

# Synkront online med professionerne

Astrid Hestbech, Lektor Cand. Comm., Forskning og Innovation, University College Sjælland<sup>1</sup>

## Introduktion

De digitale teknologier skaber som bekendt mange nye muligheder, men har også gennemgribende konsekvenser, fx i form af andre måder at mødes på. Mennesker, der ellers ikke ville kunne interagere synkront med hinanden, eller i hvert fald ville have vanskeligt ved det, kan nu gøre det. Også i uddannelsessammenhæng har digitale teknologier vundet indpas og medført alternative måder at designe uddannelser og konkrete undervisningsforløb på fx. via synkron opkobling mellem personer og rum uafhængigt af afstande. Denne artikel beskriver og evaluerer et sådant eksempel på synkron online-kobling i undervisningen. Eksemplet er hentet fra pædagoguddannelsen og med dette afsæt belyses både nogle af de muligheder og de begrænsninger de teknologiske koblinger medfører. Der reflekteres særligt over hvordan undervisere bedst kan udnytte den synkrone online teknologiske potentialer til koblinger mellem uddannelsesrum og dermed også i videre perspektiv til professionsarbejdet generelt. Det diskuteres ligeledes hvordan denne teknologi kan understøtte udviklingen af de pædagogstuderendes technological literacy. Artiklen tager udgangspunkt i en konkret undervisnings- og professionsudviklingsaktivitet i forbindelse med VIOL-projektet i 2013-2014. Aktiviteten skulle bidrage til øget debat og interaktion mellem studerende, professionsudøvere og en gruppe børn og unge, om unges mediebrug og mediernes anvendelse i og uden for den pædagogiske praksis.

## Pilotprojektet:

Artiklens empiriske materiale bygger på en række workshops der alle tog afsæt i den overordnede problemformulering: *Hvordan bruges medierne i det pædagogiske arbejde med unge i dag, og hvilke didaktiske muligheder kan tænkes anvendt – nu og i den nærmeste fremtid?*

Det indholdsmæssige fokus var på spørgsmålet om, hvordan det er at være ung i en medialiseret verden. De forskellige workshops forløb som en vekselvirkning mellem korte oplæg fra forskellige deltagere, fælles debat og gruppearbejde.

Pilotprojektet skulle bidrage til en øget debat mellem studerende, professionsudøvere og de unge. Intentionen var desuden, at der i denne debat skulle indgå forskellige personer, der kunne/burde have interesse i området. I projektet deltog: 5 unge på 16-17 år fra en efterskole, 2 unge på 13 år fra en folkeskole, 2 pædagoger og 3 lærere fra en specialskole. Fra UCSJ deltog 45 pædagogstuderende, 2 undervisere fra pædagoguddannelsen og 2 forskere fra Forskning og Innovation. Disse skulle sammen debattere og reflektere over unges digitale kompetencer og dannelse, samt diskutere og arbejde med udvikling af de digitale pædagogiske aktiviteter i skole og institutioner. Deltagerne befandt sig ikke alle i samme rum men var placeret på dels uddannelserne i Slagelse og Roskilde og dels på forskellige lokale steder, som var koblet på undervisningen med en netopkobling. Kommunikationen mellem lokationerne i Slagelse og Roskilde foregik gennem parallelundervisningsudstyr. Workshoppene fandt sted via parallelundervisning<sup>2</sup>, adobe connect<sup>3</sup>, og face to face på de forskellige steder.

---

<sup>1</sup> For kontakt til forfatter: Astrid, ash@ucsj.dk

<sup>2</sup> Parallelundervisning er undervisning på en lokation der samtidig følges fra en eller flere andre afdelinger via videokonferenceudstyr.

Parallelundervisningslokaler er indrettet med computer, videokameraer, mikrofoner og SmartBoards (elektroniske tavler). På den måde kan alle studerende se og tale med hinanden og læreren.

## Technological literacy I pædagoguddannelsen

Technological literacy henviser til, at den studerende både skal have teknologiske færdigheder, viden og kompetencer, der gør det muligt at udøve praksis i en medialiseret verden og samtidig have sensibilitet og dømmekraft, der gør det muligt at udøve, reflektere og udvikle den professionelle pædagogiske praksis (Siggaard Jensen, 2012). Målet med dette projekt har som nævnt også været at bidrage til innovation i dele af praksisfeltet og uddannelsen, fordi technological literacy i en professionsuddannelse også handler om at skabe nye måder at benytte og begribe teknologi på.

De synkrone online-teknologier, som vi benyttede, medførte at de studerende selv kunne interagere med mange forskellige personer fra professionen og også med medstuderende på andre hold og lokationer. Dette gav som nævnt en bred indsigt i, hvor forskelligt man kan arbejde med teknologier og viste også vidt forskellige teknologi- og mediesyn. Ydermere var de studerende nødt til hele tiden selv at tage stilling til, hvordan teknologierne påvirkede dem og deres oplevelser og læring, da den synkron online-form var uvant for alle. Dette gav et dobbelt fokus på den digitale kommunikation (jf. fx den tidligere beskrivelse af det at være på og foran skærmen) og fremkaldte blandt andet refleksioner over, hvad man kan tillade sig at sige og gøre face to face, og hvad man kan tillade sig digitalt. Fx diskuterede en gruppe studerende, om det er i orden at forlade skærmen midt i et oplæg, når man sidder hjemme i stuen og lige skal hente kaffe, eller om det er i orden at skrive private ting i den fælles chat. En studerende sagde: "Jeg ville jo aldrig række hånden op for at spørge en anden studerende om fredags-festen var sjov, men jeg kan godt finde på det her på den fælles chat." Dette fremkaldte en debat om, hvordan de rammer, medierne sætter både påvirker vores måde at kommunikere på og kommunikationens indhold. Flere grupper konkluderede at brugen af digitale medier har gjort det åbenbart, at grænsen mellem hvad der kan siges privat og skrives offentligt er blevet flydende, og at det er tydeligt at reglerne for god opførsel ikke er klare ved brugen af mange nye medier. Selve undervisningens form påvirkede dermed indholdsdebatte, og bidrog således helt konkret til at udvikle de studerendes technological literacy.

### Teknologibegrebet

I projektet er der arbejdet ud fra en definition af medier, som de tekniske systemer eller redskaber, der sætter os i stand til at meddele os til hinanden. Det man i kommunikationsteorien ofte definerer som en kanal (med en vis afgrænsning), der tillader transmissionen af meddelelser mellem afsender(e) og modtager(e). Digitale medier forstås så her som medier, der benytter en digital infrastruktur, og som tillader udvekslingen af meddelelser mellem forskellige grupper af afsendere og modtagere (Helles, 2010). Imidlertid kan denne definition ikke fange de forandringer i vores sociale interaktion som fx on-line koblede systemer medvirker til. Her er der behov for en bredere forståelse som teknologibegrebet kan bidrage til.

Teknologibegrebet blev ikke præsenteret direkte for deltagerne i projektet, men er alligevel relevant at trække ind for at forklare rammerne omkring projektet. I projektet ses teknologi som et middel til at skabe, genskabe og udvikle livsbetingelser. Ordet teknologi kommer oprindeligt fra græsk, hvor techne betyder 'kunst, færdighed, videnskab' og -logi stammer fra det græske -logos: en, der tænker og taler. Begrebet forener således i sin semantiske betydning "det tekniske" og "det humanistiske". Projektet forudsatte og udformedes med baggrund i en teknologiforståelse, hvor

---

<sup>3</sup> Adobe Connect er et værktøj til online-samarbejde, vejledning og undervisning. Ved hjælp af en laptop/desktop, et headset, et webkamera og en internetforbindelse kan man afholde mødet.

teknologier ses som situerede lærings og relationsforhold i forskellige kulturelle organisationer (jf. Cathrine Hasses og Oliver Tafdrups refleksioner i "Teknologifetichisme eller teknologiforståelse?" (Hasse & Tafdrup, 2013)). De kulturelle organisationer er således overbegrebet og rammen for også teknologi. Teknologi kan ikke anskues og analyseres uden blik for den eller de kulturelle organisationer den indgår i og anvendes af. Teknologi er aldrig bare et middel til at opnå et resultat, i dette tilfælde ny viden. I en vis forstand har al teknologi – ligesom al undervisning - vide konsekvenser som man som forsker umuligt kan følge til vejs ende.

Frem for at betragte digitale teknologier som noget (singulært) åbnes op for, at samme teknologi kan have og bidrage til forskellige eksistensformer." (Hansbøl, 2014 s.42). Teknologifascination og teknologiforskrækkelse er grøfter man både som underviser og bruger helst skal undgå. Det sker bedst ved at vide noget om både muligheder, begrænsninger og virkninger. En egentlig analyse af forholdet teknologi – kultur og dybere refleksioner over hvilke nye samværs- og eksistensformer de digitale teknologier evt. fremkalder, falder uden for rammerne af denne lille artikel. Men at vigtige ændringer er undervejs er åbenlyst for alle der arbejder med børn og unge og det var deltagerne i workshopsene også bevidste om.

Samtalerne og diskussionerne i workshoppene var først og fremmest knyttet til medialiseringbegrebet og ikke til en bestemt teknologiforståelse. Dette kan skyldes at man på pædagoguddannelsen hovedsageligt fokuserer på medier og i mindre omfang på teknologi i både den nye og den tidligere uddannelse (jf. 2007 og 2014 bekendtgørelserne). Baggrunden er sandsynligvis, at man i den pædagogiske profession opfatter sig selv som humanister med fokus på kommunikation og kommunikationsforhold og ikke på teknologi. Deltagerne i projektet er imidlertid ikke i tvivl om at det traditionelle skel mellem humanister og ingeniører (teknologibeherskere) også her står for fald. Man må i fremtiden have viden om og kompetencer på begge områder – ellers bliver en ureflekteret brug af teknologi et af resultaterne, jf. ovenstående teknologibegrebs forståelse. Gennem workshoppene opstår der således en refleksion over hvordan teknologi kan eller bør tænkes og formuleres i de situerede, kulturelle organisationer som teknologien anvendes i. Det stiller krav til udvikling af mediedidaktikken.

## **Mediedidaktik**

Det indholdsmæssige fokus i workshoppene var som nævnt på spørgsmålet om, hvordan det er at være ung i en medialiseret<sup>4</sup> verden. Temaet blev behandlet i en vekselvirkning mellem korte oplæg fra forskellige deltagere, fælles debat og gruppearbejde. Der blev blandt andet undervejs udviklet idéer til digitale aktiviteter, der ville kunne udvikle unges digitale kompetencer, og der blev diskuteret mediedidaktik i forhold til planlægningen af disse aktiviteter. Mediedidaktikken defineres i projektet som den del af mediepædagogikken, der omhandler medieundervisningens mål og indhold, dvs. hvordan man kan arbejde med og om medierne, og hvad disse læreprocesser medfører (Christensen, 2010). Mediedidaktiske overvejelser er ikke noget nyt på studierne, men i praksis foregår de sjældent systematisk. Mediedidaktikken fokuserer på hvorfor der skal undervises i medier og deres brug og hvilket indhold undervisningen derfor bør have. Da der hele tiden opstår nye medier, og ikke mindst nye måder at bruge medierne på, må også mediedidaktikken hele tiden forandre sig.

---

<sup>4</sup>Medialiseringen og medialiseringbegrebet er i projektet benyttet med udgangspunkt i Stig Hjarvards definitioner (Hjarvard 2008/2010) hvor medialiseringen meget forkortet ses som " ...den proces i højmoderne samfund, hvor medierne kommer til at spille en fremtrædende rolle og griber ind i de måder, hvorpå andre samfundsinstitutioner fungerer. Medialiseringen skal derfor forstås som en overgribende og længerevarende proces på linje med andre moderniseringsprocesser... " (Hjarvard 2010 s.31)

De forskellige vinkler på mediedidaktik, som blev fremsat i workshopene kan i høj grad ses som udtryk for deltagernes forskellige positioner. De unge bidrog med, hvordan de oplevede medieaktiviteter, de studerende fortalte om hvilke aktiviteter de kunne forestille, sig ud fra deres fra erfaringer fra praktikker og deres teoretiske viden, og deltagerne fra praksis kunne fortælle om deres erfaringer med medieaktiviteter og planlægning af disse. I fællesskab udviklede man nye idéer til medieforløb og aktiviteter. At målgruppen (de unge) deltog så detaljeret i planlægning af forløb og aktiviteter, udfordrede de vante planlægningsstrategier, og på den måde også eksisterende mediedidaktiske praksisser. Det betød blandt andet at kendte mediedidaktiske modeller som fx. zigzag-modellen (Christensen & Tufte, 2010 s. 66-73), hvor man bygger undervisningen op omkring en progression, og på et vekselvirkningsforhold mellem produktion og analyse blev udfordret. De unge ville gerne byde ind med deres viden, også fra de uformelle miljøer (som fx. fra spilkulturerne), det var vanskeligt at tage højde for i en tænkning om en fælles zigzag model for processen. At deltagerne havde så mange positioner, bidrog derfor ikke kun til at der blev udviklet konkrete detaljerede forløbsplaner, der i særligt grad havde fokus på hvad de unge ønskede, men også til et øget refleksionsniveau i forhold til den mediedidaktiske tænkning.

Efterfølgende interviewede vi 4 studerende om deres udbytte af den online koblede undervisning. En af dem sagde blandt andet: ”En af de ting, jeg lærte, er, at et medie kan se vidt forskelligt ud alt efter hvem, der ser på det. En af drengene på 16 år beskrev sin spilcomputer som en ting, der gav ham mange oplevelser og spænding. Pædagogen, der var til stede i det lokale, jeg sad i, beskrev spilcomputere som noget, der fratog de unge oplevelser, fordi de så ikke gad gå ud og tænde bål med hende”.

De studerende fik således indsigt i vidt forskellige – men ikke usædvanlige - oplevelser af brugen af samme teknologi (jf. tidligere citat fra Hansbøl, 2014). Som en af de øvrige studerende sagde: “Det har nok også noget at gøre med, hvad man selv er vant til. Pædagogen ved sandsynligvis ikke, hvad der foregår i spillet, og det er heller ikke sikkert, at den unge ved, hvad der foregår nede ved bålet”. De studerende fortalte også, at de havde fået idéer til digitale aktiviteter med unge, og at de var begyndt at se på, hvor meget de digitale medier i grunden fylder i de unges liv.

De aktører fra professionen som vi talte med mente, at projektet havde betydet, at de nu i højere grad ville arrangere digitale aktiviteter, i stedet for at det kun var de unge selv, der stod for disse aktiviteter uden voksenindblanding. De ville starte med at benytte nogle af de forslag til aktiviteter, der var fremkommet gennem forløbet. De fortalte også, at de generelt synes, at der er svært at vide, hvad man kan bruge eller ikke bruge som pædagog eller lærer. Det var generelt lettere med de aktiviteter og kulturprodukter de selv er vokset op med.

Pædagoger og lærere er forenklet sagt fortrolige med leg og læsning og begge dele betragtes generelt som noget godt, men børn og unges brug af teknologi og medier ved man ikke helt hvordan man skal forholde os til. Gennem projektet fremkom ingen færdige opskrifter på hvordan man mediedidaktisk kan gribe opgaven an, men der blev belyst mange forskellige behov, og der fremkom mange idéer, som man i institutionerne og på uddannelsen vil kunne arbejde videre med.

## **Sprængning af undervisningsrummet**

Digitale teknologier giver nye muligheder for at udvide undervisningsrummet, anderledes udtrykt giver teknologierne i dag mulighed for at bruge flere rum samtidigt. Det fysiske og det virtuelle kan spille sammen på nye måder.

I UCSJ sammenhæng bliver der praktiseret såkaldt parallelundervisning og adobe connect-undervisning, som begge kobler flere undervisningsrum sammen, og der er bl.a. i forbindelse med

udviklingsprojektet ”UCSJ-læring”<sup>5</sup> udviklet en række af sådanne undervisningsformater, der vha. digital teknologi kobler forskellige rum. Udgangspunktet er disse tidligere erfaringer og ”VIOL-projektets” formål: at iværksætte aktiviteter, som kan danne grundlaget for, at UCSJ's studerende udvikler kompetencer til at anvende, implementere og udvikle velfærdsteknologiske løsninger.

Det beskrevne projekt bidrog således direkte til VIOL, med en bedre forståelse af, hvor og hvordan teknologierne kan benyttes til at skabe synkrone koblinger mellem undervisningsrum og den pædagogiske profession. Vi erfarede hvordan teknologierne undervejs gav begrænsninger for kommunikationen. Bl.a. oplevedes mulighederne for at komme til orde forskelligt alt efter om man som studerende deltog ved fysisk eller virtuel tilstedeværelse. Vi blev derfor fx nødt til at indføre kompenserende systemer, der gjorde, at de studerende, der fulgte med i undervisningen på nettet fik bedre mulighed for at stille spørgsmål og give deres besyv med i diskussionerne.

Efterfølgende har vi reflekteret over og debatteret om, hvad dette betød. Vi nåede ikke overraskende frem til, at teknikken bør forbedres, så det tekniske understøtter - ikke hæmmer kommunikationen. Fx var det svært at se, hvem der i adobe connect gerne ville sige noget, og der opstod også flere lydproblemer undervejs. Disse problematikker er også fremhævet i andre synkrone online-undervisningssammenhænge (fx Andreasen og Rasmussen, 2013), og der peges således på et behov for, at teknologiernes tilpasses bedre til den undervisningspraksis, hvori de benyttes i stedet for ”teknologi-fetichistisk” (Hasse og Tafdrup, 2013) at tilpasse undervisningspraksis til teknologien.

Vi nåede dog også frem til at teknologien, netop fordi den ikke ”blot” er teknologi, var med til at sætte fokus på undervisnings- og formidlingsformer, og at dette betød at man som formidler var nødt til at genoverveje disse. De studerende fortalte i den efterfølgende evaluering, at de synkrone online-teknologier havde betydet, at de måtte overveje deres kommunikation nøje. Dette skyldes, ifølge de studerende, at de under kommunikationen, både skulle forholde sig til det at se sig selv på en skærm og samtidig kunne kommunikere til et stort forum. De fik dermed et udefrakommende blik på sig selv og kommunikationen. Der tabes altså spontanitet og vindes refleksion ligesom i moderniteten generelt.

## Urban pedagogi og digital væren

Amerikanske sociologer arbejder med et begreb de kalder ”Urban Pedagogy”. Denne form for pædagogiske tænkning tager udgangspunkt i, at det at leve i byer kræver udvikling af særlige intellektuelle, sociale og kropslige færdigheder. Man må lære at leve blandt fremmede, lære at tilpasse sig hurtigt skiftende situationer og lære at arbejde sammen med ukendte for at løse problemer og skabe forandring. Den pædagogik der derfor er nødvendig må bevæge sig fra institutionerne ud i det offentlige rum, ud i gaderne, ud i samfundet. Anderledes sagt må fx de formelle klasseværelser med faste lærer-elevroller opgives. På gaden er der mange og skiftende signifikante ”andre” der kan være genstand for identifikation og kilden til mimetisk/efterlignende inspiration (Frandsen & Petersen, 2014).

Brugen af digitale medier til synkron læring kræver en form for ”Urban Pedagogy” – rollerne er ikke faste og de mennesker man møder er ikke nødvendigvis fysisk til stede. Det fjerne kan blive nært. Jf. også både den direkte og indirekte globalisering. Spørgsmålet er naturligvis om det nære så bliver fjernt? Er storbyen, mobiltelefonerne, skærmene osv. dybest set sceniske effekter?

---

<sup>5</sup> I 2010 søsatte UCSJ det 2 årige udviklingsprojekt UCSJ Læring.

Formålet var:

At blive bedre til at inkludere ny teknologi i undervisningen.

At lade de tilegnede teknologiske erfaringer påvirke de grundlæggende, didaktiske overvejelser.

At kunne tilbyde en kombination af tilstedeværelsesundervisning og internetbaseret undervisning på alle grunduddannelser.

At få praktiske erfaringer med parallelundervisning.

At skabe større fleksibilitet for de studerende.

Massemedierne påvirker os alle sammen og ikke mindst børn og unge, hvordan og med hvilke konsekvenser (korte og længere) er der derimod ikke uden videre enighed om. En påstand kunne være at de blandt andet medfører at også dagligdag og privattilværelsen bliver mere og mere ”scenisk”. Hvis man sammenligner optagelser af børn og unge i fjernsynets barndom med optagelser fra i dag kan det ses at ikke alene talesproget, men også kropssproget har ændret sig og at forbilledet er massemediernes billeder af børn og unge.

Skærme er ikke nye i undervisningssammenhænge, de studerende har i mange år kendt til at befinde sig foran en skærm. Men i den synkrone online-kommunikation, befinder de sig ikke kun foran skærmen, de skal etablere en ”skærm-væren”(Schiølin, 2013), om der er tale om en ny selvstændig ”værensform” er naturligvis til diskussion, men analytisk set er det et nyttigt begreb, der klargør at der er sket noget nyt. Børn og unge og flere og flere voksne skal i dag kunne glide mellem det at være foran og på skærmen, de er samtidig både afsendere og modtagere, subjekter og objekter, iagttagere og iagttagne, deres blikke er aldrig kun deres egne, hele tiden gættes der på hvordan det man siger og er virker. Gør jeg indtryk? Skal jeg skrue op for mit udtryk? Grænsen mellem ydre og indre er ikke skarp. Identiteter opstår og forgår som resultat af den forhandling der hele tiden finder sted. Den engelske sociolog Anthony Giddens mener, at fordi det moderne samfund hele tiden er i forandring bliver der også konstant stillet krav til individerne om tilpasning, omstilling og individuel refleksivitet. Tradition og sædvane er ubrugelige (Siggaard Jensen, 2006 s. 2285), i moderniteten er selvet åbent og generelt sker der glidninger mellem aftager- og modtagerforhold i kommunikative sammenhænge.

Men hvad sker der når et genkendeligt kulturelt etableret udgangspunkt, som det at være foran skærmen udfordres af at blive til en skærm-væren? Oftest betragtes skærme som noget der giver adgang til steder og kommunikation, man ellers ikke ville have mulighed for, eller mere besværligt, vil kunne benytte. Et medie, hvormed og hvorpå noget hidtil skjult afsløres. Men skærme beskytter og skjuler også noget, man ser ikke alt, det der er og sker i de rum, vi er i kontakt med jf. også ordets skærms oprindelige betydning af ’beskyttelse’(Schiølin, 2013 s. 215).

Der sker altså en stadig vekslen mellem det synlige og det skjulte, men selvom skærmen afgrænser fra visse oplevelser, så skærmer/beskytter den ikke for alt. Man er altså stadig ansvarlig for og påvirkelig af interaktioner og handlinger. Det betyder imidlertid ikke, at man nødvendigvis agerer præcis som man ellers ville gøre face to face, når man kommunikerer via skærme, fx har den øgede selvrefleksion som tidligere nævnt indflydelse også på kommunikationen.

Det har hidtil været tv’ets og spilklulturenes æstetik, der har ført an i udviklingen af den synkrone online-æstetik, dvs. at æstetikken og designet kan føres tilbage til de måder, som TV-skærmens kommunikation layoutmæssigt præsenterer sig for seerne på. Derfor associerer vi ofte store skærme med underholdning, og vi interagerer derfor også, som vi har set andre agere på og foran skærme. Vi kan fx overføre kommunikations- og handlemåder fra spilklulturene eller agere som om vi var tilskuere eller deltagere i et TV-program. Det betyder samtidig også at der kan være store forventninger til hvordan man skal agere på en skærm og ikke mindst til underholdningsværdien. Man kan derfor som individ føle at det er vigtigt at virke helt rigtig, ja måske ligefrem fremstå som de medieprofessionelle gør.

I undervisnings- eller læringsssammenhæng er det en udfordring hvis deltagerne føler sig generte og utrygge ved at være en del af kommunikationen og dermed komme på skærmen, fordi de fx føler at de ikke kan leve op til de medieprofessionelle. De studerende og de øvrige deltagere i projektet blev mere afslappede i forhold til det at være på skærmen/skærmene undervejs, men udtrykte stadig, at de oplevede stor fokus på dem selv og det at kommunikere.

Man kan derfor konkludere at synkron online kommunikation kræver andet af både studerende og undervisere, end at man er fortrolige med teknologierne. Man skal også i undervisningsrummene arbejde med at etablere en egentlig digital-væren (jf. de tidligere overvejelser om en skærm-væren) så kommunikationsforholdene ikke overskygger indholdet i undervisningen.

## **Koblede rum som feltarbejde**

Normalt befinder undervisere sig kun i én diskurs, en undervisningsdiskurs hvor de ved, hvilke koder, der benyttes, og hvordan de selv og de studerende skal agere. Men når man, som i projektet her, kobler undervisningsrummet til professionen mødes flere diskurser, i et undervisningsrum, der normalt defineres af underviseren. Det giver nye muligheder for alle deltagere, men måske også større usikkerhed for alle.

Nogle af de åbenbare nye muligheder i de koblede rum er, at deltagerne fra uddannelsesinstitutionen får mulighed for direkte at interagere med folk, der fysisk er i professionskonteksten. Dermed skabes en ny type rum, der befinder sig et sted mellem uddannelsesinstitution og praksis, og som giver muligheder for fx at koble praksisviden med den teoretiske undervisning. Fx oplevede vi i projektets koblede rum en lærer, der sad sammen med to drenge på 13 år, som skulle fortælle om ”mediepatruljen” på deres skole. De to drenge repræsenterede de elever, der stod for patruljen, initiativet til at danne en sådan kom fra kommunen. Nogle studerende spurgte drengene: ”Hvad laver I i mediepatruljen?”, hvortil drengene svarede: ”Det ved vi ikke rigtigt, vi mødes”. Læreren overtog med det samme forklaringen på, hvad mediepatruljen lavede. Hertil var de studerendes kommentarer, at det var spændende, at der var så stor forskel på lærerens og elevernes forklaring. De oplevede, at der var meget forskellige perspektiver på, hvad sagen i grunden handlede om, og hvordan de involverede derfor kommunikerede om mediepatruljen. De oplevede også, at eleverne var klare til at forsvinde fra samtalen, så snart skoleklokken ringede, og de studerende fik dermed et meget direkte indblik i skolens struktur og hverdag. Alle deltagere begynder, når de af andre aktører bliver gjort opmærksomme på deres rolle og perspektiv, at reflektere over om deres adfærd er hensigtsmæssig. Blikkene udefra bevirker, at diskussioner og projekter ikke kun blive selvbekræftende, perspektiverne udvides.

Nogle af disse konklusioner kunne man naturligvis også være kommet frem til, ved at en underviser havde fortalt om scenariet, men når de studerende selv oplever kommunikationen og handlingen, og får mulighed for at interagere med personerne, er det en direkte oplevelse og erfaring, det er ikke en andenhånds- eller fortalt oplevelse. De bedste eksempler hentes ikke altid fra virkeligheden, de er virkeligheden.

At være til stede ”ude” i professionen tager tid. De studerende kunne meget vel sidde en hel dag i institutionerne og observere, men det er ikke sikkert, at de på den måde bedst udnytter deres tid til læring. Teori, forberedelse og observationer er uundværlige, men enhver antropolog der arbejder i felten ved, at deltagerobservation giver meget mere. Ny viden opnås ikke kun teoretisk, praksiserfaringer medfører ofte et nyt blik på meget, herunder på teorien. Med synkron online-teknologi har vi som studerende og undervisere mulighed for at koble os sammen med professionspraksis i korte intervaller, således at der kan ske vidensdeling, uden at der afsættes hele dage til det. Fra professionernes perspektiv vil der være mulighed for at få sparring på forskellige problemstillinger, eller få ny viden eller nye idéer til aktiviteter. Samtidig giver teknologien muligheder for at være online tilstede på steder man ellers ikke ville kunne være. Man kan fx ikke tage et hold på 45 studerende med ned på et drengeværelse på en efterskole for at se, hvilke aktiviteter de er i gang med. De studerende ville fylde alt for meget og ville påvirke aktiviteten i udstrakt grad. Man kan derimod godt have synkrone-online teknikker, der kan understøtte en indbyrdes interaktion mellem studerende, de unge på værelset og pædagogerne i praksis. Virkeligheden – praksis - er selvfølgelig kaotisk og iagttagelser af den uden teori og gode spørgsmål fører sjældent til særlig interessante resultater. Derfor skal også praksiserfaringer forberedes og efterfølgende struktureres – man er i en vis forstand på feltarbejde.

Når koblede rum anvendes til undervisning kræves der naturligvis pædagogiske overvejelser af underviseren, ellers engageres de ikke fysisk tilstedeværende studerende ikke. Det er altså stadig underviseren, der styrer undervisningen og designet af denne, men det er ikke længere kun underviseren der er ’historiefortælleren’. Der kræves stadig nøje planlægning af forløb og tid for at få gode interaktioner mellem forskellige felter og der kræves også styring af dialoger og indlæg undervejs, og det er stadig vigtigt at underviseren hele tiden er med til at sikre det faglig niveau.

## Projektet

De forskellige workshops i projektet bestod af korte oplæg fra undervisere og forskere, små konkrete videoklip der blev diskuteret, fra forskellige unge, pædagoger og lærere, fælles diskussioner omkring unges mediebrug og medialiseringens betydning for professionen. Deltagerne planlagde pædagogiske aktiviteter og udarbejdede egentlige didaktiske planer. Undervejs i projektet blev det tydeligt, at mediebrug og medialiseringen er et område, der både optager de unge, professionen og uddannelsen. Men også at det er et område, der kan vække stærke følelser og debat. Der er ikke kun teknik og generationskonflikter på spil, der foregår både åbenlyst og skjult en diskussion om mediernes påvirkninger. Hvilke værdier fremmer medierne? hvordan virker de? hvilke interesser tjener de? De teknologiske forandringer medfører et behov for, at det pædagogiske personale konstant arbejder med udvikling af egne teknologiske kompetencer, men også at de individuelt og i bred forstand kollegialt reflekterer over, hvilke og hvordan eventuelle teknologier og medier kan og bør indgå i netop deres institutions kultur og profil. At også efteruddannelse via koblede rum – om medier og teknologi er en presserende nødvendighed er en oplagt konklusion på projektet.

En fælles erfaring i forbindelse med de afholdte workshops var, at deltagernes forskellige baggrund i virkeligheden var en styrke i arbejdet – hvis man vel at mærke vover at arbejde sammen. Det kræver mod at bevæge sig væk fra professionens tryghedszone, både når det drejer sig om nye teknologier og om nye samtale- og samarbejdspartnere.

Digitale teknologier er stadig noget, der kan udfordre en del af det pædagogiske personale, og der er ikke indarbejdet praksisser, der har gjort, at alle føler sig i besiddelse af tilstrækkelige kompetencer indenfor dette felt. Derfor er en fortsat tænkning over og samtale om emnet nødvendig ellers finder hverken kompetenceudvikling eller vidensdeling sted. Et middel hertil kunne være brugen af synkront koblede rum og at der i øget grad tænkes i hvordan professionsuddannelserne også kan bidrage til udvikling af professionerne.

Det viste sig således kompetenceudviklende, for både de studerende og for de deltagende personer fra professionen at der var et samarbejde mellem flere partnere. At dette foregik synkront online gav både nye muligheder og visse begrænsninger som det ses af ovenstående beskrivelse. Det indholdsmæssige fokus for workshoppen om unge og medier satte mange refleksioner om både medialiseringens betydning og mediedidaktiske muligheder i gang, refleksioner som var med til at understøtte dele af de studerendes technological literacy.

Der var tale om et pilotprojekt og som alle pilotprojekter kræves der opfølgning, både for at finde ud af om der er hold i konklusionerne og for at udnytte den erhvervede viden. For både praksisfeltet (lærere og pædagoger) og uddannelsen (underviserne) peger projektet på at de nye teknologiers indtog i undervisningen kræver en grundlæggende mediedidaktisk udvikling, hvor der både tænkes i mediernes tilpasning til den kulturelle kontekst og i en nytænkning af undervisningens sociale og kulturelle rum.

## Referencer:

Andreasen, K. & Rasmussen, P. (2013). *Videomedieret parallelundervisning- som rum for læring ved Almen Voksenuddannelse i udkantsområder*. Læring & Medier (LOM) nr. 11

Christensen, O. & Tufte, B. (2010). *Pædagogik, didaktik og levende billeder- en introduktion i* Chriatiansen H.-C. 6 Rose, G *Læring med levende billeder*. Samfundslitteratur s. 53-74

Frandsen, M.S. & Petersen L.P. (2014). *Urban Co-Creation* i Simonsen, J m.fl. (red.) *Situated Design Methods*. The MIT Press s. 181-222



Hansbøl, M. (2014). *Flere veje til at begribe og håndtere teknologi i professionsarbejdet*, i Temanummeret *Ny teknologi i velfærdsprofessioner*, Dansk pædagogisk tidsskrift 3, september s. 36-44

Hasse, C. & Tafdrup, O. (2013). *Teknologifetichisme eller teknologiforståelse? - begærets funktion i omgangen med nye redskaber*, i Schiølin & Riis (red.) *Nye spørgsmål om teknikken*. Aarhus Universitetsforlag s. 303-322

Helles, R. (2010). *Digitale medier*, i Andersen (red.) *Den digitale revolution fortællinger fra datalogiens verden*.

[http://www.diku.dk/ominstituttet/jubilee/dikus\\_jubilaeumsskrift/16.Digitale\\_medier.pdf](http://www.diku.dk/ominstituttet/jubilee/dikus_jubilaeumsskrift/16.Digitale_medier.pdf)

Hjarvard, S. (2010). *Medialiseringen af uddannelse og undervisning*, i Christiansen m.fl. (red.) *Læring med levende billeder*. Samfundslitteratur s. 29-51

Hjarvard, S. (2008). *En verden af medier- medialiseringen af politik, sprog, religion og leg*. Samfundslitteratur.

Schiølin, K. (2013). *At være eller ikke være...på skærmen?* i Schiølin & Riis (red.) *Nye spørgsmål om teknikken*. Aarhus Universitetsforlag s. 207-224

Siggaard Jensen, H. (2012). *Digital dannelse- et overblik*

[http://centralbibliotek.dk/sites/default/files/digital\\_dannelse\\_-\\_et\\_overblik.pdf](http://centralbibliotek.dk/sites/default/files/digital_dannelse_-_et_overblik.pdf)

Siggaard Jensen, H. et al.(red.) (2006). *Tankens Magt* bd.3, Lindhardt og Ringhof s. 2284-87.