre indholdstung, mindre dialogisk og mere formel end vejledning ansigt-til-ansigt. Brugen af ordstyrerfunktionen bevirker at kommunikationen i dette forum bliver mindre indholdsrig, samtidig med at den er med til at formalisere en i forvejen formel kommunikationsform. Kommunikationen bruger desuden sjældent humor og selvironi. Alt i alt en kommunikationsform som begrænser de kommunikerendes udtryksmuligheder, hvorved risikoen for en forringelse af den personlige tillid øges. En tillid, som derfor må opbygges af andre tillidsformer; f.eks. tillid til vejleders faglighed, og tillid til at chat-kommunikation er et led i uddannelsen som vejleder i fleksibel uddannelse og som en del af studiets undervisningsplan.

Når det gælder grupperummene, fremstår vejledningen her også som mindre dialogisk og mere formel end den traditionelle vejledning. På grund af de ændrede betingelser som mediet giver for vejledning, kan det umiddelbart se ud som om, at det er vanskeligt at opbygge personlig tillid mellem de kommunikerende i grupperummet. Som nævnt tidligere, henvender de studerende sig først og fremmest til hinanden og kun indirekte til vejlederen. Samtidig har kommunikationen indenfor grupperummene en større fokus på det faglige, ikke mindst når det gælder de studerendes bidrag, som alle er relateret til den skriftlige opgave. Det vil derfor være misvisende at løsrive tillidsopbygningen i en asynkron, skriftlig kommunikationsform fra den særlige ikke-lineære kommunikationsproces som foregår. I forhold til en procesdannelse, hvor enkeltbidragene kobler sig til et hovedtema, fungerer vejledningen dialogisk og har de studerende i centrum. Således ser det ud som om der især er behov for en tillidsopbygning mellem de studerende, samtidig med at man ikke skal se bort fra, at der eksisterer en form for personlig tillid mellem vejleder og de studerende, bl.a. udtrykt gennem vejleders indsigt i de studerendes refleksionsproces. En tillid som muligvis er oparbejdet gennem andre medier og møder, og som også gør, at kommunikationen indenfor dette område faktisk kan reproducere sig selv med en mindre grad af personlige tilkendegivelser end i den traditionelle vejledning.

Set i forhold til processens reproduktion gennem et fælles tema, hvor alle bidrag stort set er af faglig karakter, så fremstår den mere formelle og faglige kommunikation ikke som kompensation for personlig tillid, men som en naturlig følge af systemets grænser.



## 5.6. Sammenfatning af analysen

Med Niklas Luhmanns systemteori som optik har jeg undersøgt hvordan vejledning som en særlig form for undervisningskommunikation udfolder sig indenfor tre forskellige medier. Undersøgelsens omdrejningspunkt er undervisningsformen vejledning, her defineret som *den særlige form for kommunikation der ønsker at forandre personer gennem tematisering af den studerendes faglige selviagttagelse og med udgangspunkt i den studerendes kommunikative selektioner*. Denne definition rummer i princippet den eller de vejledningsfilosofier, som den enkelte vejleder i undersøgelsen refererer til.

Gennem analysens fire afsnit har jeg forsøgt at besvare undersøgelsens spørgsmål. Jeg har i afsnittet *Iagttagelse og selviagttagelse* undersøgt hvilke muligheder de kommunikerende har for at iagttage hinandens kommunikative selektioner, herunder hvilke muligheder de studerende har for selviagttagelse som en vigtig del af vejledningens undervisningsmæssige mål. I afsnittene *Vejledningens program – fra dialog til respons* og *Vejledningens autopoiesis - fra lineær- til tematisk relateret proces*, har jeg set på hvordan undervisningssystemet indenfor de tre vejledningsformer opretholdes, og på hvilken måde vejledningens særlige kommunikative program kommer til udtryk indenfor de tre forskellige vejledningsarenaer. I det sidste afsnit *Tillid*, har jeg undersøgt hvordan der opbygges tillid mellem de kommunikerende i den netbaserede vejledning, sammenlignet med vejledning ansigt-til-ansigt.

Når det gælder deltagernes mulighed for *iagttagelse*, fandt jeg at alle tre medier giver mulighed for gensidig iagttagelse og selviagttagelse, men ikke i samme grad. Mens deltagerne i den traditionelle vejledning kan iagttage hinanden ud fra et bredt repertoire af meddelelsesformer, må de kommunikerende indenfor den netbaserede vejledning iagttage hinandens kommunikative selektioner gennem skriftlige bidrag. Med hensyn til de studerendes mulighed for *selviagttagelse*, ser det umiddelbart ud til, at den netbaserede vejledning i grupperummene har et fortrin når det gælder denne iagttagelsesform, idet en skriftlig kommunikationsform og afstanden mellem de kommunikerende i tid og sted fordrer en højere grad af refleksion og eksplicitering af de forhold der skal beskrives.

Vejledningskommunikation opererer ideelt set indenfor et *program*, hvor der ikke skal anvises løsningsforslag for den studerende, men hvor der skal skabes forandring gennem selvindsigt. I modsætning til den traditionelle vejledning, håndhæves vejledningsprogrammet ikke med samme fokus på selvindsigt og iscenesættelse af ligeværdigheden indenfor de to netbaserede vejledningsformer. Det ser umiddelbart ud til,

at den netbaserede vejledning fremmer en ikke-dialogisk og mere overfladisk vejledningsform end den traditionelle vejledning ansigt-til-ansigt. Ser man derimod på de vedhæftede filer (i form af refleksionsnotater m.m.) som ofte følger med et bidrag indenfor grupperummene, ser man at der faktisk udvikles længere argumentationsrækker, hvorved denne vejledning alligevel ikke kan karakteriseres som overfladisk. Samtidig synliggør vejledningen indenfor grupperummene de studerendes skrive- og refleksionsprocesser. Processer, som ikke synliggøres i den traditionelle vejledning, medmindre de tematiseres som en del af vejledningen.

Når det gælder de tre vejledningssystemers *opretholdelse* og dannelsen af en kommunikativ *proces*, fandt jeg, at de to synkrone vejledningsformers autopoiesis kan beskrives i forhold til en traditionel lineær proces, hvor hvert enkelt bidrag refererer til det foregående og det kommende. Kommunikationsprocessen indenfor grupperummene må derimod beskrives som en ikke-lineær og tematisk relateret proces, hvor de enkelte bidrag refererer til gruppeopgaven som overordnet tema. Vejlederen får her en mere afsøgende funktion i forhold til de studerendes behov for vejledning. En funktion, som jeg har sammenlignet med den pelagiske hvalfangst. Autopoiesisen kan foregå som en dialogisk proces og den kan være monologisk reproducerende, så længe bidragene refererer til hovedtemaet. Således fremstår det der umiddelbart kan forekomme som en mere usammenhængende kommunikationsform, både som sammenhængende og med en form for kontinuitet.

I analysens sidste afsnit så jeg på *tillidsproduktion* indenfor de tre vejledningsområder. Indenfor vejledning ansigt-til-ansigt appellerer de enkelte vejledere til personlig tillidsopbygning, bl.a. ved brug af humor og selvironi. Samtidig ser det ud til at vejlederne ønsker at få de studerende og deres selvindsigt i centrum for undervisningen. Vejledningen indenfor chat-forummet fremstår mindre indholdstung, mindre dialogisk og mere formel end både vejledning ansigt-til-ansigt og vejledning i grupperummene over nettet. Brugen af ordstyrerfunktionen gør kommunikationen mere overfladisk end når den ikke bruges, samtidig med at denne funktion er med til at formalisere en i forvejen forholdsvis formel vejledningsform. Alt i alt er det en vejledningsform med mere begrænsede udtryksmuligheder, end i den traditionelle vejledning, og dermed med vanskeligere vilkår for opbygning af personlig tillid. Kommunikationen i grupperummene fremstår umiddelbart som mindre dialogisk og mere formel end den traditionelle vejledning, men mindre overfladisk end chat-vejledningen, specielt hvis man medtager de vedhæftede filer. Samtidig bliver det misvisende at løsrive tillidsopbygning indenfor en asynkron, skriftlig kommunikationsform fra den særlige ikke-lineære

kommunikationsproces som foregår her. Selvom den skriftlige udtryksform også sætter visse begrænsninger for de kommunikerendes udtryksmuligheder, så medfører den særlige tematiske procesdannelse, at vejledningen faktisk fungerer dialogisk og har de studerende i centrum.

\*

I det følgende skal jeg forsøge at sætte analysens spørgsmål og fund i relation til de hypoteser, som jeg indledningsvis formulerede. Således påstår jeg i min første hypotese, *at større dele af den kommunikation der foregår i den netbaserede vejledning drejer sig om at opretholde selve kommunikationssystemet, end i den kommunikation der foregår i traditionel vejledning, ansigt-til-ansigt. Derfor vil man kunne forvente, at brugen af kompensatorisk kommunikation er større i netbaseret vejledning end i traditionel vejledning*, mens jeg i min anden hypotese påstår, *at man vil kunne forvente, at en del af den kompensatoriske kommunikation som foregår indenfor vejledning over nettet fremstår som simulering af nærværets kommunikation, fordi nye medier og eller kommunikationsformer fungerer i kraft af deres medie- og genremæssige referencer.*

Et centralt aspekt ved den undervisning der foregår ansigt-til-ansigt er, at underviserens iagttagelse af de studerende er synlig. Når der indenfor fjernundervisning er en større fokus på indføring af flere milepæle og en tydeliggørelse af studiestrukturen kan det ses som et forsøg på at kompensere for afstanden mellem de kommunikerende og for underviserens begrænsede muligheder for at synliggøre sin iagttagelse af de studerende. Når chat-vejledningen har ugentlige møder, og vejledning indenfor grupperummene tilbyder vejledning på refleksions- og skriveprocessen gennem en fire-måneders periode, er det umiddelbart langt mere end hvad der tilbydes af vejledning indenfor traditionelle studier. Man får derved en udvidelse af selve vejledningen, samtidig med at vejlederens iagttagelse indirekte synliggøres. Det hyppige og kontinuerlige vejledningstilbud kan således ses som et forsøg på at kompensere for det brede repertoire af iagttagelsesmuligheder, som præger nærværets vejledning, gennem et tilbud om kvantitet. Også den automatiserede simulering af rumoplevelse, orienteringsevne og mere personlige hilsner i chat-forummet kan ses som compensation for afstanden og de begrænsede muligheder for iagttagelse. En compensation som deltagerne i øvrigt også selv bidrager til, ved at "spille" deres roller<sup>164</sup> i et simuleret nærvær. Brugen af ordstyrerfunktionen kan i denne sammenhæng ses som en måde at kompensere for de begrænsninger mediet sætter i forhold til at følge kommunikationens turtagning, en funktion som også benyttes indenfor nærværets kommunikation, men da mest i forbindelse med håndtering af større grupper og møder med en klar agenda. Med

deltagernes begrænsede udtryks- og iagttagelsesmuligheder øges risikoen for en forringelse af den personlige tillidsproduktion. Hvorvidt der i realiteten kompenseres for personlig tillid gennem faglig tillid er usikkert, det ser snarere ud til, at ingen af disse to tillidsformer fremmes i nævneværdig grad indenfor dette forum. Når systemet alligevel opretholdes, skyldes det sandsynligvis en tillid der retter sig mod studiets eksemplariske form, hvorved chat-kommunikation bliver en del af studieplanen og indirekte appellerer til en faglig tillid.

Grupperummene over nettet har indbygget forskellige orienterende funktioner, men har generelt mindre brug af kompensatoriske virkemidler end det man ser indenfor chat-forummet. Med mediets asynkrone struktur er der heller ikke samme behov for hastighed og kobling af enkeltbidrag som indenfor de synkrone kommunikationsformer. Processen er i stedet bundet sammen af et fælles tema og kommunikationen i dette forum er udpræget faglig. Når tillidsproduktionen her især baserer sig på faglig tillid, skal det ikke nødvendigvis ses som compensation for personlig tillid, men er netop i overensstemmelse med mediets kommunikative muligheder og den asynkrone kommunikationsforms mindre behov for at koble enkeltbidrag sammen. Således er der ingen, eller kun få af de studerende der problematiserer de få bidrag, de ubesvarede spørgsmål og den begrænsede produktion af personlig tillid. På baggrund af ovenstående kan man sige, at de to første hypoteser kan styrkes gennem de fund der er gjort i analysen, men at denne hyppige brug af kompensatorisk kommunikation i form af simulering af nærværets kommunikation især gælder vejledning via chat, og kun i mindre grad for den vejledning der finder sted indenfor grupperummene over net.

Dermed er jeg nået frem til min sidste hypotese, *at denne type undervisningskommunikation kan være hæmmet af, at kopiere allerede eksisterende undervisningsformer*. Både vejledningen via chat og i grupperummene kan ses som forsøg på at overføre en dialogisk undervisningsform fra det fysiske rum til en skriftlig og virtuel kommunikationsform, uden fysisk kontakt mellem de studerende og vejleder. Med store forskelle mellem medierne og deres muligheder kan centrale træk ved undervisningsformen forandres, hvorved den transparente umiddelbarhed som remedieringsstrategi fremstår som værende mislykket i forhold til vejledningens ideelle program om en udviklende dialog (Bolter og Grusin, 2001:50). Således ser det ud til, at mediet her påvirker kommunikationen med den effekt, at undervisningsformen ofte fremstår anderledes end de forventninger der knytter sig til dens reference; den traditionelle vejledning. Kommunikationen i et chat-forum har sine fortrin ved at kunne

---

<sup>164</sup> Jævnfør Goffmann (1959) om indgåelse af roller for at fuldføre kommunikationen.

underbygge studiekontinuiteten og fællesskabsfølelsen indenfor studier hvor der er afstand mellem de kommunikerende. Samtidig giver dette medie mulighed for understøttelse af en vejledningsform, der er langt mere faktoorienteret end det, der gælder for den traditionelle vejledning indenfor højere uddannelse, men det er ikke en vejledningsform der bør sammenlignes direkte med den der foregår i den traditionelle vejledning ansigt-til-ansigt i relation til god/ dårlig eller kvalitet / ikke-kvalitet. Man kan afslutningsvis spørge, om den undervisning der foregår indenfor de to netbaserede vejledningsforummer egentlig kan karakteriseres som vejledning, når den adskiller sig fra ovenstående definition og program på væsentlige punkter. Det kan således se ud som om at forventningerne til vejledningen på nettet med reference til den traditionelle vejledning ansigt-til-ansigt kan være en vanskelig balancegang mellem medie og genre. Når det drejer sig om kommunikation indenfor grupperummene, vil jeg derfor foreslå, at man forsøger at forstå kommunikationsprocessen i forhold til et overordnet tema, og i mindre grad fokuserer på ligheder med den traditionelle vejledningsdialog.



## 6. MUNDTLIG EKSAMEN

Med den mundtlige eksamen er jeg kommet til afhandlingens tredje og sidste analyse. Som de to andre analyser stiller også denne analyse problemformulerende spørgsmål i relation til den overordnede problemstilling og problemformulering. Analysen af den mundtlige eksamen er den mindst omfattende af de tre analyser. I denne analyse ser jeg på forskellen mellem den traditionelle mundtlige eksamen, ansigt-til-ansigt, og mundtlig eksamen via billedtelefon. Også denne analyse baserer sig på empiriske studier af undervisningsrelateret kommunikation, indhentet gennem deltagende observation<sup>165</sup>, interviews med studerende, eksaminator og censor, samt skriftlig dokumentation om studiet og eksamen, hentet fra studiets hjemmeside og fra trykt materiale.

Undersøgelsen af kommunikationen i den mundtlige eksamen følger stort set samme struktur som de to andre analyseafsnit. Først i undersøgelsen kommer afsnit 6.1. "Forskning indenfor feltet", som giver en oversigt over den forskning der har været gjort i relation til mundtlig eksamen, herunder specielt mundtlig eksamen via billedtelefon. I afsnit 6.2. "Mundtlig eksamen som en særlig form for undervisningsrelateret kommunikation" beskrives karakteristika ved denne eksamensform, hvorefter jeg forsøger at beskrive denne særlige form for kommunikation. Denne definition er den idealdefinition som de to forskellige former for mundtlig eksamen relateres til. I afsnit 6.3. "Billedtelefon som medie for mundtlig eksamen", opsummerer jeg de vigtigste særtræk ved billedtelefonmediet og relaterer disse til kommunikationsformen mundtlig eksamen. Afsnit 6.4. "Problemformulering og hypoteser" relaterer afhandlingens overordnede problemformulering og hypoteser til undersøgelsen af den mundtlige eksamen. Selve analysen, afsnit 6.5. "Analyse af den mundtlige eksamens kommunikation" er inddelt i 6 mindre afsnit, som anskuer kommunikationen fra forskellige positioner relateret til teori og den mundtlige eksamens særlige kommunikation. Analysen afsluttes med en sammenfatning, hvor trådene samles og hvor spørgsmålene besvares og hypoteserne relateres til fund.

---

<sup>165</sup> Jeg har i denne analyse ikke benyttet mig af videoobservation, idet det blev oplevet som forstyrrende af de kommunikerende. Denne analyse har derfor en mindre grad af mere kvantitative udregninger på basis af det kvalitative materiale. Når dette forekommer, er det udtryk for observatørens nedskrivning, ord for ord, af sekvenser som blev oplevet som særlig relevante i forhold til problemformuleringen. Jeg har i den forbindelse løbende foretaget en optælling af kommunikative skift under de udvalgte eksaminationer.

## 6.1. Forskning indenfor feltet

Jeg skal i det følgende kort gøre rede for den forskning der generelt findes i relation til mundtlig eksamen i Norge og Danmark og specifikt for den forskning der findes om mundtlig eksamen via billedtelefon.

### 6.1.1. Forskning i mundtlig eksamen

Der findes en del generel forskning i eksamen indenfor højere uddannelse, mindre i mundtlig eksamen indenfor højere uddannelse, og endnu mindre forskning med fokus på selve kommunikationen indenfor mundtlig eksamen og kun ét fund, når det drejer sig om mundtlig eksamen via billedtelefon indenfor højere uddannelse. Der er ingen forskning der omhandler kommunikationen i mundtlig eksamen via billedtelefon indenfor højere uddannelse, og dermed heller ingen forskning der har fokus på sammenlignende undersøgelser af kommunikationen i mundtlig eksamen ansigt-til-ansigt og via billedtelefon.

Ved søgning efter forskning i mundtlig eksamen indenfor højere uddannelse forekommer der flest 'hits' på nordiske forfattere, hvilket kan skyldes at der f.eks. i Storbritannien stort set udelukkende benyttes mundtlig eksamen i forbindelse med doktorgradseksamen eller forsvar af doktorgradsafhandlinger. Det hævdes at mundtlig eksamen på dette niveau er en import fra de tyske doktorgradsordninger fra det tidlige 1900-tal. På lavere niveau (indenfor højere uddannelse), er det tilsyneladende kun i de medicinske fag at der afholdes mundtlig eksamen. Der har i England været en intens debat om den mundtlige eksamens, *viva voces*, egnethed som evalueringsform (Jackson & Tinkler, 2001), først og fremmest på doktorgradsniveau, men også indenfor medicinstudierne. Det hævdes, at eksamensformen har været brugt vilkårligt, i tilfælde hvor man ikke har kunnet måle den færdighed man ønskede at måle. Desuden kritiseres den mundtlige eksamensform for at være for lidt offentlig og transparent, således at det har været vanskeligt at feste lid til gyldigheden. Den nuværende uddannelsespolitik med deregulering og relativ institutionel autonomi har den virkning, at eksamensordningerne er helt forskellige fra institution til institution. Gennemsigtigheden antages at blive mindre snarere end større. Når det gælder begrebet *viva voce*, så viser Jackson og Tinklers forskning, at denne betegnelse dækker over forskellig institutionel praksis og over forskellige holdninger på uddannelsesinstitutionerne, og at mundtlig eksamen i mindre grad spiller ind på resultatet af vurderingen af Ph.D.-kandidaten. Der hersker stor grad af inkonsistens med hensyn til mening og mål med den mundtlige eksamen.



Jackson og Tinkler (op.cit.:357) hævder i den forbindelse, at der findes en del anekdotisk stof om hvordan mundtlig eksamen foregår, men at forskningsbaseret viden på dette område er en mangelvare. De siger endvidere, at en af grundene til, at der er behov for viden på området er, at internationalt samarbejde skaber udfordringer, særligt med hensyn til standardisering af evalueringsformerne. Men internationaliseringen medfører også censurering på tværs af landegrænser, hvor nye tekniske medier, som for eksempel videokonference (billedtelefon) bliver aktualiseret som distanceoverbygger. I relation til dette mener Jeffrey R.Young (2003), at det mest innovative aspekt ved fremtidens virtuelle universitet er, at de studerende kan evalueres af en tredje parts institution frem for af deres egne undervisere, hvilket han mener vil have stor indflydelse på evalueringens troværdighed, ikke mindst set fra kommende arbejdsgiveres side. Til trods for blandt andet Jackson og Tinklers undersøgelse, er der meget lidt tilgængelig viden om hvad der foregår under selve eksaminationen.

### 6.1.2. Forskning i eksamen i Norge og Danmark

Når det gælder forskning om eksamen indenfor højere uddannelse i Danmark og Norge, har jeg forholdt mig to primærkilder, som hver især giver en beskrivelse af forskningen på feltet. Det drejer sig om Øyvind Ytreberg (2000) og Steinar Kvale (2000).

Ytreberg konstaterer, at der har været relativt få undersøgelser af eksamen indenfor højere uddannelse generelt. Kvales undersøgelser fra 70'erne er stadig et af hovedværkerne indenfor forskningen på feltet. Disse undersøgelser viste blandt andet, at universitetsksamener ikke er egnede som rekrutteringstest på grund af lav troværdighed og tvivlsom validitet. Siden slutningen af 90'erne er eksamen imidlertid blevet en vigtig del af diskussionen om kvaliteten indenfor dansk og norsk højere uddannelse, blandt andet ud fra en forestilling om at eksamen styrer de studerendes studiearbejde; de indretter sig på at kunne den del af faget der er eksamensrelevant, men forsøger f.eks. ikke at se faget i et bredere perspektiv. Arild Raaheim (1998) har gennem sine undersøgelser vist, at bedømmelses-troværdigheden er svag ved mundtlig eksamen. Ytreberg (2002) refererer til en mindre undersøgelse af Helle Jeppesen fra 1995, om karaktergivning ved eksamen, som bekræfter Raaheims resultater. Et omfattende studie af eksamens indvirkning på læring er foretaget af Vidar Gynnild (2001). Gennem en systemteoretisk tilnærmelse har han vist, at eksamen og evaluering virker styrende for de studerendes adfærd og læring, og at der ligger et stort potentiale i udviklingen af mere hensigtsmæssige evaluerings- og eksamensformer. Undersøgelserne og fundene har alle fokus på brugen af de traditionelle eksamensformer indenfor højere uddannelse.

Mens Ytreberg nævner konkrete undersøgelser om eksamen, ser Kvale (2000) forskningen om eksamen i et mere overordnet perspektiv. Han mener bl.a., at debatter om og forskning i eksamen oftest har fokuseret på, at de studerende bliver evalueret og i mindre grad på eksamen som en afprøvning af kundskaber. Kvale antager, at 90 procent af al forskning i eksamen handler om selektion af de studerende. Forskning indenfor denne kategori viser, at karakterer generelt set ikke er særlig pålidelige eller gyldige som vurderinger af de studerende. De forudsiger heller ikke hvad slags præstationer de studerende senere kan give. Men karakterer sikrer en enkel bureaukratisk selektion til privilegier på grundlag af præstationer. Størstedelen af de resterende 10 procent af forskningen i eksamen, handler om den indflydelse eksamen har på de studerende. Indenfor denne kategori diskuteres eksamensangst, eksamen som motivationsmiddel og som tilbagemelding for læring. Der har været få studier af eksamens påvirkning af holdningsdannelse og personlighedsudvikling. Undersøgelser af karakterernes indvirkning på læring viser, at midlerne til at vurdere læring netop bliver målet for læring. Eksisterende former for eksamen er ikke særligt effektive for at fremme læring, men karakterer er et vigtigt middel til at disciplinere og socialisere de studerende. En fortsættelse af denne kritik er at finde i Arne Jacobsens og Per Lauvås' (2001 og 2002) to bøger (en dansk og en norsk udgave) om eksamen indenfor højere uddannelse i henholdsvis Danmark og Norge. Bøgerne bygger på en række undersøgelser af eksamens- og evalueringsformer indenfor højere uddannelse, med vægt på den summative evaluering, hvorunder den mundtlige eksamen indgår.

### 6.1.3. Forskning i mundtlig eksamen via billedtelefon

Som nævnt indledningsvis, blev der kun fundet én undersøgelse om mundtlig eksamen via billedtelefon, og denne undersøgelse er norsk. Undersøgelsen er foretaget af Knut J. Børve, Inge Røeggen og Marek A. Sierka (1996) og handler om brugen af billedtelefon ved mundtlig eksamen i kemi.

Undersøgelsens drivkraft har været et ønske om at mindske de store udgifter forbundet med mundtlig eksamen og brug af eksterne censorer. Således har man gjort forsøg med en mundtlig eksamen, hvor censor ikke er fysisk tilstede ved eksamensinstitutionen, mens eksaminanden og eksaminator sidder sammen. Denne undersøgelse kan ses som et svar på Jackson og Tinklers (2001) efterspørgsel på forskning i mundtlig eksamen gennem distanceoverbyggende medier i forbindelse med censurering på tværs af landegrænser. Undersøgelsen viste bl.a., at brugen af et teknisk udbredelsesmedie som 'distanceoverbygger' mellem de tilstedeværende ved en mundtlig eksamen, stiller ekstra krav til organiseringen af eksamen. En mundtlig eksamen via billedtelefon må derfor

foregå i et relativt stramt regi, og tåler ingen høj grad af impulsivitet. Dette påvirkede valget af spørgsmål og svar, med det resultat, at der under denne eksamensform sjældent forekom lange udredninger fra nogen af parterne.

Børve, Røeggen og Sierka (1996:40) viste videre, at eksaminator i denne type eksamen fik en ny rolle som kontrolinstans af det udgående billedes tekniske kvalitet. Denne nye rolle problematiseres imidlertid ikke i relation til dens påvirkning på eksaminators øvrige opgaver. De studerende oplevede denne type eksamen som ekstra stressende, hvilket muligvis kan være blevet forstærket af at de studerende forbandt kommunikationsformen med fjernsynsudsendinger. Undersøgelsen viste desuden, at studerende der er trænet i verbal kommunikation og præsentation, vil have lettere ved en god mundtlig eksamen, hvad enten den foregår på traditionel vis eller via billedtelefon. Den reducerede kontakt med censor blev ikke oplevet som et problem for nogen af parterne ved denne eksamensform, hvilket forklares med, at det er mest naturligt at vende sig mod eksaminator ved en besvarelse, når det hovedsagligt er ham/hende der stiller spørgsmålene. Censors rolle som garant for retssikkerheden ved eksamen blev ikke problematiseret i undersøgelsen.

Med baggrund i denne gennemgang kan man sige, at min afhandlings undersøgelse af kommunikative forskelle i mundtlig eksamen ansigt-til-ansigt og via billedtelefon, kan ses som et bidrag til den forskning der efterspørges af Jackson og Tinkler i forbindelse med en fremtidig internationalisering af censurvirkomheden indenfor højere uddannelse. Afhandlingens undersøgelse kan imidlertid ikke ses som forskning med det formål at skabe økonomiske besparelser ved brug af ekstern censor, idet denne undersøgelse, i modsætning til Børve, Røeggen og Sierkas undersøgelse, er relateret til fleksible studier, hvor *den studerende* har afstand til uddannelsesinstitutionen. Denne undersøgelse søger først og fremmest at pege på kommunikative forskelle mellem mundtlig eksamen ansigt-til-ansigt og over afstand.

## 6.2. Mundtlig eksamen som en særlig form for undervisningsrelateret kommunikation

Jeg skal i dette afsnit forsøge at beskrive mundtlig eksamen i en systemteoretisk kontekst, nemlig som en særlig form for undervisningsrelateret kommunikation. Således har jeg set på forskellige definitioner af eksamen, på eksamen set i et historisk lys og på de kommunikerendes roller indenfor eksamenskommunikation.

Kontrol eller testning af de studerendes kundskaber kan organiseres efter forskellige principper. Eksamen som kontrol versus eksamen som læring regnes som to yderpunkter (Lauvås & Jacobsen, 2002:87). Mens der i førstnævnte lægges vægt på certificering og kontrol af kundskab gennem den afsluttende eksamen (summativ evaluering), lægges der i den anden eksamensform mere vægt på varierede og processuelle evalueringsformer, altså formative<sup>166</sup> metoder.

Ifølge leksikon beskrives eksamen som en slags høring, hvor en eller flere personer (for)hører og udspørger en eller flere andre personer (elever/studerende), som må svare, for at der skal opnås viden om den/de eksamineredes kundskaber. (<http://www.storenorskeleksikon.no>).

I "Lov om universiteter og højskoler" (1998) defineres eksamen som [...] "*den prøve som må avlegges for å dokumentere kunnskap innenfor et fag eller et emne*" (Bernt, 1998:164), mens pædagogen Hofseth (1992) siger, at:

*"Eksamen skal være kontroll og vurdering av studentene med sikte på karaktersetting og vitnemål. Vitnemål skal være lærestedets kvalitetsstempel på kandidatene som slippes ut, og gi informasjon bl.a. til fremtidige arbeidsgivere"* (op.cit.:305).

Lauvås og Jacobsen (2002) siger, at ovenstående forståelse af eksamen indebærer at eksamen ses som en eller flere afsluttende prøver og ikke omfatter dokumentation og standpunktsvurdering. Således opfattes summativ evaluering, i modsætning til formativ evaluering, som synonymt med eksamen. Eksamen repræsenterer vigtige overgange, 'rites de passage', i både et studie- og i et karriereløb. Bestået eksamen er adgangsbilletten til videre rekruttering og selektion til andre studier eller til positioner i arbejdslivet. Men eksamen er ikke bare strukturerende for et studieforbud ved at repræsentere overgangen fra et trin til det næste, den strukturerer også måden studiet er organiseret på. Kvale (2000:10) uddyber dette ved at påpege, at eksamen bidrager til konstruktion af det, der betragtes som gyldig kundskab. Selve eksaminationen udtrykker dermed en praktisk definition af fagets officielle kundskab og definerer hvilken slags kundskab der er værd at tilegne sig og mestre.

---

<sup>166</sup> Ifølge Lauvås og Jacobsen (2002) har en formativ evaluering til formål at give de studerende tilbagemeldinger om status undervejs i studieforbudet, sat i forhold til de gældende krav, således at de får hjælp til at fortsætte studiearbejdet frem mod den endelige, summative evaluering (Lauvås & Jacobsen, 2002:87).

På baggrund af dette kan eksamen ses som en institution indenfor højere uddannelse. En institution, hvor eksaminanden gennem rituelte prægede øvelser, bevæger sig fra en status som umyndig til en status som myndig (Kvale, 1970).

### 6.2.1. Eksamen set i et historisk perspektiv

Ifølge Kvale (2000) går det at eksaminere tilbage til Han-dynastiet i Kina 200 år f.kr. I denne kultur fungerede eksamen som en måde at rekruttere loyale embedsmænd til kejserens tjeneste på. Disse eksamener beskrives som vanskelige, men retfærdige og åbne for alle ansøgere uanset familie og rang. I Europa blev eksamen først indført på universiteterne mod slutningen af middelalderen. Fra at være strenge, rituelle, mundtlige eksamener, fik eksamen med indførelsen af karaktersystemet i det 16. århundrede et mere formelt og bureaukratisk præg. Med udgangspunkt i de studerendes egne præstationer fremstod karaktergivningen som en objektiv og retfærdig måde at måle de studerendes kundskaber på.

I en norsk og nordisk kontekst var eksamen i relation til højere uddannelse oprindeligt også en intern, mundtlig eksamen. Af retssikkerhedsmæssige årsager blev det i 1736 bestemt, at denne eksamensform skulle være åben for offentligheden. Dette princip har stort set været videreført siden (Lauvås & Jacobsen, 2002:79). Fra starten af 1900-tallet og frem til 1970-erne blev den mundtlige eksamen suppleret af forskellige former for skriftlige eksamener. Med studenteroprøret og det stærke socialpædagogiske gennemslag i slutningen af 60-erne vandt nye vurderingsformer som f.eks. projektopgaver, gruppeksamener og hjemmeeksamener, indpas i den højere uddannelse. Hermed kom der et fokusskift fra kundskab og kontrol til socialisering og dialog (Ytreberg, 2002:22).

En rapport, skrevet for Mjøs-udvalget<sup>167</sup> og Kirke-, uddannelses-, og forskningsdepartementet (KUF) i 2000, i forbindelse med vurdering af eksamensformer indenfor højere uddannelse, giver en opsummering af norsk højere uddannelse som en institution præget af en stor grad af heterogenitet. Dette gælder hyppighed og omfang af afsluttende eksamener, hvilke metoder der benyttes til at evaluere de studerendes kundskaber og færdigheder, omfanget af formative versus summative evalueringsprocedurer, og hvordan disse evalueringsformer tæller ved fastsættelsen af den endelige karakter (Vabø, 2000:7). Det hedder endvidere i rapporten, at det først og fremmest er indenfor de disciplinbaserede lavere graders studier i humaniora og

---

<sup>167</sup> Mjøs-udvalget blev nedsat i 1998 for at give en vurdering af norsk højere uddannelse efter år 2000. Udvalget har sit navn efter lederen professor Ole Danbolt Mjøs (<http://odin.dep.no/ufd/norsk/dep/utvalg/014911-990011/index-dok000-b-f-a.html>).

samfundsfag, at den afsluttende eksamen er den vigtigste form for vurdering af og tilbagemelding til de studerende.

I Norge er den højere uddannelse underlagt et relativt omfattende nationalt rammeværk som giver regler og forskrifter om eksamensafviklingen. Hovedperspektivet i disse love er, at de skal bidrage til at sikre kontrolfunktionerne i uddannelserne og sikre de studerendes og befolkningens rettigheder. Rettigheder og retssikkerheden søges varetaget gennem bl.a. at pålægge brug af ekstern censor, privatisters ret til at aflægge eksamen og de studerendes mulighed for continuationseksamener. Retssikkerheden søges desuden varetaget ved at underkaste de studerende en individuel prøve for halvdelen af alle studiets prøver, hvorved den enkelte præstationer adskilles fra gruppens (op.cit.:9).

### 6.2.2. Kritik af den summative evaluering

Der har i Norge været en del kritik af, at der lægges for stor vægt på et summativt evalueringsprincip på bekostning af de muligheder der ligger i formative evalueringsformer som metode for læring (op.cit.). Blandt andet er den summative eksamen blevet kritiseret for at udløse en uheldig tilbagevirkende kraft på undervisningen. Den har også været betragtet som upålidelig og tilfældig, og for at skabe en usocial konkurrenceånd i skolearbejdet.

I Stortingsmelding nr. 27 (2000-2001): "Gjør din plikt – krev din rett" hedder det bl.a.:

*"Eksamen er i stor grad styrende for studenters studieatferd. Den tradisjonelle prøveformen i mange studier er basert på såkalt sluttevaluering"[...] "Ensidig bruk av denne metoden for prøving av studenters kunnskaper stimulerer i for stor grad til kortsiktig pugg framfor læring og forståelse" (op.cit.:afs. 5.3.5.).*

Som jeg nævnte under "Forskning indenfor feltet" bekræfter bl.a. Raaheim, Jeppesen, Gynnild og Kvale ovenstående påstand gennem deres undersøgelser. Ytreberg (2002) mener, at et Norge befolket af selvejende bønder og fiskere og med en politik præget af socialdemokratisk lighedstænkning har medført, at eksamen indenfor højere uddannelse tidligere har haft status som et sagligt og retfærdigt vurderingssystem. En status, som yderligere er blevet underbygget af kravet om brug af eksterne censorer som garanti for de studerendes retssikkerhed. Ytreberg (2002:24) mener imidlertid, at dagens eksamen delvis har mistet sin status som faglig troværdig, og nu mere opfattes som et 'nødvendigt onde'.

### 6.2.3. Mundtlig eksamen som kommunikation

En af de almindeligste eksamensformer ved de skandinaviske universiteter indebærer, at en skriftlig opgave bliver evalueret af en eksaminator og en eller to censorer. Eksaminator er ansat ved undervisningsinstitutionen, og censorerne kommer typisk fra et andet universitet, eller fra det lokale akademiske miljø. Evalueringen af opgaven efterfølges ofte af mundtlig eksamen som kan være en åben samtale om opgaven (Kvale, 2000:8). Den traditionelle mundtlige eksamen tager sigte på, at den studerende skal uddybe og forklare stof fra pensum eller sider af en skriftlig opgave. I en eksamenssituation er det vigtigt at give indtryk af at man ved mest muligt, og at man behersker fagterminologien og det akademiske sprog. Når en studerendes kundskaber prøves ved eksamen, er det censors og eksaminators indtryk der afgør karakteren. Det bestemmende er da, hvor vidt den studerende kan give indtryk af at kunne sine 'lektier' (Garsjø, 1996:57). Under en mundtlig eksamen er der ingen illusion eller ambition om at der skal opnås "gensidig forståelse"<sup>168</sup>, men kommunikationen finder sted for at tjekke en bagvedliggende forståelse af fag og pensum hos den ene af parterne.

For *eksaminanden*<sup>169</sup> handler det først og fremmest om at skabe et indtryk hos eksaminator og censor af, at han/hun har forstået det, der skal forstås - "pensum" - på den måde, som eksaminanden tror, eksaminator og censor finder rigtig. For eksaminanden er det vigtigt at få så høj en karakter som muligt.

For *eksaminator*<sup>170</sup> handler det om at tjekke eksaminandens viden i forhold til pensum, og der kommunikeres med henblik på iagttagelse af forståelse af undervisningens kommunikation. Udover at eksaminator kan fremstå uretfærdig og alt for streng, så kan eksaminator også fremstå for venlig og for hjælpsom. Eksaminators solidarisering med eksaminanden kan på den ene side være et udtryk for, at underviser og student har opbygget et fortroligt forhold under studietiden, samtidig med at det kan forstås som et ønske om, at skabe et indtryk hos censor af, at der har været et godt samarbejde mellem underviser og studerende. Gode eksamensresultater vil have betydning, ikke bare for eksaminanden, men også for eksaminator, der som underviser vil kunne fremstå som kompetent i censors øjne. Hvis eksaminanden fremstår for svag, falder det tilbage på eksaminator, og denne kan fremstå inkompetent.

---

<sup>168</sup> Ikke forstået som at de kommunikerende ikke skal vælge forståelse som del af kommunikationen. Denne forståelse søger imidlertid at forstå den undervisningskommunikation der har fundet sted og har derfor fokus på kommunikationens fortid frem for dens nutid. Se mere om dette senere i afsnittet.

<sup>169</sup> Ifølge leksikon er en eksaminand [...] "*den som prøves ved eksamen*" (store norske leksikon).

<sup>170</sup> Ifølge leksikon er en eksaminator [...] "*den som eksaminerer, dvs. stiller spørgsmål eller gir opgaver ved en eksamen*" (store norske leksikon).

*Censor*<sup>171</sup> må foretage en dobbelt iagttagelse. For det første skal han/hun iagttage eksaminandens forståelse. For det andet skal han/hun iagttage eksaminators iagttagelse af eksaminandens forståelse, og være eksaminandens garant mod forfølgelse fra eksaminators side. Censor skal sikre, at eksamen går rigtigt for sig, og at der bliver stillet spørgsmål som er på et passende niveau i forhold til, hvad der kan forventes efter det pågældende studieforløb. Kravet om ekstern censur som en del af de studerendes retssikkerhed har været et vigtigt præmis for eksamen ved norske højskoler og universiteter siden slutningen af 1700-tallet (Lauvås & Jacobsen, 2002). I *Lov for universiteter og vitenskapelige højskoler* (Universitetsloven fra 1989), kapitel 11 står der bl.a., at "*så vidt mulig skal det oppnevnes en sensor som ikke hører til ved institusjonen*" (Børve et.al., 1996:34). Med ændringer af universitetsloven pr. 1. juli 2002 er der imidlertid åbnet for større fleksibilitet med hensyn til brug af ekstern censor (UFD, 2002).

Forståelseselektion er pr. definition u-iagttagelig<sup>172</sup> og kan kun iagttages indirekte, nemlig gennem fornyet kommunikation. Der må altså kommunikeres om et eller andet for at eksaminator derigennem kan prøve at iagttage eksaminandens forståelseselektioner. Eksaminanden ved imidlertid godt, at selvom der kommunikeres om noget, så prøver eksaminator at iagttage eksaminandens forståelseselektion i en helt anden kommunikation, nemlig undervisningens kommunikation. Eksaminanden må derfor gennemføre en slags "doublebind"<sup>173</sup> i sin kommunikation; at kommunikere i overensstemmelse med kommunikationens hensigt og samtidig tilstræbe at gennemføre en anden kommunikation, hvor eksaminator og censor overbevises om eksaminandens "korrekte" forståelseselektion. Dette kan resultere i bevidst uklarhed (man dækker sig ind under uklarheder), ved at man siger noget andet end man egentlig ville have sagt, og ved at eksaminanden så at sige hænger ved eksaminators mund for at aflæse, hvad vedkommende i realiteten 'er ude på'. Med andre ord, så forsøger den studerende at aflæse hvad eksaminator og censor vil have, at han/hun skal svare.

Ud over den mere almindelige forståelse af reflektiv kommunikation, hvor de kommunikerende parter tematiserer selve kommunikationen og prøver at forstå hinanden, enten ved at spørge til informationsindholdet eller ved selve meddelelsesadfærd i kommunikationssituationen, så kan eksamenskommunikation forstås som en særlig form

---

<sup>171</sup> En censor er ifølge leksikon [...] "*en person som utfører sensur; sakkyndig som bedømmer eksamenskandidaters* (store norske leksikon).

<sup>172</sup> Jeg kan ikke se om den jeg taler med forstår det jeg siger, men gennem kommunikation vil jeg forstå om det er tilfældet eller ej.

<sup>173</sup> Begrebet doublebind eller på dansk dobbeltbinding er hentet fra Gregory Bateson (1988), og beskriver kommunikation i et emotionelt vigtigt sagsforhold, i hvilket der findes ikke-erkendte modsætninger mellem budskaber på forskellige logiske niveauer. Bateson og hans kollegaer indførte begrebet som en mulig etiologi (årsagssammenhæng) for skizofreni.



for reflektiv kommunikation, hvor eksaminator løbende spørger til informationsvalget, altså til eksaminandens viden om pensum – en tematisering af kommunikationen, *ikke* med formålet om at iagttage den igangværende kommunikation, men for at iagttage forståelseselektionen af undervisningens kommunikation (J. Rasmussen, 1997).

Qvortrup (2002) siger bl.a. om dette fænomen, at:

*”De højtformaliserede eksamensformer som kendes i et moderne uddannelsessystem, repræsenterer en ”cirkulærproces”, der både påvirker ydelse og dom”[...]”Præstationen i eksamenslokalet påvirker den dom, der afsiges. Men den har også en feedback-effekt på den undervisningsydelse, der har gået forud for eksamen. Ikke blot eleven, men også læreren underkastes en bedømmelse, og derfor muliggør, ja tilskynder eksamen refleksion af undervisningen” (op.cit.:67).*

På baggrund af ovenstående gennemgang kan en mundtlig eksamen forstås som den særlige form for kommunikation der ønsker at tjekke forståelsen. Eller mere præcist, *den særlige form for kommunikation, hvis formål det er at iagttage forståelseselektion i undervisningens kommunikation, det vil sige om den tilstræbte personforandring har fundet sted.*

De som tjekker forståelsen er eksaminator og censor med hele uddannelsessystemet bag sig. De som tjekkes er de studerende. Som udgangspunkt er eksamen som kommunikationsform stærkt formaliseret/ritualiseret, meget resultatorienteret og af særdeles taktisk karakter.

### 6.3. Billedtelefon som medie for mundtlig eksamen

Jeg skal i dette afsnit opsummere de vigtigste særtræk i forbindelse med kommunikation via billedtelefon, idet jeg i analysen af forelæsningen allerede har omtalt brugen af billedtelefon som medie; generelt og i relation til forelæsningen. På baggrund af dette skal jeg forsøge at relatere billedtelefonmediet til den mundtlige eksamen.

Videokonferencer og billedtelefon er blevet brugt som medier for fjernundervisning i Norge ved såvel gymnasier, fagskoler, højskoler og universiteter som indenfor Forsvaret, televæsnat og forskellige typer af virksomheder (SOFF, 1993:91). Nogle af de vigtigste motiver for at benytte billedtelefon i forbindelse med uddannelse, er, at nå bredere ud

med undervisningstilbud og at nå nye grupper af studerende (de typiske fjernstuderende som arbejder ved siden af studierne), samt at nå geografisk vanskeligt tilgængelige områder, at spare rejsetid- og penge og at supplere lokale lærekrafter (ibid.).

I tråd med beskrivelsen af billedtelefonen som medie for forelæsningen, vil den mundtlige eksamen her ikke kunne karakteriseres som hverken umiddelbar eller middelbar kommunikation, når billedtelefonen benyttes som medie. Denne kommunikationsform befinder sig genremæssigt tæt på telefonsamtalen, hvilket betyder at den mediemæssige reference kræver, at man forstår kommunikationen *som en mundtlig eksamen der foregår over telefon, men med tilførsel af et levende billede*. Man kan sige, at billedtelefonmediet (og videokonferencer) giver mulighed for at kommunikere tovejs med levende billeder og lyd over telefonnettet. Det er blevet sagt (SOFF, 1993), at fjernundervisning via billedtelefon minder om klasseundervisning, ved at underviseren og de studerende kan se og høre hinanden. Noget som siges at virke motiverende og giver en følelse af nærhed. Samtidig er det muligt at visualisere undervisningen og at vise bevægelser (op.cit.:90). Der skelnes mellem to aspekter ved brugen af medier indenfor fjernundervisning; mediernes distanceoverbyggende egenskaber og deres præsentationsegenskaber. De distanceoverbyggende egenskaber benyttes på forskellige måder (envejs- eller tovejs kommunikerende medier) til at bygge bro mellem uddannelsesinstitutionen og den studerende (ibid.). Når det gælder mediernes præsentationsegenskaber, kan man i relation til billedtelefonmediet tale om, at mediets egenskaber som billedmedie kan udnyttes i lærestoffet og i dialogen mellem underviser og de studerende. Når det gælder mundtlig eksamen via billedtelefon benyttes mediet først og fremmest som distanceoverbygger mellem de kommunikerende. Dernæst udnyttes mediets præsentationsegenskaber til at skabe en reference til den traditionelle, mundtlige eksamen ved at de kommunikerende kan se og høre hinanden og samtidig få et indtryk af de fysiske omgivelser. Derimod kan man ikke sige, at billedmediets præsentationsegenskaber udnyttes gennem brug af særligt billed- og eller lydstof som en didaktisk komponent (op.cit.:80).

Mens der i Norge har været en stærk tradition for brug af billedtelefon til formidling af forelæsninger indenfor højere uddannelse, så har lignende tendenser ikke kunnet registreres i forbindelse med mundtlig eksamen. Det er imidlertid muligt, at der indenfor forskellige fjernstudier har været gjort forsøg med brug af billedtelefonen i forbindelse med mundtlig eksamen, uden at dette har været dokumenteret skriftligt. Man må imidlertid antage, at billedtelefonmediet med sit forholdsvis brede repertoire af meddelelsesformer, på samme måde som ved formidling af forelæsninger, også vil kunne

formidle en kommunikationsform der ligger tættere på den traditionelle, mundtlige eksamen end det, f.eks. et tekstbaseret medie vil kunne tilbyde. Da den mundtlige eksamen desuden har fokus på en samtale om den studerendes kundskaber, vil det være utænkeligt at forestille sig brugen af envejsmedier, f.eks. video, som formidler af den studerendes besvarelse. Når billedtelefonmediet især egner sig for mindre grupper af kommunikerende, må man gå ud fra, at mediet faktisk passer bedre til en mundtlig eksamen end til en traditionel, auditorieforelæsning indenfor højere uddannelse (SOFF, 1997a:57).

## 6.4. Forskningsspørgsmål og hypoteser relateret til mundtlig eksamen

I overensstemmelse med afhandlingens overordnede problemstilling og problemformulering, kan der til denne undersøgelse formuleres følgende forskningsspørgsmål:

Hvordan udfolder kommunikationen sig i mundtlig eksamen via billedtelefon sammenlignet med kommunikationen der foregår indenfor traditionel mundtlig eksamen, ansigt-til-ansigt?

Herunder:

1. Hvilke muligheder giver mundtlig eksamen de kommunikerende for at iagttage hinandens kommunikative selektioner i en henholdsvis nær- og en fjernundervisningskontekst?
2. På hvilken måde opretholdes kommunikationssystemet i de udvalgte mundtlige eksaminationer i en henholdsvis nær- og en fjernundervisningskontekst?
3. Hvilke kommunikative virkemidler benyttes ved remediering fra mundtlig eksamen i eksamenslokalet til mundtlig eksamen via billedtelefon?
4. På hvilken måde opbygges der tillid mellem de kommunikerende i de udvalgte mundtlige eksaminationer over afstand, sammenlignet med den traditionelle mundtlige eksamen i en kontekst af nærvær?

Man vil om kommunikationen i den mundtlige eksamen over afstand og via tekniske medier kunne antage, at:

- større dele af den kommunikation, der foregår i mundtlig eksamen over afstand og via tekniske medier, drejer sig om at opretholde selve kommunikationssystemet, end den kommunikation der foregår i traditionel mundtlig eksamen, ansigt-til-ansigt. Man vil derfor også kunne forvente, at der i mundtlig eksamen via billedtelefon er en større brug af kompensatorisk kommunikation, end i mundtlig eksamen der foregår ansigt-til-ansigt.

- en del af den kompensatoriske kommunikation som foregår indenfor mundtlig eksamen over billedtelefon fremstår som simulering af nærværets kommunikation.

- denne type undervisningsrelateret kommunikation kan være hæmmet af at kopiere allerede eksisterende kommunikationsformer.

## 6.5. Analyse af den mundtlige eksamens kommunikation

På grundlag af en komparativ analyse af to typer af mundtlig eksamen, skal jeg forsøge at beskrive, hvordan kommunikationen udfolder sig i mundtlig eksamen via billedtelefon og indenfor traditionel mundtlig eksamen, ansigt-til-ansigt. Gennem en række underafsnit eller forskellige blik på empirien, søger jeg at give svar på, hvilke muligheder de kommunikerende i de to eksamensformer har for at iagttage hinanden, og på hvilken måde kommunikationssystemet etableres og opretholdes. Jeg søger desuden at svare på, hvilke kommunikative virkemidler der benyttes ved remedieringen fra det traditionelle eksamenslokale til billedtelefonen, og på hvilken måde der opbygges tillid mellem de kommunikerende i de to mundtlige eksamensformer.

Analysen bygger på 12 mundtlige eksaminationer indenfor samme studie; 8 via billedtelefon og 4 på traditionelle eksaminer. Under alle 12 mundtlige eksaminationer, er den samme eksaminator og censor tilstede.

Da denne analyse og dens forskellige underafsnit er mindre omfattende end de to foregående analyser og deres underafsnit, er der ikke en opsummeringsdel til hvert underafsnit.

### 6.5.1. Iagttagelse over afstand med billedtelefonen som distanceoverbygger

Studiet som danner baggrund for denne analyse kan forstås som et socialt system, et læringssystem. Såvel studiet som eksamen hører ind under uddannelsessystemet. Ved siden af at være en særlig form for kommunikation, kan eksamen også forstås som et interaktionssystem. Til dette interaktionssystem hører alle de handlinger som udføres af de accepterede deltagere: eksaminator, censor og eksaminand, f.eks. den indledende hilsen, forklaringen af eksamensproceduren, spørgsmål og svar i forbindelse med pensum og iagttagelse af eksaminandens forståelseselektion, vurdering og overbringelse af karakteren. Med den indledende hilsen etableres interaktionssystemet, og når den enkelte eksamination afsluttes og de interagerende personer skilles, opløses interaktionssystemet.

Ved eksamen via billedtelefon bliver eksaminator og censor fysisk adskilt fra eksaminanden. Mens eksaminanden sidder i nærheden af sin bopæl ved en billedtelefon, sidder eksaminator og censor på uddannelsesinstitutionen i et dertil indrettet rum. Interaktionssystemet, eller mere præcist, kommunikationssystemet, må derfor opretholdes over afstand. Reglerne<sup>174</sup> ved denne eksamensform foreskriver, at den eksaminerede skal være alene i rummet, bortset fra tilstedeværelsen af en eventuel tekniker. Disse "regler" er forskellige fra den almindelige praksis for mundtlig eksamen, som foreskriver offentligt indsyn og dermed mulighed for den studerende for at invitere familie og venner med under selve eksaminationen. Det er ikke sikkert, at dette har nogen reel betydning for den studerendes præstationer, men det er en forskel der er opstået som følge af mediets ændrede betingelser for iagttagelse.

---

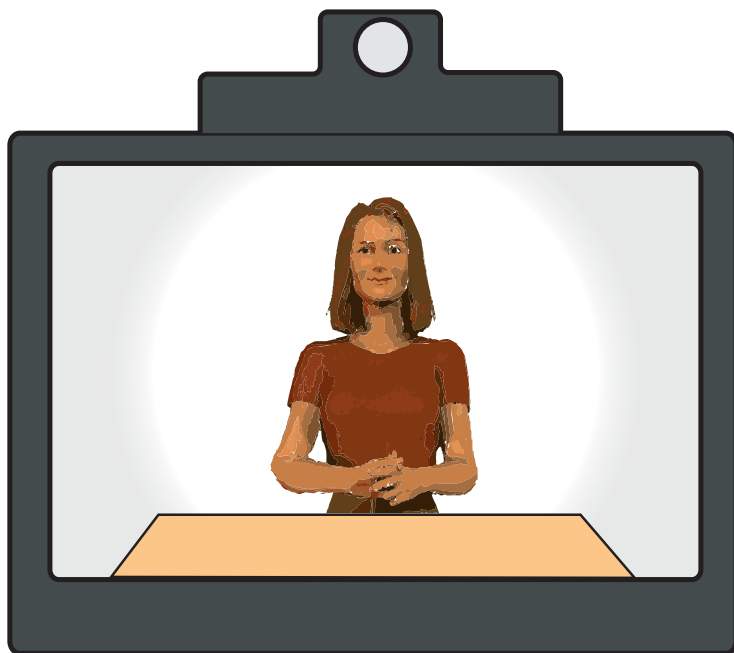
<sup>174</sup> Eksaminator refererer ved flere anledninger til "denne eksamens regler". Jeg har imidlertid ikke fundet nogen nedskrevne regler, og forstår derfor "regler" som en mundtlig aftale mellem eksamensinstitutionen og eksamenskontoret, som en måde at forholde sig til eventuelt snyd, når iagttagelsesmulighederne er begrænsede af mediet; kamera og mikrofon.

**Figur 64. Eksaminator og censor foran monitor og kamera**



Eksaminator og censor sidder ved siden af hinanden og ser på en stor tv-monitor, hvor over der er placeret et videokamera med mikrofon (det er også almindeligt at mikrofonen er på bordet foran de kommunikerende). Via kameraet sendes billede og lyd over telefonlinien til eksaminanden.

**Figur 65. Eksaminanden som hun ses af eksaminator og censor**



Eksaminator og censor ser et halvnært udsnit af eksaminanden (hoved og overkrop), ofte med et bord foran sig.

Der er kun ubetydelig variation i billedudsnittet mellem de enkelte eksaminationer. Eksaminanden sidder "hjemme" og overfor en lignende indstilling.

**Figur 66. Eksaminator og censor som eksaminanden ser dem**



Han/hun ser eksaminator og censor siddende ved siden af hinanden ved et bord med papirer. Udsnittet er halvnært (hoved og overkrop på begge) – de ser på eksaminanden.

Placeringen foran kameraet gør, at de kommunikerende parter kan opnå indtryk af, at de har øjenkontakt, når de snakker sammen. Meddelelsesformen ved eksamen via billedtelefon tillader tekst, billede og lyd, men formidlingen og iagttagelsen sker gennem billedtelefonmediet, og er derfor begrænset af bl.a. billedudsnit, lydniveau og teknisk kvalitet. I den traditionelle eksamen kan der iagttages et bredt repertoire af meddelelsesformer, og alle tre parter er placeret i samme rum med ligelig fordeling af kommunikationsressourcer – verbal- og nonverbal kommunikation, herunder øjenkontakt. Eksaminanden er placeret for bordenden med eksaminator på sin højre og censor på sin venstre side, og med omtrent lige meget afstand mellem de enkelte deltagere. De to enheder har således den samme mulighed for at se og høre hinanden, mens eksaminator og censor indbyrdes har bedre iagttagelsesmuligheder gennem deres fysiske nærvær til hinanden.

I eksamen via billedtelefon kan man forsøgt at kompensere for den fysiske afstand, først og fremmest ved at benytte et medie der giver mulighed for lyd og billede, hvor den mundtlige kommunikationsform kan udfoldes, og hvor man kan se hinanden. I tillæg muliggør udbredelsesmediet, at vigtige eksamenskonstituerende elementer, som f.eks. fysiske genstande og den rigtig placering af personer, kan identificeres. Mediet tilbyder en synkron kommunikationsform og dermed også den mundtlige eksamens samtidighed.

Fraværet af den rumlige eller fysiske tilstedeværelse i interaktionssystemet mellem eksaminator og censor på den ene side og eksaminand på den anden side forsøges kompenseret ved, at man efterligner træk fra den traditionelle mundtlige eksamen. Bl.a. ved placering af personerne og ved beskæring af billedet skabes der en situation, hvor personerne ser ud som om de sidder overfor hinanden og ved samme bord. Der forsøges også kompenseret for manglende øjenkontakt ved, at de involverede personer er placeret i en ret vinkel foran kameraet. Med kameraets placering over monitoren vil personerne automatisk se mod dem de snakker med, og en slags øjenkontakt etableres. En øjenkontakt som reelt er simuleret gennem to kameraer og to monitorer. Når de interagerende sidder stille og passer på, at de ikke "falder" ud af billedudsnittet, så er det også en måde at kompensere for den fysiske afstand på, og man skaber en illusion af, at parterne faktisk sidder overfor hinanden. Hermed bidrager de interagerende, bevidst eller ubevidst, til opretholdelsen af eksamen som interaktionssystem.

Man kan opsummerende sige, at mens eksaminator og censor har gode indbyrdes iagttagelsesmuligheder, så er de to enheders (eksaminator og censor som den ene enhed og eksaminand som den anden) iagttagelsesmuligheder underlagt mediets begrænsninger. Den fysiske afstand mellem censor og eksaminator på den ene side og eksaminand på den anden, samt de begrænsede iagttagelsesmuligheder, forsøges kompenseret gennem efterligning af fysiske særtræk fra den traditionelle eksamen.

### 6.5.2. Sociale relationer

Jeg skal her undersøge hvad der sker med kommunikationen, når den traditionelle eksamens 'treenighed' splittes af fysisk afstand mellem de interagerende, og når interaktionssystemet primært bliver opretholdt gennem billedtelefonmediet. Først vil jeg kaste et blik på den mundtlige eksamen via billedtelefon, eksemplificeret gennem et udskrift af den indlednings- og afslutningsvise dialog i en af de otte eksaminationer via billedtelefon. Denne eksamination kan siges at være repræsentativ for eksamen via billedtelefon i såvel struktur som indlednings- og afslutningskommentarer.



## **Eksempel 25. INDLEDENDE PROCEDURE VED EKSAMEN VIA BILLEDETELEFON**

(Observation)

Eksaminator:

- Du venter så, og vi kopler om til et billede og lyden tas ut. Vi bestemmer innholdet...
- Der er ingen fasitsvar, men vi er interesserte i din resonnering og i din viten. Målet er å skape et bilde av dine kunnskaper...Vi kan for eksempel spørre om en begrunnelse.

## **Eksempel 26. KARAKTERGIVNING VED EKSAMEN VIA BILLEDETELEFON**

(Observation)

Eksaminator:

- Hallo, her er vi hurtig ferdige.

Censor:

- Ja, vi var enige om, at du fortjener karakteren 2.1.

Med den fysiske adskillelse mellom eksaminanden på den ene side og eksaminator og censor på den anden, sker der en forskydning af den "naturlige solidaritet"<sup>175</sup> mellom eksaminator og eksaminand til en solidaritet mellom censor og eksaminator. Denne forskydning af social samhörighed kommer tydeligt til udtryk i verbalsproget. Gennem brugen af *vi* etablerer censor og eksaminator et "kollektivt ego", og der opstår en slags alliance mellom disse. Den sproglige alliance mellom eksaminator og censor opleves især indlednings- og afslutningsvis. Ellers foregår kommunikationen hovedsageligt som i den traditionelle eksamen, mellom eksaminator og eksaminand, fra *jeg* til *dig*, mens censor stort set forholder sig lyttende. Når eksaminator og censor ved karaktergivning understreger deres enighed, kan det ses som et udtryk for, at netop enighed om karakterfastsættelsen er vigtigt indenfor institutionen mundtlig eksamen (Kvale, 2000). To uafhængige personers enighed om karakteren kan ses som et tegn på fælles kriterier og en pålidelig vurdering (Gynnild, 2003). Opstår der en situation med uenighed mellom censor og eksaminator, vil de skulle diskutere sig frem til en form for enighed - f.eks. en karakter midt imellem. Ifølge Kvale (2000) betragtes diskussioner om karakterer i forbindelse med en eksamen som konfidentielle, og en offentliggørelse af indbyrdes uenighed mellom censor og eksaminator vil kunne føre til officiel reprimande. Således er en gensidig enighed vigtig både i forhold til den traditionelle eksamen og til eksamen via

---

<sup>175</sup> Eksaminator og eksaminand/underviser og student kender hinanden fra undervisningen og studiet i øvrigt, og har over tid kunnet oparbejde et tillidsforhold eller et mistillidsforhold. Et forhold, som ikke umiddelbart eksisterer i forholdet til censor. Men uanset om det er en traditionel eksamen eller en eksamen via billedtelefon, så er eksamenskommunikation forholdsvis formel, og solidariteten vil altid være begrænset af det faktum, at det i sidste ende er eksaminator og censor som sammen skal vurdere eksaminanden og fastsætte karakteren. Det er i sidste ende den studerende som skal "bevise noget" overfor eksaminator og censor, og som formelt set bliver bedømt. Her er den eksterne censor en slags garant for den studerendes retssikkerhed i tilfældet af mistillid mellom eksaminator og eksaminand.

billedtelefon. Det ser imidlertid ud til, at denne enighed understreges og fremhæves i forbindelse med eksamen via billedtelefon.

Samtidig med, at der skabes nye sociale alliancer, så kan dialogen i forbindelse med indledningsproceduren også ses som et eksempel på, hvordan der foretages eksklusioner og inklusioner i det interaktionssystem der er baseret på billedtelefonen som medie. Mens første del af sætningen helt ekskluderer eksaminanden fra interaktionssystemet, så kan anden del ses som et forsøg på at "hente eksaminanden tilbage" eller inkludere ham i interaktionssystemet ved, at eksaminator sætter eksaminanden i centrum for selve interaktionen.

De næste eksempler er hentet fra en af de fire eksaminationer der foregik på traditionel vis.

### **Eksempel 27. INDLEDENDE PROCEDURE VED TRADITIONEL EKSAMEN**

(Observation)

Eksaminator:

- Vi tar først de formelle retningslinjene: du har 35 minutter til rådighet. Vi skal snakke om oppgaven din. Er du klar over karakteren?

Eksaminand a.:

- Ja!

Eksaminator:

- Er du tilfreds med 3.2 ? (karakteren)

Eksaminand a.:

- Off the record, så er jeg glad for at komme meg igjennom.

Eksaminator:

- Ja, det viktigste i livet er å være oppreist – å stå!

Eksaminand a.:

- Ja, det er sant – det så vi jo i går (henviser her til gårsdagens fotboldkamp, hvor Norge tabte).

I ovenstående eksempel ses ingen modsætningsforhold mellem *du* og *vi*. Eksaminanden er inkluderet i interaktionssystemet fra starten og står i centrum for samtalen. Mens *vi* indledningsvis henviser til eksaminator, censor og eksaminand, henviser *vi* afslutningsvis til eksaminator og eksaminand som del af et fællesskab, bestående af den norske befolkning, eller dem der fulgte med på gårsdagens vigtige fotboldlandskamp.

## **Eksempel 28. KARAKTERGIVNING VED TRADITIONEL EKSAMEN**

(Observation)

Censor:

- Det er en stor glede, å formidle karakteren. Du gjorde det bedre her.

Eksaminand b.:

- Jeg sagde jo, at jeg ikke gjør det så godt på skrift!

Censor:

- Vi har trukket den så langt opp som vi kunne – det blir 3.2

Ved den traditionelle eksamen har censor, eksaminator og eksaminand en plassering som gir like muligheter for alle, og solidariteten mellom underviser og student vanskeliggjøres ikke av det tekniske medie eller av fysisk adskillelse. *Vi* som den usynlige allianse mellom censor og eksaminator er heller ikke utprøvet ved den traditionelle eksamen. Kun i forbindelse med avslutningsvis karaktergivning eller i tilfelle hvor den studerende er utilfreds med sin karakter, inngår censor og eksaminator i deres eget interaktionssystem. I begge eksamenssystemer signaliseres der enighet omkring karaktergivningen, men alliansen mellom censor og eksaminator forekommer mindre tydelig ved den traditionelle eksamen, hvor alle tre kommuniserende er fysisk tilstede i samme rum.

Hvis vi kort vender tilbake til de tre personers funksjoner i interaktionssystemet muntlig eksamen, så er eksaminandens viktigste funksjon, å skape inntrykk av, å ha forstått pensum. Eksaminators viktigste funksjon er å iagttake om eksaminanden har forstått pensum, mens censor må foreta en dobbelt iagttagelse og være eksaminandens garant for, at eksamen forløper retfærdig. Spørsmålet er, om de nye sosiale relasjoner skaper problemer i forbindelse med utøvelsen av disse funksjoner. Selvom det i den konkrete eksamen ikke var noen av de tre parter som klagede over problemer med å oppfylle funksjoner, så kan man godt forestille seg, at det for censors vedkommende kan være problemer forbundet med å varetake rollen som eksaminandens garant mot uretfærdighet, når hun sitter på avstand fra eksaminanden og har inngått et "kompagniskap" med eksaminator i deres fysiske og sosiale fellesskap. Dette gjelder såvel i relasjon til selve eksamensprosedyren som i forhold til eksaminators behandling av den studerende.

På bakgrunn av ovenstående gjennomgang kan man si, at censor og eksaminator i muntlig eksamen via billedtelefon får styrket deres sammenheng, mens det blir en større avstand til den studerende, både fysisk og sosialt. Et forhold som kan ha betydning for den studerendes rettsikkerhet, selvom denne undersøkelse ikke direkte har vist tegn

på dette forhold. Man kan ikke direkte påstå, at der forsøges kompenseres for de nye sociale relationer og dermed for tabet af den traditionelle treenighed ved eksamen. Det forholder sig nok snarere sådan, at eksklusioner og inklusioner i interaktionssystemet er et typisk træk ved eksamen via billedtelefon, og muligvis også i forhold til andre former for kommunikation over afstand. En kommunikationsform hvor den fysiske afstand mellem personer netop muliggør brud på interaktionen. Omvendt vil det være vanskeligt at forestille sig, at der i en traditionel eksamen kan foregå et lignende skift i eksklusioner og inklusioner, uden at det ville virke mærkeligt og muligvis ligefrem uhøfligt.

### 6.5.3. Tillid

Indledningsvis blev det nævnt, at sociale systemer opretholdtes af tillid og er tillidsopretholdende. Tillid opfattes som et vigtigt element ved etablering og opretholdelse af interaktionssystemer. I dette afsnit vil jeg se på, hvordan tillid opbygges i en mundtlig eksamen, og hvordan den fysiske afstand mellem personer påvirker tillidsopbygningen mellem de kommunikerende. Der vil blive fokuseret på to sider af tillidsbegrebet, den personlige og den institutionelle tillid.

#### **Personlig tillid og selvfremstilling**

I Goffmans teori om "Presentation of self" spiller begrebet "face" en vigtig rolle. Ifølge Goffman skjuler selvet sig bag et "face" når man kommunikerer. Overført til Luhmanns forståelse af kommunikation betyder det, at det ene psykiske system aldrig kan iagttage eller kommunikere med det andet psykiske system, men alene kan iagttage dette andet systems face, dvs. de kommunikative selektioner, som selvet tilkobler sig. I Luhmanns analyse af personlig tillid opererer han med begrebet selvfremstilling. Dette begreb bliver i det følgende brugt som en udvidelse af begrebet face. Som nævnt i analysen af vejledning, forstås kommunikation som selvfremstilling og er således relevant for opbygningen af tillid. Man kan derfor ikke undgå, at ens selvfremstilling bliver vurderet ud fra, om man er tillidsvækkende eller ej (Luhmann, 1999).

Kommunikationen i den mundtlige eksamen via billedtelefon og i den traditionelle mundtlige eksamen, foregår gennem et medie. Ved eksamen via billedtelefon vil selvet både "skjule" sig bag et face og bag det tekniske medies formidling af dette face. Iagttagelsen af dette face og selvfremstillingen vil altså være begrænset af de muligheder som mediet giver. Eksamensinstitutionens stærkt ritualiserede karakter, sætter desuden klare begrænsninger for den personlige selvfremstillings handlingsrum.

For Luhmann er der forbindelse mellem kompleksitet, risiko og tillid. Et samfund med en kompleks socialorden mister sin selvfølghed og fortrolighed, og der opstår et forøget behov for tillid. Med usikkerhed og mange valgmuligheder vil tilliden til en person eller et system være afgørende for det valg der må tages, og tilliden fungerer dermed som kompleksitetsreducerende (Kaspersen, 1995). Selvfremstillingen bliver i moderne samfund af voksende betydning for tilliden. Jeg skal her gentage, at Luhmann opfatter den personlig tillid som en gensidig proces mellem to parter. Denne proces starter med, at en person yder tillid som en såkaldt "risikofyldt forud-ydelse" (Luhmann, 1999:20). Den anden person griber fat i denne tillid og bekræfter den. Når man bliver vist tillid, befinder man sig, uden at der er tale om en egentlig pligt, i en særegen normativ sfære, som gør tillidsbrud mindre acceptable (op.cit.:21). Fortrolighed er "klangbunden" for såvel tillid som mistillid. Fortrolighed er knyttet til fortiden; tillid og mistillid til fremtiden (op.cit.:19).

Tillid er desuden nært forbundet med fysisk nærhed mellem de interagerende og må opbygges over tid. Den person som man er i fysisk rækkevidde af, kan ikke løbe fra interaktionen. Desuden ligger der en såkaldt symbolsk blottelse i det fysiske nærvær, ved at man faktisk har mulighed for at skade hinanden (Qvortrup, 1998:182).

*Humor, beroligende bemærkninger og uformel snak* kan forstås som tillidsproducerende kommunikation. Selvom begge eksamensformer har klare tidsmæssige rammer for afviklingen og de stort set er struktureret efter samme mål, bliver der brugt mere tid i den traditionelle eksamens indledning og afslutning; tidspunkter hvor der typisk vil kunne finde uformel snak sted. Desuden er tillidsproducerende ydelser som humor, beroligende bemærkninger og den mere uformelle snak langt mindre udpræget i eksamen via billedtelefon end i de udvalgte eksaminationer indenfor den traditionelle mundtlige eksamen.

Når der gøres mere brug af den tillidsproducerende kommunikation i den traditionelle eksamen, kan det ses som et udtryk for, at det er nemmere at producere tillid, når de interagerende personer har fysisk nærvær. Modsat ser det ud til, at det på trods af, at den enkelte eksaminand må forventes at have opbygget en vis fortrolighed til eksaminator gennem studietiden, kan det være vanskeligt at opbygge tillid under en eksamen hvor personerne ikke har fysisk nærvær og hvor tiden pr. definition er knap. Når kommunikationen ikke "blødgøres" gennem tillidsproducerende ydelser, fremtræder den som mere formel og forbliver mindre tillidsopbyggende. I Qvortrups (1998:187) beskrivelse af "telemedicin-projektet" i Nordnorge ses en lignende tendens. Billedtelefonens understøttelse af en anden tidslogik ses f.eks. ved at indledning og

afslutning er kortere, og forklares ud fra mediets problemer med at kommunikere tillid på afstand. Når den fysiske nærhed ikke kan realiseres og der ikke kan opnås direkte øjenkontakt, så springes de indledende "tillidsskabende" foranstaltninger over. Derfor vil f.eks. brugen af humor kunne opleves som spild af tid.

Det ser dermed ud til, at det er vanskeligere at opbygge personlig tillid gennem den kommunikation der foregår via tekniske medier end ved kommunikation der foregår ansigt-til-ansigt. Dels fordi de interagerende ikke er fysisk sammen, og dels fordi iagttagelser og selvfremstillinger er begrænset af et teknisk udbredelsesmedie. Når der således benyttes en mindre grad af "blødgørende" kommunikation vil den mundtlige eksamen via billedtelefon fremstå som mere formel og med et endnu mindre handlingsrum for selvfremstillingen. Eksaminandens skiftende inklusion i og eksklusion fra interaktionssystemet, som der blev redegjort for i forrige afsnit, kan desuden ses som et udtryk for en manglende tillidsopbyggede forpligtelse mellem personerne ved fysisk afstand.

### **Institutionel tillid**

Hvis det er vanskeligt at opbygge personlig tillid mellem de interagerende på grund af mangel på tid og fysisk nærvær, eller på grund af begrænsede muligheder for selvfremstilling, må interaktionssystemet opretholdes af andre tillidsskabende elementer. Der kan forsøges kompenseres for personlig tillid gennem opbygning af tillid til det institutionelle – til eksamen som institution.

I uddannelsessystemet er det overordnede symbolsk generaliserede medie (forstået som den kode eller optik som man vælger for en meddelelsesform) mediet dannelse<sup>176</sup>. Den tilsvarende kodificering er god/dårlig eller bestået/ikke-bestået i forhold til eksamensresultatet (Qvortrup, 1998). Når eksamen igangsættes, i de fleste tilfælde med en indledende hilsen, kan indholdet i denne hilsen derfor ses i sammenhæng med den kode der kommunikerer via. Den indledende hilsen bliver en slags overgangsritual, som repræsenterer et forslag til kontrakt, om etablering af en fælles kode for kommunikationen (op.cit.:183).

---

<sup>176</sup> Der er uenighed om hvorvidt 'dannelse' er uddannelsessystemets overordnede symbolsk generaliserede medie. Se i øvrigt "Barnet som medie for dannelse" i Luhmann, 2000.

## **Eksempel 29. DEN INDLEDENDE HILSEN VED EKSAMEN VIA BILLEDETELEFON**

(Observation)

### **29a)**

Eksaminator:

- Hei og velkommen! Har du sett din karakter?

Eksaminand 4:

- Ja, det var fint. Det er stor spredning her, mens det er mer samlet i Tromsø (henviser til eksamensresultater for skriftlig opgave).

### **29b)**

Eksaminator:

- God dag. Har du sett din karakter og er den etter din forventning?

Eksaminand 5:

- Ja, det kan du si.

I ovenstående eksempler indgår kontrakten om at kommunisere indenfor studiet som socialsystem, herunder interaktionssystemet eksamen, med koden god/dårlig karakter. Eksaminanden erklærer sig enig eller "underskriver kontrakten" ved at svare i forhold til koden. Den indledende dialog virker dermed som et overgangsritual til den videre kommunikation, og alt som siges og gøres efter indledningen vil blive iagttaget via denne kode (Qvortrup:184). Den indledende bemærkning om karakteren kan desuden forstås som en præcisering af, at der specifikt er tale om interaktionssystemet eksamen, indenfor uddannelsessystemet, og at eksamen som kommunikationsform har et mål om at iagttage forståelsesselektion. Karakteren afspejler dermed det niveau som forståelsen er på.

Ved denne eksamen får den enkelte eksaminand kun én karakter, og karakteren fra den skriftlige eksamen sammenholdes med karakteren fra den mundtlige eksamen. Har eksaminanden fået en god karakter, har han eller hun noget at forsvare og det er godt hvis karakteren kan hæves, men vigtigt at man ikke går under niveauet på den skriftlige eksamen. Har eksaminanden derimod fået en dårlig karakter, er der forventninger om, at han eller hun ønsker at hæve karakteren, og eksaminanden har således noget at stræbe efter. Den indledende hilsen får da også funktion som pegepind for forventningerne til indsatsen i det kommende forløb.

### **Eksempel 30. FORVENTNINGER TIL EKSAMINANDENS INDSATS VED EKSAMEN OVER BILLEDTELEFON**

(Observation)

#### **30a)**

Eksaminator:

- God dag, god dag! Har du sett karakteren din?, og er du tilfreds?

Eksaminand 7:

- Ja, veldig!

Eksaminator:

- Det betyr, at du har noe å forsvare.

#### **30b)**

Eksaminator:

- Har du sett karakteren din?

Eksaminand 8:

- Den var som forventet?

Eksaminator:

- Vi har jo forventninger om, at du kan prestere mer! Jeg håper at dette kan bli en samtale, og spørsmålene er primært utviklet for å få mer ut av deg.

Ved den indledende hilsen får man en innsikt i det program som er knyttet til uddannelsessystemet, forstået som forskrifterne for hvordan den positive verdi af koden, den gode karakter, kan realiseres. Foruden den pædagogiske tilrettelægning af læring gennem forskellige undervisningsmetoder og udvalg af pensum, ser den studerende også sin egen indsats indenfor planen som vigtig for opnåelse af den positive verdi af koden. Dette kommer bl.a. til udtryk gennem følgende kommentarer:



## **Eksempel 31. OM DEN STUDERENDES FORSTÅELSE AF EGEN INDSATS VED TRADITIONEL EKSAMEN**

(Observation)

### **31a)**

Eksaminator:

- Har du sett din karakter? Og er du tilfreds?

Eksaminand b:

- Vel, jeg er ikke skuffet, men det var jo heller ikke så stor en innsats.

Eksaminator:

- Det sier du ikke for å blidgjøre meg, vel? Hva sier du som årsak?

Eksaminand b:

- Innholdet i studiet er annerledes enn forventet!

Eksaminator:

- Fint, det ka vi snakke om!

Eksaminand b:

- Ja!

Eksaminator:

- Jeg har noen formelle ting og spørsmål. Det er viktig at du sier hva du mener, og ikke hva du forventer at jeg vil høre – vi vil vite hva du sitter inne med.

### **31b)**

Eksaminator:

- Har du sett karakteren?

Eksaminand d :

- Ja, med en så dårlig karakter kan jeg ikke ha leve opp til målet. Jeg lurer på, hva hensikten er? (med den skriftlige oppgave)

Eksaminator:

- Først må vi presentere sensor!

Censor presenterer sig.

Eksaminator:

- Vi har vår begrunnelse, men om du vil ha utspillet, så er du velkommen.

Eksaminand d:

- Jeg har osv.

Umiddelbart ses der ingen forskjell på funksjonen i den indledende hilsen mellom eksamen via billedtelefon og den traditionelle eksamen. Men i muntlig eksamen via billedtelefon medvirker den indledende hilsen også til at iscenesette en billedoverført telefonsamtale som eksamen. Den bidrager derfor til at kompensere for den fysiske afstand mellom personer og for uligheter i de fysiske omgivelser, samtidig med at den indledende hilsen oppbygger en tillid til eksamenssystemet på baggrund af mere rituelle og institutionelle relationer.

Med begrænsningerne i de kommunikative selektioner, bl.a. på grund af et fast billedudsnit og begrænset rækkevidde på mikrofonen, kan det være vanskeligt for eksaminator og censor at tjekke om der foregår snyd i et afsidesliggende billedtelefonstudie, med mindre der er en tilsynsførende tilstede på det aktuelle sted. Sandsynligvis er dette årsagen til, at der ved eksamen via billedtelefon kræves, at den eksaminerede er alene under den mundtlige eksamen (jf. afsnit 6.5.2. sociale relationer). Den enkelte eksaminand bliver således indledningsvis spurgt om han/hun er alene i studiet, og må svare bekræftende på dette før eksaminationen kan fortsætte. Samtidig med at tonen her er mere formel, og de begrænsede kontrolmuligheder skaber flere restriktioner, så skaber indledningsspørgsmålet med den formelle tone tillid til, at dette er en eksamen og at den foregår under kontrollerede forhold. Den mere direkte og formelle indledning i eksamen via billedtelefon kan således forstås som en måde at bibringe eksaminanden en bevidsthed om, at dette er alvor, selvom situationen ikke er helt som den plejer at være.

Mundtlig eksamen via billedtelefon adskiller sig væsentligt fra traditionel, mundtlig eksamen med hensyn til ydre træk. De tilstedeværende er fysisk adskilte og de sidder ikke ved et traditionelt eksamensbord (evt. med grøn dug), men befinder sig i et studie eller i et dertil indrettet rum. Man forsøger derfor at kompensere, ved at skabe andre tilknytningspunkter til det institutionelle og forstærke disse. Fokusering på de formelle regler og procedurer for eksamen i den indledende gennemgang, og den mere formelle tone er elementer der forstærker bevidstheden om, at det der foregår er en virkelig eksamen, samtidig med at denne regelfokusering skaber tillid til det institutionelle. En tillid som reducerer kompleksiteten ved at understrege, at telefonsamtalen *er* en eksamen. På samme måde kan valget af billedudsnit og placeringen af personerne forstås som måder at forstærke eksamenspræget, og skabe en slags institutionel tillid på. Således kan man opsummerende sige, at kommunikationen i mundtlig eksamen via billedtelefon også bygger på tillid, men at denne tillid især er rettet mod det institutionelle og i mindre grad mod det personlige.

#### 6.5.4. Opretholdelse af eksamenssystemet

Jeg har i dette afsnit set på turtagningssystemet og kommunikationsmønsteret som måder at iagttage, hvordan den mundtlige eksamen som system kan opretholdes indenfor de to kontekster.

Turtagningssystemet kan beskrives som en del af den kommunikerendes samtalekompetence, hvis funktion er at muliggøre *turskifte* med et minimum af

overlapping og pauser mellem replikkerne. En *tur* forstås som den periode i en samtale, hvor en person fører ordet gennem en replik. Hvis man har turen, så har man også forpligtet sig til at tale. Det hænder at der tales ud over turen, og der kan bruges forskellige teknikker for at undgå at modparten får ordet. Man holder fast i "sin tur" ved at sige "øh", undgå øjenkontakt osv. Omvendt afgiver man sin tur - "giver ordet videre" - ved at søge øjenkontakt, ved sit kropssprog osv. (Svennevig et.al., 1995:57).

Kommunikation via billedtelefon bygger i princippet på de samme turtagningsteknikker som kommunikation ansigt-til-ansigt, selvom kommunikationen imidlertid vil være begrænset af udbredelsesmediet i forhold til bl.a. sanseindtryk, hastighed og handlinger. Det kan f.eks. være vanskeligt at iagttage små visuelle tegn, når billedet er begrænset af et billedudsnit, hvor afstanden til ting og personer er fastlagt og underlagt teknisk kvalitet. For ikke at risikere at tale i munden på hinanden og skabe yderligere forståelsesproblemer, ser det ud til, at kommunikationshastigheden er nedsat noget i kommunikationen via billedtelefon sammenlignet med kommunikationen i den traditionelle eksamen. På samme måde, som man kan beholde ordet ved at undgå øjenkontakt i en ansigt-til-ansigt situation, så kan man forsøge at beholde ordet i eksamen via billedtelefon ved at undgå at se på skærmen.

Indledningsvis, i forbindelse med præsentation af eksamensproceduren, får eksaminanden præsenteret en række visuelle tegn, kaldet "køreregler". En hånd i vejret betyder stop. To fingre i vejret betyder replik. En finger i vejret betyder nyt spørgsmål. Siden disse tegn er konstrueret specielt til denne anledning og ellers ikke er gængse i kommunikation via billedtelefon, må man gå ud fra, at eksaminator har været i tvivl om de almindelige turtagningsteknikkers formåen i dette miljø. Kørereglerne kan derfor ses som et forsøg på, at forstærke kropssproget og støtte op om de sædvanlige turtagningsteknikker, for derved at kompensere for den fysiske afstand mellem personer i systemet. Samtidig må disse regler og denne tydeliggørelse ses som et forsøg på at reducere den kompleksitet som mediet forventes at tilføre kommunikationen.

Af eksaminators præsentation af kørereglerne får man indtryk af, at de gælder for alle parter i interaktionssystemet, men det er tilsyneladende kun eksaminator der gør brug af dem. Nedenfor følger to eksempler på turtagning med brug af kørereglerne.

## **Eksempel 32. BRUG AF KØREREGLER I EKSAMEN VIA BILLEDTELEFON**

(Observation)

### **32a)**

Eksaminand x:

- Veilederen kan jo være for langt borte, og derfor er det viktig å finne møteplasser.

Eksaminator:

(hånd i vejret = stop) Hvor viktig er det hva veilederen mener?

### **32b)**

Eksaminator:

- (to fingre i vejret = replik)

Eksaminand xx:

- Ja, vær så god!

Eksaminator:

- Hva er god kommunikasjon?

Frem for at lette kommunikationen mellom de interagerende virker det imidlertid, som om tegnene skaber en unødvendig og ekstra formalitet i kommunikationen. Unødvendig, fordi det kun er eksaminator der benytter tegnene og fordi de kommunikerende hurtigt selv afpasser talehastighed, bevægelser og dialogskift i forhold til mediets muligheder. Når tegnene ikke bruges konsekvent, men bare ind imellem, kan de opfattes som en formalitet for formalitetens skyld og ikke som en støtte for kommunikationen. Dermed virker de forstærkende på den i forvejen formelle tone. Samtidig "lægger de sig ovenpå" et almindeligt skift i turtagningen og giver en ekstra tur uden indhold. Spørgsmålet er endvidere, hvor mange af de studerende der egentlig kan huske kørereglerne efter den korte indledningsvise introduktion.

Man kan sammenfattende sige, at turtagningsteknikkerne stort set fungerer efter samme mønster i de to eksamensformer, selvom de er underlagt større begrænsninger ved den mundtlige eksamen via billedtelefon. Eksaminators forsøg på at kompensere for afstanden og mediets begrænsninger gennem udvikling af specielle tegn eller "køreregler" fungerer ikke hensigtsmæssigt. De virker overflødige og skaber et ekstra lag i kommunikationen, samtidig med at de virker formaliserende på en allerede formel kommunikationsform. Dermed øges kommunikationens kompleksitet frem for at blive reduceret.

### **Kommunikationsmønsteret**

Forfølger man turtagningen kan det mønster som turene sammen danner, bidrage til en videre belysning af de to systemers opretholdelse.

På trods af ligheder i den overordnede indholdsstruktur<sup>177</sup> mellem de to eksamensformer, er der forskelle indenfor den enkelte sekvens med hensyn til antal og længde af turene i kommunikationsforløbet. Ved eksamen via billedtelefon er der omkring 474 enkeltstående monologer eller skift fordelt på 8 eksaminationer<sup>178</sup>, mens der tilsvarende er 301 enkeltstående monologer eller skift, fordelt på 4 eksaminationer ved den traditionelle eksamen. Det betyder, at der i gennemsnit er 59 skift pr. eksamination via billedtelefon mod 75 ved den traditionelle eksamen. Altså 16 skift mere pr. eksamination ved den traditionelle eksamen. Når det gælder længden på de enkelte ture, er et typisk mønster for kommunikationen via billedtelefon korte spørgsmålssekvenser fra eksaminator (og undtagelsesvis censor), afløst af længere svarekvenser fra eksaminand.

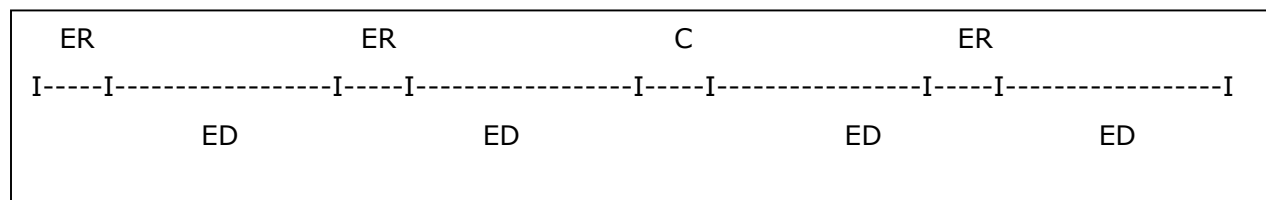
Grafisk kan forskellene i kommunikationsmønstret mellem de to eksamensformer illustreres ved figur 67 og 68.

### Figur 67. Kommunikation via billedtelefon

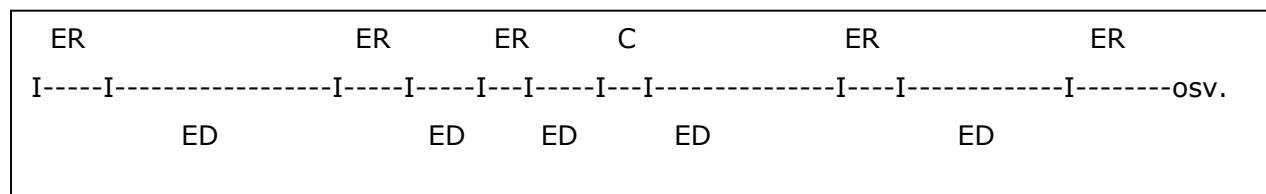
ER: eksaminator

ED: eksaminand

C: Censor



### Figur 68. Kommunikation ved traditionel mundtlig eksamen



<sup>177</sup> Indholdsstrukturen forstås som den sekventielle opbygning fra indledende hilsen til afslutning. Jeg ser ikke på systemstrukturen, som grænsen mellem system og omverden (jf. afsnit 4.7. *Struktur*)

<sup>178</sup> Dette antal er fremkommet gennem optælling under deltagende observation, men kan ikke karakteriseres som præcist, da jeg ikke har kunnet kontrollere det vha. f.eks. video eller lydånd.

Som man ser af figurerne, så aftegnes kommunikationen ved den mundtlige eksamen via billedtelefon som et mønster, bestående af en kort sekvens efterfulgt af en lang sekvens. Den korte sekvens er eksaminators (og undtagelsesvis censors) spørgsmål til eksaminanden, mens den lange sekvens er eksaminandens svar på spørgsmålet. Dette mønster gentager sig forholdsvis jævnt gennem denne type mundtlig eksamen. I den traditionelle, mundtlige eksamen, derimod, er der langt flere ture indenfor den samme tidsperiode, og taletiden er mere jævnt fordelt mellem de kommunikerende. Således har den mundtlige eksamen via billedtelefon et mere monologisk præg, mens den traditionelle, mundtlige eksamen fremstår mere dialogisk i sit turtagningsmønster. Denne forskel i antal ture og længde på turene mellem de to eksamensformers kommunikationsmønster kan muligvis forklares ved, at billedtelefonmediet vanskeliggør hurtige skift i dialogen på grund af den forsinkelse som teknologien medfører. En forsinkelse som bevirker, at de kommunikerende af og til kommer til at tale i munden på hinanden. For at undgå dette problem, ser det ud til, at eksaminator forsøger at afbryde eksaminanden så lidt som muligt. Noget som på den ene side medfører, at en traditionel dialog med mange skift er vanskelig at opretholde, hvorved eksaminator oftere søger tilbage til agendaen og de præfabrikerede spørgsmål, frem for at bygge videre på det den eksaminerende siger. På den anden side, så giver denne kommunikationsform den studerende mulighed for at snakke i længere tid uden afbrydelser. Et fund der ikke bekræftes af Børve, Røeggen og Sierkas (1996) undersøgelse. Denne viste, at der sjældent forekom lange udredninger fra nogen af parterne under mundtlig eksamen via billedtelefon. Man kan dermed sige, at den kommunikative reproduktionsproces foregår på lidt forskelligt vis indenfor de to eksamenskontekster. Når dialogen får en mere monologisk karakter indenfor den mundtlige eksamen via billedtelefon, kan dette faktisk være positivt indenfor en eksamenskontekst, men muligvis ikke indenfor andre undervisningsrelaterede kontekster.

### **Afstand som mulighed**

I det næste afsnit skal jeg se nærmere på, hvordan forskellen mellem kommunikationsmønstrene i de to eksamensformer eventuelt kan have betydning for eksamensresultatet.

En anden konsekvens af det stramme kommunikationsmønster ved mundtlig eksamen via billedtelefon er, at der bliver mere kommunikation omkring temaet og mindre social snak eller kommunikation om emner som falder udenfor eksamens egentlige agenda. Samtidig med at kommunikationen virker mere styret af agendaen og dermed begrænser dialogen, så får eksaminanden ordet i længere tid indenfor mundtlig eksamen via billedtelefon end i den traditionelle mundtlige eksamen.

Alle de otte eksaminander der gik op til mundtlig eksamen via billedtelefon kendte mediet i forvejen. Syv ud af otte angav, at de havde et *godt* kendskab til billedtelefonmediet. Tre fik karakterer omkring middel, fire lå over middel og en fik en karakter der lå under middel. Alle otte forbedrede karakteren fra den skriftlige opgave via den mundtlige eksamen. Ved den traditionelle eksamen lå alle fire eksaminander under middel, tre forbedrede karakteren, mens en blev på samme niveau<sup>179</sup>.

I interviewene efter overstået mundtlig eksamen sagde samtlige eksaminander, der benyttede billedtelefon, at de oplevede denne eksamensform som positiv og *ikke* som forringende for karakteren, selvom de fleste også ser begrænsningerne. To eksaminander, hende med mindst erfaring med mediet og ham der fremstod som den fagligt mest usikre<sup>180</sup>, var mere forbeholdne, men ikke negative. De fremhævede bl.a. følgende:

### **Eksempel 33. OM AT BLIVE EKSAMINERET VIA BILLEDTELEFON (UERFAREN)**

(Interview af uerfarne/usikre eksaminander)

#### **33a) Kandidat med mindst erfaring med billedtelefonmediet:**

- Jeg oplevede det ikke som en ulempe, men det var en uvant situation.
- (...) Jeg synes det var OK, ikke at ha dem (censor og eksaminator) så nær, men på den andre siden...
- (...) Jeg tror, at jeg faktisk var mer nervøs ved denne eksamen enn den tradisjonelle. Jeg var så red at noe skulle klikke i forhold til teknikken.

#### **33b) Kandidat med karakter under middel:**

- I starten oplevede jeg det som en ulempe, fordi vi snakket i munnen på hverandre, før vi fant tonen. Men det er en helt OK kommunikasjonsform.
- (...) Jeg var ikke mer nervøs end ellers, men veldig nervøs pga. den dårlige karakter og usikker på hvordan jeg skulle gripe det hele an.

De eksaminander der havde et godt kendskab til billedtelefonmediet og som også kan betegnes som fagligt sikre i kraft af deres karakterer lå over middel, sagde bl.a. følgende om deres oplevelse af eksamen via billedtelefon:

---

<sup>179</sup> Skævhederne i eksaminandernes faglige niveau mellem eksamen via billedtelefon og eksamen på traditionel vis, ser umiddelbart ud til være resultat af en tilfældighed. Alle eksaminander angiver nemlig praktiske grunde som årsag for valg af den ene eller anden form for eksamen, og ikke valg ud fra faglige eller eksamensstrategiske grunde.

<sup>180</sup> Denne kandidat havde fået en karakter under middel for den skriftlige opgave. Eksamenspræstationen ved den mundtlige eksamen kan derfor hænge sammen med nervøsiteten forbundet med den lave karakter, såvel som med generel faglig usikkerhed.

### **Eksempel 34. OM AT BLIVE EKSAMINERET VIA BILLEDTELEFON (ERFAREN)**

(Interview med de erfarne og sikre eksaminander)

#### **34a) Kandidat 1. med godt kendskab til billedtelefonmediet og en karakter over middel:**

- Det ble lidt vanskeligere med den forsinkelsen. Du får på en måde ikke samme kontakt. Men jeg ble mer faglig end sosial i kommunikasjonen. Når du er i samme rom som veileder (kandidat mener eksaminator) og sensor, så kan du kompensere med den kontakt du får. Det blir faglig mer strukturert med bildetelefonen.

#### **34b) Kandidat 2. med godt kendskab til billedtelefonmediet og en karakter over middel:**

- Du får en lille avstand, og jeg opplever faktisk at det var lettere å holde samtalen når du har avstand. Jeg vet ikke riktig, men avstanden føles trygg.

Det er tilsyneladende ikke billedtelefonmediet i sig selv der skaber problemer for disse eksaminander, det handler mere om kompetencer hos den enkelte eksaminand. Er man trygg ved mediet og faglig sikker, så fremstår begrænsningerne - afstanden mellem institutionssiden og eksaminanden og kommunikation via et teknisk udbredelsesmedie - faktisk som noget positivt for eksamenssituationen. Det skaber gode muligheder for den "bevidste" eksaminand for at eksponere sin faglige viden, bl.a. fordi han/hun sjældent afbrydes af "forstyrrende" spørgsmål, og dermed får mulighed for at beholde ordet i længere tid. Denne type eksaminander "lider" heller ikke under at være begrænsede i deres selvfremstilling, når bare kommunikationen om pensum skaber tillid til fagligheden. Nedenfor følger uddrag af interviewet med eksaminator og censor.

### **Eksempel 35. OM BILLEDTELEFON SOM MEDIE FOR EKSAMEN**

(Interview med censor og eksaminator)

Censor:

- Jeg synes det var godt å ha den avstanden - du er fri for å se på alt det andre<sup>181</sup>, og du kan bare konsentrere deg om det faglige.

Eksaminator:

- Jeg beundret den kandidaten, fordi hun snakket så naturlig, på tross av at plansjen lå så lenge. Hvis bildetelefonen er avstandskapende, så er det positivt - jeg tror, at hun snakket mer naturlig fordi hun ikke så oss. (Eksaminator hadde i den eksamen, som hun refererer til her udarbejdet en planche med en række punkter eller spørsmål, som reflekterede temaer i eksaminandens skriftlige opgave. Eksaminator ønskede at eksaminanden skulle diskutere punkterne, men glemte at tage planchen af under besvarelsen).



Set i forhold til den generelt sparsomme brug af empatiske tilkendegivelser og spørgsmål fra eksaminator og censor i mundtlig eksamen via billedtelefon, er det ikke overraskende, at de begge i ovenstående interviewsekvenser, bekræfter de fagligt sikre eksaminanders oplevelse af afstand som særligt positivt i relation til mundtlig eksamen. Censors bemærkning kan i denne sammenhæng opleves noget kynisk, set i forhold til de nervøse og fagligt usikre eksaminander, og som en bekræftelse på, at den positive værdi ved eksamen er og bliver den gode karakter.

De to eksamenskontekster fungerer tilsyneladende efter sammen turtagningsregler. De visuelle tegn, som er udviklet for at understøtte turtagningsreglerne og dermed bidrage til opretholdelse af systemet fremstår mod deres hensigt. Frem for at være systemopretholdende, er der fare for det modsatte, når de øger kompleksiteten og skaber en mere formel kommunikationsform. Med billedtelefonmediets begrænsede muligheder for hurtige skift i dialogen ser det ud til, at kommunikationen må opretholdes på en mere monologisk facon end i den traditionelle, mundtlige eksamen der foregår ansigt-til-ansigt. I den mundtlige eksamen via billedtelefon er det den studerende der er kommunikationens hovedbidrager gennem sine forholdsvis lange monologer. Et andet udslag af afstanden og det ændrede kommunikationsmønster indenfor den mundtlige eksamen via billedtelefon er, at der bliver mindre udenomssnak eller blødgørende kommunikation end i den traditionelle, mundtlige eksamen. Det ser imidlertid ikke ud til at det monologiske og det mere faglige fokus er i modstrid med eksamens mål om at tjekke den studerendes forståelses indenfor undervisningens kommunikation. For de fagligt sikre eksaminander kan afstanden, en større grad af fokus på det faglige og de sjældne afbrud fra eksaminator og censor ses som en mulighed til at hævde sig yderligere. Man må imidlertid antage, at kombinationen af et begrænset handlingsrum for selvfremsstilling, på grund af mediets begrænsede repertoire af meddelelsesformer, og en generel mangel på empatiske spørgsmål fra eksaminator og censor vil kunne have en negativ virkning på nervøse og fagligt usikre kandidater og dermed virke begrænsende på kommunikationen som helhed.

#### 6.5.5. Refleksivitet og redundans

Som jeg nævnte i afsnit 6.2.3. "Mundtlig eksamen som kommunikation", så handler refleksiv kommunikation om at tematisere kommunikationen, enten ved at spørge til informationsindholdet eller ved meddelelsesadfærden i kommunikationen (J. Rasmussen, 1997). I den forbindelse kan eksamen forstås som en kommunikationsform der tematiserer undervisningens kommunikation. Det refleksive i kommunikationsformen opstår imidlertid sjældent på initiativ af alle tre parter, men overvejende ved at

---

<sup>181</sup> Med "alt det andre" mener censor følelser og nervøsitet.

eksaminator og censor spørger til den studerendes kundskaber i relation til studiets undervisningsindhold.

Eksaminator og censor ønsker med deres spørgsmål at få en viden om, hvad eksaminanden ved om undervisningens indhold. Således har spørgsmålene først og fremmest til hensigt at få eksaminanden til at tale om sin viden for derved at tjekke den bagvedliggende forståelse, ikke for at skabe en egentlig dialog. Man kan sige, at denne form for kommunikation kun opfylder den ene parts behov - at iagttage eksaminandens forståelse af undervisningens kommunikation – og som derfor er ensidig. Den særlige form for reflektiv kommunikation skal altså først og fremmest ses i sammenhæng med selve eksamensritualet, hvor det er eksaminator og censor der spørger, ikke eksaminanden. Hvis eksaminanden forsøger at tematisere kommunikationen ved at spørge til meddelelsesadfærd eller til informationsindhold, kan dette opfattes som problematisk i en eksamenssituation. Spørges der til eksaminators eller censors meddelelsesadfærd vil det kunne opfattes som et brud på systemets kode. At spørge til indholdet er ligeledes problematisk, fordi eksaminanden ikke direkte vil kunne få svar på, hvad eksaminator og censor ønsker at vide, men i princippet kun vil kunne spørge til selve spørgsmålet og dets udformning. For mange og 'forkert stillede' spørgsmål kan opfattes som tegn på, at den studerende ikke kan svare, og derfor forsøger at udfritte eksaminator og censor om svaret. Eksaminator og censor kan, på den anden side, ikke røbe for meget af svaret, og kan derfor ikke gå ind i en diskussion af spørgsmålets indhold. Det ser dermed ud til, at de kommunikerende i en eksamenssituation må forsøge at forstå hinanden uden at overskride en følsom grænse mellem viden og uvidenhed og mellem at spørge og svare.

Nedenstående eksempel viser en situation, hvor de kommunikerende tydeligvis har forståelsesproblemer, under en eksamination via billedtelefon:

### **Eksempel 36. FORSTÅELSESPROBLEMER VED EKSAMEN VIA BILLEDTELEFON**

(Observation)

Eksaminator:

- Kan vejledning være en del av et undervisningsopplegg?

Eksaminand 8:

- Ja, f.eks. datalære!

Eksaminator:

- Men kan man veilede som del av et undervisningsopplegg?

Eksaminand 8:

- Om nu det er datalære....

Eksaminator:

- Jeg mener, kan veiledning være en del av et undervisningsopplegg?

Eksaminand 8:

- Det har jeg jo kommentert i oppgaven på side 18. Er det *det* du tenker på?

Eksaminator:

- Nei, ikke side 18! Men veiledningsopplegg mens de holder på med undervisningen?

Eksaminand 8:

- Du tenker på veiledning i prosessen? Det er veldig interessant. Du har jo også veiledet på prosessen. Det NN, syns jeg kunne være veldig interessant. Er det *det* du tenker på?

Eksaminator:

- Du har den på pensum, Handal og Lauvås. Har du noe å si om den?

Eksaminand 8:

- Ja, lad oss nu se....men jeg kan ikke akkurat referere til *det* du spurte om....

Mens eksaminator vedbliver at stille det samme spørsmål frem for at nuancere og uddybe, så svarer eksaminanden på sin side med at gjenta det samme forkerte svar, frem for at tematisere kommunikationen. Først avslutningsvis, nærmest fremtvinger den stagnerende kommunikation et spørsmål fra den studerende. Dialogen virker desuden meget formel, bl.a. fordi eksaminator ikke forsøker at hjelpe eksaminanden gjennom bruk af f.eks. opmuntrende tilkendegivelser eller andre former for mere empatisk kommunikation. Ej heller forsøker eksaminator (eller censor) at omformulere eller nuancere spørsmålet, så den studerende forstår i hvilken retning han skal søge sit svar. Luhmann (2000:215) benytter begrebet redundans som betegnelse for de talrige muligheder der står til vores rådighed for at opfylde den samme funktion. I dette tilfælde vil eksaminator kunne omformulere eller finde en ny indfaldsvinkel, for at øge mulighederne for forståelse og dermed reducere kommunikationens kompleksitet.

En lignende situation som ovenstående, hvor den studerende tydeligvis heller ikke forstår eksaminators spørsmål, er hentet fra en af eksaminationerne ansigt-til-ansigt:

### **Eksempel 37. FORSTÅELSESPROBLEMER VED EKSAMEN ANSIGT-TIL-ANSIGT** (Observation)

Eksaminator:

- Nå skal jeg spørre deg om noe. Jeg har mange gode spørsmål og du har gode svar. Hva med økologisk veiledning?

Eksaminand a:

- Jeg må bare innrømme, at de tingene som står på litteraturlisten er det lenge siden jeg har tatt i!

Eksaminator:

- Pragmatisk veiledning da?

Eksaminand a:

- Det vet jeg ikke – er det noe med å være rigid? Hmm, er det mål og middel?

Eksaminator:

- Du (fornavn), hva veileder man på?

Eksaminand a:

- Noe som er der. Sorry vet ikke! (sukker og drikker)

Eksaminator:

- Økologi, hva legger du i det begrep?

Heller ikke i denne eksamination forstår den studerende spørsmålet. I modsætning til eksemplet fra eksamen via billedtelefon tilkendegiver denne eksaminand, at han faktisk forstår spørsmålet, men ikke kan svare. Det ser samtidig ud til, at eksaminator her i højere grad forsøger at skabe forståelse hos den studerende ved at omformulere eller nuancere spørsmålene. Dermed er det tilsyneladende ikke noget problem for de tre parter, at balancere på grænsen mellem viden og uvidenhed og mellem spørgsmål og svar, selvom den studerende ikke kan svare.

De følgende eksempel viser brudstykker fra fortsættelsen af dialogen mellem eksaminator og eksaminand i eksempel 36:

### **Eksempel 38. FORTSÆTTELSEN AF DIALOGEN FRA EKSEMPEL 36 VED MUNDTLIG EKSAMEN VIA BILLEDTELEFON**

(Observation)

#### **38a)**

**Eksaminator:**

- Nei, ikke side 18! Men veiledningsopplegg, mens de holder på med undervisningen?

Eksaminand 8:

- Du tenker på veiledning i prosessen? Det er veldig interessant. Du har jo også veiledet på prosessen. Det NN, syns jeg kunne være veldig interessant. Er det *det* du tenker på?

#### **38b)**

**Eksaminator:**

- Hold deg til fjernundervisningssituasjonen!

Eksaminand 8:

- Fin korreksjon du gjorde der! Og det var jo egentlig også det du snakket om i vinter, NN – å veilede på prosessen.

### 38c)

#### **Eksaminator:**

- Jeg kjenner boken!

Eksaminand 8:

- Syns du, at den er interessant? Du er jo egentlig også ganske kritisk i veiledningen – det er viktig i fjernundervisning å være kritisk og analytisk.

De tre ovenstående dialogsekvenser fra den muntlige eksamen via billedtelefon virker heller ikke direkte opklarende på forståelsen eksaminator og eksaminand imellem, snarere tværtimod. Det virker som om kommunikationsformen benyttes af eksaminanden i mere taktisk henseende, til at aflede opmærksomheden fra hans manglende kundskaber i relation til spørsmålet, bl.a. ved at appellere til eksaminators forfængelighed gennem ros af hendes gode undervisning og pædagogiske filosofi. Eksaminanden forventer tilsyneladende heller ikke noget svar på de spørgsmål der stilles, men stiller dem mere for at skabe illusion af en tillidsproducerende dialog, hvor det ubehagelige i situationen nedtones til fordel for en tilsyneladende stemning af venlighed. En venlighed som egentlig ikke eksisterer, hvis man ser på eksaminators bydende meddelelsesform.

Fortsættelsen af dialogen i eksempel 37 forløber på en lidt anden måde:

#### **Eksempel 39. FORTSÆTTELSEN AF DIALOGEN FRA EKSEMPEL 37 VED MUNDTLIG EKSAMEN ANSIGT-TIL-ANSIGT**

(Observation)

Eksaminator:

- Økologi, hva legger du i det begrep?

Eksaminand a:

- Naturfag; et økosystem som et samfunn?

(Ier og stønner høylydt)

Eksaminator:

Hva skjer det i et sådan system? Synet på mennesker?

(flere ledende spørsmål følger)

Eksaminand a:

- Eriksen har jo skrevet om dette?

Eksaminator:

- Om jeg sier Bronfenbrenner?

Eksaminand a:

- Nei, tror ikke det!

Eksaminator:

- Nå, nå ser jeg at vi er ½ minutt over tiden – ut på gangen med deg!

(Humoristisk og med et smil)

Som man ser af eksemplet er det langt vanskeligere for den studerende i mundtlig eksamen ansigt-til-ansigt at 'gemme' sig for eksaminators spørgsmål. Med eksaminators ihærdige forsøg på at gribe fat i den studerendes svar og finde nye indfaldsvinkler til det overordnede spørgsmål, bliver det endnu tydeligere, at denne eksaminand får afsløret sin manglende viden. I modsætning til den traditionelle mundtlige eksamen, ser det ud til, at det er enklere at tilsløre eksaminandens uvidenhed i den mundtlige eksamen via billedtelefon, hvor der er afstand mellem de kommunikerende, og hvor eksaminator i mindre grad forsøger at nuancere spørgsmålene. Hvorvidt denne forskel vil gøre sig gældende generelt mellem de to eksamensformer, er vanskeligt at slå fast på baggrund af undersøgelsens begrænsede materiale. På baggrund af de få eksempler, ser det dog ud til, at de tre parter i den traditionelle eksamen har en mindre formel tone og at eksaminator her i højere grad forsøger at skabe forståelse hos eksaminanden i relation til undervisningens kommunikation. Noget som på den ene side giver den studerende mulighed for at svare og vise sine kundskaber, men som samtidig skaber mere transparens i forhold til den studerendes reelle viden. Når det gælder den mundtlige eksamen via billedtelefon forholder det sig modsat; ved forståelsesproblemer får den studerende et større spillerum for at sløre sin manglende viden, samtidig med at sløringen medfører, at lidt eller ingen viden om undervisningens kommunikation vises. Forståelsesproblemer mellem de kommunikerende i mundtlig eksamen kan være vanskelige at løse gennem reflektiv kommunikation på grund af eksamenssystemets kode, der bl.a. indebærer, at det er eksaminator og censor der spørger, og ikke eksaminanden. Spørgsmål fra eksaminanden kan derfor gøre det vanskeligt for de kommunikerende at balancere indenfor grænsen af deres respektive roller. For den mundtlige eksamen via billedtelefon ser det ud til, at denne balance er endnu vanskeligere at opretholde end i den traditionelle mundtlige eksamen på grund af afstanden mellem de kommunikerende. Dette medfører bl.a., at eksaminator (og censor) ofte fremstår som mere formelle, samt at der er endnu færre spørgsmål der tematiserer kommunikationen og mindre redundans i relation til eksaminators spørgsmål. Noget som igen kan medføre, at den studerendes viden ikke kommer tydeligt frem i denne type eksamen. En sløring som muligvis kan virke positivt for den studerende på kort sigt, men som må antages at have størst negativ effekt, fordi der ikke vises viden. Muligheden for tilsløring vil desuden kunne få en negativ effekt på oplevelsen af troværdighed ved brug af billedtelefonmediet som medie for mundtlig eksamen.

#### 6.5.6. Linkfunktionen som reference til tv-mediets meddelelsesform

Med eksamen som den særlige kommunikationsform der søger at iagttage forståelsesselektion i undervisningens kommunikation, sidder eksaminator inde med viden

om den "rette" forståelse og har som udgangspunktet overblik over agendaen. Et særligt træk ved den verbale kommunikation i forbindelse med eksamen via billedtelefon er eksaminators gentagende selviagttagelser i forhold til sine egne handlinger eller kommunikative ytringer. En meddelelsesform som forekommer i alle eksaminationer via billedtelefon, men ikke i den traditionelle eksamen:

#### **Eksempel 40. EKSAMINATORS SELVIAGTTAGELSER VED MUNDTLIG EKSAMEN OVER BILLEDTELEFON**

(Observation)

##### **40a)**

Eksaminator:

- Første spørgsmål .....

##### **40b)**

Eksaminator:

- Nytt spørgsmål – si noe om refleksjon!

##### **40c)**

Eksaminator:

- Kan jeg spørre deg – ser du noen forbindelse....

##### **40d)**

Eksaminator:

- Jeg har et kanskje et siste spørsmål....

##### **40e)**

Eksaminator:

- Jeg ser på sidemannen om hun vil spørre om noe.

##### **40f)**

Eksaminator:

- Nå er vi i bildet igjen. Vi hadde ikke behov for mer tid. Det er sensor som ska overbringe karakteren.

Med denne kommunikasjonsform refererer eksaminator bevidst eller ubevidst til kendte programformer indenfor tv-mediet. Hun får visse lighedstræk med ankermanden eller programværtten i et tv-program, som bl.a. må annoncere sine handlinger verbalt for at fremme forståelsen og skabe forbindelser mellem de forskellige dele af tv-programmet.

Kommunikationen i et quiz- eller spørgeprogram vil ligeledes kunne beskrives som en slags eksamenskommunikation. Her er det ankermanden eller programværtten der spørger. Han/hun kender programmets agenda, spørgsmål og i de fleste tilfælde også svaret. Ankermanden skaber forbindelser mellem de kommunikative handlinger, han/hun "linker" og skaber forståelse hos de tilstedeværende og hos seerne (Lund, 1997). Programværtens vigtigste opgave er at styre kommunikationen i rigtig retning, på det rette tidspunkt og indenfor en stram tidsramme. Gennem dette konkretiserer og levendegør han/hun fortælleren i programmet og iscenesætter selve kommunikationsforløbet. Som ved eksamen, er formålet i spørgeprogrammet at iagttage forståelsesselektion hos deltagerne, men modsat eksamen, så har spørgeprogrammet også et mål om at skabe underholdning og forståelse udenfor selve interaktionssystemet, forstået som kommunikationen mellem parterne i studiet. Tv-programmet forsøger, at skabe et interaktionssystem mellem seerne og deltagerne i studiet, men uden mulighed for gensidige forståelsestjek.

Med denne selvrefererende form ser det umiddelbart ud til, at eksaminator refererer til tv-mediet og ikke til billedtelefonmediets mediemæssige reference telefonen. Her benyttes altså en kommunikationsform som antyder, at der også skulle være et publikum udenfor interaktionssystemet 'eksamen'. Udover at denne meddelelsesform faktisk skaber forbindelse mellem turene i interaktionssystemet og herved synliggør den styrende instans i eksamen, nemlig eksaminator, så vil formen muligvis også kunne virke som en støtte for de sædvanlige turtagningsteknikker. Man kan sige, at eksaminator gennem den tv-agtige kommunikationsform forsøger at kompensere for afstanden til eksaminanden ved at tydeliggøre kommunikationen.

Spørgsmålet er imidlertid, om den tv-agtige meddelelsesform overhovedet er nødvendig for at opretholde interaktionssystemet, eller om den ikke snarere fungerer som en formalisering af formaliseringen. Samtidig med at disse "links" forstærker det strukturelle indtryk og bidrager til at gøre atmosfæren mere formel i eksamen via billedtelefon, så skaber de en yderligere afstand til eksaminanden ved at eksaminator 'taler' med tv-mediet som reference, frem for at tale mere direkte til eksaminanden.

Opsummerende kan man sige, at eksaminator forsøger at kompensere for afstanden og lette kommunikationen ved at benytte en tv-agtig kommunikationsform, hvor hun kommenterer sine egne kommunikative handlinger. Således går der mere tid med at opretholde selve kommunikationen end i den traditionelle eksamen. Ved at referere til det



mere formelle tv-medie frem for til det mere personlige telefonmedie, lægger eksaminator imidlertid samtidig en afstand til eksaminanden.

## 6.6. Sammenfatning af analysen

Eksamen forstås som den særlige form for kommunikation, hvis formål det er at iagttage forståelseselektion i undervisningens kommunikation, det vil sige om den tilstræbte personforandring har fundet sted. Ved mundtlig eksamen via billedtelefon er der fysisk afstand mellem de kommunikerende, og kommunikationen er begrænset af mediets muligheder. Her sidder censor og eksaminator sammen, mens eksaminanden sidder alene og er fysisk adskilt fra de andre i kommunikationssystemet. Det ser ud til, at det med fysisk afstand og mangel på tid er vanskeligt at opbygge personlig tillid i eksamen via billedtelefon. Man forsøger derfor at kompensere for manglen på personlig tillid gennem opbygning af institutionel tillid. Det betyder bl.a., at der i den mundtlige eksamen via billedtelefon produceres mindre personlig kommunikation, hvorved eksamensformen fremstår som mere formel og regelbundet, end den traditionelle mundtlige eksamen. Noget som, sammen med eksaminandens fysiske adskillelse i kommunikationssystemet, skaber en social afstand mellem de interagerende. For de fagligt sikre eksaminander fungerer netop afstanden som en mulighed for faglig eksponering, fordi kommunikationens begrænsninger bl.a. sikrer dem længere taletid og dermed god mulighed for faglig selvfremstilling. For de mere usikre eksaminander synes afstanden derimod, at kunne virke forstærkende på nervøsitet og misforståelser. Når det gælder forståelsesproblemer ser det ud til, at der også for de mere usikre eksaminander bliver et større spillerum gennem afstanden; ikke først og fremmest for at vise viden, men mest for at tilsløre manglende viden. De kommunikerende har også mulighed for gensidig iagttagelse indenfor begge medier. Men mens alle tre parter har et bredt repertoire af meddelelsesformer og en ligelig fordeling af iagttagelsesmuligheder i den mundtlige eksamen der foregår ansigt-til-ansigt, så er det kun eksaminator og censor der kan iagttage hinanden ud fra et bredt spektrum af meddelelsesformer i eksamen via billedtelefon. Eksaminator og censors iagttagelse af den studerende, og omvendt, er derimod begrænset af det tekniske udbredelsesmedies muligheder. I forhold til eksamens mål om at iagttage eksaminandens forståelseselektion i relation til undervisningens kommunikation, fremstår eksaminator og censors muligheder for iagttagelse af eksaminandens forståelse som utilfredsstillende ved eksamen via billedtelefon.

Samtidig med, at iagttagelsesmulighederne er svækkede i forhold til eksaminator og censors iagttagelse af den studerende, så kan der være en fare forbundet med censors

varetagelse af sin rolle som garant for eksaminanden, når hun her indgår i et fællesskab med eksaminator og har afstand til den studerende. Samtidig kan man opleve, at censor faktisk svigter de usikre og nervøse studenter, når hun foretrækker en kommunikationsform der bl.a. lægger afstand til det personlige og følelserne, og dermed vanskeliggør den empatiske og tillidsopbyggende kommunikation.

Undersøgelsen viste desuden, at billedtelefonmediets mere begrænsede muligheder for hurtige skift i dialogen giver indtryk af at kommunikationen må opretholdes på en mere monologisk facon end i den traditionelle, mundtlige eksamen, der foregår ansigt-til-ansigt. Men her er det især den eksaminerede der bidrager til kommunikationens opretholdelse gennem sin monolog. De særlige visuelle tegn, udviklet af eksaminator, virker ikke styrkende for systemets opretholdelse. Tværtimod, ser det ud til at de skaber mere kompleksitet og en mere formel kommunikationsform.

\*

I samklang med denne analyses første hypotese er det en generel antagelse i denne afhandling, at større dele af den kommunikation som foregår indenfor en fjernundervisningskontekst og via tekniske medier drejer sig om at opretholde selve kommunikationssystemet end i den kommunikation som foregår i traditionel undervisning, ansigt-til-ansigt. Jeg har i gennemgangen af de to eksamensformer vist, at der benyttes en lang række kommunikationsmæssige tiltag eller greb i eksamen via billedtelefon, som kompensation for fysisk adskillelse mellem de interagerende og som bidrag til iscenesættelse af telefonsamtalen som mundtlig eksamen, og dermed til opretholdelse af kommunikationssystemet 'eksamen'. Der forsøges at kompensere for den fysiske afstand og skabe en illusion af eksamen ved at træk fra den traditionelle mundtlige eksamen efterlignes, f.eks. ved brug af audiovisuelle virkemidler og ved placering af ting og personer i rummet. Man ser også, at de interagerende "spiller med" og opretholder illusionen om en mundtlig eksamenssituation, ved at forholde sig i ro og ikke komme udenfor billedrammen. Desuden kompenseres der for personlig tillid gennem opbygning af tillid til det institutionelle, f.eks. gennem en (muligvis) noget overdreven fokusering på de formelle regler og procedurer, samt ved opretholdelse af et mere formelt sprog end i den traditionelle eksamen. Mens ovenstående kompensatoriske tiltag eller greb faktisk fungerer og bidrager til opretholdelse af interaktionssystemet, så er der mere tvivl om, hvorvidt bl.a. de specielt udviklede "køreregler" og eksaminators brug af tv-mediets selvrefererende kommunikationsform virker styrkende på interaktionssystemet, eller om de snarere lægger en yderligere afstand til eksaminanden og bliver en unødvendig

formalisering af formaliseringen. Således kan man sige, at min første hypotese styrkes gennem undersøgelsen.

Min anden hypotese, at en del af den kompensatoriske kommunikation som foregår indenfor mundtlig eksamen via billedtelefon ofte fremstår som simulering af nærværets kommunikation, fordi nye medier og eller kommunikationsformer fungerer i kraft af deres medie- og genremæssige reference, må også siges at kunne styrkes gennem undersøgelsen. Jeg har bl.a. vist, at referencen til den traditionelle mundtlige eksamen som genre står stærkt i mundtlig eksamen via billedtelefon, bl.a. tydeliggjort gennem forsøg på at efterligne vigtige fysiske træk ved den traditionelle eksamen, men også gennem forskellige kompensatoriske tiltag. Når det gælder den mediemæssige reference, ser det imidlertid ud til, at den mundtlige eksamen via billedtelefon ikke blot refererer til eksamenslokalet som medie, men at der er en vis reference til tv-mediet, hvilket også kom frem i Børve, Røeggen og Sierkas undersøgelse (1996) om brugen af billedtelefon som medie for mundtlig eksamen. I denne undersøgelse skabte referencen til tv-mediet problemer i forhold til deltagernes nervøsitet, mens referencen i denne undersøgelse mest skaber en unødvendig formalisering af en allerede formel kommunikationsform og dermed en større afstand mellem de kommunikerende.

På baggrund af denne sammenfatning kan man sige, at min tredje hypotese, *at denne type undervisningsrelateret kommunikation kan være hæmmet af, at kopiere allerede eksisterende kommunikationsformer*, delvis styrkes gennem undersøgelsen. På den ene side giver billedtelefonmediet gode muligheder for at formidle mundtlig eksamen, fordi typiske træk fra kommunikationsformen lader sig kopiere gennem samtidig lyd og billede. For at skabe gode kommunikationsforhold ved mundtlig eksamen via billedtelefon, det vil sige tilstræbe en ligelig fordeling af kommunikationsmæssige ressourcer og ligelig mulighed for forståelsesaflysning hos alle parter i interaktionssystemet, så kan de kompensatoriske greb fra ovenstående gennemgang tænkes med som del af den mediedidaktiske strategi for afvikling af eksamen, og kan i denne sammenhæng videreudvikles. De må selvfølgelig ses i forhold til det enkelte udbredelsesmedies muligheder og i forhold til kommunikationssituationens formål, og skal *ikke* primært bruges til at skabe en situation lig den personlige ansigt-til-ansigt kommunikation.

På den anden side, så ændrer mediet kommunikationsformen på væsentlige punkter, således at det pga. reliabiliteten vil være vanskeligt at benytte forskellige medier indenfor samme eksamen, som i dette studie. For det første fremstår den mundtlige eksamen via billedtelefon som mere stivnet, mere mimikløs, mindre impulsiv og med færre skift i

turtagningsmønsteret end i den traditionelle mundtlige eksamen ansigt-til-ansigt. Dermed forekommer kommunikationen som mere fagligt orienteret, samtidig med at den er mere formel og mindre tillidsopbyggende. Det er i denne forbindelse heller ikke ligegyldigt, hvem af de tre parter der sidder på afstand af institutionen/sidder sammen. Denne undersøgelse viste, at der kan være fordele og ulemper forbundet med afstand for eksaminanden, men disse er forskellige fra fordele og ulemper i den traditionelle mundtlige eksamen. I den mundtlige eksamen via billedtelefon fremstår eksaminator (og censor) mere formelle, tematiseringen af kommunikationen forekommer i mindre grad og der skabes mindre redundans i relation til eksaminators spørgsmål. Noget som samlet set kan skabe forståelsesproblemer for eksaminanden i denne type eksamen og dermed kan hæmme muligheden for at vise viden. Samtidig kan eksaminanden forsøge at udnytte afstanden og de kommunikationens utydelighed til at tilsløre egne huller i viden. Denne utydelighed ved mundtlig eksamen via billedtelefon er et aspekt der bør vurderes i relation til bedømmelses-troværdigheden ved en eventuel fremtidig brug af tekniske medier i forbindelse med eksamensafvikling.

Igen ser man, at kommunikation gennem tekniske medier og over afstand ændrer kommunikationsbetingelserne for de kommunikerende. Undervisningstilrettelæggere og undervisningsinstitution forsøger at overføre kendte undervisningsrelaterede kommunikationsformer til nye kontekster og nye medier, hvorved kommunikationsformerne befinder sig et sted mellem tradition og fornyelse. I dette tilfælde mellem den traditionelle mundtlige eksamen som genre og billedtelefonmediet med de deraf følgende begrænsninger og mediemæssige reference til både telefonen og tv-mediet.

## 7. KONKLUSION

Jeg skal i afhandlingens afsluttende konklusion forsøge at besvare min problemformulering ved at sammenholde resultaterne fra de tre analyser som danner den empiriske undersøgelse. Jeg skal desuden relatere mine resultater til de hypoteser som jeg indledningsvis opstillede. Til slut i konklusionen ønsker jeg at give et bud på, hvilke nye spørgsmål der rejser sig i kølvandet på undersøgelsen.

Med udgangspunkt i en praktisk-pædagogisk erfaring fra fjernundervisning og fleksible studier, fokuserer min problemstilling på det problematiske i troen på at nye tekniske udbredelsesmedier skal kunne erstatte traditionelle undervisningsformer ved at forsøge at overføre disse til en kontekst af afstand mellem de kommunikerende. Derved står man i fare for at overse det enkelte udbredelsesmedies begrænsninger og eventuelle muligheder for en anderledes strukturering af undervisningen. Som et forsøg på at operationalisere problemet, har jeg undersøgt hvordan kommunikationen udfolder sig i indbyrdes modsvarende kommunikationsformer, når de udsættes for medier henholdsvis relateret til nærundervisning og medier relateret til en fjernundervisningskontekst. Som overordnet problemformulering formulerede jeg følgende spørgsmål:

Hvordan udfolder kommunikationen sig i udvalgte, undervisningsrelaterede kommunikationssystemer (forelæsning, vejledning og mundtlig eksamen) indenfor en fjernundervisningskontekst, og på hvilken måde adskiller denne kommunikation sig fra den kommunikation der foregår i tilsvarende undervisningsformer ansigt-til-ansigt?

Som afhandlingens overordnede optik har jeg benyttet Niklas Luhmanns systemteori, herunder specielt hans forståelse af kommunikation og sociale systemer. Indenfor systemteorien forstås undervisning som en intenderet form for kommunikation, der ønsker at forandre individer (Luhmann, 2002:142). I de tre analyser satte jeg henholdsvis forelæsning, vejledning og mundtlig eksamen ind i en systemteoretisk kontekst ved at definere dem som særlige former for kommunikation. Disse tre definitioner<sup>182</sup> er idealformer der benyttes som parametre til at undersøge om og eventuelt hvordan typiske træk ved en kommunikationsform forandres, når den udsættes for forskellige medier. Min metode- og analysestrategi kan beskrives som komparativ og kvalitativ, idet jeg har sammenlignet et mindre udvalg af data relateret til enheden af forskellen mellem

---

<sup>182</sup> Rasmussens korte definition af undervisning som *den særlige form for kommunikation der ønsker at forandre personer* danner udgangspunkt for formuleringen af forelæsning, vejledning og mundtlig eksamen som kommunikationsformer (J. Rasmussen, 1997:150).

fjernundervisningskommunikation og nærundervisningskommunikation. Med valget af denne enhed af en forskel markerer jeg, at det der iagttages, iagttages i en kontekst af undervisning og dermed er begrænset af denne forskels rammer. Undersøgelsen blev således inddelt i tre analyser; et studie af den traditionelle forelæsning i relation til *forelæsninger på video* og i relation til *forelæsninger via billedtelefon*; den traditionelle vejledning, ansigt-til-ansigt, i relation til to typer *netbaseret vejledning* og endelig den traditionelle, mundtlige eksamen, ansigt-til-ansigt, i relation til *mundtlig eksamen via billedtelefon*.

Ud fra min teoretiske og metodiske platform udviklede jeg fire underspørgsmål, hvor igennem jeg forsøger at besvare det overordnede spørgsmål. Disse forskningsspørgsmål er tilpasset de tre forskellige kommunikationsformer, samtidig med at de har bidraget til strukturering af den enkelte analyse. Således spurgte jeg:

1. Hvilke muligheder giver de forskellige undervisningsrelaterede kommunikationsformer de kommunikerende for at iagttage hinandens kommunikative selektioner, indenfor henholdsvis en nær- og en fjernundervisningskontekst?
2. På hvilken måde opretholdes kommunikationssystemerne i relation til de udvalgte undervisningsrelaterede kommunikationsformer, indenfor henholdsvis en nær- og en fjernundervisningskontekst?
3. Hvilke kommunikative virkemidler benyttes ved remediering af de traditionelle undervisningsrelaterede kommunikationsformer ved brug af nærværets medier til lignende undervisningsrelaterede kommunikationsformer der benytter tekniske medier indenfor en fjernundervisningskontekst?
4. På hvilken måde opbygges der tillid indenfor udvalgte undervisningsrelaterede kommunikationsformer i en kontekst af nærvær, sammenlignet med tilsvarende undervisningsrelaterede kommunikationsformer over afstand?

## 7.1. Forskellen mellem kommunikation i nærundervisning og fjernundervisning

Undersøgelsen viste at der er forskel på de iagttagelsesmuligheder der tilbydes i den traditionelle undervisning, ansigt-til-ansigt, og den undervisning der foregår over afstand. Således tilbydes de kommunikerende et bredt repertoire af meddelelsesformer og iagttagelsesmuligheder, når kommunikationen foregår ansigt-til-ansigt, mens iagttagelsesmulighederne i en fjernundervisningskontekst er underlagt de meddelelsesformer som det enkelte, tekniske udbredelsesmedie har til rådighed. De iagttagelsesmuligheder der tilbydes i fjernundervisningen er derfor mere begrænsede, end de der tilbydes i nærundervisningen.

Når det gælder problemformuleringens andet underspørgsmål, så er dette forsøgt besvaret på forskellig vis i de tre analyser, men med hovedfokus på *hvem* og *hvordan* der bidrager til kommunikationsprocessen. Her viste undersøgelsen, at der er forskel på kommunikationens reproduktion og systemets selvopretholdelse i de to kontekster. Forelæsninger på video, forelæsninger via billedtelefon og den mundtlige eksamen via billedtelefon bliver mere monologisk reproducerende, når de overføres fra en kontekst af nærvær til en kontekst af afstand. Ved brug af videomediet er der ikke mulighed for tovejskommunikation, hvorved forelæserens monolog bliver en naturlig konsekvens af valget af dette medie. Forelæsninger via billedtelefon derimod, tillader tovejskommunikation, men på grund af manglende dialog med de studerende, reproducerer forelæseren kommunikationen som en slags monologisk dialog, for at opretholde systemet. I mundtlig eksamen er det et mål at tjekke den studerendes forståelse af undervisningens kommunikation, hvorved det er ønskeligt at det især er den studerende der gennem sin kommunikation bidrager til opretholdelsen af systemet. Når billedtelefonmediets lydæssige forsinkelse gør eksaminator og censor tilbageholdende med at afbryde den studerende og de derfor stiller færre spørgsmål, bliver der få skift i kommunikationen, og den studerende får lov at tale i længere sekvenser. Den studerende har her større mulighed for selv at bestemme sit valg af 'tekst', og bliver ikke underlagt samme kontrol som den studerende der tager eksamen ansigt-til-ansigt. Omvendt kan denne eksamensforms få kommunikative skift skabe problemer for de studerende der er usikre og trænger til hjælp gennem dialog, for at kunne vise deres viden i relation til undervisningens kommunikation. I vejledningens kommunikation fremstår de to synkrone vejledningsformer (den traditionelle vejledning, ansigt-til-ansigt, og vejledning i chat-forummet) som dialogiske, mens den asynkrone vejledning i grupperummet har et mere monologisk præg. Det ser imidlertid ud til, at brugen af ordstyrerfunktionen i vejledning

via chat lægger beslag på halvdelen af alle bidrag. Denne funktion røver tid fra vejledningen, hvorved indholdet i denne vejledningsform generelt bliver mere overfladisk. Undersøgelsen viste også, at mens de to synkroner vejledningsformers autopoiesis kan beskrives i forhold til en traditionel, lineær proces, hvor hvert enkelt bidrag refererer til det foregående og det kommende, så kan kommunikationsprocessen i grupperummene beskrives som en tematisk relateret proces, hvor de enkelte bidrag refererer til et overordnet tema; at løse den skriftlige gruppeopgave.

Jeg har i relation til min problemformulerings tredje underspørgsmål set på hvordan forskellige genremæssige lighedstræk er forsøgt overført fra matricen for nærundervisning til fjernundervisning med brug af tekniske medier. Når det gælder forelæsning og eksamen har jeg især haft fokus på forelæser og eksaminators selvfremstilling, mens jeg med hensyn til vejledning har haft mere fokus på, hvordan vejledningens særlige kommunikative program kommer til udtryk i netvejledningen i forhold til vejledning ansigt-til-ansigt. Undersøgelsen viste, at alle tre fjernunderviste kommunikationsformer har klare karaktertræk fra nærundervisningens matrice; den traditionelle auditorieforelæsning, den traditionelle vejledning og den traditionelle, mundtlige eksamen. Det overordnede virkemiddel ved remediering af de traditionelle undervisningsrelaterede kommunikationsformer til lignende kommunikationsformer i en fjernundervisningskontekst, er at skabe referencer til den traditionelle undervisning gennem simulering af nærvær. Ydre kendetegn fra nærundervisningens matrice efterlignes, f.eks. placering af ting og personer, studiedekorationer, ved navngivning af funktioner som giver associationer til det fysiske rum, samt ved at de kommunikerende "spiller med" og derved opretholder illusionen om undervisning ansigt-til-ansigt. I den forbindelse benytter de kommunikerende i alle tre kommunikationsformer sig af en retorik med lighedstræk fra lignende undervisningskommunikation ansigt-til-ansigt. Således kan man også her konstatere, at der benyttes transparent umiddelbarhed som remedieringsstrategi ved remediering af mundtlig eksamen fra eksamenslokalet som mediet til billedtelefonen som medie (Bolter & Grusin, 2001:50).

Når det drejer sig om tillidsopbygning mellem de kommunikerende, viser undersøgelsen en forskel mellem kommunikation i en nærundervisningskontekst og kommunikation der foregår i en kontekst, hvor der er fysisk og/eller tidsmæssig afstand mellem de kommunikerende. Denne forskel handler primært om brugen af forskellige typer tillid. Mens der produceres personlig tillid i den traditionelle undervisning, ansigt-til-ansigt, så forsøger man at kompensere for denne type tillid i den fjernunderviste kommunikation, ved at opbygge tillid til det institutionelle og faglige. Som et eksempel ser man, at der i



eksamen via billedtelefon lægges stor vægt på en indledningsvis præsentation af de formelle regler, mens man i den traditionelle mundtlige eksamen i højere grad forsøger at berolige eksaminanden gennem kommunikation om temaer der ligger udenfor systemets program, f.eks. fodbold. Dermed fremstår kommunikationen i fjernundervisningskonteksten som mere formel, og med mindre produktion af personlig tillid mellem de kommunikerende, end den kommunikation som foregår i nærundervisningen.

Et foreløbigt svar på problemformuleringens overordnede spørgsmål er, at forelæsnings-, vejledningens og den mundtlige eksamens kommunikation udfolder sig relativt anderledes, når den foregår i en kontekst af nærvær, end når den overføres til en kontekst af afstand og formidles gennem tekniske udbredelsesmedier. I det næste afsnit vil jeg gå nærmere ind i en sammenstilling af resultater og hypoteser, for til slut at svare på problemformuleringens overordnede spørgsmål og sætte denne i relation til den overordnede hypotese.

## 7.2. Sammenstilling af resultater og hypoteser

Indledningsvis i afhandlingen opstillede jeg en overordnet hypotese, som et foreløbigt svar på min problemformulering:

At kommunikation relateret til en fjernundervisningskontekst er struktureret anderledes end traditionel undervisningskommunikation, fordi der står andre udbredelsesmedier til rådighed end i ansigt-til-ansigt kommunikation.

Herunder antog jeg videre,

- at større dele af den kommunikation der foregår indenfor en fjernundervisningskontekst drejer sig om at opretholde selve kommunikationssystemet, end den kommunikation som foregår i traditionel undervisning, ansigt-til-ansigt. Derfor vil man kunne forvente, at brugen af kompensatorisk kommunikation er større indenfor fjernundervisning end i undervisning der foregår ansigt-til-ansigt.

- at en del af den kompensatoriske kommunikation som foregår indenfor fjernundervisning ofte fremstår som simulering af nærværets kommunikation.

- at fjernundervisningskommunikation i sin jagt efter nyt potentiale kan være hæmmet af kopieringen af allerede eksisterende undervisningsformer.

I det følgende vil jeg relatere undersøgelsens resultater til de tre underhypoteser, for til slut at kunne sige noget om, hvordan problemformuleringen og den overordnede hypotese hænger sammen.

### 7.2.1. Systemopretholdelse ved brug af kompensatorisk kommunikation

Et centralt aspekt ved den undervisning der foregår ansigt-til-ansigt er, at underviserens iagttagelse af de studerende er synlig. Dermed skaber underviserens autoritet en form for disciplin i undervisningssystemet, som letter kommunikationen og bidrager til opretholdelse af systemet. Når der i fjernundervisningen er flere milepæle og en tydeliggørelse af studiestrukturen, kan det ses som et forsøg på at kompensere for underviserens begrænsede muligheder for disciplinering gennem synliggørelse af sine iagttagelser. Den netbaserede undervisnings hyppige og kontinuerlige vejledningstilbud er et eksempel på at fjernundervisningen forsøger at kompensere for underviserens og nærværets brede repertoire af iagttagelsesmuligheder, gennem et tilbud om kvantitet.

Muligheden for gensidig iagttagelse er vigtig for at kunne aflæse forståelseselektioner og dermed vigtig for at fortsætte kommunikationen og opretholde systemet. Kompensation for begrænsede iagttagelsesmuligheder er med til at opretholde et system der må fungere over afstand. I alle tre kommunikationsformer forsøges såvel sproglige som fysiske træk ved den traditionelle undervisningsrelaterede kommunikation efterlignet som en del af remedieringen, og som en måde at kompensere for afstanden mellem de kommunikerende og for de begrænsede iagttagelsesmuligheder på. Brugen af ordstyrerfunktionen kan i denne sammenhæng ses som en måde at kompensere for de begrænsninger mediet sætter i forhold til at følge kommunikationens turtagning og den fare der dermed er for systemopløsning. Når det gælder mundtlig eksamen via billedtelefon, har man forsøgt at kompensere for de begrænsede iagttagelsesmuligheder gennem udvikling af visuelle tegn. I fjernundervisningen får den studerende desuden et større ansvar for systemopretholdelse i relation til undervisningens system, når underviseren på grund af afstanden i sted og eventuelt tid, har vanskeligt ved at korrigere for forstyrrelser. Der forsøges desuden kompenseret for de begrænsede iagttagelsesmuligheder ved tilkobling af andre medier, enten samtidigt eller ved senere kommunikation.

Når kommunikationen i forelæsninger på video og via billedtelefon generelt kan beskrives som mere monologisk end kommunikationen i den traditionelle forelæsning, skal det ses som en konsekvens af mediets tekniske og kommunikative begrænsninger, men også som en form for kompensation for en manglende dialog, hvorved den dialogiske monolog og

den monologiske dialog kan ses som strategier for systemopretholdelse. Når det gælder vejledning og mundtlig eksamen, kan systemets reproduktionsproces ikke umiddelbart ses som en måde at kompensere for afstanden mellem de kommunikerende på, men må snarere forstås i relation til mediets muligheder og begrænsninger.

Undersøgelsen viste endvidere, at mens der produceres personlig tillid i den traditionelle undervisning, ansigt-til-ansigt, så forsøger man at kompensere for denne type tillid i de fjernunderviste forelæsninger og i mundtlig eksamen via billedtelefon, ved at opbygge tillid til det institutionelle og faglige. I den netbaserede vejledning via chat ser det ikke ud til at disse to tillidsformer fremmes i nævneværdig grad. Når tillidsproduktionen i grupperummene især baserer sig på faglig tillid, skal det ikke ses som en kompensation for personlig tillid, men netop i overensstemmelse med mediets kommunikative muligheder og den asynkrone kommunikationsforms mindre behov for at koble enkeltbidrag til hinanden.

På baggrund af ovenstående sammenstilling kan man sige, at den første tese generelt er blevet styrket gennem de tre analyser. Således ser man, at en stor andel af kommunikationen i de tre fjernunderviste kommunikationsformer bruges til at opretholde det enkelte kommunikationssystem. Systemet opretholdes bl.a. ved kompensering for de begrænsede iagttagelsesmuligheder, for afstanden mellem de kommunikerende, for den manglende dialog og for en begrænset produktion af personlig tillid. Fjernundervisningens *paradoks* kan således beskrives som forholdet mellem en ydre og en indre kompleksitet. På den ene side besvares den ydre kompleksitet med en undervisningsform baseret på tekniske udbredelsesmedier, som kan håndtere afstand og fleksibilitet i forhold til sted og/eller tid. På den anden side forøges den indre kompleksitet i undervisningssystemet, når der må benyttes stigende ressourcer for at kompensere for afstanden mellem de kommunikerende og de tekniske mediers begrænsninger. Således kan man se fjernundervisningssystemers løsning på den ydre kompleksitet gennem en forøgelse af systemets indre kompleksitet.

### 7.2.2. Simulering som kompensatorisk strategi

Undersøgelsen har vist, at den del af kommunikationen der beskrives som virkemidler og som handler om kommunikationens iscenesættelse, ofte fremstår som simulering af nærværets kommunikation. Den mest udprægede simulering af nærværets kommunikation er den man finder i forelæsninger på video. Her udnyttes mediets fortællermæssige muligheder til at skabe en oplevelse af nærvær, hvilket refererer til den undervisningsmæssige matrice; den traditionelle auditorieforelæsning. I de to

kommunikationsformer der benytter billedtelefonen som medie, forelæsning og mundtlig eksamen, forsøges der også kompenseres for afstanden mellem de kommunikerende gennem simulering af nærværets kommunikation, samtidig med at lighedstræk til henholdsvis den traditionelle auditorieforelæsning og den mundtlige eksamen, ansigt-til-ansigt, må ses i relation til de muligheder mediet giver for tovejskommunikation og samtidighed. Automatiseringen af rumoplevelse, orienteringsevne og mere personlige hilsner i chat-forummet kan ses som simulering af nærværets kommunikation og som en del af den kompensatoriske strategi. Grupperummene på nettet har også indbygget forskellige orienterende funktioner, men gør generelt mindre brug af simulering som kompensatorisk virkemiddel, end chat-forummet.

På baggrund af dette kan man opsummerende sige at min anden tese, en del af den kompensatoriske kommunikation som foregår indenfor fjernundervisning ofte fremstår som simulering af nærværets kommunikation, delvis er blevet styrket gennem undersøgelsen. En nuancering af denne påstand er, at det for nogle medier er mere naturligt at benytte simulering som kompensatorisk strategi end andre, og at denne mulighed er bedre udviklet her. Således benyttes simulering i højere grad i den videobaserede undervisning end i undervisning via billedtelefon og ov er internettet. Dette er i overensstemmelse med videomediets manglende mulighed for tovejskommunikation, samtidig med at det kan ses i sammenhæng med mediets fortællelemæssige traditioner.

På et overordnet plan kan denne simulering også ses som et tegn på at fjernundervisning ønsker at efterligne den traditionelle undervisning, og derfor ikke strukturerer kommunikationen radikalt anderledes end nærundervisningen, selvom der står andre udbredelsesmedier til rådighed. Således fremstår fjernundervisningens kommunikation som en *paradoks* kommunikation, når den forsøger at formidle nærvær over afstand.

### 7.2.3. Kopiering kan virke hæmmende

Mens den genrelemæssige reference kan ses som et virkemiddel der benyttes for at skabe en undervisningsform lig den der kendes fra den traditionelle undervisning, handler den mediemæssige reference om, hvilke historiske og fortællelemæssige traditioner der knytter sig til mediet. Kopiering af undervisningsformer fra en nærundervisningsplatform til en fjernundervisningsplatform kan virke kompleksitetsreducerende, hvis der skabes genkendelse og de rette forventninger til undervisningen. På den anden side kan forsøg på kopiering af ydre træk fra kendte undervisningsformer skabe større forventninger end det mediet kan håndtere, hvorved der skabes en yderligere afstand mellem de kommunikerende med en forøgelse af kompleksiteten i systemet til følge.

*Videomediet* knytter sig til en fortælletradition, hvor mediet forsøges skjult. Dette giver mulighed for simulering, hvorved den undervisningsmæssige reference og oplevelsen af nærvær forstærkes. Som undersøgelsen viste, er auditorieforelæsninger både monologisk og dialogisk reproducerende, mens den videobaserede forelæsning karakteriseres som en dialogisk monolog. Selvom den dialogiske monolog ligner kommunikationen i den traditionelle auditorieforelæsning, så kan auditorieforelæsningen ikke kopieres direkte til forelæsningen på video, fordi mediet ændrer kommunikationsformen radikalt. Men mediet har stadig et potentiale i fjernundervisningen fordi det kan skabe fleksibilitet i forhold til såvel tid som sted, samtidig med at videomediets præsentationsegenskaber åbner for en række muligheder for at visualisere, simulere og skabe identifikation med undervisningsstoffet gennem eksemplificeringer. For at skabe en ægte dialog må tovejskommunikerende medier imidlertid tilkobles forelæsningerne på video.

*Billedtelefonmediet* kombinerer telefonens muligheder for en auditiv tovejskommunikation med videomediets visuelle muligheder. Selvom billedtelefonmediet både refererer til telefonen og til billedmediet, viste undersøgelsen, at forelæsninger via billedtelefon først og fremmest refererer til telefonens kommunikative traditioner. I tråd med telefonmediets traditioner ses derfor ikke samme grad af simulering af nærværets kommunikation som i forelæsninger på video. I den forbindelse forsøges mediet heller ikke skjult, hvorved afstanden til undervisningsgenren og mellem de kommunikerende tydeliggøres. Forsøg på kopiering af forelæsningen fra auditoriet til en billedtelefonoverført forelæsning, kan i nogen tilfælde skabe flere forskelle til matricen end lighedstræk, fordi de mediemæssige referencer ikke altid harmonerer med de undervisningsmæssige. Således undertrykkes nærundervisningens matrices visuelle iagttagelsesmuligheder til fordel for de auditive, selvom mediet repræsenterer såvel lyd som billede. Disse forelæsninger fremstår også som monologiske dialoger, på trods af, at mediet giver mulighed for tovejskommunikation. Som udgangspunkt giver billedtelefonmediet også gode muligheder for at formidle den mundtlige eksamen, bl.a. fordi typiske træk fra kommunikationsformen kan kopieres via samtidig lyd og billede. På den anden side, så ændrer mediet kommunikationsformen på væsentlige punkter, således at det af reliabilitetsmæssige årsager må anses for problematisk at fordele de studerende mellem forskellige medier, ved én og samme eksamen.

Undersøgelsen viste endvidere, at de *netbaserede udbredelsesmedier* påvirker vejledningens kommunikation, med den effekt, at den ofte fremstår anderledes end de forventninger der knytter sig til dens reference; den traditionelle vejledning. Kommunikationen i det synkrone chat-forum kan underbygge studiekontinuiteten og

fællesskabsfølelsen, men skaber samtidig en vejledningsform der er langt mere faktaorienteret end det, der gælder for den traditionelle vejledning indenfor højere uddannelse. Vejledningsformen adskiller sig derved fra vejledningens ideelle program på væsentlige punkter. Når det drejer sig om kommunikation i grupperummene, har jeg tidligere foreslået, at kommunikationsprocessen forstås i forhold til et overordnet tema, og at der i mindre grad fokuseres på ligheder med den traditionelle vejlednings dialog.

Selvom et medie altså kan give mulighed for gensidig iagttagelse mellem de kommunikerende, er det ikke altid ensbetydende med iagttagelsesmuligheder lig dem vi kender fra nærundervisningen. Heller ikke dialogen skabes automatisk, selvom mediet teknologisk set kan give mulighed for tovejskommunikation. Således kan for stærke referencer til den traditionelle undervisning virke hæmmende for fjernundervisningen, fordi de tekniske medier som udgangspunkt har et mere begrænset repertoire af meddelelsesformer end nærundervisningen. Samtidig er genreferencen en naturlig og uundgåelig konsekvens af kommunikationsformens benævnelse. En reference, der er med til at give undervisningen ansigt, hvorved systemets kompleksitet reduceres. Således skal forøgelsen af den indre kompleksitet ikke kun ses som et svar på ydre kompleksitet, men den skal også ses som en måde at reducere systemets egen kompleksitet på. Dermed synliggør håndteringen af den indre kompleksitet gennem fornyet kompleksitet et tredje paradoks. Et paradoks, der til forskel fra de to første paradokser, ikke er specielt for fjernundervisningen, men som ifølge systemteorien gælder håndtering af kompleksitet generelt.

Det kan således se ud til, at forventninger til fjernundervisningskommunikationen med reference til den traditionelle undervisning, ansigt-til-ansigt, kan være en vanskelig balancegang mellem genre og medie. Fjernundervisningen befinder sig i et *dilemma* mellem sine genremæssige referencer til nærundervisningens kommunikation og mediets påvirkning af disse kommunikationsformer. Et dilemma, som handler om spændingsfeltet mellem tradition og fornyelse, mellem kopiering af traditionelle genrekendetegn og udvikling af nye undervisningsformer, tilpasset andre kommunikative strukturer. Således er min tredje og sidste hypotese, *at fjernundervisningskommunikation i sin jagt efter nyt potentiale kan være hæmmet af kopieringen af allerede eksisterende undervisningsformer*, blevet styrket gennem undersøgelsen.

### 7.3. Mediet gør en forskel

Sammenfattende viste undersøgelsen at vigtige genremæssige træk forsøges overført ved remediering fra en kontekst af nærvær til en fjernundervisningskontekst, bl.a. ved brug af simulering som kompensatorisk strategi. Det blev desuden vist, at der er en række kommunikative forskelle mellem tilsvarende undervisningsrelaterede kommunikationsformer i en kontekst af nærvær og i en fjernundervisningskontekst. I relation til de begrænsninger som undersøgelsens valg af teoretisk optik og forskningsdesign er underlagt, gælder forskellene de kommunikerendes iagttagelsesmuligheder, kommunikationens reproduktionsproces og systemernes selvopretholdelse, samt opbygningen af tillid mellem de kommunikerende. Disse forskelle skyldes først og fremmest, at der står forskellige udbredelsesmedier til rådighed i henholdsvis nærundervisning og fjernundervisning. Således kan nye medier, i kraft af deres muligheder og begrænsninger, skabe nogle former for lighed til velkendte undervisningsrelaterede kommunikationsformer, men kommunikationsformen kan egentlig ikke kopieres fra et medie til et andet, fordi det nye medie også selv sætter sit præg på kommunikationsformen. Forelæsning, vejledning og mundtlig eksamen er defineret ud fra nærundervisningens traditioner, og refererer dermed til de medier der står til rådighed i denne kontekst. Det er derfor ikke overraskende, at idealtypiske træk ved de tre undervisningsrelaterede kommunikationsformer optræder i mindre grad i fjernundervisningen end i nærundervisning, men at disse træk forsøges kopieret til fjernundervisningen.

Ved sammenstilling af undersøgelsens resultater med de tre underhypoteser blev mine påstande styrket, samtidig med at tre paradokser og et dilemma blev synliggjort i relation til fjernundervisningens kommunikation. Således bruges en større andel af kommunikationen i fjernunderviste kommunikationsformer til at opretholde systemet end i modsvarende kommunikationsformer, ansigt-til-ansigt. Opretholdelsen sker primært gennem en række kompensatoriske tiltag. Det er et paradoks, at håndtering af ydre kompleksitet ved hjælp af fjernundervisning, medfører en tilsvarende forøgelse af fjernundervisningssystemets indre kompleksitet. Sammenstillingen sandsynliggjorde endvidere, at en stor del af den kompensatoriske kommunikation i fjernundervisning fremstår som simulering af nærværets kommunikation. Dette tyder dels på at fjernundervisningen har et ønske om at efterligne nærundervisningens kommunikation, hvorved den ikke kan siges at være radikalt anderledes struktureret, selvom der står andre udbredelsesmedier til rådighed og der er mange kommunikative forskelle fra nærundervisningens kommunikation. Det er et paradoks, at fjernundervisning ønsker at

formidle nærvær over afstand, som et forsøg på at kompensere for afstanden mellem de kommunikerende. En sidste pointe i sammenstillingen var, at fjernundervisning i sin jagt på nyt potentiale kan være hæmmet af kopiering af allerede eksisterende undervisningsformer, fordi de tekniske medier som udgangspunkt har et mere begrænset repertoire af meddelelsesformer end nærundervisningen. Når der i fjernundervisningen kompenseres for afstand med referencer til nærundervisningens traditionelle kommunikationsformer, kan dette ses som systemets paradoksale måde at håndtere kompleksitet på. Fjernundervisningen befinder sig dermed i et dilemma mellem tradition og fornyelse, mellem kopiering og nystrukturering af kommunikationen.

Den korte version af svaret på min problemformulerings overordnede spørgsmål, hvordan udfolder kommunikationen sig i udvalgte, undervisningsrelaterede kommunikationssystemer (forelæsning, vejledning og mundtlig eksamen) indenfor en fjernundervisningskontekst, og på hvilken måde adskiller denne kommunikation sig fra den kommunikation der foregår i tilsvarende undervisningsformer ansigt-til-ansigt? er dermed, at kommunikationen udfolder sig i relation til sin undervisningsmæssige reference og i forhold til det tekniske udbredelsesmedies mediemæssige referencer, muligheder og begrænsninger. Således gør udbredelsesmediet en forskel for strukturering af kommunikationsformen, hvorved såvel nærundervisnings- som fjernundervisningskommunikation til enhver tid er underlagt de udbredelsesmedier der vælges. Min overordnede hypotese, at kommunikation relateret til en fjernundervisningskontekst er struktureret anderledes end traditionel undervisningskommunikation, fordi der står andre udbredelsesmedier til rådighed end i ansigt-til-ansigt kommunikation, er dermed blevet styrket gennem undersøgelsen.

\*

Jeg har i undersøgelsen sammenlignet kommunikationen i forelæsning, vejledning og mundtlig eksamen i henholdsvis en kontekst af afstand og nærvær, og har derigennem vist at mediet, med sit repertoire af meddelelsesformer og mediemæssige referencer, gør en forskel for kommunikationen. Dermed har jeg indirekte sagt noget om undervisning som en form for intenderet kommunikation, og læring som målet for den intenderede kommunikation.

Fra et fokus på de kommunikative forskelle mellem nær og fjern, kunne fokus i højere grad drejes mod fjernundervisningen og de udbredelsesmedier, som benyttes her. F.eks. kunne man undersøge det felt, som fjernundervisningens paradoksale håndtering af ydre kompleksitet lægger op til. Dette felt relaterer sig til didaktikken og handler om den



bevidste udnyttelse af mediets repertoire af meddelelsesformer og mediemæssige referencer. Således kunne en fortsættelse af denne undersøgelse tage udgangspunkt i følgende spørgsmål: Hvordan kan forskellige mediers repertoire af meddelelsesformer åbne for stimulering af forskellige vidensformer? Hvordan vil mediets muligheder eventuelt kunne udvides gennem en mere bevidst brug af de mediemæssige referencer, herunder især af mediets særlige fortælle-mæssige traditioner?

Denne undersøgelse har også vist, at fjernundervisning har et ønske om at efterligne traditionelle nærundervisningsformer. Derved kan kommunikationen beskrives ud fra paradokset 'formidling af nærvær på afstand'. En undersøgelse relateret til dette paradoks kunne tage udgangspunkt i spørgsmålet: Hvilke mekanismer er med til at fastholde undervisningstraditioner og hvordan kan disse brydes?, og hvilke konsekvenser kan brud på undervisningsmæssige traditioner have for strukturering af undervisningen?



## 8 . LITTERATUR

- Albert, S. & Thomas, C. (2000): A New Approach to Computer-aided Distance Learning: the "Automated Tutor". *Open Learning*. 15 (2), 141-150.
- Alrø, H. & Dirckinck-Holmfeld, L. (red.) (1997): *Videobobservation*. Interpersonel Kommunikation i Organisationer nr. 3. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Andersen, Ø. (2000): *I retorikkens hage*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Apel, H. J. (1999): "Das Abenteuer auf dem Katheder". Zur Vorlesung als rhetorische Lehrform. (The fairytale from the Catheter, To the Lecture as a Learning Form). *Zeitschrift für Pädagogik*. 45 (1), 61-79.
- Apel, H. J. (1998): "Freier Vortrag vor mitdenkenden Köpfen...". Geschichte und Zukunft der Vorlesung. *Forschung & Lehre*. 98 (2), 60-63.
- Armstrong-Sassen, M., Lundstrom, M. & Lumpkin, R. (1998): Student's Reactions to the Introduction of Videoconferencing for Classroom Instruction. *The Information Society*. 98 (14), 153-164.
- Bakhtar, M. & Brown, G. (1988): Styles of Lecturing: Study and its Implications. *Research papers in Education*. 3 (2), 131-153.
- Bateson, G. og Bateson, M. (1988): *Där änglar är rädda att gå*. Stockholm: Symposium Bokförlag & Tryckeri AB.
- Bauer, M.W. & Gaskell, G. (eds.) (2000): *Qualitative Researching with Text, Image and Sound. A Practical Handbook*. London: Sage Publications.
- Bernard, R. M. & Lundgren-Cayrol, K. (2001): Computer conferencing: An Environment for Collaborative Project-Based Learning in Distance Education. *Educational Research and Evaluation*. 7 (2-3), 241-261.
- Bernt, J. F. (1998): *Lov om universiteter og høyskoler*. Med kommentarer. 2. utgave. Bergen: Alma Mater Forlag.
- Berulfsen, B. & Gundersen, D. (1999): *Fremmedord blå ordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Bjerrum Nielsen, H. (1995): Seductive Texts with Serious Intentions. *Educational Researcher*; 24 (1), 4-12.
- Bligh, D. A. (2000): *What's the use of lectures?* San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Boling, N. C. & Robinson, D. H. (1999): Individual Study, Interactive Multimedia, or Cooperative Learning: Which Activity Best Supplements Lecture-Based Distance Education? *Journal of Educational Psychology*. 91(1), 169-174.
- Bolter, J.D. & Grusin, R. (2001): *Remediation. Understanding New media*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Breum, Trine (1993): *Film: fortælling og forførelse: en grundbog om film dramaturgi og*

- manuskriptskrivning*. København: Frydenlund/Media.
- Bronson, D. B. (1977): Toward a Communication Theory of Teaching. *Teachers College Record*. 78 (4), 447-456.
- Burbules, N. & Callister, T. jr. (2000): *Watch IT. The Risks and promises of Information technologies for Education*. Boulder, Col.:Westview.
- Bygholm, A. (2001): Kommunikation og samarbejde i net-baserede læringsmiljøer. <http://www.it-strategi.uvm.dk/forfatter/> (Læst: 20.3.02).
- Børve, K. J., Røegger, I. og Sierka, M.A. (1996): Forsøk med bruk av bilete-telefon ved muntleg eksamen i kjemi. *UNIPED*. 18 (1), 34-42.
- Carpenter, E. (1995): The new languages. In Crowley, D. & Heyer, P(eds): *Communication in History. Technology, Culture, Society*. (s.266-271). White Plains, N.Y.: Longman.
- Carr-Chellman, A. A. (2000): Distance Education: A Reflective Action Research Project and Its Systemic Implications for Higher Education. *Journal of Systemic Practice and Action Research*. 13 (4), 587-612.
- Collis, B. (1996): *Telelearning in a Digital World*. London: International Thomson Computer press.
- Creanor, L. (2002): A Tale of Two Courses: a comparative study of tutoring online. *Open Learning* 17 (1), 57-68.
- Croxford, L. (2001): Global University Education: Some Cultural Considerations. *Higher Education in Europe*. 26 (1), 53-60.
- Danmarks Radios Undervisning: Om dramaturgi. <http://www.dr.dk/undervisning> (Læst:1.2.03).
- Dillon, C. L., Gunawardena, C. N. & Parker, R. (1992): Learner support in distance education: An evaluation of a stae-wide telecommunications system. *International Journal of Instructional Media*. 19 (4), 297-313.
- Dirckinck-Holmfeld, L. (2001): CSCL som forskningsfelt og ramme. <http://www.it-strategi.uvm.dk/forfatter/> (Læst: 20.3.02).
- Dolmans, D.H.J.M., Gijssels, W. H., Moust, J.H.C., De Grave, W. S., Wolfhagen, I.H.A.P. & Van Der Vleuten, C.P.M. (2002): Trends in research on the tutor in problem-based learning: conclusions and implications for educational practice and research. *Medical Teacher*. 24 (2), 173-180.
- Drotner, K. (1995): *Mediedannelse: Bro eller barriere? En rapport om børn og unges mediebrug*. Medieudvalget. Statsministeriet, Danmark. [http://imv.au.dk/smu/drotner/drotner\\_idx.html](http://imv.au.dk/smu/drotner/drotner_idx.html) (Læst: 14.6.04).
- Dysthe, O. (2001): Dialogperspektiv på elektroniske diskusjoner. I Dyste, O. (red.): *Dialog, samspel og læring*. (s. 309-333). Oslo: Abstrakt forlag.

- Dysthe, O.(1988): *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. Oslo: Samlaget.
- Dysthe, O. (red.)(1996): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dreyfus, H.L. (2002): *Livet på nettet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Durkheim, É. (1977): *The evolution of educational thought*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Encyclopedia Britannica Online:  
 Sophist. Encyclopædia Britannica. Retrieved October 1, 2001,from Encyclopædia Britannica Online. <<http://search.eb.com/eb/article?eu=115428>>  
 Dialectic. Encyclopædia Britannica. Retrieved October 1, 2001, from Encyclopædia Britannica Online.<<http://search.eb.com/eb/article?eu=30745>>
- Entwistle, N. (1981): *Styles of learning and teaching*. Chichester: John Wiley.
- Eriksen, T.B. (1987): *Budbringerens overtak. Perspektiver på skriftkulturen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fibiger, B. & Bang, J. (1998): Web and Video Conferencing in Education - a pedagogical design for distributed learning. *Proceedings at BITE Conference, Maastricht*.
- Fibiger, B. (2003): Streaming video – grunnleggende genrer i læringsomgivelser. [http://www.unev.dk/files/Bo\\_Fibiger.pdf](http://www.unev.dk/files/Bo_Fibiger.pdf) (Læst: 27.3.03).
- Fillion, G., Limayem, M. & Bouchard, L. (1999): Videoconferencing in Distance Education: A Study of Student Perceptions in the Lecture Context. *Innovations in education and training international*. 36 (4), 302-319.
- Fjuk, A.( 1998): *Computer Support for Distributed Collaborative Learning. Exploring a Complex Problem Area*. Dr. Scient.thesis. Oslo: University of Oslo.
- Fjuk, A. & Dirckinck-Holmfeld (1997): Sammenføyningsarbeid i distribuerte kollektive læreprosesser. I: Danielsen, O. (red.): *Læring og Multimedier*. (s. 145-176). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Fritze, Y. (1993): *The message is the Content*. Lillehammer: Oppland Distriktshøgskole.
- Fritze, Y. & Nordkvelle, Y. (1995): *Evalueringsrapport for "Prosjektarbeid som læringsvei"*. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- Fritze, Y. & Bredvold, R.(1998): *Fleksibilitet og læring. Rapport om videreutvikling av studiet "Omstilling og forhandlinger" ved Høgskolen i Lillehammer*. Arbeidsnotat nr. 78/1998. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- Frymier, A. B. (1994): A Model of Immediacy in the Classroom. *Communication Quarterly*, 42 (2), 133-144.
- Garsjø, O. (1996): *Veier til god eksamen. Om studiemetodikk, oppgaveskriving, eksamen og sensurering*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Giddens, A.(1990): *The Consequences of Modernity*. Stanford: Stanford University Press.
- Giddens, A.(1999): *Modernitet og selvidentitet*. København: Hans Reitzels forlag.
- Goffman, E.(1959): *The presentation of Self in Everyday Life*: New York: Doubleday.
- Gjems, L. (1995): *Veiledning i profesjonsgrupper. Et systemteoretisk perspektiv på veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Golden, J. M. (1988): Text and the Mediation of Text. *Linguistics and education* 1(1), 19-43.
- Griffin, R.W. & Cashin, W.E. (1989): The lecture and discussion method management education: Pros and cons. *Journal of Management Development*. 8 (2), 25-32.
- Gudmundsdottir, S. (1991): Story-Maker, Story-Teller: Narrative Structures in Curriculum. *Journal of curriculum studies*. 23(3), 207-218.
- Gunawardena, C. N. (1991): Current trends in the use of communications technologies for delivering distance education. *International Journal of Instructional Media*. 18 (3), 201-214.
- Gynnild, V. (2001): *Læringsorientert eller ekamensfokuset? Nærstudier av pedagogisk utviklingsarbeid i sivilingeniørstudiet*. Dr.philos.-avhandling. Pedagogisk institutt. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Trondheim: NTNU.
- Gynnild, V. (2003): *Når eksamen endrer karakter. Evaluering for læring i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Haecker, D. (1969): Kritische Betrachtungen zur Vorlesung. *Didacta*. 4, 261-271.
- Handal, G. (1984): Hva er fagdidaktikk? *Norsk pedagogisk Tidsskrift*. 68 (2), 59-63.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1982 ): *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen.
- Handal, G. (1973): Læremidlenes funksjon i undervisningen. I Handal, G., Holmstrøm, L.G. & Thomsen, O. B. (red.): *Universitetsundervisning. Problem, empiri, teori*. (s. 275-301) Malmø: Studentlitteratur.
- Harasim, L., Hiltz, S.R., Teles, L. & Turoff, M. (1995): *Learning Networks: a field guide to teaching and learning online*. Cambridge, MIT Press.
- Haugsbakk, G. (2004): The ideas of "Learning Management Systems". Paper at NERA's 32<sup>nd</sup> Congress, Reykjavik.
- Haugsbakk, G. (2003): Problemer i paradiset? Eller: Hvorfor gjør ikke studentene som vi sier de skal gjøre?. I Fritze, Y., Haugsbakk, G. & Nordkvelle Y. T.(red.): *Dialog og nærhet. IKT og undervisning*. (s. 109-124) Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Haugsbakk, G. (2000): *Interaktivitet, teknologi og læring*. Skriftserie for Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning (ITU), Rapport 6. Oslo: Unipub forlag.

- Havnes, A. (1997): *Agency in Learning. A Case Study of Learning at the University*. Ph.D.dissertation. Oslo: Institute for Educational Research, University of Oslo.
- Hekman, S. (1984): Action as a Text: Gadamer's Hermeneutics and the Social Scientific Analysis of Action. *Journal for the Theory of Social Behavior*. (14), 333-354.
- Hellevik, O. (1995): *Sociologisk metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hermansen, M.(1998): *Læringens univers*. Århus: Klim.
- Heyerdal, G. B. (1997): Trekk ved Hegels estetikk. I Winter, T. & Langholm, O. I. (red.): *Estetikk – fra Platon til våre dager*. (s. 151-175). Oslo: Tanum-Norli.
- Hoel, T. L. (2003): Dialogen i "fleksibel" rettleiing. I Fritze, Y., Haugsbakk, G. & Nordkvelle Y. T.(red.): *Dialog og nærhet. IKT og undervisning*. (s. 56-75). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hofseth, A. (1992): *Å undervise studenter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holmberg, B. (1989): *Theory and practice of distance education*. London: Routledge.
- Husbands, C. T. (1997): Variations in students' evaluations of teachers' lecturing in different courses on which they lecture: a study at the London School of Economics and Political Science. *Higher Education*. 33 (1), 51-71.
- Jackson, C. & Tinkler P. (2001): Back to basics: a consideration of the purposes of the PhD viva. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 26 (4), 355-366.
- Jensen, J.F. (red.) (1998): *Multimedier Hypermedier Interaktive Medier*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Jensen, N. (1977): *Filmkunst*. Copenhagen: Nordisk Forlag.
- Johnson, D. W., Johnson, R. & Smith, K. A. (1991): *Active Learning. Cooperation in the College Classroom*. Edina: Interaction Book Company.
- Jørgensen, P.S. (1997): *Formalia i universitetsopgaver – serviceafsnit, layout og typografi*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Kaspersen, L. B. (2000): *Anthony Giddens – introduktion til en samfundsteoretiker*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Keegan, D. (1991): *Foundations of Distance Education*. London: Routledge.
- Keiding, T. B. (2002): Hvor gør man af følelserne? I Rasmussen, J.(red.): *Luhmann anvendt*. (s. 127-143). København: Unge pædagoger.
- Kjeldsen, J. E. (2000): Jeg argumenterer, altså lærer jeg – forelesningen som retorisk genre. *UNIPED*. 22 (2), 6-15.
- Kneer, G. & Nassehi, A. (2000): *Niklas Luhmann – introduktion til teorien om sociale systemer*. København: Hans Reitzels forlag.
- Kompetanseutviklingsprogrammets hjemmeside:

[http://odin.dep.no/ufd/norsk/publ/periodika/nett\\_aktuelt/045071-990256/index-dok000-b-n-a.html](http://odin.dep.no/ufd/norsk/publ/periodika/nett_aktuelt/045071-990256/index-dok000-b-n-a.html) (Læst: 7.1.04).

Korsgaard, O. (1999): *Kundskabs-kapløbet. Uddannelse i videnssamfundet*. København: Gyldendal.

Kristiansen, T. (1993): De nye toveiskommuniserende bildemedier. I *Bildemedier i fjernundervisning. Innstilling fra utredningsgruppe nedsatt av SOFF*. SOFF-rapport nr. 3.

Kvale, S. (1970): *En eksaminasjon av universitetseksamener*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kvale, S. (1996): *InterViews*. London: Sage.

Kvale, S. (1998): At blive vejledt i en speillabyrinth i tåge. *UNIPED*. 20 (3), 40-55.

Kvale, S. (2000): Eksamen som konstruksjon av kunnskap. *UNIPED*. 22 (3), 6-22.

Langager, S. (2001): Digitale kundskaber og færdigheder – skolen efter Gutenberg Æraen. <http://www.it-strategi.uvm.dk/forfatter/> (Læst: 16.12.02).

Larsen, P.H. (2002): Virkeligheden på spil. Iscenesættelse af virkeligheden i tv-programmer – fra journalistik til underholdning. *MedieKultur*. 9 (34), 78-91.

Larsen, R. (2003): Å ta i bruk et LMS er mer enn å kjøpe et produkt. Paperpræsentation på konferencen "Didaktikk og teknologi. Dialog og nærhet". Lillehammer den 13.-14. februar 2003.

Lauvås, P. & Handal, G. (1998): *Hovedfagsveiledning ved Universitetet i Oslo*. Rapport fra prosjektet "Vitenskapelig veiledning". Rapport Nr.1. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.

Lauvås, P. & Jacobsen, A. (2002): *Exit eksamen eller? Former for summativ evaluering i høgre utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Lindh, G. (1997): *Samtalet i studie och yrkesvägledningensprocessen*. (Dr.gradsafhandling). Stockholm: HLS Förlag.

Linell, P. (1990): Det institutionaliserade samtalets elementära former. *Forskning om utbildning*. (4), 18-35.

Lorentsen, A. (2001): Ansvar for andres læring – om IT, lærerroller og lærerkompetencer i forbindelse med nye læringsformer. <http://www.it-strategi.uvm.dk/forfatter/> (Læst: 7.6.03).

Luhmann, N. (1975): Interaktion, Organisation, Gesellschaft. Anwendungen der Systemtheorie. I *Soziologische Aufklärung* bind 2. (s. 9-19). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, N. (1995): *Social systems*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.

Luhmann, N. (1998): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Luhmann, N. (1999): *Tillid: en mekanisme til reduktion af social kompleksitet*.



- København: Hans Reitzels forlag,
- Luhmann, N. (2000): *Sociale systemer – grundrids til en almen teori*. København: Hans Reitzels forlag.
- Luhmann, N. (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Luhmann, N. (1992): What is communication? *Communication Theory*. 2(3), 251-258.
- Lund, A. K. (1997): Formidler og formilder. *Rhetorica Skandinavica* (1), 64-71.
- Lundby, K. (1995): Medievitenskap om fjernundervisning. I *Forskning og fjernundervisning – utfordringer mot år 2000*. (s. 65-71). Bekkestua: NKI Forlaget. SEFU/SOFF-rapport.
- Machtmes, K & Asher, J.W. (2000): A Meta-Analysis of the Effectiveness of telecourses in Distance Education. *The American Journal of Distance Education*. 14 (1), 27-46.
- Martin, M. M., Mottet, T. P. & Myers, S. A. (1999): *The Relationships between Students' Motives for Communicating with their Instructors and Affective and Cognitive Learning*. Research Report. ERIC: ED 437 692.
- Mason, R. (1991): Moderating Educational Computer Conferencing *DEOSNEWS* 1(19). <http://www.emoderators.com/papers/mason.html> (Læst: 26.2.2003).
- Mathiasen, H. (2002): *Personlige bærbare computere i undervisningen*. Ph.D.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Mathisen, P. & Høigaard, R. (2002): De veiledningslike samtalene. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 86 (6), 473-479.
- McKeachie, W. (1990): Research on College Teaching: The Historical Background. *Educational Psychology*. 82 (2), 189-200.
- McKeachie, W. (1994): *Teaching tips*. Lexington, MA: D.C. Heath and Co.
- McCroskey, J.C. (1998): *An Introduction to Communication in the Classroom*. Acton: Tapestry Press.
- Metz-Göckel, S. (1975): *Theorie und praxis der Hochschuldidaktik. Modelle der Lehr- und Lernorganisation*. Frankfurt: Campus Verlag.
- Molander, B. (1996): *Kunskap i handling*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Morley, L. Leonard, D. & David, M. (2002): Variations in Vivas: quality and equality in British PhD Assessments. *Studies in Higher Education*. 27 (3), 263-273.
- Mortensen, N., Borch, C. et.al.(red.) (2000): *Distinktion – tidsskrift for samfundsteori*. Temanummer om Niklas Luhmanns samfundsteori. Århus: Århus Universitet.
- Mottet, T. P. (2000): Interactive Television Instructor's Perceptions of Students' Nonverbal Responsiveness and Their Influence on Distance Teaching.

- Communication Education*. 49 (2), 146-164.
- Mottet, T.P. (1998): Teaching from a Distance: "Hello, Is Anyone Out There?". Paper presented at the *Annual Ethnography in Research Forum*. ERIC. ED 417 436.
- Mottet, T.P.; Beebe, S.A.: (2000): Emotional Contagion in the Classroom: An Examination of How Teacher and Student Emotions Are Related. Paper presented at the *Annual Meeting of the national Communication Association* (86<sup>th</sup>, Seattle, WA, November 9-12, 2000). ERIC: ED 447 522.
- Myklebust, J. O. (2002): Utveljing og generalisering i kasusstudiar. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 86 (5), 423-438.
- Mulkay, M. (1988): *On Humor*. Cambridge: Polity Press.
- Nordkvelle, Y. T. (2003a): Overvåkning av lærende dialoger. I Fritze, Y., Haugsbakk, G. & Nordkvelle Y. T.(red.): *Dialog og nærhet. IKT og undervisning*. (s. 157-169). Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Nordkvelle, Y. T. (2003b): *Høgskoledidaktiske riss. Momenter til en historie om undervisningsdialogen i høyere utdanning fram til 1900-tallet*. Arbeidsnotat nr. 148/2003. Høgskolen i Lillehammer.
- Nordkvelle, Y.T., Haugsbakk, G. & Fritze, Y. (red.) (2004): Medieforskning og pedagogikk. *Norsk Medietidsskrift*. 11 (3), 206-214.
- NOU (1997) *Ny kompetanse. Grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (NOU 1997:25).
- Nussbaum, J.F. (1992): Effective teacher behaviours. *Communication Education*. 41, 167-180.
- Nyhus, L. & Øydvin, A. (2000): *Studentene som ikke hadde tid til å studere. Evaluering av studiet Veiledning i fjernundervisning*. Lillehammer: Østlandsforskning/Vestlandsforskning.
- O'Donnell, A. and Danserau, D. (1994): Learning from lectures: Effects of cooperative review. *Journal of Experimental education*. 61 (2), 116-125.
- Patton, M.Q.(1990): *Qualitative Evaluation and Research methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- Peavy, R. V. (1998): *Konstruktivistisk veiledning: teori og metode*. København: Rådet for uddannelses- og Erhvervsvejledning.
- Penner, J (1984): *Why Many College Teachers Cannot Lecture*. Springfield, Ill.: Charles C. Thomas.
- Qvortrup, L. (1998): *Det hyperkomplekse samfunn. – 14 fortællinger om informationssamfundet*. København: Gyldendal.
- Qvortrup, L. (2000): Medieformidlet undervisning. Notat ved Høgskolen i Lillehammer.

Upubliceret.

- Qvortrup, L. (2001): *Det lærende samfund. Hyperkompleksitet og viden*. København: Gyldendal.
- Qvortrup, L. (2002): Samfundets uddannelsessystem. Manuskript baseret på forelæsning ved Danmarks Pædagogiske Universitet. Upubliceret.
- Qvortrup, L. (2004): *Det vidende samfund. Mysteriet om viden, læring og dannelse*. København: Unge pædagoger.
- Raaheim, A. (1998): En studie av inter-bedømmer reliabilitet ved eksamen på psykologi grunnfag (PS 101). *Tidsskrift for den norske psykologiforening*. (37), 203-213.
- Ragin, C.C. (1987): *The Comparative Method. Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. California: University of California Press.
- Ragin, C.C., Gran, B., Schulman, D. & Weinberg, A. (1993): Mellom kompleksitet og generalisering: En kvalitativ komparativ analyse av Village Republics. *Sociologi i dag. Komparativ metode*. 23 (4), 67-81.
- Rattleff, P. (2001): *Studiegruppers faglige diskussioner i computerkonferencer i et fjernstudium*. Afhandling til Ph.D.graden. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Rasmussen, J. (1997): *Socialisering og læring i det refleksivt moderne*. København: Unge Pædagoger.
- Rasmussen, J. (2000): En introduktion. I Luhmann, N.: *Sociale systemer. Grundrids til en almen teori*. København: Hans Reitzels forlag.
- Rasmussen, J. (2002): Textual interpretation and complexity – radical hermeneutics. Paper at *The American Educational Research Conference (AERA SIG), Chaos & Complexity*. April 1-5, 2002. New Orleans, USA.
- Rasmussen, T. (2003a): *Luhmann. Kommunikasjon, medier, samfunn*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rasmussen, T. (2003b): Om læringens usannsynlighet og digitale mediers lærevillighet. <http://www.media.uio.no/personer/terjer/> (Læst: 16.1.04)
- Rasmussen, T. (2003c): Systemteoretiske og formlogiske betraktninger. [www.media.uio.no/personer/terjer/ITUGL.pdf](http://www.media.uio.no/personer/terjer/ITUGL.pdf) (Læst: 16.1.04).
- Rasmussen, T. A. (1997): Video mellom samtale og observation. I Alrø, H. & Dirckinck-Holmfeld, L. (red.): *Videoobservation*. (s. 51-72). Interpersonel Kommunikation i Organisationer nr. 3. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Rekkedal, T. (1995): Forskning på fjernundervisningsfeltet – nasjonalt og internasjonalt. I *Forskning og fjernundervisning – utfordringer mot år 2000*. SEFU/SOFF-rapport. Bekkestua: NKI Forlaget.

- Ricour, P. (1991): Construing and Constructing: A Review of "The Aims of Interpretation" By E.D. Hirsh. I Valdes, M.J. (eds.): *A Ricoeur Reader: Reflections and Imaginations*. New York: Harvester/ W heatsheaf.
- Robinson, B. (1995): Research and pragmatism in learner support. I Lockwood, F. (eds.) *Open and Distance Learning Today*. (s. 221-231). London: Routledge.
- Rose, D. (2000): Analysis of Moving Images. I Bauer, M.W. & Gaskell, G. (eds.): *Qualitative Researching with text, Image and Sound. A Practical handbook*. (s. 246-262). London: Sage Publications.
- Ryum, U. (1982): *Om den ikke-aristoteliske fortællerteknik*. Rapport fra seminaret Dramatikken i dialog med sin samtid. København:Kompendium.
- Saba, F. (2000): Research in Distance Education: A Status Report. *International Review of Research in Open and Distance Education*. 1(1), 1-9.
- Salmon, G. (2000): *E-Moderating: the key to teaching and learning online*. London: Kogan Page.
- Sandberg, J., Christoph, N. & Emans, B. (2001): Tutor training: a systematic investigation of tutor requirements and an evaluation of a training. *British Journal of Educational Technology*. 32 (1), .69-90.
- Saroyan, A. & Snell, L.S. (1997) :Variations in lecturing styles. *Higher Education*. 33, 85-104.
- Schwartz, J. M. (1998): En fiktiv evaluering. Om pædagogik på universitetet. *Dansk Pædagogisk tidsskrift*. (1), 3-4.
- Senter for fjernundervisning (SEFU) (1995): *Forskning og fjernundervisning – utfordringer mot år 2000*. Rapport fra konferansen om forskning og fjernundervisning i Oslo 23.-24. januar 1995. Bekkestua: NKI Forlaget. SEFU/SOFF-rapport.
- Sivesind, K. H. (1993): Årsaksforklaringer og sammenligninger. *Sociologi i dag. Komparativ metode*. 23 (4), 41-67. Oslo: Novus forlag.
- Skodvin, A.(2000): Stemmene i auditoriet. Forelesning i bakhtinsk perspektiv. *UNIPED*. 22 (2), 16-26.
- SOFF' hjemmeside på følgende netadresse: <http://www soff.uit.no/>
- SOFF (1993): *Bildemedier i fjernundervisning. Innstilling fra utredningsgruppe nedsatt av SOFF*. Rapportserie (3). Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- SOFF (1994): *Læremidler i fjernundervisning*. Rapportserie (1). Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- SOFF (1997a): *Den bildebaserte forelesning. Video, satellitt og bildetelefon til formidling av forelesninger i fjernundervisning*. Rapportserie (1). Tromsø: Universitetet i Tromsø.

- SOFF (1997b): *Utvikling av fjernundervisningstilbud i norsk høgre utdanning fram mot 2005*. Rapportserie (2). Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- SOFF (2002): *Mange bekker små... Evaluering av arbeidet med SOFF-støttede fjernundervisningsprosjekter*. SOFF-rapport (3). Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Sosiologi i dag (1993): *Komparativ metode*. (4). Oslo: Novus forlag.
- Store norske leksikon (nettutgave), Aschehoug og Gyldendal:  
 Diskusjon. <http://www.storenorskeleksikon.no> (Læst sidst: 10.12.02).  
 Pelagisk Hvalfangst. <http://www.storenorskeleksikon.no> (Læst sidst: 10.12.02).  
 Eksamen. <http://www.storenorskeleksikon.no> (Læst sidst: 23.3.04).  
 Eksaminand. <http://www.storenorskeleksikon.no> (Læst sidst: 23.3.04).  
 Eksaminator. <http://www.storenorskeleksikon.no> (Læst sidst: 23.3.04).  
 Sensor. <http://www.storenorskeleksikon.no> (Læst sidst: 23.3.04).  
 Status for Kompetansereformen 01-2001.  
<http://odin.dep.no/ufd/norsk/satsingsomraade/kompetansereform/014061-990060/dok-bn.html>
- St.melding nr. 43 (1988-89): *Mer kunnskap for fler*. Oslo: Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet.
- St.melding. nr. 42 (1997-98): *Kompetansereformen*. Oslo: Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet.
- St.melding. nr. 42 (1997-98): *Kompetansereformen. Status 2001*. Oslo: Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet.
- St.melding. nr. 27 (2000-2001): *Gjør din plikt - Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning*. Oslo: Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet.
- Svennevig, J., Sandvik, M. & Vagle, W. (1995): *Tilnæringer til tekst. Modeller for språklig tekstanalyse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tolley, S. (2000): How Electronic Conferencing Affects the Way We Teach. *Open Learning* 15 (3), 253-265.
- Tveiten, S. (2002): *Veiledning – mer enn ord...* Bergen: Fagbokforlaget.
- Thyssen, O. (2000): Luhmann og sporten. *Distinktion – tidsskrift for samfundsteori. Temanummer om Niklas Luhmanns samfundsteori*. (1), 49-66.
- Tufte, B. (1995): *Skole og medier. Byggesæt til de levende billeders pædagogik*. København: Akademisk Forlag.
- Ure, O.B. & Skule, S. (2003): *Elektronisk kunnskapsnettverk og verktøy for livslang læring? En evaluering av Norgesuniversitetets første virkeår*. Fafo-notat 2003:02. Oslo: Fafo.

- Vabø, A. (2000): *Eksamens- og evalueringsformer i høyere utdanning: en sammenlignende studie*. En rapport for Mjøs-utvalget og for KUF. NIFU skriftserie (7). Oslo: NIFU.
- Vanderstraeten, R. (2000): Luhmann on Socialization and Education. *Educational Theory*. 50 (1), 1-23.
- Weller, M. J. (2000): Implementing a CMC tutor group for an existing distance education course. *Journal of Computer Assisted Learning*. 16 (3), 178- 184.
- Whetzel, D.L, Felker, D.B. & Williams, K.M. (1996): A Real World Comparison of Satellite Training and Classroom Training. *Educational Technology Research and Development*. 44 (3), 5-18.
- Young, J.R. (2003): Rethinking the Role of the Professor in an Age of High-Tech Tools: Will 'unbundling' of tasks give faculty members more time or put them on the sidelines? *Pepperdine University Graduate School of Education and Psychology*. <http://edtest.musc.edu/jolt/current/rethinking.html> (Læst: 25.10.2003).
- Ytreberg, Øyvin (2002): Eksamen i høyere utdanning i Norge – myter og realiteter. *UNIPED. Tema: Mappeevaluering*. 24 (2), 18-29.
- Ziegler, J. B. (1998): Use of Humor in Medical Teaching. *Medical Teacher*. 20 (4), 341-349.
- Utdannings- og Forskningsdepartementet (UFD) (2002): *Endringer i lov om universiteter og høyskoler – overgangsregler*. <http://77odin.dep.no/ufd/norsk/utdanning/hogreutdanning/regelverk> (Læst:10.2.2003).
- Universitetsloven (1995): *Lov om universiteter og høyskoler*. Lov nr. 22:1995 (Jf. Bernt, J.F.).

## 9. DANSK RESUMÉ

### **Mediet gør en forskel**

#### **- en komparativ undersøgelse af kommunikation i nærundervisning og fjernundervisning**

Med Niklas Luhmanns systemteori som optik søger denne afhandling at belyse de kommunikative forskelle mellem indbyrdes modsvarende undervisningsrelaterede kommunikationsformer i nærundervisning og fjernundervisning.

Med udgangspunkt i en praktisk-pædagogisk erfaring fra fjernundervisning og fleksible studier, fokuserer afhandlingens problemstilling på det problematiske i troen på, at nye tekniske udbredelsesmedier skal kunne erstatte traditionelle undervisningsformer, alene ved et forsøg på at kopiere disse uforandret til en undervisningsform, hvor der er fysisk afstand mellem de kommunikerende. Derved står man i fare for at overse det enkelte udbredelsesmedies begrænsninger og eventuelle muligheder for en anderledes strukturering af undervisningen. Som et forsøg på at operationalisere problemet, har jeg undersøgt hvordan kommunikationen udfolder sig i tilsvarende kommunikationsformer, når de udsættes henholdsvis for medier relateret til nærundervisning, og medier relateret til en fjernundervisningskontekst. På baggrund af denne problemstilling er min overordnede problemformulering formuleret som følgende spørgsmål:

Hvordan udfolder kommunikationen sig i udvalgte, undervisningsrelaterede kommunikationssystemer (forelæsning, vejledning og mundtlig eksamen) indenfor en fjernundervisningskontekst, og på hvilken måde adskiller denne kommunikation sig fra den kommunikation der foregår i tilsvarende undervisningsformer ansigt-til-ansigt?

Som en form for svar på min problemformulering, opstillede jeg den overordnet hypotese eller påstand, at kommunikation relateret til en fjernundervisningskontekst er struktureret anderledes end traditionel undervisningskommunikation, fordi der står andre udbredelsesmedier til rådighed end i ansigt-til-ansigt kommunikation.

Herunder antog jeg videre,

at større dele af den kommunikation der foregår indenfor en fjernundervisningskontekst drejer sig om at opretholde selve kommunikationssystemet, end den kommunikation som foregår i traditionel undervisning, ansigt-til-ansigt. Derfor vil man kunne forvente, at brugen af kompensatorisk kommunikation er større indenfor fjernundervisning end i undervisning der foregår ansigt-til-ansigt.

at en del af den kompensatoriske kommunikation som foregår indenfor fjernundervisning ofte fremstår som simulering af nærværets kommunikation.

at fjernundervisningskommunikation i sin jagt efter nyt potentiale kan være hæmmet af kopieringen af allerede eksisterende undervisningsformer.

Som grundlag for undersøgelsen har jeg valgt tre typer undervisningsrelateret kommunikation, der kan betegnes som velkendte og etablerede kommunikationsformer indenfor højere uddannelse. Kommunikationsformerne er *forelæsning*, *vejledning* og *mundtlig eksamen*. Disse undervisningsformer er undersøgt i relation til nærundervisningsmedier (auditoriet, grupperum og eksamenslokale) og fjernundervisningsmedier (video, billedtelefon og computeren med tilgang til internettet). Der er således tale om et studie af den traditionelle forelæsning i relation til *forelæsninger på video* og *forelæsninger via billedtelefon*; den traditionelle vejledning, ansigt-til-ansigt, set i relation til to typer *netbaseret vejledning* og endelig den traditionelle, mundtlige eksamen, ansigt-til-ansigt, set i relation til *mundtlig eksamen via billedtelefon*. Undersøgelsen er inddelt i tre dele, bestående af tre analyser relateret til ovenstående empirikonstruktioner.

## **Teori**

For at håndtere problemstillingen og svare på afhandlingens overordnede spørgsmål, tages der udgangspunkt i Niklas Luhmanns teorier om kommunikation og sociale systemer. Luhmanns systembegreb dækker funktionssystemer i samfundet (markedssystemer, politiske systemer, uddannelsessystemer etc.), sociale grupper og enkeltindivider. Såvel et socialt system som et psykisk system kendetegnes ved at være autopoietisk, det vil sige lukket og selvreferentielt (Luhmann, 2000:72). Mens psykiske systemer benytter sig af bevidsthed, anvender sociale systemer kommunikation. Det eneste synlige i det sociale system er kommunikation - ikke bevidsthed (Kneer og Nassehi, 2000). I den forbindelse forstås kommunikation ikke som transfer af information, men som en kæde af selektioner,



eller som en syntese af tre selektioner - enheden af *information, meddelelse* og *forståelse*. Det er kun gennem differencen mellem information og meddelelse at kommunikationen kommer i stand.

Et vigtigt aspekt ved kommunikation er at den altid foregår via medier, og medier ses her som et svar på kommunikationens tre usandsynligheder: Usandsynligheden for at de kommunikerende *forstår* hinanden, for at de kommunikerende kan *opnå kontakt* med hinanden, og for at kommunikationen bliver en *succes*, forstået som at de kommunikerende handler, tænker eller informationsbearbejder i overensstemmelse med det der er forstået (Luhmann, 2000:201). En kort gengivelse af Luhmanns mediebegreb kan skitseres som følger: *Sproget som medie* øger forståeligheden i kommunikationen ud over det som er perciperbart. Gennem sprogets ensartede brug af tegn kan de kommunikerende bestyrkes i, at de mener det samme. *Udbredelsesmedier* benyttes for at udvide kommunikationens rækkevidde og nå flere over kort eller længere afstand (f.eks. skrift, avis, tv og video. I forbindelse med den traditionelle forelæsning benyttes også et udbredelsesmedie, nemlig auditoriet). *Effektmedier* øger muligheden for succes: Man taler det sprog som situationen forudsætter, man benytter sig af en bestemt form for diskurs og af retoriske virkemidler (Qvortrup, 2004:66). Indenfor denne kategori befinder sig også de symbolsk generaliserede kommunikationsmedier, forstået som den kode eller optik man kan vælge for en meddelelse, f.eks. en økonomisk, etisk, uddannelsesmæssig (Luhmann, 2000:202). Indenfor systemteorien spiller også tillidsbegrebet en vigtig rolle i forbindelse med opretholdelse af systemer og reproduktion af kommunikation.

Afhandlingen benytter desuden Bolter og Grusins (2001) teori om remediering. For at forstå de tre undervisningsrelaterede kommunikationsformer som kommunikation, har jeg i derudover benyttet mig af anden relevant teori på området.

Med udgangspunkt i teorien, og som et forsøg på at besvare det overordnede spørgsmål, er der udviklet fire underspørgsmål:

1. Hvilke muligheder giver de forskellige undervisningsrelaterede kommunikationsformer de kommunikerende for at iagttage hinandens kommunikative selektioner, indenfor henholdsvis en nær- og en fjernundervisningskontekst?

2. På hvilken måde opretholdes kommunikationssystemerne i relation til de udvalgte undervisningsrelaterede kommunikationsformer, indenfor henholdsvis en nær- og en fjernundervisningskontekst?
3. Hvilke kommunikative virkemidler benyttes ved remediering af de traditionelle undervisningsrelaterede kommunikationsformer ved brug af nærværets medier til lignende undervisningsrelaterede kommunikationsformer der benytter tekniske medier indenfor en fjernundervisningskontekst?
4. På hvilken måde opbygges der tillid indenfor udvalgte undervisningsrelaterede kommunikationsformer i en kontekst af nærvær, sammenlignet med tilsvarende undervisningsrelaterede kommunikationsformer over afstand?

Mens spørgsmål 1, 2 og 4 er relateret til systemteorien, herunder til forståelse af de iagttagelsesmuligheder som de forskellige medier giver til systemopretholdelse (autopoeisis) og til tillidsopbygningens betydning for kommunikationen, så er spørgsmål 3 relateret til teorien omkring remediering.

Indledningsvis i de tre analyser blev henholdsvis forelæsning, vejledning og mundtlig eksamen sat ind i en systemteoretisk kontekst, for at kunne iagttages som særlige former for kommunikation. På baggrund af Luhmanns beskrivelse af undervisning som en intenderet form for kommunikation der ønsker at forandre individer, blev forelæsning, vejledning og mundtlig eksamen defineret som kommunikation (Luhmann, 2002:142). Således blev forelæsningen, med baggrund i sine historiske og funktionsmæssige træk, defineret som *den særlige form for kommunikation der ønsker at forandre personer gennem forelæserens retoriske udfoldelse (eller argumentation), på baggrund af et givent tema*. Vejledning blev defineret som *den særlige form for kommunikation der ønsker at forandre personer gennem tematisering af den studerendes faglige selviagttagelse og med udgangspunkt i den studerendes kommunikative selektioner*, mens mundtlig eksamen blev defineret som *den særlige form for kommunikation, hvis formål det er at iagttage forståelseselektion i undervisningens kommunikation, det vil sige om den tilstræbte personforandring har fundet sted*.

### **Metode og empirikonstruktion**

Afhandlingens overordnede metode- og analysestrategi kan beskrives som komparativ og kvalitativ, byggende på et mindre udvalg af kvalitative data. Undersøgelsens komparative tilsnit viderefører i sin struktur den systemteoretiske iagttagelse gennem forskellen

nær/fjern, med fjernundervisning som forskellens ene side og nærundervisning som forskellens anden side.

Med udgangspunkt i erfaringer fra fjernundervisningsområdet indenfor højere uddannelse, er der sat fokus på den type fjernundervisning der relaterer sig til dette uddannelsesniveau. Undersøgelsen er endvidere begrænset til den form for undervisningsrelateret kommunikation, der kan betegnes som velkendt og etableret indenfor den højere uddannelse. Med baggrund i forståelsen af at virkeligheden findes, men at vi kun har tilgang til den via vores eget blik og vores egne begrænsninger, skal empirien ikke afdækkes, men konstrueres. Indenfor den valgte forskel (nær/fjern) er der konstrueret tre sæt af empiri med *forelæsning*, *vejledning* og *mundtlig eksamen* som empiriens enhed af en forskel, og med disse undervisningsrelaterede kommunikationsformer i relation til en nærundervisningskontekst og en fjernundervisningskontekst. Disse kommunikationsformer repræsenterer følgende tre undervisningskategorier indenfor højere uddannelse:

*Den monologiske kommunikationsform* med forelæsningen som hovedeksponent.

*De dialogiske eller samtaleprægede kommunikationsformer* med vejledning, gruppearbejde og projektarbejde som kendte undervisningsformer.

*De forståelseskontrollerende kommunikationsformer* med den mundtlige eksamen og andre former for vurdering som eksponenter.

På baggrund af disse begrænsninger er der gjort et udvalg på tre udbredelsesmedier; video, billedtelefoni (videokonferencemedier) og computeren (med tilgang til internettet/netbaseret).

Distinktionerne er her rettet mod udbredelsesmediernes egenskaber, og ikke mod hvorvidt de er typiske eller ej. Det er et ønske, at udbredelsesmediernes, samlet set, skal repræsentere et bredt repertoire af tekniske meddelelsesformer. Således ønskes både tekstbaserede medier og medier der kan formidle tekst, levende billeder og lyd repræsenteret. Desuden har det været en pointe at de tekniske udbredelsesmedier repræsenterer både asynkrone og synkrone medier, og såvel envejskommunikerende som tovejskommunikerende medier, for at opnå et så bredt spektrum af egenskaber som muligt, for at kunne tegne et detaljeret billede af kommunikation over afstand.

I de tre komparative analyser, benyttes forskellige iagttagelsesmetoder (observation, kvalitative interviews, udskrifter af skriftlige samtaler over nettet og forskellige studierelaterede dokumenter) og kombinationer af disse. Når der er valgt forskellige indsamlingsmetoder for hver af de tre analyser, hænger det først og fremmest sammen med, at hver analyse har en særlig kombination af undervisningsform og udbredelsesmedie, og derfor kræver forskellige iagttagelsesmetoder. Dernæst har der i hver analyse været behov for at benytte flere iagttagelsesmetoder for at kunne iagttage forskellen fra forskellige vinkler, og dermed uddybe de samlede iagttagelser.

### **Undersøgelsens resultater**

Undersøgelsens resultater kan i korte træk opsummeres på følgende måde:

Undersøgelsen viste, at der er forskel på de iagttagelsesmuligheder der tilbydes indenfor den traditionelle undervisning, ansigt-til-ansigt og den undervisning der foregår over afstand. Således tilbydes de kommunikerende et bredt repertoire af meddelelsesformer og iagttagelsesmuligheder når kommunikationen foregår ansigt-til-ansigt, mens iagttagelsesmulighederne indenfor en fjernundervisningskontekst er underlagt de meddelelsesformer som det enkelte, tekniske udbredelsesmedie har til rådighed. De iagttagelsesmuligheder der tilbydes i fjernundervisningen er derfor mere begrænsede, end de der tilbydes i nærundervisningen.

Undersøgelsen viste endvidere, at der er forskel på kommunikationens reproduktion og systemets selvopretholdelse i de to kontekster. Forelæsninger på video, forelæsninger over billedtelefon og den mundtlige eksamen via billedtelefon bliver mere monologisk reproducerende, når de overføres fra en kontekst af nærvær til en kontekst af afstand. I vejledningens kommunikation fremstår de to synkrone vejledningsformer (den traditionelle vejledning, ansigt-til-ansigt og vejledning i chat-forummet) som dialogiske, mens den asynkrone vejledning i grupperummet har et mere monologisk præg. Mens de to synkrone vejledningsformers autopoiesis kan beskrives i forhold til en traditionel, lineær proces, hvor hvert enkelt bidrag refererer til det foregående og det kommende, så kan kommunikationsprocessen i grupperummene beskrives som en tematisk relateret proces, hvor de enkelte bidrag refererer til et overordnet tema; at løse den skriftlige gruppeopgave.

Undersøgelsen tydeliggjorde, at alle tre fjernunderviste kommunikationsformer har klare karaktertræk fra nærundervisningens matrice; den traditionelle auditorieforelæsning, den traditionelle vejledning og den traditionelle, mundtlige eksamen. Det overordnede

virkemiddel ved remediering af de traditionelle undervisningsrelaterede kommunikationsformer til lignende kommunikationsformer i en fjernundervisningskontekst, drejer sig om at skabe referencer til den traditionelle undervisning gennem simulering af nærvær. Ydre kendetegn fra nærundervisningens matrice efterlignes, f.eks. placering af ting og personer, studiedekorationer, ved navngivning af funktioner som giver associationer til det fysiske rum, samt ved at de kommunikerende "spiller med" og derved opretholder illusionen om undervisning ansigt-til-ansigt. I den forbindelse benytter de kommunikerende i alle tre kommunikationsformer sig af en retorik med lighedstræk fra lignende undervisningskommunikation ansigt-til-ansigt.

Når det drejer sig om tillidsopbygning mellem de kommunikerende, var der en forskel på kommunikation i en nærundervisningskontekst og kommunikation i en kontekst med fysisk og/eller tidsmæssig afstand mellem de kommunikerende. Denne forskel handler primært om brugen af forskellige typer tillid. Mens der produceres personlig tillid i den traditionelle undervisning, ansigt-til-ansigt, så forsøger man at kompensere for denne type tillid i den fjernunderviste kommunikation, ved at opbygge tillid til det institutionelle og faglige. Dermed fremstår kommunikationen i fjernundervisningskonteksten som mere formel og med mindre produktion af personlig tillid mellem de kommunikerende, end den kommunikation som foregår i nærundervisningen.

Svaret på problemformuleringens overordnede spørgsmål kan således sammenfattes til, at kommunikationen i forelæsning, vejledning og mundtlig eksamen, udfolder sig relativt anderledes når den foregår i en kontekst af nærvær, end når den overføres til en kontekst af afstand og formidles gennem tekniske udbredelsesmedier. Mediet gør en forskel, og denne undersøgelse viste at denne forskel gør sig gældende i forhold til de kommunikerendes iagttagelsesmuligheder, kommunikationens reproduktionsproces og systemernes selvopretholdelse og i forhold til opbygningen af tillid mellem de kommunikerende. Ved remediering fra en kontekst af nærvær til en kontekst af fjernundervisning, forsøges vigtige genremæssige træk overført, bl.a. ved brug af simulering som kompensatorisk strategi.

Ved sammenstilling af undersøgelsens resultater og underhypoteser blev påstandene styrket, samtidig med at tre paradokser og et dilemma blev synliggjort i relation til fjernundervisningens kommunikation:

- Det er et paradoks, at håndtering af ydre kompleksitet ved hjælp af fjernundervisning, skaber en tilsvarende forøgelse af fjernundervisningssystemets indre kompleksitet.
- Det er et paradoks, at fjernundervisning ønsker at formidle nærvær over afstand, som et forsøg på at kompensere for afstanden mellem de kommunikerende.
- Det er et paradoks, at fjernundervisningens svar på håndtering af indre kompleksitet er at tilføje ny, indre kompleksitet.
- Fjernundervisningens dilemma kan beskrives som et dilemma mellem tradition og fornyelse, mellem kopiering af traditionelle undervisningsformer og nystrukturering af kommunikationen.

# 10. ENGLISH SUMMARY

## **Media make a difference**

### **– a comparative investigation of face-to-face and distance education**

Appropriating Niklas Luhmann's system theory as the optical device, this dissertation seeks to illuminate the communicative difference between mutually opposed communicative forms of teaching within face-to-face and distance education.

With a background in practical educational experience in distance education and flexible studies, this dissertation focuses upon the problematic in the belief that new technical advances will be capable of replacing traditional forms of education by simply copying them, when the educational form entails a physical distance between the communicators. One faces the risk of ignoring the limitations in the advances in the individual media and the possibility of a different structuring of the education situation. In an attempt to operationalise the problem, I have examined how communication reveals itself in corresponding communication forms, when they are exposed respectively to media related to face-to-face education and media related to distance education. With such a delimitation, the over-arching research question is the following:

How does communication take place in selected, educational communication systems (lectures, tutorials and viva examination) within a distance education context, and in what manner does this kind of communication distinguish itself from the communication, which takes place in corresponding face-to-face education?

As an answer to the research question, I formulated the over-arching hypothesis or assertion, that communication related to a distance education context is structured differently to traditional educational communication, because other media of dissemination are available than in face-to-face communication.

Furthermore, I reasoned:

A larger amount of the communication that takes place in the distance education context deals with maintaining the education system itself, as opposed to the actual communication that takes place in face-to-face traditional teaching. Therefore, one might

expect, that use of compensatory communication will be greater within distance education than face-to-face education.

Part of the compensatory communication, which takes place within distance education, often appears to be a simulation of face-to-face communication.

Communication in distance education, in its pursuit of new potential can be limited by its attempt to copy already existing forms of education.

As the foundation for the investigation I have chosen three types of educational communication that can be regarded as well-known and established forms of communication within higher education. The communication forms are *lectures, tutorials and viva examination*. These forms of education are studied in relation to face-to-face education's media (auditorium, seminar rooms and examination venue) and distance education's media (video, videoconference and the computer with Internet access). It is therefore a study of *the traditional lecture in relation to video lectures and lectures via videoconference*; traditional tutorials, face-to-face, in relation to two types of *net-based tutorials* and finally, the traditional, viva examination, face-to-face, in relation to *viva examination by videoconference*. The study is divided into three parts, consisting of three analyses related to the empirical constructions outlined above.

## **Theory**

To operationalise the research question, the lead was taken from Niklas Luhmann's theories about communication and social systems. Luhmann's concept of system covers functional systems in society (market systems, political systems, educational systems...etc), social groups and single individuals. The social system, as well as the psychic system, possess an autopoietic character; that is closed and self-referential (Luhmann, 2000:72). While psychic systems make use of consciousness, social systems use communication. The only visible element in the social system is communication, not consciousness (Kneer and Nassehi, 2000). In this connection communication is understood, not as the transfer of information, but as a chain of selections, or a synthesis of three selections – the unity of information, utterance and understanding. It is only through the difference between information and utterance that communication comes about.

An important aspect with communication is that it always takes place through media, and media are seen as the answer to communication's three improbabilities: The improbability



that those communicating *understand* each other, that those communicating can *achieve contact* with each other, and that the communication is a *success*, understood as those communicating acting, thinking or processing information in accordance with what is understood (Luhmann, 2000:201). A brief outline of Luhmann's concept of media is the following: *language as the medium* increases the level of understanding in communication over and above what is perceived (through language's one dimensional use of signs, communication is strengthened because communicating parties can reach agreement on meaning), *dissemination media* is used to increase the number of people reached over shorter or longer distances (e.g. textual, newspaper, television and video. But, also in connection with the traditional lecture a media technology is used, namely the auditorium). *Effect media* increase the possibility of success: one talks in the language required by the situation, making use of a particular form of discourse and set of rhetorical tools (Qvortrup, 2004:66). Symbolic generalizing media are also found in this category, and are understood as the code or optic one can choose for a message e.g. economic, ethical, educational and so on (Luhmann, 2000: 202). Within system theory the concept of trust plays an important role in connection with the reproduction of communication and the maintenance of systems.

In addition, the dissertation makes use of Bolter and Grusin's theory (2001) of remediation and the use of relevant theory for the three education related forms of communication.

With a basis in the chosen theory, and as an attempt to answer the main research question stated earlier, four supporting questions have been formulated:

1. Which possibilities do the different educationally related communication forms give the communicating parties to observe each other's communicative selections, within respectively face-to-face and distance learning contexts?
2. How are communication system's maintained in relation to the selected education related communication forms, within respectively face-to-face and distance education contexts?
3. Which communicative aids are used in the re-media of the traditional education related communication forms with respect to face-to-face media compared with education related communication forms that use technical media within distance education contexts?

4. How is trust established within the selected education related communication forms in face-to-face contexts, compared with corresponding education related communication forms based upon distance?

All the questions above are related to systems theory; to the understanding of the possibilities of observation which are given by the different media, to system maintenance (autopoiesis) and to the establishment of trust and its significance for communication. Question 3 is also related to the theory of remediation.

To begin with, in the three analyses of respectively lectures, tutorials and viva examinations each are placed in a system theoretical context so that they can be studied as particular forms of communication. With a basis in Luhmann's description of education as an intentional form of communication, desiring to change individuals, lectures, tutorial and viva examination are defined as communication (Luhmann, 2002:142). Accordingly, lectures with a historical and functional background, are defined as *the particular form of communication, desiring to change people through the lecturer's use of rhetorical expression (or argumentation) on a given topic*. Tutoring is defined as *the particular form of communication, desiring to change the students by focusing on their self-observation and communicative selections*. Lastly, the viva examination is defined as *the particular form of communication, with the goal of observing the understanding of selection of educational communication. In other words, confirming if the desired change in students has taken place*.

### **Methodology and empirical construction**

The dissertation's over-arching methodology and strategy of analysis can be described as comparative and qualitative, building upon a small sample of qualitative data. The comparative part of the research, in its structure, builds upon the system's theoretical observation of the difference close/distant, with distance education as one side of difference and face-to-face education as the other side of difference.

With a point of departure in experiences in the field of distance education in higher education, the focus is put upon the type of distance education that relate to this level of education. The research is further delimited to the form of education related communication, that is regarded as well-known and established within higher education. With a background in the view that reality exists, but that we only have access to it through our eyes and own limitations, the empirical data is not revealed, but constructed. From within the selected difference (close/distant), three sets of empirical data are

constructed, with lectures, tutorials and viva examinations as the data's unit of a difference, and with these education related communication forms in relation to face-to-face and distance education contexts. These communication forms represent the following three education categories within higher education:

*The monological communication form* with the lecture as its main exponent

*The dialogue or conversation communication forms* with tutorials, group work or project work as well-known forms of education

*The understanding, control oriented communication forms* with the viva examination and other forms of assessment as exponents.

With these delimitations a sample was taken of three technological dissemination media: video, videoconference (videoconference media) and the computer (with access to the Internet). The distinctions were directed towards the characteristics of the dissemination media and not if they were typical. The desire was that three technological dissemination media, should together represent a wide repertoire of technical forms of communication. Therefore, the desire was for both text based media and media that were capable of communicating text, moving images and sound to be represented. Besides, it was important that the technological dissemination media represented both asynchronous and synchronous media, as well as one-way communication and two-way communication media. This was in order to achieve as wide a range of characteristics as possible and to gain a detailed picture of communication at a distance.

Within the three comparative analyses, different methods of observation were used (observation, qualitative interview, print outs from written conversation over the Internet and different course related documents) and combinations of these. Different data collection forms were chosen for each of the three analyses because each analyse looked at a particular combination of education and technological dissemination media, and therefore demanded different forms of observation. Secondly, in each analyse it was necessary to use several forms of observation in order to observe my difference from different angles and to thereby enrich the total number of observations.

## **Findings**

The findings from the research can be briefly summed up in the following manner:

The research showed that there is a difference in the possibilities of observation offered within the traditional education, face-to-face, and the education taking place at a distance. Thus, the communicating parties are offered a broad repertoire of forms of message when the communication takes place face-to-face. On the other hand, the possibilities of observation in a distance education context are governed by the form of communication, which the individual, technical media has to offer. The possibilities of observation offered in distance learning are therefore more limited, than those offered in learning that is of a closer, face-to-face character.

Furthermore, the research has shown, that there is a difference between the communication's reproduction and the system's self-maintenance within the two contexts. The video lecture, lectures by videoconference and the viva examination via videoconference become more monological, when they are transferred from a context of proximity to one of distance. Within the tutorial's communication the two synchronous forms of tutoring (the traditional tutorial, face-to-face and tutorials within chat forums) appear to be dialogical, while the asynchronous tutorial within the group room has a more monological character. While the two synchronous tutorial form's autopoiesis can be described in relation to a traditional, linear process, where each individual contribution refers to its predecessor and successor, the communication process within the group rooms can be described as a topic related process, where the individual contributions refer to an over-arching topic; to resolve the written group task.

The research reveals how all distance education communication forms have clear traits from the face-to-face education's matrix; the traditional auditorium lecture, the traditional tutorial and the traditional viva examination. The over-arching instrument in the re-media of traditional education related communication forms to similar communication forms within the distance education context deals with creating references to traditional education through the simulation of closeness. Further characteristics from the face-to-face matrix are copied, e.g. the placing of things and people, studio decoration, the naming of functions which give associations with the physical set-up of the room, as well as communicating parties 'playing along' and thereby maintaining the illusion that the education is face-to-face. In this connection the communicating parties within all three forms of communication make use of rhetoric with likenesses from similar face-to-face education.

When it comes to the building up of trust between communicating parties, there was a difference between communication within a face-to-face education context and the communication that takes place in a context, where there is a physical or temporal separation between those communicating. This difference deals primarily with the use of different types of trust. While personal trust is produced within traditional education, face-to-face, in distance education the attempt to compensate for this kind of trust is made by building up trust towards the institutional and academic framework. Thus, communication within the distance education context is more formal and with less production of personal trust between the communicating parties, than is the case with communication taking place within face-to-face education.

The answer to the main research question is therefore that communication within lectures, tutorials and viva examinations is relatively different in a context of proximity, compared with a context of distance with the assistance of technical dissemination media. Media make a difference, and this investigation has shown that this difference makes itself relevant in relation to the communicating parties possibilities of observation, the communication process of reproduction and the system's self-maintenance and in relation to the building up of trust between those communicating. By remediating from a context of proximity to a context of distance education, important genre characteristics are transferred, among other things by adopting simulation as a compensatory strategy.

The results strengthened the assertions made in the hypotheses. At the same time three paradoxes and a dilemma were identified in relation to the communication in distance education:

- It is a paradox that addressing outer complexity with the help of distance education, creates a corresponding increase in the inner complexity of the distance education system.
- It is a paradox that distance education wishes to communicate proximity rather than distance, in an attempt to compensate for the distance between the communicating parties.
- It is a paradox that distance education's answer to inner complexity requires the addition of new inner complexity.

- Distance education's dilemma can be described as a dilemma between tradition and renewal, between copying of traditional forms of education and the new structuring of communication.

# 11. BILAG

## OVERSIGT OVER BILAG

### Forelæsning

Bilag 1:	Observationsguide ved observation af kommunikation i forelæsninger.....	339
Bilag 2:	Refleksjonsnotat i forbindelse med bruk av forelesning på video.....	343
Bilag 3:	Interviewguide - interview af forelæser ved de tre typer forelæsninger.....	345
Bilag 4:	Interviewguide – gruppeinterview med studerende om forelæsning ansigt-til-ansigt, på video og via billedtelefon.....	347

### Vejledning

Bilag 5:	Spørreskjema vedrørende kommunikationsmønstre.....	351
Bilag 6:	Observationsguide ved observation af kommunikation i vejledning ansigt-til-ansigt.....	361
Bilag 7:	Interviewguide – interview af vejleder ved de tre typer vejledning.....	363
Bilag 8:	Interviewguide – gruppeinterview med studerende om vejledning ansigt-til-ansigt.....	365
Bilag 9:	Eksempel på: Optælling af reelle temaer indenfor grupperummene.....	367
Bilag 10:	Eksempel på: Refleksjonsnotat fra en studerende ved fjernstudiet.....	369

### Mundtlig eksamen

Bilag 11:	Observationsguide ved observation af kommunikation i mundtlig eksamen ansigt-til-ansigt og over billedtelefon.....	373
Bilag 12:	Interviewguide – interview af eksaminator og censor ved de to typer mundtlig eksamen.....	375
Bilag 13:	Interviewguide – interview af eksaminander ved de to typer mundtlig eksamen.....	377





## **BILAG 1<sup>183</sup>**

### **OBSERVATIONSGUIDE VED OBSERVATION AF KOMMUNIKATION FORELÆSNINGER**

#### **1. Formelle data**

Fag

Forelæsningsens tema

Forelæser

Længde på forelæsningsen

Hvem er de studerende (alder og køn)

Antal studerende

Hvor foregår forelæsningsen

I hvilken sammenhæng indgår forelæsningsen

Billedtelefon

Hvor mange grupper af studerende følger forelæsningsen

Hvem kan forelæseren kommunikere med  
gennem billede og lyd

Hvad ser og hører forelæseren

Hvad ser og hører de studerende

#### **2. Lyd- og billedmæssige forhold**

Video og billedtelefon

Billedudsnit

Billedkomposition

forelæserens placering

andre genstande

Lydkvaliteten

#### **3. Forelæsningsens struktur**

Hvordan er forelæsningsen opbygget – en gennemgående struktur?

Er der en klar historie?

---

<sup>183</sup> Denne observationsguide blev brugt af observatøren i forbindelse med de tre typer forelæsningsen (auditorieforelæsningsen, forelæsningsen på video og forelæsningsen via billedtelefon) som benyttes i undersøgelsen. Denne guide renskrives efter hver observation og fund/observationer samles i oversigt. Denne oversigt tjekes mod de enkelte forelæsningsen ved senere gennemsyn af de videooptagelser der foreligger fra de enkelte forelæsningsen. Overordnet søges der via observationerne undersøgt forskelle mellem nær og fjern.

#### **4. Forelæseren**

Forelæserens brug af eksempler

(herunder brugen af overhead, videoeksempler, grafik, billede eller verbale eksempler)

Er eksemplerne personlige eller mere formelle?

Forelæserens brug af direkte henvendelser

Hvem henvender han/hun sig til?

- han, hun, I og Jer

Hvordan markeres fællesskab?

Forelæserens kropssproglige ytringer

*Video*

For forelæsere der både optræder på video og i auditorium

- er der sproglige forskelle?

#### **5. Om at iagttage**

hvilke muligheder giver kommunikationsformen de kommunikerende for gensidig iagttagelse?

#### **6. Hvordan opretholdes kommunikationen**

Bidrager de studerende eller er det først og fremmest forelæser der reproducerer kommunikationen?

På hvilken måde bidrager de studerende?

Bidrager alle eller er det bare enkelte?

Viser de studerende interesse for forelæsningen, f.eks. ved at notere?, se på forelæseren?, stille spørgsmål? eller er der forstyrrelser og evt. hvilken type?

#### **7. Forelæsningens kode**

Hvordan etableres kommunikationens kode?

Brydes koden på nogen måde?

#### **8. Tillid**

Forelæserens brug af tillidsopbyggende kommunikation

- humor
- empatisk kommunikation i øvrigt
- institutionelle former for tillid
- kropssproglige tillidsydelser (smiler, nikker osv.)

De studerendes brug af tillidsopbyggende kommunikation  
Forelæserens og de studerendes brug af reflektiv kommunikation

### **9. Kompensatoriske tiltag**

Forelæsning på video og via billedtelefon

Har man benyttet sig af kompensatoriske tiltag i forelæsning på video og forelæsning over billedtelefon som kompensation for fysisk nærvær?

### **10. Andre forhold der markerer forskelle mellem nær og fjern**



## **BILAG 2**<sup>184</sup>

### **REFLEKSJONSNOTAT I FORBINDELSE MED BRUK AV FORELESNING PÅ VIDEO**

Se videoen sammen med din gruppe. Vennligst noter refleksjoner over denne type *forelesning, foreleseren, formen og innholdet* mens du ser forelesningen. Vi ønsker at du her fokusere på de forskjelle som du opplever mellom denne type forelesning og den tradisjonelle forelesningen i auditoriet.

1. Refleksjoner over forelesningen generelt
2. Refleksjoner over foreleseren
3. Refleksjoner over formen
4. Refleksjoner over innholdet
5. Refleksjoner over teknologien

---

<sup>184</sup> I forbindelse med de forelæsninger der forekommer på såvel video som i auditoriet blev to grupper af de studerende der skulle have fulgt auditorieforelæsningen spurgt om at følge en forelæsning på video i stedet. Dette for at få tilbakemeldinger på forelæsninger på video, hvor de studerende normalt sidder på geografisk afstand fra uddannelsesinstitutionen. Skemaet blev delt ud ved forelæsningens start og samlet ind kort tid efter forelæsningens afslutning.



### **BILAG 3**

#### **INTERVIEWGUIDE - INTERVIEW AF FORELÆSER VED DE TRE TYPER FORELÆSNINGER**

##### **Spørgsmål før forelæsningen:**

De mere formelle data:

Navn på forelæser

Fag

Forelæsningens tema

Titel på forelæsningen

Hvor mange studerende (og antal grupper og studerende på afstand)

##### **Generelt:**

Hvad skal forelæsningen handle om?

Indgår den i en serie?

Hvad er dit mål med denne forelæsning?

Hvad regner du som vanskeligt at formidle i forbindelse med denne forelæsning?

Hvordan har du planlagt forelæsningen? (er den original, genbrug, revideret osv.)

Hvad er "gangen" i forelæsningen?

Hvordan ved du hvor langt du skal gå, hvor langt du er kommet osv.?

Hvad slags aktiviteter har du planlagt for de studerende?

Hvordan er fordelingen mellem forskellige aktiviteter?

Hvad lægger vægt på ved en forelæsning?

Hvordan behandler du spørgsmål som kommer op i løbet af forelæsningen?

##### **Spørgsmål efter forelæsningen:**

Generelt:

Gik det som planlagt?

Hvad skete evt. af uforudsete hændelser?

Var det noget du var specielt tilfreds /utilfreds med?

Er denne forelæsning typisk for dine forelæsninger?

Er den typisk for hvordan dine kollegaer forelæser?

Hvad mener du er det vigtigste udbytte for de studerende ved deltagelse på forelæsninger?

### **Om opretholdelse af kommunikationen:**

Bidrager de studerende i kommunikationen, eller er det først og fremmest dig som forelæser der reproducerer kommunikationen?

På hvilken måde bidrager de studerende?

Bidrager alle eller er det bare enkelte?

Hvad sker der, hvis du stiller et spørgsmål og ingen svarer?

Forekommer der forstyrrelser under din forelæsning, evt. hvilke?

Hvad betyder forstyrrelser for din kommunikation med de studerende?

### **Om tillid:**

Hvilken type eksempler brugte du i din forelæsning?

- Hvorfor denne type?

Brugte du humor i din forelæsning

- evt. hvorfor?

Hvad forbinder du med den gode forelæser?

Vedrørende video og billedtelefon

Beskriv det du oplever som de største forskelle mellem forelæsningen i auditoriet og forelæsningen på video eller billedtelefon?

Er der forskel på forelæserens sprog i de to formidlingsformer?

Hvilke forskelle mærker du i forhold til dine kropssproglige ytringer, og hvad betyder det evt. for forelæsningen?

Hvad synes du om formidlingsformen

i forhold til den traditionelle forelæsning?

er der eventuelt fordele ved denne type forelæsning?

Andre ting du ønsker at formidle om oplevelsen af denne type forelæsning i forhold til forelæsninger i auditoriet?

Vedrørende billedtelefon

Hvordan oplever du forskellen mellem, at undervise en gruppe studerende og flere grupper?

Hvordan oplever du forskellen mellem, at undervise en gruppe studerende på afstand og flere grupper af studerende på afstand?

Oplever du kontakt med de grupper som sidder på afstand?



## **BILAG 4** <sup>185</sup>

### **INTERVIEWGUIDE - GRUPPEINTERVIEW MED STUDERENDE OM FORELÆSNING, ANSIGT-TIL-ANSIGT, PÅ VIDEO OG VIA BILLEDTELEFON**

#### **De mere formelle data:**

Navn på forelæser

Fag

Forelæsningsens tema

Titel på forelæsningsen

Hvor mange studerende

#### **Generelt:**

Fortæl lidt om, hvad I synes om forelæsningerne her på studiet?

Fortæl lidt om, hvad I forbinder med den gode forelæser og den gode forelæsning?

Skriver I notater?

Hvordan og hvorfor skriver I notater?

Kun ansigt-til-ansigt

Kunne I ikke lige så godt have haft forelæseren hjemme på video?

Hvorfor, hvorfor ikke?

#### **Om holdets engagement og om spørgsmål:**

Fortæl lidt om, hvorfor I stiller spørgsmål, hvilke spørgsmål I stiller og om spørgsmålenes betydning i forelæsningsen?

Hvad skal til for at I stiller flere spørgsmål?

Kunne forelæseren have ladet være invitere til spørgsmål?

Havde I læst dagens pensum?

Fortæl lidt om, hvordan I oplever et direkte spørgsmål fra forelæseren?

---

<sup>185</sup> I forbindelse med de forelæsnings der forekommer på såvel video som i auditoriet blev to grupper af de studerende, der skulle have fulgt auditorieforelæsningsen, spurgt om at følge en forelæsning på video i stedet. Dette for at få tilbagemeldinger på forelæsnings på video, hvor de studerende normalt sidder på geografisk afstand fra uddannelsesinstitutionen. De studerende blev interviewet umiddelbart efter forelæsningsen. Der sammenlignes ikke direkte mellem de aktuelle forelæsnings over billedtelefon og tilsvarende auditorieforelæsnings, men mellem forelæsnings over billedtelefon og de studerendes generelle viden om de traditionelle auditorieforelæsnings. Interviewguiden gælder både de studerende der har fulgt en forelæsning fra auditoriet, og hvor forelæsningsen er blevet sendt til andre grupper, og de studerende der opholder sig på geografisk afstand fra forelæseren.

*Vedrørende video*

Fortæl lidt om, hvordan det opleves ikke at kunne stille spørgsmål undervejs?

Stiller forelæseren spørgsmål?

på hvilken måde?

Hvordan virker det?

*Vedrørende billedtelefon*

Fortæl lidt om, hvilke forskelle I oplever med hensyn til at stille spørgsmål til forelæseren undervejs?

**Om brug af eksempler:**

Fortæl lidt om, hvad I synes om forelæserens brug af eksempler?

Kunne I have tænkt jer en anderledes brug?

Hvilken betydning har det om forelæseren benytter personlige eksempler eller mere upersonlige, begge typer med faglig relevans?

*Vedrørende video eller billedtelefon*

Fortæl lidt om, hvordan forelæserens bruger eksempler i forelæsningen på video/billedtelefon?

Hvad synes I om brugen af eksempler her i forhold til den traditionelle forelæsning?

Begrund:

**Om forelæserens sprog:**

*Vedrørende video*

Fortæl lidt om de forandringer som der evt. er mellem forelæserens sprog når han/hun forelæser på video og i auditoriet?

Oplever I denne forelæsning som vanskeligere eller enklere at forstå end de forelæsninger som denne forelæser ellers holder? Begrund:

*Vedrørende billedtelefon*

Fortæl lidt om de forandringer som der evt. er mellem forelæserens sprog når han/hun også forelæser over billedtelefon og når han/hun kun forelæser for studerende i auditoriet?

Oplever I denne forelæsning som vanskeligere eller enklere at forstå end de forelæsninger som denne forelæser ellers holder? Begrund:

**Om tillid:**

Har I tillid til forelæseren?

på hvilken måde?

Hvad gør forelæseren for at skabe tillid?

**Om opretholdelse af kommunikationen:**

Hvad er det som gør at I oplever denne forelæsning som enten kedelig eller spændende?

*Især i forhold til forelæsninger på video og billedtelefon*

Hvorfor bliver I siddende for at følge forelæsningen?

Er det vanskeligt at holde koncentrationen? Begrund:

*Vedrørende flerpunktsforelæsninger*

Mærker I forskel på, om I er alene eller om de to andre undervisningssteder er koblet på?

Hvem henvender forelæseren sig til under flerpunktsforelæsningerne?

*Nedenstående spørgsmål til de grupper som tilhører det hold, hvor 2 grupper så forelæsningen på video:*

Kontrolspørgsmål – hvem var Strumelin?



## BILAG 5

### Spørreskjema vedrørende kommunikasjonsmønstre

”Navn på studie”

November 1999.

#### Instruks for utfylling av skjema

Skjema består av 8 hovedspørsmål, fordelt etter kommunikasjonsform. Dessuten er der et spørsmål om alder og kjønn, samt et oppsummerende spørsmål. For hvert hovedspørsmål er det utarbeidet en rekke påstander. Du svarer på påstandene ved å krysse av det svaret som passer med din oppfatning eller erfaring. Sett bare ett kryss pr. påstand.

A. Alder:	Fødselsår:
B. Kjønn	1 <input type="checkbox"/> mann                      2 <input type="checkbox"/> kvinne

#### 1. Om deg selv

#### 2. Om chat

1. Hvor ofte bruker du kommunikasjonsformen ?	1 <input type="checkbox"/> Aldri 2 <input type="checkbox"/> Sjelden - mindre enn 1 gang pr. måned 3 <input type="checkbox"/> 1 gang i uken 4 <input type="checkbox"/> 2-3 ganger i uken 5 <input type="checkbox"/> Ofte – mer enn 3 ganger i uken
2. På hvilket tidspunkt av døgnet bruker du kommunikasjonsformen?	1 <input type="checkbox"/> På dagtid 2 <input type="checkbox"/> På kveldstid 3 <input type="checkbox"/> Om natten
3. Når i mellomperiodene bruker du denne kommunikasjonsform?	1 <input type="checkbox"/> Rett før samling 2 <input type="checkbox"/> Rett etter samling 3 <input type="checkbox"/> Jevnt ut over perioden
4. Hva bruker du kommunikasjonsformen til?	1 <input type="checkbox"/> Sosiale meldinger 2 <input type="checkbox"/> Faglige meldinger 3 <input type="checkbox"/> Begge deler 4 <input type="checkbox"/> Jeg bruker ikke kommunikasjonsformen
5. I faglig sammenheng er kommunikasjonsformen brukbar for:	1 <input type="checkbox"/> Brainstorming 2 <input type="checkbox"/> Avtaleforum 3 <input type="checkbox"/> Faglig diskusjon 4 <input type="checkbox"/> Ikke brukbar for faglig arbeid

Sett ring rundt svaralternativet som stemmer best med din erfaring:	Svært Enig	litt enig	ingen mening	litt uenig	svært uenig	
6. Kommunikasjonsformen følger klare regler	7	6	5	4	3	2 1
<b>Svar på dette om du <u>ikke</u> er uenig med nr 6</b>						
7. Hvem fastsetter kommunikasjonsreglene?	1 <input type="checkbox"/> Den enkelte student 2 <input type="checkbox"/> Gruppen 3 <input type="checkbox"/> Fagmiljøet 4 <input type="checkbox"/> Administrasjonen 5 <input type="checkbox"/> De er uskrevne					

1. Hvor ofte bruker du kommunikasjonsformen ?	1 <input type="checkbox"/> Aldri 2 <input type="checkbox"/> Sjelden - mindre enn 1 gang pr. måned 3 <input type="checkbox"/> 1 gang i uken 4 <input type="checkbox"/> 2-3 ganger i uken 5 <input type="checkbox"/> Ofte – mer enn 3 ganger i uken					
2. På hvilket tidspunkt av døgnet bruker du kommunikasjonsformen?	1 <input type="checkbox"/> På dagtid 2 <input type="checkbox"/> På kveldstid 3 <input type="checkbox"/> Om natten					
3. Når i mellomperiodene bruker du denne kommunikasjonsform?	1 <input type="checkbox"/> Rett før samling 2 <input type="checkbox"/> Rett etter samling 3 <input type="checkbox"/> Jevnt ut over perioden					
4. Hva bruker du kommunikasjonsformen til?	1 <input type="checkbox"/> Sosiale meldinger 2 <input type="checkbox"/> Faglige meldinger 3 <input type="checkbox"/> Begge deler 4 <input type="checkbox"/> Jeg bruker ikke kommunikasjonsformen					
5. I faglig sammenheng er kommunikasjonsformen brukbar for:	1 <input type="checkbox"/> Brainstorming 2 <input type="checkbox"/> Avtaleforum 3 <input type="checkbox"/> Faglig diskusjon 4 <input type="checkbox"/> Ikke brukbar for faglig arbeid					
Sett ring rundt svaralternativet som stemmer best med din erfaring:	Svært Enig	litt enig	ingen mening	litt uenig	svært uenig	
6. Kommunikasjonsformen følger klare regler	7	6	5	4	3	2 1
<b>Svar på dette om du <u>ikke</u> er uenig med nr 6</b>						
7. Hvem fastsetter kommunikasjonsreglene?	1 <input type="checkbox"/> Den enkelte student 2 <input type="checkbox"/> Gruppen 3 <input type="checkbox"/> Fagmiljøet 4 <input type="checkbox"/> Administrasjonen 5 <input type="checkbox"/> De er uskrevne					

### 3. Om grupperom

1. Hvor ofte bruker du kommunikasjonsformen ?	1 <input type="checkbox"/> Aldri 2 <input type="checkbox"/> Sjelden - mindre enn 1 gang pr. måned 3 <input type="checkbox"/> 1 gang i uken 4 <input type="checkbox"/> 2-3 ganger i uken 5 <input type="checkbox"/> Ofte – mer enn 3 ganger i uken																								
2. På hvilket tidspunkt av døgnet bruker du kommunikasjonsformen?	1 <input type="checkbox"/> På dagtid 2 <input type="checkbox"/> På kveldstid 3 <input type="checkbox"/> Om natten																								
3. Når i mellomperiodene bruker du denne kommunikasjonsform?	1 <input type="checkbox"/> Rett før samling 2 <input type="checkbox"/> Rett etter samling 3 <input type="checkbox"/> Jevnt ut over perioden																								
4. Hva bruker du kommunikasjonsformen til?  5. I faglig sammenheng er kommunikasjonsformen brukbar for:	1 <input type="checkbox"/> Sosiale meldinger 2 <input type="checkbox"/> Faglige meldinger 3 <input type="checkbox"/> Begge deler 4 <input type="checkbox"/> Jeg bruker ikke kommunikasjonsformen  1 <input type="checkbox"/> Brainstorming 2 <input type="checkbox"/> Avtaleforum 3 <input type="checkbox"/> Faglig diskusjon 4 <input type="checkbox"/> Ikke brukbar for faglig arbeid																								
Sett ring rundt svaralternativet som stemmer best med din erfaring:  6. Kommunikasjonsformen følger klare regler	<table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>Svært</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Enig</td> <td>enig</td> <td>enig</td> <td>ingen mening</td> <td>litt uenig</td> <td>litt uenig</td> <td>uenig</td> <td>svært uenig</td> </tr> <tr> <td>7</td> <td>6</td> <td>5</td> <td>4</td> <td>3</td> <td>2</td> <td>1</td> <td></td> </tr> </table>	Svært								Enig	enig	enig	ingen mening	litt uenig	litt uenig	uenig	svært uenig	7	6	5	4	3	2	1	
Svært																									
Enig	enig	enig	ingen mening	litt uenig	litt uenig	uenig	svært uenig																		
7	6	5	4	3	2	1																			
Svar på dette om du <u>ikke</u> er uenig med nr 6  7. Hvem fastsetter kommunikasjonsreglene?	1 <input type="checkbox"/> Den enkelte student 2 <input type="checkbox"/> Gruppen 3 <input type="checkbox"/> Fagmiljøet 4 <input type="checkbox"/> Administrasjonen 5 <input type="checkbox"/> De er uskrevne																								

#### 4. Om loggbok

1. Hvor ofte bruker du kommunikasjonsformen ?	1 <input type="checkbox"/> Aldri 2 <input type="checkbox"/> Sjelden - mindre enn 1 gang pr. måned 3 <input type="checkbox"/> 1 gang i uken 4 <input type="checkbox"/> 2-3 ganger i uken 5 <input type="checkbox"/> Ofte – mer enn 3 ganger i uken																								
2. På hvilket tidspunkt av døgnet bruker du kommunikasjonsformen?	1 <input type="checkbox"/> På dagtid 2 <input type="checkbox"/> På kveldstid 3 <input type="checkbox"/> Om natten																								
3. Når i mellomperiodene bruker du denne kommunikasjonsform?	1 <input type="checkbox"/> Rett før samling 2 <input type="checkbox"/> Rett etter samling 3 <input type="checkbox"/> Jevnt ut over perioden																								
4. Hva bruker du kommunikasjonsformen til?  5. I faglig sammenheng er kommunikasjonsformen brukbar for:	1 <input type="checkbox"/> Sosiale meldinger 2 <input type="checkbox"/> Faglige meldinger 3 <input type="checkbox"/> Begge deler 4 <input type="checkbox"/> Jeg bruker ikke kommunikasjonsformen  1 <input type="checkbox"/> Brainstorming 2 <input type="checkbox"/> Avtaleforum 3 <input type="checkbox"/> Faglig diskusjon 4 <input type="checkbox"/> Ikke brukbar for faglig arbeid																								
Sett ring rundt svaralternativet som stemmer best med din erfaring:  6. Kommunikasjonsformen følger klare regler	<table border="0"> <tr> <td>Svært</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Enig</td> <td>enig</td> <td>enig</td> <td>ingen mening</td> <td>litt uenig</td> <td>litt uenig</td> <td>svært uenig</td> <td>svært uenig</td> </tr> <tr> <td>7</td> <td>6</td> <td>5</td> <td>4</td> <td>3</td> <td>2</td> <td>1</td> <td></td> </tr> </table>	Svært								Enig	enig	enig	ingen mening	litt uenig	litt uenig	svært uenig	svært uenig	7	6	5	4	3	2	1	
Svært																									
Enig	enig	enig	ingen mening	litt uenig	litt uenig	svært uenig	svært uenig																		
7	6	5	4	3	2	1																			
<b>Svar på dette om du <u>ikke</u> er uenig med nr 6</b>  7. Hvem fastsetter kommunikasjonsreglene?	1 <input type="checkbox"/> Den enkelte student 2 <input type="checkbox"/> Gruppen 3 <input type="checkbox"/> Fagmiljøet 4 <input type="checkbox"/> Administrasjonen 5 <input type="checkbox"/> De er uskrevne																								
8. Loggboken er mest brukbar:	1 <input type="checkbox"/> For å kommunisere med andre 2 <input type="checkbox"/> Som notatbok for deg selv																								



## 5. Om e-mail

1. Hvor ofte bruker du kommunikasjonsformen ?	1 <input type="checkbox"/> Aldri 2 <input type="checkbox"/> Sjelden - mindre enn 1 gang pr. måned 3 <input type="checkbox"/> 1 gang i uken 4 <input type="checkbox"/> 2-3 ganger i uken 5 <input type="checkbox"/> Ofte – mer enn 3 ganger i uken																								
2. På hvilket tidspunkt av døgnet bruker du kommunikasjonsformen?	1 <input type="checkbox"/> På dagtid 2 <input type="checkbox"/> På kveldstid 3 <input type="checkbox"/> Om natten																								
3. Når i mellomperiodene bruker du denne kommunikasjonsform?	1 <input type="checkbox"/> Rett før samling 2 <input type="checkbox"/> Rett etter samling 3 <input type="checkbox"/> Jevnt ut over perioden																								
4. Hva bruker du kommunikasjonsformen til?  5. I faglig sammenheng er kommunikasjonsformen brukbar for:	1 <input type="checkbox"/> Sosiale meldinger 2 <input type="checkbox"/> Faglige meldinger 3 <input type="checkbox"/> Begge deler 4 <input type="checkbox"/> Jeg bruker ikke kommunikasjonsformen  1 <input type="checkbox"/> Brainstorming 2 <input type="checkbox"/> Avtaleforum 3 <input type="checkbox"/> Faglig diskusjon 4 <input type="checkbox"/> Ikke brukbar for faglig arbeid																								
Sett ring rundt svaralternativet som stemmer best med din erfaring:  6. Kommunikasjonsformen følger klare regler	<table border="0"> <tr> <td>Svært</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Enig</td> <td>enig</td> <td>enig</td> <td>ingen mening</td> <td>litt uenig</td> <td>uenig</td> <td>uenig</td> <td>svært uenig</td> </tr> <tr> <td>7</td> <td>6</td> <td>5</td> <td>4</td> <td>3</td> <td>2</td> <td>1</td> <td></td> </tr> </table>	Svært								Enig	enig	enig	ingen mening	litt uenig	uenig	uenig	svært uenig	7	6	5	4	3	2	1	
Svært																									
Enig	enig	enig	ingen mening	litt uenig	uenig	uenig	svært uenig																		
7	6	5	4	3	2	1																			
Svar på dette om du <u>ikke</u> er uenig med nr 6  7. Hvem fastsetter kommunikasjonsreglene?	1 <input type="checkbox"/> Den enkelte student 2 <input type="checkbox"/> Gruppen 3 <input type="checkbox"/> Fagmiljøet 4 <input type="checkbox"/> Administrasjonen 5 <input type="checkbox"/> De er uskrevne																								

## 6. Om telefon

1. Hvor ofte bruker du kommunikasjonsformen ?	1 <input type="checkbox"/> Aldri 2 <input type="checkbox"/> Sjelden - mindre enn 1 gang pr. måned 3 <input type="checkbox"/> 1 gang i uken 4 <input type="checkbox"/> 2-3 ganger i uken 5 <input type="checkbox"/> Ofte – mer enn 3 ganger i uken																								
2. På hvilket tidspunkt av døgnet bruker du kommunikasjonsformen?	1 <input type="checkbox"/> På dagtid 2 <input type="checkbox"/> På kveldstid 3 <input type="checkbox"/> Om natten																								
3. Når i mellomperiodene bruker du denne kommunikasjonsform?	1 <input type="checkbox"/> Rett før samling 2 <input type="checkbox"/> Rett etter samling 3 <input type="checkbox"/> Jevnt ut over perioden																								
4. Hva bruker du kommunikasjonsformen til?  5. I faglig sammenheng er kommunikasjonsformen brukbar for:	1 <input type="checkbox"/> Sosiale meldinger 2 <input type="checkbox"/> Faglige meldinger 3 <input type="checkbox"/> Begge deler 4 <input type="checkbox"/> Jeg bruker ikke kommunikasjonsformen  1 <input type="checkbox"/> Brainstorming 2 <input type="checkbox"/> Avtaleforum 3 <input type="checkbox"/> Faglig diskusjon 4 <input type="checkbox"/> Ikke brukbar for faglig arbeid																								
Sett ring rundt svaralternativet som stemmer best med din erfaring:  6. Kommunikasjonsformen følger klare regler	<table border="0"> <tr> <td>Svært</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Enig</td> <td>enig</td> <td>enig</td> <td>ingen mening</td> <td>litt uenig</td> <td>uenig</td> <td>uenig</td> <td>svært uenig</td> </tr> <tr> <td>7</td> <td>6</td> <td>5</td> <td>4</td> <td>3</td> <td>2</td> <td>1</td> <td></td> </tr> </table>	Svært								Enig	enig	enig	ingen mening	litt uenig	uenig	uenig	svært uenig	7	6	5	4	3	2	1	
Svært																									
Enig	enig	enig	ingen mening	litt uenig	uenig	uenig	svært uenig																		
7	6	5	4	3	2	1																			
Svar på dette om du <u>ikke</u> er uenig med nr 6  7. Hvem fastsetter kommunikasjonsreglene?	1 <input type="checkbox"/> Den enkelte student 2 <input type="checkbox"/> Gruppen 3 <input type="checkbox"/> Fagmiljøet 4 <input type="checkbox"/> Administrasjonen 5 <input type="checkbox"/> De er uskrevne																								

## 7. Om faks

1. Hvor ofte bruker du kommunikasjonsformen ?	1 <input type="checkbox"/> Aldri 2 <input type="checkbox"/> Sjelden - mindre enn 1 gang pr. måned 3 <input type="checkbox"/> 1 gang i uken 4 <input type="checkbox"/> 2-3 ganger i uken 5 <input type="checkbox"/> Ofte – mer enn 3 ganger i uken																								
2. På hvilket tidspunkt av døgnet bruker du kommunikasjonsformen?	1 <input type="checkbox"/> På dagtid 2 <input type="checkbox"/> På kveldstid 3 <input type="checkbox"/> Om natten																								
3. Når i mellomperiodene bruker du denne kommunikasjonsform?	1 <input type="checkbox"/> Rett før samling 2 <input type="checkbox"/> Rett etter samling 3 <input type="checkbox"/> Jevnt ut over perioden																								
4. Hva bruker du kommunikasjonsformen til?  5. I faglig sammenheng er kommunikasjonsformen brukbar for:	1 <input type="checkbox"/> Sosiale meldinger 2 <input type="checkbox"/> Faglige meldinger 3 <input type="checkbox"/> Begge deler 4 <input type="checkbox"/> Jeg bruker ikke kommunikasjonsformen  1 <input type="checkbox"/> Brainstorming 2 <input type="checkbox"/> Avtaleforum 3 <input type="checkbox"/> Faglig diskusjon 4 <input type="checkbox"/> Ikke brukbar for faglig arbeid																								
Sett ring rundt svaralternativet som stemmer best med din erfaring:  6. Kommunikasjonsformen følger klare regler	<table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>Svært</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Enig</td> <td>enig</td> <td>enig</td> <td>ingen mening</td> <td>litt uenig</td> <td>uenig</td> <td>uenig</td> <td>svært uenig</td> </tr> <tr> <td>7</td> <td>6</td> <td>5</td> <td>4</td> <td>3</td> <td>2</td> <td>1</td> <td></td> </tr> </table>	Svært								Enig	enig	enig	ingen mening	litt uenig	uenig	uenig	svært uenig	7	6	5	4	3	2	1	
Svært																									
Enig	enig	enig	ingen mening	litt uenig	uenig	uenig	svært uenig																		
7	6	5	4	3	2	1																			
Svar på dette om du <u>ikke</u> er uenig med nr 6  7. Hvem fastsetter kommunikasjonsreglene?	1 <input type="checkbox"/> Den enkelte student 2 <input type="checkbox"/> Gruppen 3 <input type="checkbox"/> Fagmiljøet 4 <input type="checkbox"/> Administrasjonen 5 <input type="checkbox"/> De er uskrevne																								

## 8. Om plenumsdiskusjon

1. Hvor ofte bruker du kommunikasjonsformen ?	1 <input type="checkbox"/> Aldri 2 <input type="checkbox"/> Sjelden - mindre enn 1 gang pr. måned 3 <input type="checkbox"/> 1 gang i uken 4 <input type="checkbox"/> 2-3 ganger i uken 5 <input type="checkbox"/> Ofte – mer enn 3 ganger i uken																								
2. På hvilket tidspunkt av døgnet bruker du kommunikasjonsformen?	1 <input type="checkbox"/> På dagtid 2 <input type="checkbox"/> På kveldstid 3 <input type="checkbox"/> Om natten																								
3. Når i mellomperiodene bruker du denne kommunikasjonsform?	1 <input type="checkbox"/> Rett før samling 2 <input type="checkbox"/> Rett etter samling 3 <input type="checkbox"/> Jevnt ut over perioden																								
4. Hva bruker du kommunikasjonsformen til?  5. I faglig sammenheng er kommunikasjonsformen brukbar for:	1 <input type="checkbox"/> Sosiale meldinger 2 <input type="checkbox"/> Faglige meldinger 3 <input type="checkbox"/> Begge deler 4 <input type="checkbox"/> Jeg bruker ikke kommunikasjonsformen  1 <input type="checkbox"/> Brainstorming 2 <input type="checkbox"/> Avtaleforum 3 <input type="checkbox"/> Faglig diskusjon 4 <input type="checkbox"/> Ikke brukbar for faglig arbeid																								
Sett ring rundt svaralternativet som stemmer best med din erfaring:  6. Kommunikasjonsformen følger klare regler	<table border="0"> <tr> <td>Svært</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Enig</td> <td>enig</td> <td>enig</td> <td>ingen mening</td> <td>litt uenig</td> <td>uenig</td> <td>uenig</td> <td>svært uenig</td> </tr> <tr> <td>7</td> <td>6</td> <td>5</td> <td>4</td> <td>3</td> <td>2</td> <td>1</td> <td></td> </tr> </table>	Svært								Enig	enig	enig	ingen mening	litt uenig	uenig	uenig	svært uenig	7	6	5	4	3	2	1	
Svært																									
Enig	enig	enig	ingen mening	litt uenig	uenig	uenig	svært uenig																		
7	6	5	4	3	2	1																			
Svar på dette om du <u>ikke</u> er uenig med nr 6  7. Hvem fastsetter kommunikasjonsreglene?	1 <input type="checkbox"/> Den enkelte student 2 <input type="checkbox"/> Gruppen 3 <input type="checkbox"/> Fagmiljøet 4 <input type="checkbox"/> Administrasjonen 5 <input type="checkbox"/> De er uskrevne																								

## 9. Om gruppesammenkomster

1. Hvor ofte bruker du kommunikasjonsformen ?	1 <input type="checkbox"/> Aldri 2 <input type="checkbox"/> Sjelden - mindre enn 1 gang pr. måned 3 <input type="checkbox"/> 1 gang i uken 4 <input type="checkbox"/> 2-3 ganger i uken 5 <input type="checkbox"/> Ofte – mer enn 3 ganger i uken																								
2. På hvilket tidspunkt av døgnet bruker du kommunikasjonsformen?	1 <input type="checkbox"/> På dagtid 2 <input type="checkbox"/> På kveldstid 3 <input type="checkbox"/> Om natten																								
3. Når i mellomperiodene bruker du denne kommunikasjonsform?	1 <input type="checkbox"/> Rett før samling 2 <input type="checkbox"/> Rett etter samling 3 <input type="checkbox"/> Jevnt ut over perioden																								
4. Hva bruker du kommunikasjonsformen til?  5. I faglig sammenheng er kommunikasjonsformen brukbar for:	1 <input type="checkbox"/> Sosiale meldinger 2 <input type="checkbox"/> Faglige meldinger 3 <input type="checkbox"/> Begge deler 4 <input type="checkbox"/> Jeg bruker ikke kommunikasjonsformen  1 <input type="checkbox"/> Brainstorming 2 <input type="checkbox"/> Avtaleforum 3 <input type="checkbox"/> Faglig diskusjon 4 <input type="checkbox"/> Ikke brukbar for faglig arbeid																								
Sett ring rundt svaralternativet som stemmer best med din erfaring:  6. Kommunikasjonsformen følger klare regler	<table border="0"> <tr> <td>Svært</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Enig</td> <td>enig</td> <td>enig</td> <td>ingen mening</td> <td>litt uenig</td> <td>uenig</td> <td>uenig</td> <td>svært uenig</td> </tr> <tr> <td>7</td> <td>6</td> <td>5</td> <td>4</td> <td>3</td> <td>2</td> <td>1</td> <td></td> </tr> </table>	Svært								Enig	enig	enig	ingen mening	litt uenig	uenig	uenig	svært uenig	7	6	5	4	3	2	1	
Svært																									
Enig	enig	enig	ingen mening	litt uenig	uenig	uenig	svært uenig																		
7	6	5	4	3	2	1																			
Svar på dette om du <u>ikke</u> er uenig med nr 6  7. Hvem fastsetter kommunikasjonsreglene?	1 <input type="checkbox"/> Den enkelte student 2 <input type="checkbox"/> Gruppen 3 <input type="checkbox"/> Fagmiljøet 4 <input type="checkbox"/> Administrasjonen 5 <input type="checkbox"/> De er uskrevne																								

## 10. Foretrukne kommunikasjonsform

Ranger følgende kommunikasjonsformer i forhold til brukbarhet (sett <b>ring</b> rundt svaralternativet som passer deg)	svært bra	bra	dårlig	svært dårlig	vet ikke
a. Chat:	1	2	3	4	5
b. Gupperom:	1	2	3	4	5
c. Loggbok:	1	2	3	4	5
d. E-mail:	1	2	3	4	5
e. Telefon	....1	2	3	4	5
f. Faks	1	2	3	4	5
e. Plenumsdiskusjon	1	2	3	4	5
g. Gruppesammenkomster	....1	2	3	4	5

## 11. Eventuelle kommentarer til skjemaet:

## **BILAG 6<sup>186</sup>**

### **OBSERVATIONSGUIDE VED OBSERVATION AF KOMMUNIKATION I VEJLEDNING ANSIGT-TIL-ANSIGT**

#### **1. Formelle data**

Fag

Vejleder

Længde på vejledningen

Hvem er de studerende (alder og køn)

Antal studerende

Hvor foregår vejledningen (vejleders kontor, grupperum, andet sted)

Formål med vejledningen

Hvilket nummer i rækken af vejledningstilbud

#### **2. Beskrivelse af vejledningens 'setting'**

#### **3. Den officielle 'åbning' og 'afslutning'**

hvem åbner og afslutter og hvordan

hvornår starter afslutningen

#### **4. Om at iagttage**

hvem ser på hvem

hvilke muligheder giver kommunikationsformen de kommunikerende for gensidig iagttagelse

#### **5. Hvordan opretholdes kommunikationen**

Hvem bidrager mest til opretholdelse af kommunikationen

På hvilken måde bidrager de studerende

Bidrager alle eller er det bare enkelte studerende

Noterer de studerende

Stiller de studerende spørgsmål

Forekommer der forstyrrelser og evt. hvilken type

Vejlederens og de studerendes brug af reflektiv kommunikation

---

<sup>186</sup> Denne observationsguide blev brugt af observatøren i forbindelse med vejledning ansigt-til-ansigt. Jeg har ikke haft mulighed for at observere de studerendes vejledning over chat og i grupperum på net, men har benyttet det skriftlige materiale som er lagret på nettet. Denne guide renskrives efter hver observation og fund/observationer samles i oversigt. Overordnet søges der via observationerne undersøgt forskelle mellem nær og fjern. Vejledningssituationen optages på lydbånd eller video og gennemgås igen senere.

## **6. Vejledningens kode**

Hvordan etableres kommunikationens kode

Brydes koden på nogen måde

Hvordan svarer vejlederen på direkte spørgsmål

Hvordan håndteres ligeværdighed som del af koden

## **7. Tillid**

Vejlederens brug af tillidsopbyggende kommunikation

humor

empatisk kommunikation i øvrigt

institutionelle former for tillid

kropssproglige tillidsydelser (smiler, nikker osv.)

De studerendes brug af tillidsopbyggende kommunikation

## **8. Hvad er vejledningens fokus og struktur**

struktur eller indhold

hvordan er vejledningssituationen struktureret

## **9. Kompensatoriske tiltag**

Vejledning over net

Har man benyttet sig af kompensatoriske tiltag i vejledning over net som kompensation for fysisk nærvær?

## **10. Andre forhold der markerer forskelle mellem nær og fjern**



## **BILAG 7**

### **INTERVIEWGUIDE - INTERVIEW AF VEJLEDER VED DE TRE TYPER VEJLEDNING**

#### **Formelle data:**

Fag

Vejleder

Hvor foregår vejledningen (vejleders kontor, grupperum, andet sted)

Formål med vejledningen

Hvilket nummer i rækken af vejledningstilbud

#### **Generelt:**

Hvad er dit mål med vejledningen?

Kan du beskrive din 'vejledningsfilosofi'?

Hvordan behandler du direkte spørgsmål?

Synes du vejledningen var vellykket? Begrund?

Hvad skete evt. af uforudsete hændelser?

Var det noget du var specielt tilfreds /utilfreds med?

Er denne vejledning typisk for din vejledning?

Er den typisk for hvordan dine kollegaer vejleder?

Hvad mener du er det vigtigste udbytte for de studerende ved deltagelse på denne type vejledning?

#### **Om opretholdelse af kommunikationen:**

Hvem bidrager mest til reproduktion af kommunikationen?

På hvilken måde bidrager de studerende?

Bidrager alle eller er det bare enkelte?

Forekommer der forstyrrelser under din vejledning, evt. hvilke?

Hvad betyder forstyrrelser for din kommunikation med de studerende?

#### **Om tillid:**

Brugte du humor i din vejledning?

- evt. hvorfor?

Hvad forbinder du med den gode vejleder?

Vedrørende netvejledning

Beskriv det du oplever som de største forskelle mellem vejledning ansigt-til-ansigt og vejledning over net?

via chat

via grupperum

Oplever du kontakt med de grupper som sidder på afstand?

Er der forskel på dit sprog og din måde at vejlede på i de tre vejledningsformer?

Hvad synes du om vejledning over net?

**CHAT:**

i forhold til den traditionelle vejledning?

er der eventuelt fordele ved denne type vejledning?

**GRP.RUM:**

i forhold til den traditionelle vejledning?

er der eventuelt fordele ved denne type vejledning?

Andre ting du ønsker at formidle om oplevelsen af denne type vejledning i forhold til vejledning ansigt-til-ansigt?

## **BILAG 8<sup>187</sup>**

### **INTERVIEWGUIDE – GRUPPEINTERVIEW MED STUDERENDE OM VEJLEDNING ANSIGT-TIL-ANSIGT**

#### **Formelle data:**

Fag

Vejleder

Hvor foregår vejledningen (vejleders kontor, grupperum, andet sted)

Formål med vejledningen

Hvilket nummer i rækken af vejledningstilbud

#### **Generelt:**

Fortæl lidt om, hvad I synes om vejledningen her på studiet?

Fortæl lidt om hvad I forbinder med den gode vejleder?

Hvad tror I målet er med vejledningen?

Hvilke forventninger har i til vejlederen?

Hvilken type vejledning foretrækker i - individuel eller i gruppe?

Synes i vejledningen var vellykket? Begrund?

Var det noget i var specielt tilfredse /utilfredse med?

#### **Om opretholdelse af kommunikationen:**

Hvem bidrager mest til reproduktion af kommunikationen?

På hvilken måde bidrager I?

Bidrager alle eller er det bare enkelte?

#### **Om tillid:**

Har I tillid til vejlederen?

på hvilken måde?

Hvad gør vejlederen for at skabe tillid?

---

<sup>187</sup> Der er kun foretaget interview med de studerende der har haft vejledning ansigt-til-ansigt, da vejledningskommunikationen indenfor det fjernunderviste studie først blev undersøgt efter at studiet var afsluttet. Forundersøgelsen (bilag nr. 5) kan ses som supplement til den skriftlige kommunikation der foreligger via udskrifter fra nettet.



## BILAG 9

### EKSEMPEL PÅ: OPTÆLLING AF REELLE TEMAER INDENFOR GRUPPERUMMENE

Gruppe 1.

Nr.	indhold	indeholder antal overskrifter	indeholder antal bidrag
Tema 1.	Om studieforventninger	3	3
Tema 2.	Om samling	1	1
Tema 3.	Vejleder om chat	1	1
Tema 4.	Om litteratur og problemstilling	4	6
Tema 5.	Om vejledning	2	2
Tema 6.	Om fjernundervisning	1	1
Tema 7.	Appel om mere kommunikation	1	1
Tema 8.	Forberedelse til samling	1	1
Tema 9.	Om opgavedisposition	1	4
Tema 10.	Om problemstillingen	1	2
Tema 11.	Om refleksionsopgaven	5	8
Tema 12.	Om sletteknappen (IT)	2	2
Tema 13.	Opgavebidrag	14	19
Tema 14.	God jul ønskes fra vejleder	1	1
Tema 15.	Vejleders respons på opgave	1	1
I ALT 15		39	53



## **BILAG 10**

### **EKSEMPEL PÅ: REFLEKSIONSNOTAT FRA EN STUDERENDE PÅ FJERNSTUDIET**

#### **Refleksjon over egen læring**

Refleksjonen skal denne gangen dreie seg om min egen refleksjon, og ikke en grupperefleksjon.

Del 2 av studiet startet med samlinga i Tromsø. Temaene var interessante, og jeg fikk nye kunnskaper. Her var opplegget bra, men jeg måtte forlate samlinga siste dagen på grunn av arbeidsituasjonen. Temaet for denne dagen var demonstrasjon og utprøving av GroupSystems. Jeg hadde prøvd dette før, slik at jeg heldigvis ikke gikk glipp av mye.

Etter samlinga hadde jeg 14 dagers ferie, deretter kom jula, og jeg har en følelse av at jeg ikke kom ordentlig i gang i denne perioden. Gruppa møttes på chat i denne perioden, men vi hadde ingen konkrete arbeidsoppgaver å diskutere, slik at jeg ikke kom særlig videre. Dette skyldtes nok også at vi ikke var samlet alle medlemmene i gruppa før i midten av januar. Inspirasjon fra gruppa er en viktig motivasjonsfaktor for meg. Vi diskuterer og gjør avtaler som jeg opplever som bindende, og som legger et fint press på meg i arbeidet. Selv om denne refleksjonen ikke skal dreie seg om gruppa, er arbeidet i gruppa og gruppeprosessen svært viktig for min egen motivasjon og læring.

Etter jul har studiet stort sett dreid seg om arbeidet med oppgaven. Jeg hadde problemer med å innhente relevant litteratur til oppgaven, og dette forsinket nok prosessen. Motivasjonen i denne studiedelen har nok ikke vært så god som i første delen. Et stort arbeidspress i perioden før jul ble en god unnskyldning for å bruke krefter på mitt studiearbeid. Dette setter jo også fokus på overskudd til å ta fatt på studiene i en svært travel hverdag. Det blir for lett å utsette arbeidsoppgavene litt for lenge. Det jevne daglige arbeidet har jeg ikke maktet å følge opp i denne perioden.

Mi gruppe har hatt to fysiske møter siden starten. Dette så vi som en forutsetning for å komme videre i studiet. Det viser seg at teknologien ikke alltid er tilfredsstillende for å oppnå et resultat, og den ikke kan erstatte fysiske møter hvor vi får drøftet rammene og legge konkrete planer. Det er kanskje også typisk at det var når vi manglet framdrift og struktur at vi måtte møtes. En kveld konsentrert arbeid i gruppene løste opp i dette. Dette synes jeg er en viktig erfaring for oss å ta med når vi seinere skal fungere som veiledere overfor andre studenter.

En av våre viktigste arbeidsoppgaver denne perioden har vært veiledning av hverandres oppgaver. Vi gjorde relativt tidlig avtale om ansvar for veiledning overfor hverandre. Jeg følte at jeg ikke har vært til veldig stor hjelp for min veileder i denne prosessen. Vi har veiledet over e-post, og dette synes jeg er en utilstrekkelig form. Jeg kunne ha ønsket meg minst et møte hvor vi hadde kommet sammen og drøftet gjennom hans forslag til oppgave. Jeg fikk tilsendt flere utkast til oppgaven for veiledning underveis. For meg er prosessen med direkte kontakt og muntlig kommunikasjon viktig for å sette meg best mulig inn i veilederens tankegang rundt oppgaven. To av de andre i gruppa vår diskuterte oppgaven via to-veis lyd/bilde-kommunikasjon, og dette så for meg ut til å fungere svært godt. Kommunikasjon på e-post kan etter min oppfatning ikke erstatte de fysiske møtene. Tidspresset har nok i tillegg spilt en viss rolle i veiledningsprosessen. Mange av de samme argumentene vil jeg nok bruke i forhold til min egen veileder.

Jeg har vært for lite flink til å be om veiledning fra min veileder etter den første veiledninga ved starten av arbeidet. På denne måten mister man veilederens innspill og vurdering underveis. Jeg er kanskje for fokusert på sluttproduktet og mindre opptatt av prosessen.

Vår faglige veileder ba oss om å prioritere veiledninga og legge mindre vekt på oppgaven. Jeg har sannsynligvis lagt for stor vekt på produktet (oppgaven), i forhold til prosessen underveis. Dette kommer vel av gammel vane med å fokusere på produktresultatet i stedet for den prosessen som fører fram til resultatet.

Jeg er meget godt fornøyd med sammensetninga av gruppa vår. Vi har en svært god dialog oss imellom. Vi støtter og hjelper hverandre, og kommer med positive utspill for å bringe oss videre. Gruppa har spilt en avgjørende rolle for min egen motivasjon og framgang i studiet.

### **Refleksjon over studiet**

Modellen som er valgt for dette studiet er en ny erfaring for meg. Ansvar for egen læring krever disiplin og aktiv innsats fra hver enkelt student. Jeg har nokså ofte følt at jeg ikke har tatt det ansvaret som jeg burde, særlig i forhold til å finne relevant litteratur og lese det som er tilbudt oss fra Lillehammer.

Prosesorientert undervisning er en stor utfordring. I starten av studiet famlet jeg mye fordi det etter min mening manglet en klar struktur og et klart definert mål. Men da vi i gruppa diskuterte oss fram til vår egen arbeidsmåte, og valgte å ikke gjøre oss avhengig av innspill fra Lillehammer, bedret situasjonen seg.



Jeg vil framheve at vi har fått stor inspirasjon fra vår faglige veileder denne perioden. NN har hjulpet oss flere ganger når vi har sett litt "mørkt" på situasjonen, og brakt oss videre i diskusjonene og arbeidet med oppgaver. Ved andre henvendelser til faglig leder, har jeg fått umiddelbar respons. Vi har hatt faste møter på chat med veileder hver uke. Dette har gitt oss mange nyttige impulser som har gjort at vi har kunnet arbeide videre med stoffet.

Hjemmesidene til Høgskolen er jeg ikke fornøyd meg. Jeg har problemer med å orientere meg på inngangssida til den faglige delen. Nye ting ser ut til å legges ut tilfeldig, slik at jeg må bla meg gjennom hele sida for å få med meg all ny informasjon. Vi har nokså ofte falt ut av chatten. Jeg er ikke sikker på hvorfor, men tror at i noen tilfeller oppstår problemene i Lillehammer.

Jeg har heller ikke kunnet bruke referatfunksjonen i grupperommet når jeg har skrevet referat fra våre møter i loggboka. Den fungerer ikke, slik at man må skrive referat ut fra det man husker, og dette er ikke tilfredsstillende.

Det teknologiske utstyret på Lillehammer ser ut til å være mangelfullt. Det fikk vi bevist i Tromsø med direktesendinga til Lillehammer. Kapasiteten på linjene på Lillehammer ser ut til å være alt for dårlig. Vi hadde også problemer med lydforbindelsen, noe som også skyldtes Høgskolen. Skal man drive et undervisningstilbud i fjernundervisning må både det tekniske utstyret og organiseringa av hjemmesidene fungere problemfritt.

Det har vært reist til dels hard kritikk over det faglige innhold i studiet, særlig fra første studiedel. Jeg deler ikke den oppfatninga. Jeg opplevde det som svært positivt at vår gruppe tok tak i studiet på våre egne premisser, og ikke ventet på utspill fra Lillehammer. Vi lot ikke frustrasjonen overmanne oss. Jeg mener denne holdninga er viktig i all problembasert læring.



## **BILAG 11**<sup>188</sup>

### **OBSERVATIONSGUIDE VED OBSERVATION AF KOMMUNIKATION I MUNDTLIG EKSAMEN ANSIGT-TIL-ANSIGT OG OVER BILLEDTELEFON**

#### **1. Formelle data**

Eksamensform

Hvem er eksaminanden (alder og køn)

#### **2. Beskrivelse af 'setting' ved den mundtlige eksamen**

Hvordan er den fysiske placering af den studerende i forhold til censor og eksaminator i de to formidlingsformer?

Hvordan er den sociale placering mellem de involverede?

#### **3. Den officielle 'åbning' og 'afslutning'**

hvem åbner og afslutter og hvordan

hvornår starter afslutningen

#### **4. Om at iagttage**

hvem ser på hvem

hvilke muligheder giver kommunikationsformen de kommunikerende for gensidig iagttagelse

#### **5. Hvordan opretholdes kommunikationen**

Hvem bidrager mest til opretholdelse af kommunikationen

Bidrager alle tre i kommunikationen

Forekommer der forstyrrelser og evt. hvilken type

Eksaminator, censor og de studerendes brug af reflektiv kommunikation

#### **6. Den mundtlige eksamens kode**

Hvordan etableres kommunikationens kode

Brydes koden på nogen måde

---

<sup>188</sup> Denne observationsguide blev brugt af observatøren i forbindelse med de to typer mundtlig eksamen. Denne guide renskrives efter hver observation og fund/observationer samles i oversigt. Overordnet søges der via observationerne undersøgt forskelle mellem nær og fjern. Den mundtlige eksamen er ikke optaget på lydbånd eller video, men registrering er gjort skriftligt og løbende under eksamen.

## **7. Tillid**

Eksaminator og censors brug af tillidsopbyggende kommunikation humor

empatisk kommunikation i øvrigt

institutionelle former for tillid

kropssproglige tillidsydelser (smiler, nikker osv.)

Eksaminandens brug af tillidsopbyggende kommunikation

## **8. Hvordan er den mundtlige eksamen struktureret**

### **9. Kompensatoriske tiltag**

Mundtlig eksamen over billedtelefon

Har man benyttet sig af kompensatoriske tiltag i den mundtlige eksamen over billedtelefon som kompensation for fysisk nærvær?

### **10. Andre forhold der markerer forskelle mellem nær og fjern**

Formelle regler for kommunikationen

Brugen af andre udbredelsesmedier

Hvordan påvirkes turtagningsteknikker

## **BILAG 12**<sup>189</sup>

### **INTERVIEWGUIDE - INTERVIEW AF EKSAMINATOR OG CENSOR VED DE TO TYPER MUNDTLIG EKSAMEN**

#### **Formelle data:**

Eksamensform

#### **Generelt:**

Beskrive hvad I oplever som den største forskel mellem den traditionelle, mundtlige eksamen og mundtlig eksamen over billedtelefon?

Hvad mener I er den største fordel for de studerende der vælger mundtlig eksamen over billedtelefon?

Og hvad er den største ulempe?

Hvilken type mundtlig eksamen foretrækker I?

Begrund:

#### **Om opretholdelse af kommunikationen:**

Oplevede I det som enklere eller vanskeligere at opretholde interaktionssystemet over billedtelefon end i den traditionelle, mundtlige eksamen?

I hvilken type mundtlig eksamen bidrager I mest til reproduktion af kommunikationen?

- Uddyb:

Forekom der forstyrrelser under de to typer mundtlig eksamen, evt. hvilke?

Hvad betyder forstyrrelser for jeres kommunikation med eksaminanden?

#### **Om tillid:**

Oplevede I, at I forsøgte at støtte eksaminanden under eksaminationen?

begrund hvordan/hvordan ikke?

Får I den samme kontakt med eksaminanden indenfor begge typer mundtlig eksamen?

- evt. hvorfor ikke?

Beskriv hvilke forskelle I eventuelt noterer jer med hensyn til egen rolle indenfor de to typer mundtlig eksamen?

Er der forskel på jeres sprog indenfor de to typer mundtlig eksamen?

Er der forskel på måden at eksaminere på indenfor de to typer mundtlig eksamen?

---

<sup>189</sup> Her optræder den samme eksaminator og censor indenfor begge kontekster. De studerende er delt i to grupper, de der vælger den traditionelle mundtlige eksamen, ansigt-til-ansigt og de der vælger mundtlig eksamen over billedtelefon.

Andre ting I ønsker at formidle om oplevelsen af forskelle mellem de to typer mundtlig eksamen?

## **BILAG 13**<sup>190</sup>

### **INTERVIEWGUIDE - INTERVIEW AF EKSAMINANDER VED DE TO TYPER MUNDTLIG EKSAMEN**

#### **Formelle data:**

Eksamensform

#### **Generelt:**

Hvordan oplevede du eksamen?

Beskriv!

Hvorfor valgte du den traditionelle mundtlig eksamen?

Hvilke forventninger havde du til den mundtlige eksamen?

- blev de indfriet?

De eksaminander der har valgt mundtlig eksamen over billedtelefon

Hvorfor valgte du mundtlig eksamen over billedtelefon?

Beskrive hvad du oplever som den største forskel mellem den traditionelle, mundtlige eksamen og mundtlig eksamen over billedtelefon?

Var du nervøs, evt. mere end ved traditionel, mundtlig eksamen?

Hvad mener du er den største fordel for de studerende der vælger mundtlig eksamen over billedtelefon?

Og hvad er den største ulempe?

Hvilken type mundtlig eksamen foretrækker du?

Begrund:

Tror du brugen af teknologi påvirkede din faglige præstation?

i negativ eller positiv retning?

beskriv nærmere!

#### **Om opretholdelse af kommunikationen:**

Forekom der forstyrrelser under den mundtlig eksamen, evt. hvilke?

Hvad betyder forstyrrelser for dine præstationer?

De eksaminander der har valgt mundtlig eksamen over billedtelefon

---

<sup>190</sup> Her optræder den samme eksaminator og censor indenfor begge kontekster. De studerende er delt i to grupper, de der vælger den traditionelle mundtlige eksamen, ansigt-til-ansigt og de der vælger mundtlig eksamen over billedtelefon.

Oplevede du det som enklere eller vanskeligere at opretholde interaktionssystemet over billedtelefon end i den traditionelle, mundtlige eksamen?

I hvilken type mundtlig eksamen bidrager du mest til reproduktion af kommunikationen (her spørges til eksaminandens erfaring med mundtlig eksamen)?

- Uddyb:

**Om tillid:**

Oplevede du, at eksaminator og censor forsøgte at støtte dig under eksaminationen? begrund hvordan/hvordan ikke?

De eksaminander der har valgt mundtlig eksamen over billedtelefon

Hvordan oplever du, at sidder på afstand af eksaminator og censor, mens disse to andre sidder sammen?

Får du den samme kontakt med eksaminator og censor indenfor mundtlig eksamen over billedtelefon som det du har oplevet gennem den traditionelle mundtlig eksamen tidligere?

- evt. hvorfor ikke?

Beskriv hvilke forskelle du eventuelt noterer dig med hensyn til din egen rolle og eksaminators og censors indenfor mundtlig eksamen over billedtelefon?

Er der forskel på det sprog der bruges indenfor de to typer mundtlig eksamen?

Er der forskel på måden at eksaminere på indenfor de to typer mundtlig eksamen?

Andre ting du ønsker at formidle om oplevelsen af forskelle mellem de to typer mundtlig eksamen?