

DIGITAL SPROGUNDERVISNING I CORONAENS TID

- REFLEKSIONER FRA DEN FØRSTE BØLGE

REDIGERET AF KAREN-MARGRETE FREDERIKSEN,
PERNILLE HVALSØE & SANNE LARSEN



KØBENHAVNERSTUDIER I
TOSPROGETHED

STUDIER I PARALLELSPROGLIGHED
KØBENHAVNS UNIVERSITET
HUMANISTISK FAKULTET
2021

**BIND
C14**

DIGITAL SPROGUNDERVISNING I CORONAENS TID

- Refleksioner fra den første bølge

Redigeret af Karen-Margrete Frederiksen, Pernille
Hvalsøe og Sanne Larsen

Københavnstudier i tosprogethed
Studier i parallelsproglighed bind C14
Københavns Universitet
Det Humanistiske Fakultet
København 2021

Copyright 2021: Red. Af Karen-Margrete Frederiksen,
Pernille Hvalsøe og Sanne Larsen
DIGITAL SPROGUNDERVISNING I CORONAENS TID –
REFLEKSIONER FRA DEN FØRSTE BØLGE

Københavnstudier i tosprogethed
Studier i parallelsproglighed bind C14
ISBN: 978-87-93510-49-4
ISSN: 0901-9731

Københavnstudier i tosprogethed udgives af Køben-
havns Universitets Humanistiske Fakultet.

Redaktion:

Juni Söderberg Arnfast, Center for Dansk som Andet-
og Fremmedsprog, Københavns Universitet
Anne Holmen, Center for Internationalisering og Paral-
lelsproglighed, Københavns Universitet
Janus Spindler Møller, Center for Sociolingvistiske
Sprogforandrings-studier, Københavns Universitet
Marta Kirilova, Center for Dansk som Andet- og Frem-
medsprog, Københavns Universitet
Jakob Steensig, Lingvistik, Aarhus Universitet

Redaktion af dette bind: Anne Holmen

INDHOLDSFORTEGNELSE:

FORORD <i>Anne Holmen</i>	1
EN SOMMER PÅ ZOOM. REFLEKSIONER OVER RELATIONER OG LÆRING PÅ ET ONLINE SOMMERKURSUS I DANSK SPROG OG KULTUR <i>Marie Moestrup Lundsager</i>	4
"OF OTHER SPACES" – REFLEKSIONER OVER ERFARINGER MED AT ETABLERE LÆRINGSRUM ONLINE I FORHOLD TIL TID, STED OG INTERAKTION MELLEM MENNESKER <i>Elina Maslo</i>	12
LOCKDOWN LESSONS. REFLECTIONS ON THE WONDERS AND WOES OF ONLINE TEACHING AND LEARNING <i>Janus Mortensen</i>	32
FACILITERING AF FÆLLESSKABER OG RELATIONER I ONLINEUNDERVISNING UNDER CORONAKRISEN I FORÅRET 2020 <i>Michelle Lund Ossipoff Holmkjær</i>	47
PRESENTATION TECHNIQUES: AN ONLINE VERSION <i>Sophie Swerts Knudsen</i>	66
EKKOER AF ONLINE SPROGUNDERVISNING. EN UNDERSØGELSE AF DELTAGEROplevelser OG EN REFLEKSION <i>Marie Møller Kristensen</i>	88

FORORD

Anne Holmen

Jeg har arbejdet med implementering af digitale teknologier i undervisningssystemet i det meste af mit arbejdsliv. Jeg har haft fokus på de kreative muligheder i digitale metoder og værktøjer og på de problemer, der kan opstå, når undervisningen benytter disse, uden at fagforståelser og opgaveformuleringer følger med. ... Alligevel synes jeg, at 2020 har været et alvorens år for pædagogisk it. Digital undervisning ophørte fra den ene dag til den anden med at være et mere eller mindre eksotisk alternativ, der i nogle situationer er forstyrrende, og i andre situationer potentielt fremmer undervisningens effektivitet. I stedet blev den til en situation, hvor mantraet "digitaliseringen af undervisningen bør studeres som et vilkår, snarere end som en binær beslutning (digitaliser eller ej), som kalder på et entydigt effektorienteret svar fra forskningen" gik fra at være akademisk tågesnak for de indviede til noget, som ethvert barn i mellemskolen kunne se var indlysende sandt.

Sådan skriver Morten Misfeldt, som er leder af Center for Digital Uddannelse på Københavns Universitet. Hans indlæg med titlen "Tidskapsel. Pædagogisk alvor" er et af i alt 11 korte indlæg i et temanummer af Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift (DUT), der omhandler universitetsunderviseres erfaringer med omlægning af undervisningen i 2020. Redaktøren af DUT, Katrine Lindvig, præsenterer oplæggene som nogle, der fastholder erfaringer og oplevelser fra den tidskapsel, som Corona har skabt, og som er præget af både frustrationer og nye muligheder.

Den aktuelle artikelsamling sætter også fokus på underviseres refleksioner over de nye pædagogiske vilkår i tidskapslen i foråret og sommeren 2020 og især på deres egen rolle som undervisere i et sprogfag. I alle artikler rapporteres om frustrationer og skepsis på både egne og

deltagernes vegne, men også om ny erhvervede kompetencer af både teknologisk og pædagogisk art. Derfor indeholder samlingen også mange gode råd til undervisere i sprogfag, der i fremtiden ønsker at inddrage online-aktiviteter i undervisningen. Alle artikler har forbindelse til Københavns Universitet, og alle seks er erfarne undervisere. I den første artikel fortæller Marie Moestrup Lund-sager om en undervisning i dansk for internationale danskstuderende, som fra mange forskellige lande virtuelt bringes til et sommerkursus i Danmark. Den anden artikel indeholder Elina Maslos pædagogiske refleksioner og fx også uddrag fra hendes dagbogsnotater fra undervisningen i andetsprogs-pædagogik, dvs. en kompetencegivende uddannelse for undervisere af voksne i dansk som andetsprog. I den tredje artikel diskuterer Janus Mortensen fordele og ulemper ved den pludselige om-lægning af engelskfaget på Københavns Universitet til først hybrid og så ren online undervisning. Forfatteren til den fjerde artikel, Michelle Lund Ossipoff Holmkjær, var selv deltager i Elina Maslos undervisning i andetsprogs-pædagogik og giver i artiklen en række eksempler på, hvordan hun har håndteret digital danskundervisning på et sprogcenter. I den femte artikel fortæller Sophie Swerts Knudsen om ændringerne af et veletableret kursus i "Presentation techniques" (under English for Academic Purposes), der henvender sig til både internationale og danske studerende. I den sidste artikel inddrager Marie Møller Kristensen både sine egne og deltageres erfaringer med digital undervisning på et dansk kursus for medarbejdere på Københavns Universitet. Alle seks er blevet bedt om at fastholde deres erfaringer med den første omlægning af deres vante undervisning. De deler mange iagttagelser med de 11 oplæg i DUTs temanummer: først og fremmest en bekymring for relationerne mellem deltagerne og mellem underviser og deltagere, men også en opmærksomhed på, at kommunikationsformerne ændrer sig i det virtuelle rum. Det betyder noget generelt pædagogisk og ekstra-meget, når sprog er både mål og middel.

De tre redaktører, Karen Margrete Frederiksen, Pernille Hvalsøe og Sanne Larsen, skal have en stor tak for, at de fik ideen til denne artikelsamling. De kunne se, at vi alle kan blive klogere af at reflektere over, hvad ændrede vilkår betyder, og at det er vigtigt for den videre udvikling inden for sprogfagene, at vi husker den pædagogiske alvor i digitaliseringen.

LITTERATUR:

Misfeldt, Morten (2021): Tidskapsel. Pædagogisk alvor. I Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift. 16, 30, 106-107. <https://tidsskrift.dk/dut/issue/view/9170/1404>

EN SOMMER PÅ ZOOM

REFLEKSIONER OVER RELATIONER OG LÆRING PÅ ET ONLINE SOMMERKURSUS I DANSK SPROG OG KULTUR

Marie Moestrup Lundsager

Indledning

På Center for Internationalisering og Parallelsproglighed (CIP) på Københavns Universitet har vi haft glæden af at kunne udbyde Sommerkursus i dansk sprog og kultur under kulturaftale-programmerne i fire år. I de sidste tre år har vi i august måned derfor haft besøg af en flok spændte og glade internationale studerende, som hver dag fik fire lektioners danskundervisning og derefter drog ud i byen for blandt meget andet at tale om kunst på Statens Museum for Kunst, undersøge "danskhed" på Nationalmuseet, drikke kaffe hjemme hos en dansker og spille kongespil i Kongens Have.

Sommerkurserne er blevet afholdt i regi af kulturaftale-programmerne under Uddannelses- og Forskningsministeriet siden 1990'erne. Videregående uddannelsesinstitutioner, højskoler og sprogskoler har kunnet søge om at afholde kurset. Kurserne har bestået af 60 lektioners danskundervisning (4 lektioner dagligt i 3 uger) samt et kulturprogram, og formålet har været at udbrede kendskabet til dansk sprog og kultur blandt udenlandske studerende, som studerer dansk ved deres eget universitet. Studerende fra 41 lande kunne søge om optagelse på kurset.

De optagne studerende på CIPs sommerdanskkurser har alle fire år været studerende, som taler dansk på et højt niveau, og mange af dem har for længst læst både Helle Helle og Pontoppidan og terpet *hans/hendes/sin, sit, sine* i en grad, så de sandsynligvis ville kunne irettesætte mangan en mindre sprogbevidst dansker. Til gengæld brænder de for at nuancere, udvide og ikke mindst bruge deres dansk!

I august 2020 afholdt vi på grund af Covid19 for første gang kurset online. Ti studerende fra universiteter

i USA, Serbien, Bulgarien, Rusland, Skotland, Tyskland, Ungarn og Kina gennemførte kurset. Den yngste var omkring 19 og den ældste var i midten af 50erne. Fælles for dem alle var danskfærdigheder omkring B2 niveau og en stor interesse for dansk sprog og kultur – samt selvfølgelig mod på at bruge det meste af august måned på Zoom.

Undervisningen foregik på Zoom, og kulturdelen blev udfoldet i videoture til seværdigheder og museer, udforskning af digitale museumssamlinger med opgaver, "skattejagter" og deltageroplæg, foredrag på Zoom samt en uformel samtale med danskere. Vi arrangerede desuden online fredagsbar med quiz og hyggesnak som social aktivitet.



Figur 1: Min arbejdsplads i 3 uger

Efter kursets afslutning stillede jeg på mail deltagerne følgende spørgsmål:

Hvad motiverede dig til at deltage på kurset alligevel, da du fandt ud af, at det ville blive online?

Har du lavet noget socialt med nogle af de andre kursusdeltagere uden for undervisningen i løbet af de tre uger, fx chattet, zoomet, talt i telefon eller andet?

Tror du, du kommer til at holde kontakten med nogle af de andre deltagere på kurset efter at kurset er slut?

Fire studerende vendte tilbage med svar, som indgår i følgende refleksioner, som kredser om etableringen af relationer på dette virtuelle kursus - refleksioner, jeg er optaget af, fordi jeg generelt har oplevet en sammenhæng mellem gode relationer på holdet og læring.

To Zoom or not to Zoom

På CIP havde vi mange overvejelser, før vi besluttede os for at sige ja til at afholde kurset online. Var de studerende for det første overhovedet motiverede for at deltage, når kurset var online? De studerende havde ansøgt om optagelse på et fysisk sommerkursus med sprogundervisning, kulturoplevelser i København og omegn og en masse sociale aktiviteter sammen med en gruppe ligesindede studerende. Så kom Covid19-nedlukningen, og kurset blev omlagt til et online kursus. Man kan vist godt antage, at de blev skuffede, og af de oprindelige 15 optagne deltagere og de 16 studerende på venteliste, startede 11 på kurset og 10 gennemførte kurset.

De studerende giver adspurgt efter kurset udtryk for, at det var kærligheden til dansk og ambitionerne om at forbedre deres sprogniveau, der motiverede dem til at deltage på det online kursus. En studerende formulerer det således:

"Jeg var motiveret til at deltage på kurset, selvom det var online, fordi jeg vil læse i Danmark som kandidatstuderende. Dette kursus virkede som en fantastisk mulighed at forbedre mig til dansk. Det er sjældent at have mulighed for at studere et sprog så intenst som vi har gjort, men også på en sjov måde, hvor vi lærer ikke kun om grammatik, men også om historie, musik, kunst og litteratur."

En anden svarer:

"Selvfølgelig var jeg meget ked af det at fysisk sommerkursus blev aflyst på grund af corona-krisen. Det var altid min drøm at læse dansk, og derfor besluttede jeg at deltage på kurset alligevel, for at forbedre mit sprogniveau."

Et lignende svar lyder: *"Jeg ville gerne forbedre mit danske sprog og hvis på internet er den eneste måde så er jeg med."*

For en helt tredje er det meget enkelt: *"Fordi jeg simpelthen elsker - elsker - elsker dansk og Danmark, og jeg er ganske ivrig efter at lære så meget som muligt om dem."*

Disse studerende ærgrede sig således over, at det fysiske kursus ikke kunne afholdes, men ambitionerne og kærlighederne til dansk og Danmark vejede tungere.

Benspændene og de digitale studerende

Hvordan er det at blive sendt ud i et Breakout Room med et vildtfremmed menneske og lave gruppearbejde? Hvordan får de studerende mod på at bruge læringsrummet aktivt, når det er fyldt med mennesker, de aldrig har set og sikkert aldrig møder? Og hvad med tekniske benspænd, tidsforskel og Zoomudmattelse?

Zoomudmattelsen kom som ventet. Nogle studerede kæmpede desuden med stor tidsforskel, to sad fx i Seattle og fik vendt op og ned på dag og nat. De tekniske og klassiske benspænd bankede også på døren i form af den evindelige venten på skærme, der deles, og lyd, der

justeres. For ikke at tale om internet der vakler, afbrydelser og tilbagevendende spørgsmål som "Kan I høre mig?", "Kan I se min skærm nu?", *mutede* svar og en deltager, der skulle mindes flere gange om at bruge kamera.

Mange af de studerende på kurset var på den anden side gode til at lade os alle vide, at de var med os derude med deres opmærksomhed, grin, svar og både fysiske og digitale "thumbs up's". I undervisningen fungerede Zooms chatfunktion sideløbende som et ekstra lille talerør med uddybende svar, spørgsmål, links etc.

Forpligtende Zoom-taleture

Taleture på fx Zoom udspiller sig imidlertid bare anderledes end taleture i et fysisk rum. Det lader sig vanskeligt gøre at afbryde, supplere eller bare komme med små responsytringer, som får samtalen til at glide og bekræfter den talende i, at der er interesserede modtagere til stede, og ofte er tilhørerne jo *mutede* af hensyn til lyd-kvaliteten. På den ene side kan man ikke se sine samtalepartnere i øjnene eller aflæse deres kropssprog, på den anden side hviler alles øjne på én, og man bliver ikke afbrudt. Det kan derfor efter min mening føles dels, som om en taletur på Zoom forpligter mere, og dels som om en tilhørrerolle forpligter mindre end i et fysisk møde.

Et dagligt indslag på sommerkurset var fx morgensang med kort deltagerpræsentation af sangen - en lille opgave, som vi også de tidligere år har stillet de studerende på det fysiske kursus, og som har fungeret som en dejlig og uformel måde at få sparket dagen i gang på. For det meste fortalte de studerende kort om sangen, kommenterede teksten og pegede på interessante ord, hvorefter vi hørte nummeret.

Når de studerende på det online kursus skulle præsentere en sang, løste mange af dem imidlertid opgaven virkelig grundigt og udtømmende med power point slides med tekst, billeder og links, hvilket jeg ser som et udtryk for, at taleturen opfattes som ret forpligtende.

Interaktionen på Zoom blev overordnet løftet af, at en del af de studerende var aktive, vant til online under-

visning og havde mod til at give lyd. Andre holdt sig desværre lidt mere tilbage, og det kræver efter min mening også mere mod at tage ordet på Zoom end i et fysisk møde. Det er sandsynligt, at de tilbageholdende studerende var kommet mere på banen i det fysiske klasserum, hvor de havde lært resten af holdet og underviserne bedre at kende og omvendt, og hvor det kan føles mere naturligt både at tage ordet og slippe det igen. En deltager fortæller i kursusevalueringen, at vedkommende de sidste måneder har oplevet, at han eller hun snakker mindre i Zoomundervisning end i fysisk undervisning trods bevidstheden om, at man lærer mere af at snakke mere.

Relationerne og læringen

Relationerne er normalt vigtige på denne type kursus, fordi de studerende er på et 3 ugers ophold i et land, hvor de måske aldrig har været før og ikke kender nogen. Her bliver det umuligt at køre sit eget løb og have næsen begravet i grammatikbogen. De studerende bliver presset til at hæve blikket op fra bøgerne og kigge ud over København og bruge hinanden, byen og kulturen til at udvide deres ordforråd og kulturelle bevidsthed, møde modersmålstalende danskere og andre dansktalende indbyggere og vove sig sprogligt ud på dybt vand. Derfor hænger deres udbytte af kurset sammen med, at de opbygger relationer til de andre studerende på holdet. Der skal med andre ord på kort tid opbygges relationer, der giver tryghed nok til, at de tør deltage aktivt, tale frit, sige noget dumt, lave fejl, træne udtale og bruge feedbacken fra både underviser og holdkammerater konstruktivt. Derfor er det essentielt for mig som underviser at facilitere dette.

Fællesskabet opstår normalt let, for de studerende er jo i samme båd, både hvad angår at studere dansk og at være på udebane på et sommerkursus i et andet land. I år var sommerkurset imidlertid ikke helt på samme måde en tur i samme båd. Kursisterne sad i hver deres bås i hvert deres land, foran hver deres computer, måske med *headset* på, med en kop kaffe i hånden, med

deres kæledyr, med dyne på for en af de kursisters vedkommende, for hvem det på grund af tidsforskellen var midnat og ikke morgen. Det er ikke på samme måde givet, at der opstår sociale relationer på et online kursus, for det kræver alt andet lige, at de studerende formår at agere forholdsvis tillidsfuldt og naturligt på dansk i et digitalt læringsrum, hvor de ingen kender.

To studerende giver adspurgt efter kursets afslutning udtryk for, at de faktisk havde kontakt med nogle af de andre studerende uden for undervisningen, og at de fik nye bekendtskaber, som de gerne vil holde kontakten med.

"Jeg har chattet med et par kursister i løbet af kursets tre uger. Jeg har zoomet med én af dem, med en anden skal jeg nok have et videoopkald, som jeg enormt glæder mig til. Med flere kursister er jeg blevet venner på forskellige sociale medier, men jeg har ikke chattet med alle af dem.", skriver en kursist.

En anden fortæller:

"Der var nogle meget interessante mennesker på kurset, og jeg er sikker på, at vi vil holde kontakten efter vores zoomsommersprogekursus. Jeg håber desuden, at vi vil blive gode venner i fremtiden, og jeg synes virkelig, at det er muligt."

Men en tredje kursusedtager svarer, at han hverken talte med de andre studerende uden for undervisningen eller har i sinde at holde kontakten med andre fra kurset: *"Det er bare ikke det samme som fysisk sommerkursus."*

Et fjerde svar lød: *"Det kunne jeg godt ønske men det er svært når man aldrig har mødt i virkeligheden."*

Selvom de studerendes erfaring med at modtage online undervisning nok medvirkede til, at mange af dem formåede at interagere ubesværet med både undervisere og medstuderende, kunne mere tilbageholdende studerende lettere gå under radaren, få mindre taletid og interagere mindre socialt med de andre. Disse studerende havde givetvis fået et større sprogligt skub på det fysiske

kursus med dets fællesskabsskabende stemning, konstante kommunikation på dansk og intensive program fyldt med sprogligt og socialt udfordrende arrangementer. Der var dog vilje til at opbygge et fælles, socialt, seriøst og hyggeligt digitalt læringsrum, hvor der fandt sproglæring sted, og deltagerne evalueringer er overordnet meget positive og peger på, at de har lært meget. Jeg har gennem årets sommerkursus erfaret, at sociale relationer godt kan etableres og udfoldes på et online kursus, men jeg vil arbejde for at få flere redskaber til at kunne skabe endnu bedre rammer for det sociale i et online læringsrum. Et par idéer er at gøre endnu mere brug af par- og gruppearbejde, hvor deltagerne mødes online og samarbejder om hjemmearbejde, få deltagerne selv til at arrangere fredagsbar eller quizzer og anvende sociale medier til at udvide det fælles forum.

Der foreligger i skrivende stund et finanslovforslag om at nedlægge disse kurser, hvilket jeg selvfølgelig er ked af. Skulle jeg få chancen for at undervise på sommerkursen igen, online eller fysisk, tager jeg imod den med kyshånd. Kurset er nemlig hvert år en spændende og intens oplevelse, hvor man udvikler sig som underviser, og samtidig er det en fryd at opleve de studerendes entusiasme og glæde ved dansk sprog og kultur og ved at møde ligesindede studerende – en væsentlig drivkraft, man ikke kan se bort fra, heller ikke i et online læringsmiljø.

"OF OTHER SPACES" – REFLEKSIONER OVER ERFARINGER MED AT ETABLERE LÆRINGSRUM ONLINE I FORHOLD TIL TID, STED OG INTERAKTION MELLEM MENNESKER

Elina Maslo

Indledning

Da verden pludselig lukkede ned i foråret 2020, og mange medarbejdere blev opfordret til at blive hjemme og arbejde hjemmefra, oplevede vi i særlig grad det som geografen David Harvey i 1989 beskrev som "*space-time compression*" (Harvey, 1989). Tilbage i 1989 skrev Harvey, at forholdet mellem tid og sted ændres i takt med, at mennesker opfinder nye maskiner og teknologier, som enten reducerer eller fuldstændig udsletter de distancer, som vi er vant til at måle med tid og afstand. Dengang var der tale om opfindelsen af kommunikationsteknologier som telegraf, telefon, fax og internet, som ændrede forholdet mellem tid og sted i vores hverdag og arbejde. Og ikke mindst udvikling af moderne maskiner som tog, bil og fly bidrog til det samme med konsekvenser for det enkelte menneske, byer, lande, deres økonomi og livsvilkår. I foråret 2020 skete der noget med forholdet mellem tid og sted, og i den måde mennesker lever i det, mens de lærer, som jeg er optaget af at undersøge i denne artikel.

Da vi i foråret 2020 blev sendt hjem og begyndte at undervise udelukkende online, havde vi i mange år både brugt informations- og kommunikationsteknologier i vores undervisning, og vi havde selvfølgelig også brugt de moderne maskiner til at bevæge os rundt i verden. Bevidst eller ej havde vi i mange år succesfuldt navigeret i den kompleksitet, som Harvey beskriver i 1989. Alligevel sker der noget bemærkelsesværdigt i overgangen til udelukkende online undervisning. Vi arbejder hårdt på at etablere online læringsrum, som lever op til vores pædagogiske idealer. Noget er anderledes. Noget, som vi ved er der, men som vi har svært ved at sætte ord på.

Kontekst – lidt fra dagbogen

I denne artikel tager jeg udgangspunkt i mine erfaringer som underviser på modulet andetsprogs pædagogik på Master i dansk som andetsprog ved Københavns Universitet i foråret 2020. I ugerne efter universitetet blev lukket for fysisk fremmøde, skrev jeg dagbog, hvor jeg nedskrev mine refleksioner i forbindelse med undervisning. Her er lidt om, hvordan det hele startede.

Den 11. marts 2020 skete der noget, som ingen af os havde set før eller kunne forudsige. Fra mandag den 16. marts blev alle skoler i Danmark lukket for fysisk deltagelse. De fleste blev hjemme allerede den 12. marts. Siden har vi kæmpet med at etablere muligheder for online undervisning. Lærere og forældre fik travlt. Jeg kom sent på vognen. De første dage gik med at begribe situationen. Er det overhovedet muligt? Jeg tror jeg var i chok. Først den 18. marts, mens jeg forberedte min undervisning på Københavns Universitet, gik det op for mig, at den nærmeste fremtid havde ændret sig radikalt, og at jeg skulle finde nye veje og bruge de nye muligheder. Jeg kunne ikke selv se mulighederne, ikke i dagene efter chokket. Først da Karen-Margrete – en god kollega og inspirationskilde på Københavns Universitet – skrev til mig i forbindelse med en undervisningsgang, som vi skulle samarbejde om, gik det op for mig. Ja, skæbnen ville, at lige den undervisningsgang, som vi skulle samarbejde om, hed "Integrering af informations- og kommunikationsteknologi i andetsproglæringen" og skulle finde sted den 23. marts 2020. Jeg fik en mail fra min kollega i forbindelse med dagen:

"Jeg har tænkt på, at den situation vi er i nu, jo medfører, at alle undervisere og studerende oplever nye undervisningsformer, lærer nye metoder, apps, platforme, læringssystemer osv. at kende. Det betyder, at dine studerende er i en

unik, men i temaets sammenhæng fuldstændig optimal situation, fordi de både bliver undervist på nye måder, men også selv – hvis der er nogen af dem, der underviser indenfor dansk som andetsprog – også selv afprøver nyt” (fra en personlig mailkorrespondance).

Sikke en øjenåbner! Hvordan så jeg det ikke selv? Der blev straks oprettet diskussionsfora på vores interne læringssystem Absalon til videns- og erfaringsdeling og til diskussioner om modulets emner. Dagen blev planlagt som workshop med vidensdeling og udvikling med henblik på den aktuelle situation på skolerne.

Sådan skrev jeg fx i et diskussionsrum, som fik overskrift ”Hvad kan vi lære af vores første session online den 26. marts 2020?”:

Kære alle, tak for jeres deltagelse og engagement i vores første online session i dag. Hvad lærte jeg i dag?

- at deltagernes engagement og initiativ er helt grundlæggende, hvis online-projektet skal lykkes - tusinde tak til jer alle!

- at man skal bruge flere rum for at samarbejdet skal kunne fungere. Og der skal skabes struktur og overskuelighed i disse rum, ikke mindst kronologisk (se mail)

- at tingene tager længere tid end face-to-face, hvorfor det også kunne være godt med en realistisk tidsplan

- at det er meget vigtigt, at indholdet i undervisningen lægger op til diskussion.

Skriv gerne, hvad I har lært og hvordan vi kan bruge det fremadrettet. Vi har nogle gode uger med online undervisning i sigte!

(fra min underviserdagbog, skrevet i marts 2020).

Det var begyndelsen på tre måneder med online undervisning på modulet andetsprogs pædagogik. Det var også begyndelsen på forsøg med etablering af meningsfulde online læringsrum i samarbejde med de studerende. Og mange refleksioner over, hvad der mest giver mening hvor og hvorfor – i forhold til tid, sted og interaktion menneskerne imellem.

Space – at finde vej i kompleksitet

Det er stadig lidt tidligt at generalisere på vegne af lærere og undervisere, hvor nem eller svær deres overgang til online undervisning har været. For mig personligt har det været en spændende, men også krævende proces med mange refleksioner, usikkerheder og spørgsmål. På trods af at jeg har erfaring med blended learning fra tidligere, har overgangen til 100 % online kommunikation med de studerende konfronteret mig med en række spørgsmål, som jeg diskuterer i denne artikel. Helt overordnet handler mine spørgsmål om, hvordan man finder vej – og ikke mindst viser vejen for de studerende – igennem en meget kompleks verden, som vi er en del af.

Ja, vi har længe vidst, at verden er kompleks og dynamisk, foranderlig og flydende, simultan og uendelig og altid under konstruktion. Vi har også længe vidst, at små ændringer kan påvirke store processer, og at selv om vi ved så meget om verden, er der så meget vi ikke kan forudsige. Alligevel har vi forsøgt – og gør det stadig – at prøve at indordne verden i lineære systemer med henblik på at kunne fremvise årsag-følge forhold og processernes rækkefølge. Det gør vi, fordi vi gerne vil have styr på vores verden, have orden i den. Denne orden kan blive forstyrret, hvis en eller flere parametre bliver ændret. Og det er lige præcis det, som har været svært i foråret 2020. Forholdet mellem tid, sted og interaktioner mellem mennesker blev ændret i forhold til den måde, som semestret var planlagt, og hele undervisningen skulle gentænkes.

I denne artikel bruger jeg metaforen "*space*" til at illustrere det komplekse samspil mellem elementerne i en læringsproces. *Space* – rum, læringsrum – er det komplekse samspil af mange forskellige faktorer (kogni-

tive, sociale, emotionelle mm.) i de fysiske, virtuelle, historiske, emotionelle, symbolske, kulturelle verdener, vi lever i. Alle dimensioner er i spil samtidig, men spiller forskelligt sammen i forskellige situationer og kontekster, som udspiller sig mellem forskellige mennesker. Det er derfor, artiklen hedder "*Of Other Spaces*", fordi vi, som nævnt i indledningen, i foråret 2020 mødte en kendt verden på en ny måde; en måde, som i højere grad åbnede vores øjne for denne verdens kompleksitet. Vi har skabt nye læringsrum for vores studerende sammen med vores studerende, mens vi var i gang med at begribe, hvad der egentlig skete rundt om os. Vi gjorde mange ting samtidig, vi gjorde det med udgangspunkt i vores konkrete situationer og kontekster, og vi gjorde det på baggrund af vores erfaringer.

Det fik mig til at tænke på Michel Foucault, som tilbage i 1976 holdt den berømte forelæsning for en gruppe arkitekter under titlen "*Des espaces autres*" ("*Of Other Spaces: Utopias and Heterotopias*"), som handlede om vores epoke som en epoke af simultaneitet:

We are in the epoch of simultaneity: we are in the epoch of juxtaposition, the epoch of the near and far, of the side-by-side, of the dispersed. We are at a moment, I believe, when our experience of the world is less that of a long life developing through time than that of a network that connects points and interests with its own skein (Foucault, 1967, 1).

Her beskriver Foucault verden ikke som en lineær kronologisk fortælling, som kan være sand for alle, men som en kompleks og foranderlig størrelse, som bliver konstrueret her og nu forskelligt mellem forskellige mennesker. Hvordan vi opfatter verden, hænger sammen med, hvor vi kommer fra, hvem vi er sammen med, og hvad vi gerne vil - en kombination eller snarere et samspil af mange forskellige samtidige processer i nuet, fortiden og fremtiden. Noget som Edward Soja senere kaldte en "*triple dialectic*" mellem de sociale, temporale og spatiale kvaliteter for at understrege, at mennesker altid er indlejret i kontekster i tid, sted og rum (Soja, 2010). Dette samspil er blevet endnu mere kompleks i

forbindelse med den teknologiske udvikling, som er sket i de seneste årtier, og ikke mindst i forbindelse med overgang til online undervisning i foråret 2020.

Det er ikke min ambition i denne artikel at give et bud på, hvordan de forskellige processer spiller sammen, når vi lærer online. Jeg vil blot fremhæve nogle af de dilemmaer, som optog mig i løbet af semestret. Disse dilemmaer – eller spørgsmål – opstod på baggrund af, at nogle grundlæggende parametre i min undervisning var blevet ændret, hvilket havde konsekvenser for min undervisning og den bagvedliggende pædagogik. Alle disse spørgsmål vedrører på den ene eller den anden måde samspillet mellem tid, sted og interaktion mellem mennesker.

Tid, sted og interaktion ud fra mine erfaringer med overgang til online undervisning

Lad mig begynde med dagbogen, som jeg har præsenteret tidligere i denne artikel. Da vi blev sendt hjem den 12. marts, troede jeg – sikkert som mange andre – hverken på, at situationen ville vare i flere måneder, og jeg var heller ikke klar til at agere. En ændring i forhold til sted: det fysiske klasseværelse på Søndre Campus på Københavns Universitet blev erstattet med mit skrivebord, min computer, mit webcamera, mine høretelefoner og medførte en række ændringer i måden at tilrette undervisning på. Dette på flere forskellige måder i forhold til tid, sted og måder at samarbejde på.

Allerede efter første online workshop laver jeg en opsamling over mine refleksioner, som giver udtryk for et samspil mellem tid, sted og interaktion. Der opdager jeg, at når stedet ændres, og jeg ikke kan bruge min vante fremgangsmåde, som er et fysisk møde med de studerende i en undervisning, som skifter mellem oplæg, diskussioner og øvelser, må jeg etablere nye steder på nettet, som lever op til mine pædagogiske idealer. Disse steder skal kunne rumme den interaktive del af min undervisning, de skal kunne reagere hurtigt, og alle studerende skal have mulighed for at deltage. Dette kan ikke udføres uden de studerendes aktive deltagelse og engagement. Selve workshoppen finder sted på et bestemt tidspunkt, men skal planlægges og afvikles sådan, så det

giver mening for de studerende. Hvad skal der ske inden dagen, på dagen og efter dagen? Hvornår mødes vi hvor? Hvilke opgaver kan løses på andre tidspunkter? Osv.

I det følgende har jeg udvalgt tre spørgsmål, som fyldte særlig meget, mens jeg reflekterede, afprøvede og stillede spørgsmål til mig selv og mine studerende.

Mellem det planlagte og det spontane

Hvordan kan jeg organisere workshops online uden at miste muligheden for den spontanitet, som jeg værd-sætter i min pædagogik?

Som allerede nævnt handlede den første undervisningsgang efter den dramatiske besked om corona om kommunikativ undervisning i sprog på nettet. Efter grundige overvejelser valgte jeg at organisere en workshop, hvor de studerende i grupper og på baggrund af flere udvalgte tekster kunne arbejde med at udvikle kommunikative sproglæringsaktiviteter til deres kursister – aktiviteter, som de kunne igangsætte som online undervisning. Aktiviteterne skulle udvikles og senere analyseres med udgangspunkt i teori om sproglæring og om kommunikativ undervisning i sprog. Så langt så godt.

Sessionen var planlagt allerede før semestrets start og beskrevet i både undervisningsplanen og i den særligt oprettede side på den interne læringsplatform Absalon. Men så kom alle spørgsmålene: Hvad hvis tingene ikke går efter planen? Hvordan sikrer jeg, at alle studerende ser mine beskeder? Hvordan kan jeg hurtigt informere de studerende om ændringer i planen, skred i tiden og andre småting, som jeg så nemt styrer i det fysiske klasseværelse? Hvor skal vi mødes? Hvordan laver jeg grupper? Hvordan samler jeg op? Jeg oprettede et dokument i Google Docs, som fik navnet "vores tavle" og så ud som på figur 1.

Her skrev jeg dagens program op, lagde links ind til vores fælles rum i Google Hangouts, links til øvelser og tekster, link til mit oplæg om informations- og kommunikationsteknologier i andetsproglæring, som jeg havde optaget på forhånd, beskrivelse af forberedelse,

og jeg etablerede endelig plads til, at de studerende kunne skrive deres kommentarer der. Det var jeg glad for, at jeg gjorde, på trods af, at de studerende syntes det var forvirrende, at informationerne om sessioner fandtes på to sider i henholdsvis Absalon og Google Docs.

Vores tavle :-)



Session 8: Torsdag den 26. Marts 2020, 9:15 - 12:00

1. IKT og sproglæring

2. Udvikling, gennemførelse og evaluering af kommunikativ undervisning

Del 1: IKT og sproglæring

Kære alle, vi har problemer med hangouts, hvorfor vi laver to grupper!

- **Introduktion til sessionen i google hangouts - gruppe 1:**
https://hangouts.google.com/call/EsZN2Qg9CGUyL5Oph4_AEEI

Figur 1. Holdets virtuelle tavle

Jeg var glad for det, for Google Docs kunne noget som Absalon ikke kunne – det fælles dokument kunne reagere på ændringer i real tid både fra min side og fra de studerendes side og selvfølgelig var der problemer med Google Hangouts, som ikke levede op til forventningerne og kun lukkede 10 personer ind ad gangen (i alt 18 studerende deltog i denne workshop). Hurtigt blev der fundet en løsning, og en studerende oprettede Hangout

nummer 2 – til den anden del af gruppen. Hurtigt blev det nye link lagt ud på vores "tavle". Den anden gruppe gik hurtigt i gang med samme program som gruppe 1. Underviseren fik lov til at "vandre" imellem de to Hangouts, besvare spørgsmål og indgå i diskussioner. Det var også her på "tavlen", de studerende kunne skrive, hvis tingene ikke virkede på deres side. Det var også her, de studerende fik lavet indbyrdes aftaler om gruppedannelse. Det gik hurtigere, end hvis vi skulle kommunikere over mail.

I den efterfølgende evaluering fortalte de studerende, at de blev forvirrede af det lange flow af informationer, som de modtog inden dagen og på selve dagen. Og det skal de ikke høre for, for som man kan se på det næste billede, var der rigtig mange informationer den dag. Som man kan se i figur 2 til venstre, har jeg beskrevet sessionen som en lang række informationer og links (Figur 2, spalten til venstre). Det følte rigtig på det tidspunkt, for hvordan kunne jeg overhovedet finde mine studerende derude på det vilde World Wide Web og etablere et meningsfuldt læringsrum. Samtidig er det også et udtryk for den forvirring og søgen efter struktur, som kendetegnede min første workshop på nettet:

Session 8: Integrering af informations- og kommunikationsteknologi (IKT) i andetsproglæringen

Informationsteknologi (IKT) er en vigtig del af vores moderne verden. I denne session vil vi se på, hvordan vi kan integrere IKT i vores undervisning af andetsprog. Vi vil se på forskellige måder at bruge IKT på, og hvordan vi kan gøre det mest effektivt. Vi vil også se på, hvordan vi kan bruge IKT til at skabe et mere interaktivt og engagerende læringsmiljø. Vi vil se på forskellige typer af IKT, som f.eks. video, lyd, tekst og billeder, og hvordan vi kan bruge dem til at støtte vores undervisning. Vi vil også se på, hvordan vi kan bruge IKT til at evaluere vores elever og deres læring. Vi vil se på forskellige måder at bruge IKT på, og hvordan vi kan gøre det mest effektivt. Vi vil også se på, hvordan vi kan bruge IKT til at skabe et mere interaktivt og engagerende læringsmiljø. Vi vil se på forskellige typer af IKT, som f.eks. video, lyd, tekst og billeder, og hvordan vi kan bruge dem til at støtte vores undervisning. Vi vil også se på, hvordan vi kan bruge IKT til at evaluere vores elever og deres læring.

Session 10: Arbejdsrelevant mundtligt sprog

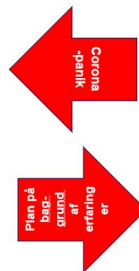
FORBEREDELSE:
Du har mulighed for at læse disse gode tekster. Tænk gerne på, hvordan man i sin undervisning kan etablere et: derude i "den virkelige verden" og i dit klasseværelse.

Walter Gove (2010) The L2 user and the native speaker
 Jakob Daerig (2010) Sammenlignelse - som grundlag for undervisningen i dansk som andetsprog? Fokus nr 53 (4)
 Michael Sørensen-Pedersen (2015) Spring på arbejdspladsen (16)
 Michael Sørensen-Pedersen (2015) Spring på arbejdspladsen - En undersøgelse af sprogbrug i relation til arbejdsfunktioner på udlændke arbejdspladser (4)
 Søren N. Eriksen & Johannes Wagner (2015) Spring-glasset lærer: en lejligheds handling (9)
 Søren N. Eriksen & Gøttsche Theodorsson (2015) Continuing L2 Learning Spaces: Ways to achieve learning inside and outside the classroom (9)

Der findes en podcast om Language learning in the wild.

DAGEN:
 9:15 - 10:00 Velkomst, spørgsmål, opvarmingsøvelse
 10:15 - 11:00 Oplæg
 11:15 - 12:00 Diskussion af oplæg
 Link til ZOOM: xxxxxx
 Link til oplægget: xxxxxx
 Slides brugt i oplægget: xxxxxxx

EFTER SESSIONEN:
Deltag i diskussioner:
 Del dine erfaringer med online undervisning
 Hvad kan vi lære af vores første online session (alle sessioner med undervisning online)



Figur 2. Visuel forskel på planlægning af undervisning

På billedet kan man se min beskrivelse af to sessioner, hvor den første (til venstre) er den ovennævnte session om informations- og kommunikationsteknologier, som var min allerførste workshop online, mens den anden (til højre) er en session flere uger efter. Det tog flere uger for mig at finde et system, som levede op til mine behov som underviser på modulet. I den højre side af figur 2 kan man se, hvordan mine planer tog form senere i semestret. Her deler jeg min beskrivelse af sessionen i tre kategorier: forberedelse (tekster og opgaver), selve dagen (aktiviteter, tider og steder) og efter sessionen (aktiviteter og steder). Altså en rækkefølge i forhold til tid og sted, samt de interaktionstyper, som de studerende blev inviteret til at deltage i.

Også her har kollegainteraktionen været essentiel. En af mine studerende – Michelle Lund Ossipoff Holmkjær, kandidat i IT didaktisk design, som også har skrevet en artikel her – har været en stor inspirationskilde og hjælp i min dannelse som ny online underviser. Michelle meldte sig på banen til at hjælpe i sessionerne, hun viste mig sine undervisningsplaner, som hun udviklede til kursisterne i dansk som andetsprog på sit arbejde ved Lærdansk (se figur 3). Det var en øjenåbner for mig.

Her kan man se, hvordan Michelle har samlet alle informationer til sine kursister på bare en side (man kan se to forskellige sessioner på billederne) på en overskuelig og klar måde. Hvad skal der ske, hvor skal det ske, og hvordan skal det ske – klart og tydeligt. Michelles undervisning blev koordineret igennem Whats App – en hurtig kommunikationsplatform, som hendes kursister brugte til daglig. Det vil sige, at både lærer og kursister hurtigt kunne komme i kontakt med hinanden og løse de små problemer med for eksempel teknologi, som kunne opstå.

Onsdag d. 25. marts

Bliv hjemme! 😊

Link til vores whatsapp-gruppe [her](#)

Lærer: Michelle

Hold: 210

Modul 2.1, 2.2 og 3.1

Skolen lukket pga. Coronavirus.
Vi arbejder derfor online! 🖥️



Dagens emne: *Min bolig*

Log på Hangout Meet kl. 08.40 her:

meet.google.com/cxr-rsjk-uej

Online undervisning:

- ★ Opgave 1: Lav spørgsmål til billedet [her](#)
- ★ Opgave 2: Vi taler dansk 1, s. 31 - 32 [her](#) (fokus på kortsvar)
- ★ Opgave 3: Skriv om din bolig i dit hjemland [her](#) (husk at skrive i datid)
- ★ Opgave 4: Vi taler dansk 1, s. 33 (lytteøvelse) - [lydfil 31. øvelse 14](#). Skriv [her](#)
- ★ Opgave 5: Diktat: Lyt til diktaten [her](#) og skriv i jeres skrivemappe [her](#)
- ★ Opgave 6: Grammatikfilm: [Substantiver](#) fra Lærdansk-portalen

Værksted:

- ★ Print siderne eller skriv i dit hæfte: [Peter flytter i lejlighed](#) fra Lærdansk-biblioteket

Lektier:

- ★ LDO (Lærdansk online): [2.1](#) - [2.2](#) - [3.1](#) - lav tre opgaver hver uge inden søndag kl. 00.00

Mandag d. 11. maj Bliv hjemme 😊 Link til vores whatsapp-gruppe her	Lærer: Michelle Hold: 210 Modul 2.1, 2.2 og 3.1
--	---

Velkommen til to nye kursister: Luciana og Isabella

Skolen lukket pga. Coronavirus.
Vi arbejder derfor online! 🇩🇰



Dagens emne: *Danmark og geografi*
 Hangout kl. 08.40: meet.google.com/tms-tztr-zaj

★ Opgave 1: Vi mødes kl. 08.40 på hangout. Vi siger godmorgen og laver ordleg [her](#)
 ★ Opgave 2: Gruppearbejde om Danmark og geografi

Danskuddannelse 3 Gruppe 1: Valentina, Anika og Darko Hangout: meet.google.com/bwv-tmmi-vrg Opgave: her
Danskuddannelse 2 Gruppe 2: Isaac, Martijn, Elvie og Jane Hangout: meet.google.com/jqm-mxig-has Opgave: her
Danskuddannelse 2 Gruppe 3: Hangout: meet.google.com/nct-byku-oau Opgave: her
Danskuddannelse 2 Gruppe 4: Hangout: meet.google.com/yes-vxso-ctn Opgave: her
Andre kursister Gruppe 5: <i>Til de kursister, der ikke kan møde kl. 08.40 (arbejder alene)</i> Opgave: her

Figur 3. Eksempler på læreplaner på en sprogskole

Hvad har jeg lært? At hvert system /program/ hver platform har sine styrker og svagheder og kan bruges til forskellige formål, at der er brug for flere forskellige systemer/platforme/programmer, og at man godt kan stole på de studerende, deres engagement og hjælp. Jeg endte med at være glad for følgende informationsteknologiske midler:

Medie	Formål/interaktionsform
Læringsplatformen Absalon	at skabe overblik og systematisere informationer om sessionerne, vidensdele og informere de studerende
Mail og beskedfunktionen i Absalon (<i>jeg havde foretrukket et hurtigere medie som sms, hvis det var muligt</i>)	at informere de studerende
Diskussionsfora i Absalon	at vidensdele og diskutere aktuelle spørgsmål
ZOOM	at mødes, tale sammen, diskutere, samarbejde, arbejde i grupper (<i>break-outs</i>), at dele sin skærm med de studerende
Powerpoint	at forberede slides til undervisningen
Screencast o matic	at optage mine oplæg
Google Docs	at organisere og koordinere samarbejde mellem de studerende

Tabel 1. Udkast til min informations- og kommunikationsteknologiske kuffert

Disse systemer/platforme/programmer tilgik jeg igennem min computer med tastatur og mus, et webcamera, en mikrofon, et par gode høretelefoner og ... internet – de materialiteter, som vi i en meget høj grad blev afhængige af, da vi overgik til undervisning over nettet. Det er mit næste spørgsmål.

Materialitetens betydning for læring

Hvordan kan jeg lave god undervisning online, når jeg ved, at der vil være tekniske problemer, mens jeg underviser?

Selvfølgelig har vi brugt informations- og kommunikationsteknologier inden foråret 2020 med dertilhørende gadgets og teknologiske opfindelser. Men aldrig før har vi været fuldstændig afhængige af internettet, computeren og høretelefoner, som det var tilfældet i foråret 2020. Teknologien har været noget man kunne vælge til eller fra, noget man brød sig om eller ej. Men pludselig blev teknologien – internettet og en række systemer/platforme/programmer til den eneste mulighed for at levere undervisning. Det har ændret min tilgang. For eksempel kunne jeg mærke, at det at lave forelæsninger online, som blev delt offentligt på min YouTube "Sprog-pædagogik for alle" var meget nemmere end før, når det var den kanal, som man havde ud til sine studerende. Det var ikke længere noget ekstra, noget man kunne vælge til eller fra, men en helt naturlig og meningsfuld måde at arbejde på. Men samtidig en måde at undervise på, hvor man i en meget højere grad blev afhængig af, at teknikken fungerede. Teknikken fungerer ikke altid, det har vi vidst længe. I det fysiske klasseværelse kan vi bare sige "Nå, den her lille film kan jeg ikke få lov til at vise i dag, lad mig fortælle, hvad der sker i filmen". Det går ikke i online undervisning.

De fleste undervisere har i foråret oplevet problemer med langsom – eller overbelastet – internetforbindelse, overbelastede internetsystemer og platforme samt problemer med dårlig lyd og billede. Vi gik alle på opdagelse i de muligheder, som teknologien tilbyder os, og fandt de medier, som bedst passer til vores behov. Vi lærte at finde alternativer, hvis noget ikke fungerer. Vi lærte at forstå, hvor stor en rolle materialiteten spiller i vores undervisning. Eller som Tara Fenwick, Richard Edwards and Peter Sawchuk skriver i deres bog om de socio-materielle dimensioner i uddannelse, *"Education in all this enactments is centrally material – its energies, process, motives and outcomes are fully entangled with*

material practice, nature, time, space, technologies and objects of all kinds" (Fenwick et al., 2011, vii). Disse materialiteter er lige så vigtige for menneskelig kognition, aktivitet, intentioner, meningsdannelse og menneskelige relationer.

I 2011 skrev Stephen Bax en spændende artikel om normalisering i forbindelse med integrering af informations- og kommunikationsteknologier i andetsprogsundervisning (også anbefalet til læsning af den gode kollega Karen-Margrete), hvor han gør rede for den teknologiske og didaktiske udvikling på området. Som titlen indikerer, mener Bax, at teknologien mest giver mening i vores undervisning, når den bliver til en naturlig del af vores daglige praksis: "*A technology has reached its fullest possible effectiveness in language education when it has arrived at the stage of 'normalisation', namely when it is used without our being consciously aware of its role as a technology, as a valuable element in the language learning process*" (Bax, 2011, 1). I sin analyse af udviklingen på området konkluderer Bax, at vi har været undervejs ind i en epoke af normalisering af teknologi i sprogundervisningen. Hvis ikke det skete tidligere, så skete det i hvert fald i foråret 2020. I flere sessioner med de studerende er det lykkedes mig at glemme, at vi ikke sad i samme rum. Takket være de studerendes engagement og ønske om at deltage i diskussionerne kunne man ved hjælp af ZOOM faktisk etablere en dialog med de studerende, som lignede meget den i det fysiske rum.

Også her er der ud over forandringer i forhold til stedet: hvor finder diskussionerne sted? i det fysiske rum eller online tale om, hvor stor en rolle kvaliteten af interaktionen spiller i forhold til kvaliteten af det endelige produkt. Det er lige så vigtigt at etablere et samarbejde med de studerende om at få teknologien til at fungere, som det for eksempel skete, da Hangouts kun ville lukke 10 studerende ind ad gangen. Og ikke mindst – at have flere muligheder med i sin teknologiske kuffert i tilfælde af at den ene ikke fungerer.

Synkron, asynkron og derimellem

Hvornår giver det mening at arbejde sammen i real tid, og hvornår kan opgaverne løses forskudt? Hvilke pædagogiske konsekvenser kan det have for min undervisning?

Det tredje spørgsmål, som jeg gerne vil reflektere lidt over, er samtidighed. I forbindelse med blended learning har vi længe talt om fænomenerne synkron undervisning og asynkron undervisning. Den synkrone undervisning finder sted i et umiddelbart møde med de studerende i online rum, hvor alle er samlet og arbejder sammen i real tid. Underviseren og de studerende mødes typisk ved hjælp af et kommunikationsprogram som fx Adobe Connect, Google Hangouts eller Zoom, hvor de studerende og underviseren kan se hinanden, tale sammen i real tid, dele dokumenter, arbejde sammen med dokumenter, dele skærm, pege på forskellige ting på skærmen (hvis programmet ellers fungerer og har kapacitet til at rumme mange deltagere og dokumenter). Her kan deltagerne typisk også deles op i mindre grupper for at samarbejde om bestemte aktiviteter (de såkaldte breakout grupper, en funktion i fx Zoom og Adobe Connect). Asynkron undervisning, derimod, kræver ikke samtidig deltagelse af de studerende og underviseren. Underviseren lægger typisk tekster og opgaver til de studerende, som de studerende kan løse på tidspunkter, som passer dem. Typisk foregår dette arbejde inden for bestemte på forhånd aftalte tidsrammer, hvor der fx er en deadline for aflevering af opgaver.

I forbindelse med mine tidligere erfaringer med blended learning, erfarede jeg, at synkron undervisning godt kan give mig en del stress. Har man for eksempel forberedt et oplæg for de studerende, kan der opstå tekniske problemer som vil gøre det svært at levere oplægget, især hvis man gerne vil vise et klip fra en film. Systemet strejker, når der er mange på, når der skal bruges store filer, og især når alle deltagere tænder for deres webcamera. Det er ligeledes overraskende svært at

holde et oplæg online og samtidig kunne holde øje med spørgsmål fra de studerende i chatten. For at mindske stress og belastning under synkrone sessioner, begyndte jeg at optage mine oplæg på forhånd. "Flipped learning" ville man sige. De studerende ser oplægget før online-sessionen, mens tiden sammen i den synkrone session kan bruges til at diskutere oplægget og samarbejde om opgaver.

Det er her, mit spørgsmål opstår – kan vi nøjes med de to vante kategorier (asynkron og synkron undervisning), eller skal disse to differentieres yderligere? For der er noget særligt ved samtidigheden. Der sker noget særligt, når man sidder og ser oplægget sammen. Det kan skabe et rum, hvor flere får relevante spørgsmål samtidigt og har mulighed for både at stille spørgsmålet umiddelbart efter det er opstået, og får svar i forbindelse med det der tales om i oplægget. Det giver en hel anden energi til diskussioner, end hvis vi hver især sad og så oplægget hver for sig. Der er jo en grund til, at noget bliver sendt "live" og noget skal ses "sammen", som det for eksempel bliver indikeret på Facebook eller YouTube.



Figur 4. Ikoner fra YouTube og Facebook, som indikerer samtidighed

I min undervisning har jeg inviteret de studerende til at se mine på forhånd optagede oplæg sammen i real tid med mulighed for at stille spørgsmål, ligeledes i real tid. Det tager presset væk fra teknikken – vi behøver ikke bruge samme platform til at streame oplægget – de studerende kan se oplægget direkte fra YouTube eller Skoletube. Men vi har mulighed for at tale sammen umiddelbart i forbindelse med oplægget, eller straks efter man har set oplægget – for man sidder i samme rum i for eksempel Zoom. Der er selvfølgelig også mulighed for at se oplægget inden eller efter undervisningen – for dem, som ikke kan deltage på det aftalte tidspunkt.

Hvad skal vi kalde den slags undervisning? Jeg vil gerne foreslå et begreb "synkront forskudt undervisning" – en undervisning, hvor de studerende selv kan vælge, om de vil bruge muligheden for at diskutere oplægget i real tid sammen med underviseren og andre studerende, eller om de vil se oplægget før eller efter undervisningen.

Konklusion

De tre spørgsmål, som jeg har reflekteret over i denne artikel, handler alle om tid, sted og interaktion mellem mennesker, og hvordan disse tre dimensioner spiller sammen i yderst komplekse processer, som vores undervisning er en del af. Når en eller flere parametre i dette samspil ændres, påvirker det hele samspillet og derved vores undervisning. I foråret 2020 oplevede vi den slags ændringer, som gjorde det nødvendigt at gentænke, revidere og udvikle vores undervisning og etablere nogle helt nye læringsrum til vores studerende sammen med vores studerende. Med Foucaults begreb "*Of Other Spaces*" ville jeg i denne artikel fremhæve, at de nye læringsrum blev skabt sammen med vores kolleger, studerende, elever og kursister, samtidig med at vi oplevede ændringerne. Det er resulteret i nogle unikke processer, som gav mening i konkrete situationer og kontekster. Den måde at arbejde på kan vi lære af.

I foråret 2020 oplevede vi, at små ting kan påvirke store processer, som når for eksempel hele semestrets undervisning skulle gentænkes. Vi har lært, at når stedet ændres, ændres tidsforhold og måden at kommunikere på. Vi har lært, at det kan være svært at skabe en kronologisk fortælling om fremtidige begivenheder uden at miste muligheden for spontanitet. Vi har lært, at selv spontaniteten skal planlægges i forhold til sted, tid og interaktion. Vi har lært, at tingene kan tage kortere eller længere tid, hvis stedet ændres, eller hvis kommunikationsformen ændres. Vi har lært, at forskellige steder på internettet kan bruges til forskellige formål. Vi har lært, at undervisning online fungerer bedst, når de studerende engagerer sig i undervisningen. Vi har lært, at vi skaber undervisning sammen med kolleger og studerende. Vi har lært, at materialiteten har en særlig vigtig betydning,

når vi underviser online. Og vi har sikkert lært meget mere end det, som vi først vil forstå senere.

Alt dette ville ikke være muligt uden de studerende. Hvorfor jeg gerne vil slutte af med at sende en kæmpe TAK til de studerende på modulet Andetsprogs-pædagogik ved Københavns Universitet i foråret 2020 – TAK for jeres engagement, I har været fantastiske!

LITTERATUR

- Bax, Stephen (2011). Normalisation Revisited: The Effective Use of Technology in Language Education. In: International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching.
- Fenwick, Tara, Richard Edwards and Peter Sawchuk (2011). Emerging Approaches to Educational Research. Tracing the sociomaterial. Routledge.
- Foucault, Michel (1967). "Des Espace Autres", Of Other Spaces: Utopias and Heterotopias. Translated from the French by Jay Miskowiec. In: Architecture/ Movement / Continuité, October 1984.
- Harvey, David (1989). The Condition of Postmodernity. An Enquiry into the Origins of Cultural Change. Blackwell.
- Soja, Edward (2010). Seeking spatial justice. University of Minnesota Press.

LOCKDOWN LESSONS
REFLECTIONS ON THE WONDERS AND WOES OF ONLINE
TEACHING AND LEARNING

Janus Mortensen

At a televised press conference held Wednesday 11 March 2020, the Danish Prime minister, Mette Frederiksen, announced that Danish society would enter a state of partial lockdown to prevent further spread of SARS-CoV-2 in the country.¹ As part of the lockdown, all public educational institutions were to suspend teaching as soon as possible, and no later than Friday 13 March. Similarly, all public employees – except those who served ‘critical functions’ – were ordered to work from home. The Prime Minister explained that the lockdown was to be in effect for at least two weeks but indicated that it might last longer. And it did. For students and employees at Danish universities, the lockdown turned out to continue throughout the entire spring semester, forcing teachers and students to find new ways of organizing teaching and learning ‘together apart’. In the autumn semester, students and staff were allowed back on campus, but with various restrictions still in place.

In the following, I would like to share some of my observations and thoughts about the wonders and woes of online teaching as I have experienced them during the past seven months. Although I readily admit that I am absolutely amazed by the possibilities offered by modern communication technology, I shall by and large be making a case in favor of old-fashioned face-to-face teaching. By adopting this position I fear that I am likely to present myself as somewhat of a conservative romantic – or possibly an outright technological-didactic reactionary – but I hope that my observations will be worth the time it takes to read them, also for readers who may hold more progressive views than mine.

The wonders

Before addressing the challenges associated with technologically mediated teaching and learning environments (as I currently see them), it is worth reflecting on how amazing modern communication technology is, and what it has allowed us to achieve during the lockdown and beyond. Had we been faced with a situation similar to the COVID-19 pandemic 10 years ago, it is unlikely that we would have been able to establish meaningful online learning environments in the way we have seen since March.

Since 2015, I have taught at the English section at the Department of English, Germanic and Romance Studies at the University of Copenhagen. In the module I co-taught in the spring of 2020, *Sociolinguistic Perspectives on English and Globalization*, my colleague, Dorte Lønsmann, and I were able to switch to online lessons starting the Monday after the lockdown had been announced. Since we work with audio and video recordings as part of our research, and because we have been using online video conferencing platforms regularly for research collaboration with colleagues abroad since 2016, we did not start from scratch.² Nevertheless, before we went 'on air' for the first time, we were worried about the stability of the setup we and our students had available, and we had four alternatives lined up, just in case (see Appendix 1). Being relatively new to the specific software (Zoom), we were also uncertain whether we would be able to show slides to the students in a meaningful way, whether we could share data excerpts with them like we normally would, and so on. However, as soon as we got the process underway, most of our worries turned out to be unfounded, and we managed to deliver the 16 seminars that remained of the course in an acceptable manner, considering the circumstances.

The technology was by no means infallible. More than once, students experienced problems connecting to the Zoom 'room' and needed to be guided before we could begin a session. Slide sharing also tended to 'freeze' at least once during each seminar which always caused confusion because the presenter had no way of telling that things were amiss before the participants realized there was a problem and made a comment to that effect. Still, in general it is fair to say that the online environment provided by Zoom constituted an acceptable virtual version of how lecture-like sections of a seminar

would have unfolded in a physical classroom (where technology will occasionally *also* act up).

For interactive sections of the seminars, we also found that Zoom was surprisingly flexible. By using 'break-out rooms' we were able to distribute students into additional virtual rooms by the click of a button and ask them to work on exercises in pairs or in groups. During the break-out sessions we could 'drop in' on the groups and ask additional questions or answer any questions students might have. As part of each exercise, the groups would typically be asked to post their answers to exercises and comments on a virtual notepad (using Padlet) which functioned as a shared notice board and starting point for plenary discussions back in the main room.

Finally, thanks to a research-integration development grant from the University of Copenhagen, the course also included a number of workshops delivered by our colleague, Kamilla Kraft. These workshops were meant to give students hands-on experience with various types of recording equipment, transcription of qualitative interviews by means of linking software, and software for computer-assisted qualitative data analysis. For these particular activities, we found video conferences via Zoom to be unmanageable, and we therefore decided to generate a library of prerecorded video tutorials which the students could work with individually as a replacement for the workshops. Producing these videos was a time-consuming activity, but by combining the tutorials with detailed individual feedback (made possible by the development grant), we managed to develop a meaningful – though less than ideal – learning environment for the students.

In short, even though no one had dreamed that we would be switching to an entirely online teaching and learning environment in March 2020, it turned out that the technological solutions that were available and the skills we had acquired over the years actually allowed us to create a reasonably meaningful alternative to face-to-face teaching at very short notice. The whole situation had a rather dystopian-futuristic air, no doubt influenced by the bleak mood that characterized many parts of society during the lockdown. But it worked.

The woes

The lockdown illustrated that large-scale online teaching and learning is no longer an imaginary scenario of the future but a viable proposition here-and-now. In other words, the lockdown was an eye-opening experience for students and teachers alike – and it is likely to stand as a “game changer” in the development of online teaching and learning in Denmark and beyond. Before the pandemic, it would have been difficult – laughable, even – to suggest that universities and other institutions of higher education would be able to make a wholesale shift to online teaching and learning within a matter of weeks. After the lockdown, the genie is out of the bottle, and our collective experience prevents us from going back – in effect making the suggestion that large-scale online teaching and learning *cannot* work just as laughable as the opposite position was before.

That being said, I must stress that an online teaching and learning environment – in my experience – is a poor substitute for teaching and learning in a shared physical space. The online environments so expertly provided by Zoom, Padlet and similar services are designed to mimic social interaction in physical space, as neatly illustrated by the fact that Zoom comes with options like virtual hand-raising and thumbs up icons superimposable on the video thumbnail of each participant. They represent surrogate environments for activities that would ideally take place elsewhere. As with all other technologies, it takes time to harness a technologically mediated learning environment, and I remain open to the possibility that once we learn how to make the most of the affordances offered by online teaching and learning, things will look brighter. However, for the time being, I remain skeptical: Online teaching and learning represents a tolerable, but under normal circumstances, undesirable alternative to face-to-face teaching and learning.

Communication and community in live-streamed learning environments

One of the key challenges associated with technologically mediated teaching and learning environments is the relative semiotic impoverishment they involve compared to face-to-face encounters. In terms of semiotic richness, videoconferences as offered by Zoom, Skype, Microsoft Teams, Google Meet and all the other services that we have recently become accustomed to represent a great improvement over audio-based teleconferences. Yet, even with state-of-the-art videoconference set-ups (which are much more sophisticated than what most teachers and students have to make do with) the lack of a shared physical space presents a considerable challenge for establishing meaningful interaction and understanding.

A couple of weeks into the lockdown, I was interviewed for an article on the university intranet about teachers' experiences with online teaching. When asked what the biggest challenge was in switching to online teaching I replied: "[The biggest challenge is] that I can't sense how the teaching is received in the way that I usually can. There is no direct relation, and I don't get the immediate response that I would get if we were together physically".³ I think this is a very common experience for teachers and students alike, and part of the reason why online interaction is often perceived as more strenuous than face-to-face interaction. We simply have to invest more energy in 'reading' each other correctly and 'sending clearer signals'. The mediated environment, even when not hampered by 'choppy' audio or 'frozen' video signals, simply adds a filter that we need to work hard to see through.

The challenges involved in establishing *rapport* in mediated environments have implications for the way teaching sessions are organized and executed. In my own case, I found that my seminars during the lockdown had to be planned in much greater detail and run in much more linear ways than usual in order not to lose students along the way. While the value of planning one's teaching should generally not be underestimated, the limits imposed by the digital framework may also disturb the forms of spontaneity and mutual responsiveness that I personally consider hallmarks of interactive, dialogue-based teaching. Technology shapes talk and the patterns we develop for interaction. Exclamations like 'roger', 'over and out' and 'wilco' associated with radio communication

are good, yet relatively simple examples. The communicative styles I have observed my students and myself develop so far in response to the online teaching and learning environment are not always encouraging. Many students develop passive and silent forms of participation – quite understandably, I think, when considering the difficulties associated with taking the floor and claiming a voice in a mediated environment. At the same time, I have noticed that I often talk more than I normally prefer to do in a teaching situation. Whether this is caused by the students' relative silence or vice versa is hard to say. Either way, the situation is not ideal.

Another key issue with online teaching and learning environments is that they may – and in my experience often *do* – lead to social fragmentation. By using virtual breakout rooms, padlets and other solutions designed to enable students to collaborate and participate, even when they are not physically co-present, it is possible to design the virtual environment in a way that goes some way towards building a shared learning space. Yet, these solutions do not always work as intended. A recurring phenomenon is that some students tend to 'slip out the door' when the plenary session breaks out into smaller group work sessions. When asked why they do this, students have explained that they prefer not to participate in group work if they feel that they have not prepared sufficiently. Whether this is true or not, or whether there are alternative reasons, the important point to note is that the technologically mediated environment makes it relatively easy for students not only to *tune in* to class, but also to *tune out* of the shared learning environment.

The technologically mediated teaching and learning environments I have described above allow for an extreme form of individualized participation which is usually not possible to uphold – at least not in the same way – when learning takes place in a physically shared environment. This is important because it seems to me that we more readily *accept* and tend to *display* a greater sense of responsibility for each other when we are physically co-present. Being together physically involves a particular kind of reciprocal relational commitment that may have a tendency to diminish when we are 'together apart'. Walking out on fellow students during class when instructed to collaborate on a common task would have social ramifications that would keep most students from doing so in a normal classroom setting. In a virtual environment, there

seems to be more leeway for this sort of behavior, and this may have negative effects on efforts to build a shared learning space.

There will obviously be many situations where walking out on classmates will not be tolerated, also in online environments, just as there will be many students who would never consider doing so, no matter whether the situation was online or offline. Yet, I think it is vital that we – teachers and students alike – acknowledge the fact that the technologically-mediated environment, compared to the physical classroom, inevitably comes with particular constraints and affordances that may have an impact on the way sociality is realized. Many of the negative effects may be mitigated, but it may require special effort, and the efforts invested here will necessarily require time and energy that could perhaps have been invested elsewhere.

In many contexts, online and/or remote teaching is being used as a means to bring education to areas and individuals with otherwise little or no access to education. In Australia, Alice Spring School of the Air⁴ has brought “education over the airwaves to Australia’s most remote students” since 1951, and more recently a wide range of platforms have emerged offering *massive open online courses* (‘MOOCs’) where educational content can be accessed without constraints related to time or place (though usually not for free). By bringing education to areas and individuals that would otherwise not have access to education, technologically mediated teaching may be said to have a considerable democratizing and liberating potential.

However, as colleagues at the Law Faculty have pointed out in a piece published during the lockdown in the university newspaper (online, obviously)⁵, online teaching may also have the opposite effect and in effect amplify existing or latent inequalities. For students from family backgrounds with little pre-existing academic capital, being deprived of the opportunity to socialize in the classroom may constitute a considerable academic disadvantage, in addition to the social challenges which many students report having experienced as a result of isolation. Again, these challenges can probably be overcome or at least mitigated in various ways, for instance by encouraging students to form study groups. But in a virtual environment where it may be more difficult than otherwise to establish social relations, student networks are also likely to require extra effort to flourish.

On being out of sync

In the discussion above, I have mainly focused on technologically mediated teaching and learning environments characterized by temporal copresence and spatial discontinuity (the exception being the video tutorials I briefly mentioned where students were at liberty to engage with the material not only *where* but also *when* they saw fit). Yet, live-streaming by means of videoconferencing software is obviously not the only way of organizing a technologically mediated learning environment. After the summer break, students and staff at the Faculty of Humanities were allowed back on campus, with various restrictions in place to prevent further spread of the virus. One of the measures taken at the department where I teach was to convert all lectures with an audience of more than 50-60 students to an online format, while seminars with smaller groups were allowed to take place on campus.

Two weeks before the autumn semester began, lecturers involved in teaching courses with larger groups of students were given the option of *either* giving live-streamed lectures *or* providing pre-recorded ones. The former option has come to be known as *synchronous* online teaching while the latter mode is called *asynchronous*. Already during the lockdown, many teachers decided to handle the disruption of their normal teaching by distributing prerecorded lectures accompanied by various student activities, so the asynchronous mode was well-established at this point. In the module I have co-taught in the autumn, *English Language and Culture – An Introduction*, a 15-credit first semester course for a batch of 150 brand new English BA students, it was decided by mutual agreement among the lecturers that we would opt for the synchronous model and deliver live-streamed lectures two times per week for the entire student cohort, supplemented by seminar sessions in smaller sections on campus. As with the switch to the online environment during the lockdown, the situation caused some worry. However, once we had managed to establish a makeshift mobile 'broadcasting studio' and enlist the help of what came to be known as student 'e-assistants', everything turned out to work quite well – all things considered.

Some weeks into the autumn semester students started asking whether we could perhaps record the lectures as they were happening – after all, a recording is only a click of a mouse away when working in digital environment like Zoom,

so it should be easy to do. Also, in a few cases (two out of a total of 14 at the point where requests for recordings started to appear) the lectures had been hampered by connectivity issues, so it would be good to have a recording, the students argued, to give them the opportunity to go back and catch whatever bits and pieces they might have missed during the live transmission. Finally, some students pointed out that having recorded lectures in addition to or perhaps instead of live-streamed lectures would allow them to 're-watch' lectures, and perhaps go over particularly difficult points multiple times.

Although I appreciate the reasoning behind these points, I think recorded lectures – no matter whether they are produced synchronously or asynchronously – are problematic for several reasons, at least in the context of this particular module. After consulting with my colleagues, I therefore sent a message to the students, informing them in my capacity as module coordinator that we would not be recording lectures, despite popular demand. In explaining the situation to the students, I offered a list of reasons for why I personally prefer 'live-streamed one-off lectures' to recorded ones, even in the face of the problems with technologically mediated communication outlined above. The reasons are offered here in a slightly modified version.

Reasons why I prefer live one-off lectures rather than recorded lectures

- Live one-off lectures invite students and lecturers alike to be 'on their toes' and pay attention. The need to focus and concentrate on complex information delivered in the here-and-now is an important skill for you to develop as budding academics. We live in times where there's an abundance of 'things' that demand our attention *all* the time – offline as well as online. Being forced to focus on one thing, right here, right now, for 45 minutes is a very useful heuristic in creating and maintaining focus, and I think we might sometimes underestimate how important it is to practice this.
- Live one-off lectures cannot be paused, nor can you press 'rewind' and go back and listen again if there was a particular point that you did not understand. However, if some points are unclear or need to be followed

up, you can ask questions during the lecture, you can bring questions to your seminars (in fact we encourage you to do so), talk to your peers and/or the tutor or revisit the readings to see if the answer might be available there. These methods are likely to be much more effective than simply 'watching the lecture again' because what is needed is not to hear *the same thing* again, but to hear the point expressed in a different way and for you to be able to discuss it using your own words.

- Live one-off lectures can help build a sense of community across the student cohort because you experience a form of copresence and co-attention. Online copresence is a poor substitute for actual copresence, but it is better than no copresence at all.
- Live one-off lectures come to function as part of the shared experience of students and teachers, located in time and space. You may miss the occasional lecture, but in general, seminar teachers can assume that all students have attended the same lecture shortly before coming to the seminars. Apart from the community-building effect mentioned above, this is in fact an important element in creating a common starting point for the activities in the seminars. If lectures were available as recordings, we might not in the same way expect to have a common starting point, since some students might postpone watching the lecture till 'later' (whenever that would be). Recorded lectures *would* give students who missed a lecture an opportunity to 'catch up' before a seminar, but the value of this potential upside is arguably relatively negligible in the big picture: If you miss a lecture, I would much rather like you to talk to your study group about what happened at the lecture than to watch the lecture at home, alone. Apart from the positive social effects associated with talking to and helping – or being helped by – fellow students, this procedure is likely to generate a learning opportunity for all parties involved.

- Live one-off lectures are a way of replicating a central part (for better and for worse) of academic socialization. Being an academic is *also* about being able to produce complex yet coherent and clear texts in the spoken mode, in ways that are perceived as relatively spontaneous by an audience, even when they are anything but. You do not learn how to do this simply by attending lectures, but attending live lectures is a unique opportunity for you to experience how this can be done – and how it can be done in many different ways. Being exposed to different styles of producing a *recorded* lecture may also be valuable, but it is a different genre and one that you already have ample access to via YouTube and other online channels.
- Live one-off lectures have the potential to be dialogic – and they very often are in the case of our lectures. This means that as students you are not positioned as mere viewers or spectators (as you would be in the case of a recorded lecture) but as *participants* who have a role to play in how the lecture unfolds. Asking questions or providing answers to questions from the lecturer are obvious ways of how dialogue can be achieved. However, a simple nod or a particular facial expression – maybe even a smile :-) – at a certain point in a lecture may also come to function as a cue to the lecturer that will have an impact on how the lecture is delivered and how it unfolds.
- Live one-off lectures are spontaneous and ephemeral and therefore come with other degrees of freedom for the lecturer (and you as students, perhaps) than a recorded lecture. The live lecture is a sequence of utterances tied to the here-and-now whereas a recorded lecture is a text that becomes transportable in time and space. This means that the two formats come with quite different expectations – from the perspective of the lecturer as well as other participants. As I see it, the live one-off lecture comes with a license to improvise and be imperfect, at least much more so than a recorded equivalent. A live one-off lecture allows you to try things out that you might be reluctant to ‘commit’ to tape (and this goes for lecturers as well as students).

As a lecturer you can bounce ideas off your audience, and the audience can respond and thus help shape the process. In effect, this resembles how jazz musicians co-create meaningful texts *together* during live performances. The product cannot be meaningfully separated from the process. Or put differently, the process is the product.

- Live one-off lectures offer a lot that written texts could in principle never do (as I think the above points illustrate). I'm not sure this goes for recorded lectures. For various reasons, some people are unable to access or process written texts, and in such cases audiovisual alternatives are obviously useful. And there may be other cases where a recording is called for. Generally, however, I think many of the reasons put forward in favor of recorded lectures (the ability to pause and go back and forth in the lecture, revisit central points time and time again and so on) are much better addressed by turning to another time-honored medium: the written text. Written texts offer all the benefits of being able to go back and forth, pausing, etc. *and* they can be skimmed for time-saving purposes, which is as good as impossible with an audiovisual recording. Unless you want your lecturer to sound like Chip 'n' Dale (or at least one of them).

What the future holds, no one knows

As much as I prefer face-to-face teaching to online contexts, it seems clear that online teaching and learning is likely to constitute the order of the day for the foreseeable future. The vice chancellor at the University of Copenhagen has recently acknowledged that the situation is likely to lead to some degree of 'corona fatigue' amongst students and staff.⁶ In order to prevent this, he argues, we need to find ways of transforming the current exceptional circumstances into some form of everyday routine, making the abnormal normal, as it were. In many ways, this sounds like a sensible coping strategy in a situation where considerable demands are placed on students and staff alike. However, as far as teaching and learning is concerned, I think it is important that we never lose sight of

the fact that the current situation, no matter how much we manage to normalize it, represents a state of emergency.


The lockdown and everything else that has followed since the Prime Minister gave her press conference in March has shown us how much we can achieve in educational contexts through the wonders of modern communication technology: It *is* possible to establish meaningful online teaching and learning environments, and they are in fact much more functional than many of us would have ever dreamed of. However, the process has also taught us – or taught me, at least – how vital it is for the quality of the education we offer to be able to work and interact with students in a shared physical space, and we therefore need to get back to this as soon as possible.

Once we get through the current state of emergency, there might be economic incentives for educational institutions to try to maintain some degree of online teaching. The University of Copenhagen, for instance, is likely to face a severe rise in the annual rent paid to the Danish state in the years to come, and cutting back on costs related to auditoria, classrooms and other spaces intended for teaching and learning could be one way of addressing this issue. If the buildings are too expensive, then let's get rid of some of them. With the newly discovered wonders of online teaching and learning in mind this would perhaps not be an entirely outlandish proposal to make, at least for some. The genie is out of the bottle: we know it works, at least to some extent.

Luckily, there are no serious considerations of this kind being made at the moment, at least not to my knowledge. However, if it *should* prove necessary, it is obviously important that we can discuss and explain what online teaching and learning environments *can* and *cannot* do as part of the overall ecology of teaching and learning environments, and I hope the reflections I have presented in this paper may serve as a contribution to that discussion. There is no doubt that the technology holds great potential, and it shall be very interesting to explore and observe how the possibilities it holds will be shaped and wielded in the year to come. Yet, I look forward to the day where we shall think of technologically mediated learning environments as something we turn to when clearly *relevant* and *beneficial* for our overall aims, and not something we need to call upon as an emergency measure. You don't know what you've got till it's gone. Let's hope we get it back soon.

APPENDIX 1

Edit ⋮



Plan for our first week of online activities
Janus Mortensen
[All sections](#)

13 Mar at 16:33

Dear all,

With this (rather long) announcement we would like to update you on the plans for next week. Please read the announcement carefully and follow the instructions. And as always: please just get in touch if you have any comments or questions.

Best wishes, Janus – also on behalf of Dorte and Kamilla

Seminar Monday and Wednesday

Next week, we will go ahead with live *online* versions of the Monday and Wednesday seminars. We may run into all sorts of technical challenges, but we will give it a try. If it doesn't work, we'll find other models for later sessions. For now, here's the game plan for Monday.

The session will begin at 09:15 as usual, but please log in to Absalon already at 08:45 and go to the chat-page (https://absalon.instructure.com/courses/34448/external_tools/466). If all other things fail, this will be our channel for communication throughout the session, so please keep it open and check it regularly until we're all up and running.

Plan A: Zoom

At 08:45 you'll be invited to a Zoom meeting through a notification on Absalon. Clicking the meeting link will take you straight to the meeting room where you'll find (a mediated version of) me and Dorte.

You can access the room either via a web browser or the dedicated Zoom app (available for free for all standard platforms and devices, cf. <https://zoom.us/download>). I strongly recommend that you download the app during the weekend and have it ready for use Monday morning.

When you have successfully entered the meeting room, you will be able to see the lecture slides and hear my live commentary. Bandwidth and other technical aspects permitting, there may even be a video of me :-).

You will be able – and asked – to contribute to the session by using the written chat function in Zoom. Bandwidth etc. permitting, I hope you may also be able to participate through audio/and or video to make the session even more interactive, but we'll have to see how it works.

Plan B: BigBlueButton

If Zoom does not work, I'll send you all a link to the built-in conference system on Absalon, called BigBlueButton. Clicking the link will take you straight to BigBlueButton (no need to install extra software). With this system, like Zoom, you will be able to see the lecture slides and hear my live commentary. Again, I hope we will be able to have a more interactive setup, but we'll have to wait and see how much the technology allows on the day.

Plan C: AdobeConnect

If BigBlueButton does not work either, I'll send a link to yet another online conference system (Adobe Connect) and see if we can make that work (in the same way as described above). In this case there may be a need to install software. Please just follow the instructions, and remember you can ask questions in the chat on Absalon if you have any problems.

Plan D: Back to the chat

If Adobe Connect does not work either (either), we will give up on live conferencing for this session altogether and instead go to a brief (written) chat based session on Absalon, where you'll be asked to post your answers to the study questions circulated earlier today (Friday).

NOTES

¹ <https://www.regeringen.dk/nyheder/2020/pressemoede-11-marts-i-spejlsalen/>

² I had my first close encounter with online video conferencing more than ten years ago when I co-organized and presented at *RCLEAMS-CALPIU Video-Conference: Voices in Time and Space*, a seminar between researchers at Hong Kong Institute of Education and Roskilde University, held 4 September 2009.

³ Translated from: “[den største udfordring ved at skulle have kurser som fjernundervisning] er at jeg ikke på samme måde, som jeg plejer, kan fornemme hvordan undervisningen bliver modtaget. Der er ikke nogen direkte relation, og jeg får ikke den umiddelbare respons, som jeg ville få, hvis vi var fysisk sammen. Derfor er den løbende forventningsafstemning og feedback ekstra vigtig, når vi kun er sammen virtuelt.” Quote taken from: Nipper, Troels. 2020. Sammen hver for sig: Fjernundervisning stiller nye krav til undervisere - men det fungerer [Together apart: Remote teaching places new demands on lecturers - but it works]. *KUnet* [University of Copenhagen intranet], 2 April.

⁴ <https://www.assoa.nt.edu.au/>

⁵ Esmark, Magnus, Christan Dam Hove & Jakob v. H. Holterman. 2020. Fjernundervisning er ikke rigtig undervisning [Remote teaching and learning is not real teaching and learning]. *Uniavisen* [University Post], 14 May. <https://uniavisen.dk/fjernundervisning-er-ikke-rigtig-undervisning/>.

⁶ Strøm, Liv Alfast and Lene Düwel Andersen. 2020. Corona-træthed: “Vi må forberede os på, at det tager lang tid” [Corona fatigue at UCPH: “We’re in for a long haul”]. Interview with the vice-chancellor at University of Copenhagen, *KUnet* [University of Copenhagen intranet], 11 November.

FACILITERING AF FÆLLESSKABER OG RELATIONER I ONLINEUNDERVISNINGEN UNDER CORONAKRISEN I FORÅRET 2020

Michelle Lund Ossipoff Holmkjær

Denne artikel baserer sig på en række erfaringer med facilitering af fællesskaber og relationer i online sprogundervisning under coronakrisen i foråret 2020. Artiklen har afsæt i 20 timers online observationer af et hold sprogslekursister i forskellige undervisningssituationer samt et interview med holdets underviser. Undervejs får læseren mulighed for at få indblik i de konkrete undervisningssituationer, der løbende beskrives. Dette foregår gennem kortlinks og QR-koder.

Kursisterne befandt sig henholdsvis på danskuddannelse 2, modul 3 - 4 og danskuddannelse 3, modul 2. Holdet bestod af omtrent 15 aktive kursister ud af holdets 22 tilmeldte. Undervejs i observationsperioden blev to nye kursister optaget på holdet. De havde begge bestået deres modultest og var klar til at påbegynde modul 3 på danskuddannelse 2. Kursisterne tilbydes op mod 15 lektioner om ugen, hvoraf de tre altid er netbaserede afleveringsopgaver – sådan har det været både før og efter coronakrisens indtog. Kursisterne hører til en privat sprogslekuleudbyder, der har flere afdelinger i Danmark. Den pågældende sprogskole har sin fysiske placering i en mellemstor provinsby på Sjælland.

Artiklen beskæftiger sig med to typer læringsmiljøer. Det ene læringsmiljø har udgangspunkt i kursisternes eget hverdagsmedie *Whatsapp*, der er et chatbaseret program, der giver mulighed for blandt andet at foretage opkald med lyd og billede, sende filer og skrive med flere personer på én gang. Det andet læringsmiljø har udgangspunkt i sprogskolens *learning management system* bestående af *Google G suite*. Artiklen behandler hovedsageligt skriveprogrammet Google Docs og videoopkaldsprogrammet *Google Meet* som er en del af Google G Suite-pakken.

I forhold til faciliteringen af fællesskaber og relationer i onlineundervisningen tages der afsæt i en socio-kulturel forståelse af læring. Her udfoldes læringspotentialerne netop i fællesskabets relationelle strukturer, hvilket kursisterne hovedsageligt kender fra den fysiske fremmødeundervisning på sprogskolen. I nedlukningsperioden var det derfor interessant at undersøge, hvordan relationer og fællesskaber blev etableret i en tid med krav om fysisk distance.

Intentionen om at skabe relationer og fællesskab uden fysisk tilstedeværelse er ikke en ny tanke. John Dewey beskriver i sit værk *Demokrati og Uddannelse*, 1916, hvordan *en bog eller et brev kan stifte en mere intim forbindelse mellem mennesker, der befinder sig flere tusinde kilometer fra hinanden, end den, der eksisterer mellem to personer, der bor under samme tag* (Dewey 2005: 26).

Den intime forbindelse mellem mennesker kan altså etableres uden fysisk tilstedeværelse. Spørgsmålet er bare hvordan dette blev gjort, således at kursisterne følte de havde en relationel forbindelse til deres holdkammerater og underviser; en forbindelse der i sidste ende også var vigtig for deres læringsproces. Ifølge Dewey er kommunikationen essentiel i et læringsfællesskab, og her kom kursisternes særlige forudsætninger ind i billedet. Kommunikationen var påvirket af at kursisterne befandt sig i en ny og anderledes undervisningssituation, samtidig med at de også stod midt i en sprogtilenelsesproces. Derfor krævedes det at kommunikationen online åbnede op for forskellige kommunikationsstrategier, der gav mulighed for at understøtte afsenderens budskaber. Der vil i det følgende blive præsenteret konkrete eksempler på hvordan kursisternes kommunikation blev understøttet i den online kontekst.

Den skriftlige kommunikation

I de to nedenstående eksempler (videoeksempel 1 og 2) vises uddrag af den skriftlige kommunikation i *Whatsapp*, hvor både kursister og underviser er til stede. Her er det særligt brugen af de illustrative emojis, der er særligt interessant. Som sagt befandt kursisterne sig i en ny situation, hvor deres kommunikation var flyttet over i digital kontekst. Randy Garrison mener, at den interpersonelle umiddelbarhed forringes, når man bevæger sig fra mundtlig til skriftlig kommunikation, men at det samtidig er muligt at kompensere for dette i nogen grad ved fx at anvende udtryksfulde illustrationer (Garrison 2007: 26, 45). Emojis, eller andre illustrative bidrag, gav kursisterne og underviseren mulighed for at udtrykke en umiddelbar følelsesmæssig side, der ellers kunne være vanskelig at kommunikere ud gennem skriftsproget. Samtidig kan det også være en strategi, der kan understøtte afsenderens budskab, når evnerne på målsproget sætter sine begrænsninger. I interviewet med underviseren gives der udtryk for netop dette:

"Vi er jo vant til at bruge emojis rigtig meget sammen hele tiden, ikk? Og det er kursisterne jo også og det har de bare rig mulighed for på Whatsapp og måske også, altså ikke bare for at kompensere for noget, hvor man ikke har et ansigt, men måske også kompensere for noget man ikke kan udtrykke på dansk. Måske kan man ikke lige ordet for 'jeg er frustreret', men til gengæld kan du sende en facepalm-emoji."

Ifølge Garrison viste det sig allerede i de tidligste tiltag med online undervisning, at det var udfordrende at skabe et imødekomende læringsmiljø, når kommunikationen var både skriftlig og asynkron (ibid.: 26). For at skabe en stærkere forbindelse til gruppen gennem online kommunikation, er det nødvendigt at denne er åben. I tilfældet med Whatsapp var kommunikationsvejen hurtig og nem, da kursisterne havde appen på mobiltelefonen som oftest var lige inden for rækkevidde, og som

samtidig ikke krævede lange og komplicerede loginprocedurer. På Whatsapp er der mulighed for at skrive private beskeder til hinanden, men i langt de fleste tilfælde foregik kommunikationen åbent, således at alle fik de samme beskeder. Ifølge underviseren betød dette, at kursisternes spørgsmål eller problemstillinger indirekte hjalp andre kursister på holdet, da flere potentielt sad med samme spørgsmål eller udfordringer. Den åbne kommunikation gjorde også, at hun og kursisterne lærte hinanden bedre at kende, særligt fordi de var sammen om at navigere i en ny og anderledes tid. I interviewet fortælles det, at hun og kursisterne blev rystet tættere sammen:

"Mit forhold til dem er blevet tættere, altså det er lidt det her med, når man gennemgår noget hårdt sammen, så bliver man rystet tættere sammen - og ikke fordi corona og online undervisning har været sådan en strabadsetur, vi skulle igennem, men det har jo alligevel været en ret anden situation, så derfor synes jeg også - altså jeg kommer da til at kunne huske denne her tid for altid, og det vil være de kursister som jeg husker, ikk?"

I kommunikationen kan humor også spille en væsentlig rolle i forhold til at styrke den interpersonelle umiddelbarhed (Garrison 2007: 45). Ifølge underviseren yndede både hun og kursisterne at joke med hinanden, hvilket til tider gav kommunikationen en sjov og uformel tone. Når der er plads til åbenhed og humor styrkes det interpersonelle aspekt i kommunikationen, hvilket har betydning for om kursisterne føler sig forbundet i det online fællesskab eller ej (ibid.). Og når netop Whatsapp anvendes som foretrukken kommunikationsvej, skal dette heller ikke anses som en tilfældighed. Det er nemlig den app hovedparten af kursisterne bruger til at opnå en forbundethed med venner og familie i hjemlandet. Kursisterne anvender appen i deres daglige liv, hvilket underviseren drog fordel af, da hun oprettede en gruppe og tilføjede kursisterne til den. Når dette medie anvendes i en undervisningsammenhæng, kan man tale om et *personligt læringsmiljø*.

Videoeksempel #1: I denne video vises en række eksempler på hvordan underviseren bruger Whatsapp til at hjælpe kursisterne med tekniske udfordringer. Det ses også hvordan hun gennem appen koordinerer undervisningen. Her er det værd at bemærke underviserens anerkendende tone, der medvirker til en rar atmosfære.



kortlink.dk/27msb

Videoeksempel #2: I denne video ses eksempler på hvordan kursisterne indbyrdes organiserer gruppearbejde med hinanden, samt hvordan nye kursister bydes velkommen ind i fællesskabet. Læg mærke til den omsorgsfulde og venlige kommunikation, der hersker blandt kursisterne. I dette eksempel ses det også hvordan kursisterne joker med hinanden.



kortlink.dk/27msd

I begge videoeksempler er det værd at bemærke den effekt emojis har for kommunikationen.

Det personlige læringsmiljø

Behovet for den nemme og overskuelige kommunikationsvej var vigtigt i forhold til at få gang i onlineundervisningen. Den nære kontakt med underviseren har været nødvendig for, at kursisterne ikke gav op i forsøget på at tilgå undervisningen, og samtidig har en tydelig og nærværende undervisnerrolle været afgørende for kursisters tiltro til den nye undervisningsform, hvilket ikke er ualmindeligt: Garrison redegør for, at der allerede i de tidligste tiltag med onlineundervisning viste sig et behov for tydeligt lederskab. Dengang var det problematisk at opretholde deltagelsen, hvor et lavt niveau af interesse

var forankret i en manglende struktur. Han understreger, at der til trods for åben og eksperimenterende deltagelse er behov for en lederrolle, der designer og faciliterer undervisningen ved at informere og instruere deltagerne i praksisfællesskabet, således at onlineundervisningen bliver produktiv og levedygtig (ibid.: 18).

I observationen af underviserens og kursistersnes interaktion på Whatsapp blev det tydeligt, hvor vigtig underviserens evne til at guide og vejlede kursisterne blev essentiel for at de kunne tilgå de rette onlineplatforme. I videoeksemplerne ovenfor ses det hvordan kursisterne vejledes i at logge ind. Eksemplerne viser også hvordan underviseren informerede og instruerede kursisterne i forskellige andre sammenhænge. For underviseren var det vigtigt at være tydelig i sin lederrolle, så kursisterne havde følelsen af at hun var til stede trods den fysiske afstand. Samtidig var det også vigtigt for hende, at hendes tilstedeværelse blev meningsfuld og relevant for kursisterne:

"Det der var rigtigt vigtigt for mig umiddelbart, det var, at de stadig følte at jeg var der, og at de stadig havde en dialog med mig og at de stadig havde en dialog med hinanden sådan de ikke bare følte 'her kommer der en med nogle opgaver, og dem skal du bare sidde og lave' - altså der skulle stadig være kommunikation og der skulle stadig være relationen mellem mig og dem, ligesom der er i klasselokalet. Så det var umiddelbart min første tanke fordi - det er meget nemt, tror jeg, at tabe nogen på gulvet fordi de bare føler 'nå, men nu bliver der bare spyttet nogle opgaver ud, hvorfor skal jeg lave dem?' Derfor gjorde jeg meget ud af at lave en Whatsapp-gruppe."

Dalsgaard redegør i sin artikel *Personlige læringsmiljøer: Universitetsuddannelse på internettet* (2011) for hvordan de personlige læringsmiljøer kan understøtte de lærendes læringsaktiviteter med henblik på at bevæge disse ud over de institutionelle rammer. I dette tilfælde er der redegjort for, at adgangen til de institutionelle læringsplatforme ofte udfordrede kursisterne i sådan en

grad, at de måtte søge hjælp gennem Whatsapp. Ifølge Dalsgaard skal de personlige læringsmiljøer netop ses i lyset af, at de lærende tager *nettets i brug ud fra egne behov og finder de ressourcer, der er relevante for dem selv* (Dalsgaard 2011: 9). Disse læringsmiljøer har samtidig fokus på at hjælpe de lærende med at kontrollere og styre deres læringsaktiviteter, hvilket Whatsapp i dette tilfælde gjorde. Som det ses i foregående videoeksempler, koordinerede både underviser og kursister gruppearbejde i appen, men det var også her underviseren blandt andet informerede kursisterne om hvad tid, de havde individuel undervisning med hende. Underviseren brugte også appen til at give kursisterne besked om hvornår undervisningen startede og hvad de kunne forvente af dagens undervisning. Kursisterne gav også underviseren besked om, når de var færdige med en opgave og var klar til at modtage feedback. Dette gav underviseren mulighed for at få overblik hvor langt kursisterne var med deres opgaver, men det var også her kursisterne kunne søge hjælp hos hende, hvis de havde svært ved at løse en opgave eller krævede en hurtig forklaring. Ifølge Dalsgaard er et af argumenterne for at anvende personlige læringsmiljøer, at de afspejler den mediebrug de lærende er bekendte med fra deres hverdag, og samtidig kan de medvirke til at de lærende kan komme ud over de begrænsninger, de møder i e-læringsssystemerne (ibid.: 10). I nærværende tilfælde mødte kursisterne måske nærmere udfordringer end begrænsninger, hvor de særligt kæmpede med teknikken i form af udfordrende login-procedurer – eller simpelthen manglede det fornødne udstyr, der kunne give dem en bedre brugeroplevelse. Selvom langt de fleste havde en computer til rådighed, anvendte en andel af kursisterne deres smartphone eller tablet, når de tilgik undervisningen gennem Google G Suite. Dette betød at det var en anelse vanskeligere at samarbejde online, men bestemt ikke umuligt.

Det særligt vigtige ved de personlige læringsmiljøer er, at de kan *understøtte de sociale relationer i form af kommunikation, dialog, samarbejde og ikke mindst synlighed mellem de studerende (og undervisere)* (ibid.: 11). Som det tidligere er redegjort for, gjorde Whatsapp

det muligt at have en nem og hurtig kommunikation mellem kursisterne og underviseren, hvilket underviseren gennem interviewet udtrykker har styrket relationerne på holdet. Dette ses blandt andet i den omsorg kursisterne kommunikerer ud ved andres sygdom eller da der ankom nye kursister på holdet. Her bød kursisterne de nye velkommen og spurgte interesseret ind til dem, hvorefter de blev en fast integreret del af holdet.

Kollaborative praksisfællesskaber i onlineundervisningen

I det følgende gives der eksempler på kursisters mundtlige og skriftlige produktioner i onlineundervisningen. Udgangspunktet tages i sprogskolens learning management system, der bygget op omkring Google G Suite. Ud fra artiklens sociokulturelle standpunkt, fokuseres der særligt på praksisfællesskaberne som forudsætning for læring og vidensdeling. Ud fra en sociokulturel forståelse finder læringen sted *i en eller anden form for kollaboration, hvor deltagerne tager del i et fælles arbejde* (Bang og Dalsgaard 2005: 7). Ifølge Bang og Dalsgaard skyldes dette, at forståelse ikke er individuel, da viden alene eksisterer i sociale forbindelser. Derfor er det interessant at se på hvordan underviseren faciliterede kollaborative læringsmiljøer, der engagerede kursisterne i at tage del i det fælles arbejde.

Wenger definerer et praksisfællesskab som en gruppe af deltagere, der gensidigt engagerer sig i og omkring et fælles domæne, hvor viden og erfaring er forankret i fællesskabets sociale processer (Wenger 2004: 90). Et praksisfællesskab eksisterer ikke blot ved at kursisterne går på samme hold eller er sat sammen i en gruppe. Et praksisfællesskab kan kun leve, når der opretholdes tætte relationer af gensidigt engagement organiseret omkring det, deltagerne er der for at lave (ibid.: 91). Et praksisfællesskab indeholder også fælles ressourcer, der bl.a. omfatter ord, rutiner, gestus, handlinger, begreber eller andet *som fællesskabet har produceret eller indoptaget i løbet af sin eksistens* (ibid.: 101). I interviewet med underviseren udtrykker hun vigtighe-

den af at kursisterne indgår i forskellige gruppekonstellationer, hvor de har mulighed for at producere så meget output som muligt:

"Jo mere selvtillid jeg har fået som underviser, jo mere har jeg indset hvor vigtigt det er, at de får mulighed for at producere så meget output selv som overhovedet muligt. Og det vil sige, at hvis det er mig, der styrer det og det er mig, der står oppe ved tavlen, jamen så kan det være at de i gennemsnit måske får sagt noget, der svarer til 30 sekunder på fire lektioner, ikk? Og det tror jeg i hvert fald ikke på, at man får særlig meget ud af (...) så jeg gør utrolig meget ud af, at de får mulighed for at producere så meget output som muligt, hvilket betyder at de arbejder meget i grupper, de arbejder meget på tværs af modulerne, sådan så at jeg laver forskellige grupper hver gang (...) og også fordi de alle sammen har styrker og svagheder, så det er det her, jamen det kan godt være du er super god mundtligt, men det kan være du har brug for lidt mere hjælp skriftligt (...) altså der er forskellige styrker, der trækker fra i et gruppearbejde, om det så handler om det skriftlige eller mundtlige"

Ifølge Wenger er *tingsliggørelsen* et konkret tegn på, at der er engagement blandt deltagerne i praksisfællesskabet, hvilket er det underviseren refererer til som output. Overordnet set kan tingsliggørelsen bestå i produktionen af udsagn eller artefakter, såsom blandt andet tekster. Ifølge Wenger er det på grund af produktionen af artefakter, at praksisfællesskaberne har tendens til at forlænge de fælles ressourcer, der går langt ud over de forhold, der skabte dem til at begynde med (ibid.: 109). I nærværende kontekst betød det blandt andet, at kursisternes produktioner blev gjort til værdifulde genstande i en undervisningsammenhæng for dem selv og holdets øvrige kursister. I det følgende vises et videoeksempel på hvordan kursisterne i praksisfællesskabet engagerede

sig i processen om at løse en skriftlig opgave. Kursisterne kommunikerede med hinanden gennem Google Meet, mens de skrev i det samme Google Docs.

Videoeksempel #3: Denne video viser først og fremmest hvordan underviseren præsenterede og faciliterede dagens skriftlige opgaver.

I videoen ses det hvordan underviseren gav feedback på en kursists individuelle aflevering omkring emnet *påskeferie*. Opgaven bestod i at kursisterne hver især skulle skrive om deres påskeferie, hvorefter de i grupper skulle rette og kommentere hinandens tekster.

Hernæst følger et eksempel på hvordan den samme gruppe i fællesskab skrev en e-mail, mens de snakker sammen om opgaven over videoopkald.



kortlink.dk/288d2

Det er primært kursisterne, der styrer processen, mens underviseren har en mere tilbagetrukket rolle. Hendes opgave er at være facilitator og vejleder for de enkelte grupper. Hun sidder heller ikke her med endegyldige svar, for i denne proces er det kursisterne, der i samarbejde med hinanden når frem til et endeligt mål gennem deres viden og ressourcer. Underviseren er heller ikke konstant til stede i videoopkaldet, men besøger grupperne løbende undervejs i undervisningstiden.

Opgavetyper lægger sig op ad en projektorienteret form, hvor alle deltagerne aktivt bidrager til den kollaborative proces. Således ses det, at kursisterne diskuterer opgaven og skriver i det samme dokument, og samtidig forholder de sig til hinandens bidrag gennem kommentarer, spørgsmål og rettelser.

Det særlige ved de online skriftlige produktioner var, at kursisterne altid havde mulighed for at se hinandens bidrag, enten fordi de havde adgang til hinandens online skrivemapper eller fordi de alle skrev i det samme online dokument. Det gav potentielt kursisterne mulig-

hed for at se 15 forskellige tekstbidrag eller svarmuligheder. Samtidig betød det også at underviserens feedback blev synlig for alle på holdet, hvilket potentielt kunne gavne hele holdet, idet de fik indsigt i fx korrigeringer af egne og andres sproglige afvigelser.

Videoeksempel #4: I denne video vises et eksempel på kursisternes skriftlige produktioner i det samme dokument. Opgaverne bestod henholdsvis i at de skulle skrive en historie ud fra et personligt billede og ud fra en kort billedserie. I starten af videoen vises et par eksempler på dagsaktuelle lektionsplaner.



kortlink.dk/288d5

I forhold til opgavetyperne var det vigtigt for underviseren, at udgangspunktet blev taget i kursisternes eget liv for at gøre undervisningen relevant for dem selv:

"Noget jeg lægger vægt på, det er at altid prøve at gøre opgaverne relevante for deres eget liv, altså hvor de får mulighed for at fortælle ud fra deres eget perspektiv, fordi jeg tror det betyder noget for motivationen (...) noget man kan forholde sig til, noget der kommer fra ens personlige liv (...) noget som man ikke selv kan relatere til, er langt sværere at tale om (...) og det kan jeg se er det af det som de reagerer bedst på, altså noget af det, de synes er noget af de sjoveste at arbejde med."

Ifølge Garrison kan det være tillidsskabende i et fællesskab, hvis deltagerne deler noget om dem selv, hvilket kan have en positiv indvirkning på læringsmiljøet: *Basically; the more we know about other members of the*

community, the more trustful and responsive we become in terms of academic discourse (Garrison 2017: 45).

Ifølge underviseren havde det også en betydning, at kursisterne kunne få indblik i hinandens liv derhjemme. Det har blandt andet været muligt for kursisterne at hilse på hinandens børn eller vise nogle ting, de normalt ellers ikke ville kunne have vist. Underviseren siger blandt andet i interviewet:

“Og der er jo nogle ting som du ikke ser i klassen, der er du ikke inde i andre folks hjem, og du får ikke denne her side af deres liv (...) fordi vi er i en anden setting”

Dette viste sig blandt andet når kursisterne mødte ind i 'klasseværelset' online. Her så man at kursisterne drak te, spiste morgenmad eller som i det følgende eksempel sad med nymfeparakitter på skuldrene, mens der blev undervist. Der forekom en afslappet atmosfære, hvor der blev skabt et indblik i kursisters hjemmeliv.

Videoeksempel #5: I denne video vises eksemplet med nymfeparakitterne på en kursist skuldre. Dette giver indtryk af at kursisterne befinder sig i en anden setting, hvor hjemmet og klasseværelset flyder sammen.



kortlink.dk/288d7

I det følgende videoeksempel vises det hvordan underviseren faciliterede mundtlige fremlæggelser, hvor kursisterne skulle fortælle noget om en personlig genstand.

Videoeksempel #6: I denne video vises det hvordan underviseren faciliterede en mundtlig fremlæggelse. Dette gjorde hun ved at gå foran med sit eget eksempel (dog

klippet fra her), hvorefter kursisterne selv skulle finde en ting derhjemme, som de ville præsentere og vise for de andre. Efterfølgende blev der stillet spørgsmål af både underviser og kursisterne til den, der netop havde fremlagt.



kortlink.dk/288d8

Legitim perifer deltagelse

I forhold til de to nye kursister på holdet er det interessant at se hvordan de indgik i praksisfællesskabet. Wenger arbejder med begrebet *legitim perifer deltagelse*, som er betegnelsen for den proces, der opstår, når et nyankommet medlem skal optages i praksisfællesskabet. Som legitimt perifert medlem bliver man anerkendt, deraf det legitime aspekt, men man varetager endnu ikke de mest krævende og betydningsfulde opgaver i praksisfællesskabet. For at et perifert medlem gradvist kan bevæge sig mod en position som fuldgyldig deltager, er det nødvendigt, at der er gensidigt engagement, og at der er lige adgang til de fælles ressourcer for alle, således at der skabes fælles forståelse af, hvordan fællesskabet fungerer. Derudover er det vigtigt, at det nye medlem behandles som et potentielt fuldgyldigt medlem, fordi fællesskabet kan få gavn af de ressourcer, medlemmet besidder, hvilket åbner op for flere læringsmuligheder (Wenger 2004: 122). Underviseren fortæller i sit interview, hvordan den erfarne kursist, hjalp den nye kursist ind i fællesskabet, så der opstod en mere lige adgang til de fælles ressourcer:

“Det var en gruppe på tre, og to af dem var fra Thailand, og en var forholdsvis ny på holdet og på et lavere niveau (...) så selvom de slog over i thai, så var det faktisk for at forklare den anden person, altså hende på det lavere niveau,

nogle af de ting, eller ligesom hjælpe hende med det. Så det var ikke sådan noget de slog over for at slutre om hvad de skulle i weekenden, men de kunne virkelig, virkelig udnytte hinanden - eller bruge hinanden til at få talt om, i det her tilfælde var det noget grammatik”

I det følgende eksempel vises det hvordan to kursister, en erfaren og en ny, når frem til en fælles forståelse af indholdet i en opgave.

Videoeksempel #7: I denne video vises et eksempel på en erfaren kursist og en nyankommet kursist, der i fællesskab arbejder mod et mål. Kursisterne anvender deres modersmål, hvilket kan være en inkluderende strategi for at give en større forståelse af fællesskabets proces og domæne. Læg mærke til hvordan den ene kursist går ind og retter i den andens tekst til sidst.



kortlink.dk/27mqh

I forlængelse af den legitime perifere deltagelse kan det være interessant at se på den undervisningsform, hvor underviseren samtaler med kursisterne på tommandshånd. Udgangspunktet finder jeg hos Leo van Lier, der taler om vigtigheden af høj grad af *contingency* i dialogen mellem underviser og kursist, da det er her læringspotentialerne har de bedste vilkår for at udfolde sig. Samtalen skal faciliteres, således at der skabes betingelser for ny viden og nye erfaringer. Det betyder blandt andet at dialogen mellem kursist og underviser befinder sig på et autentisk stadie, hvor underviseren ikke sidder med de rigtige og endegyldige svar. Underviseren er oprigtigt interesseret i kursistens svar, og ved at forfølge kursistens udsagn kan dialogen skabe bund for mere viden og flere erfaringer.

I det følgende videoeksempel ses underviseren i dialog med en kursist via Google Meet, hvor det er tydeligt at hun ikke kender svarene på forhånd, men søger svarene hos kursisten. Igen tages der udgangspunkt i kursistens personlige liv, hvor kursisten selv har bestemt hvad han vil snakke om. Ifølge underviseren har denne undervisningsform været den, der har bidraget mest positivt til relationen, fordi hun havde tid til at sidde og snakke med dem individuelt i et kvarters tid, hvilket der ikke er tid til under normale omstændigheder. Underviseren uddyber dette i interviewet:

"Jamen jeg synes faktisk, at noget af det, der har bidraget mest positivt til relationen, fordi jeg rent faktisk har haft tid til at sidde og snakke med dem individuelt – det har jeg ofte ikke. Som oftest, der skal vi nå at gennemgå nogle ting og vi skal nå alle sammen i fællesskab og så kan det være, at jeg lige har lidt tid, når det kommer op omkring modultest, at vi lige kan sidde og øve noget mundtligt, men det er heller ikke altid jeg har tid til det, så jeg synes virkelig jeg har – at relationen er blevet meget stærkere, altså min og kursisten i mellem – og så har de fx fortalt om deres praktik, og så næste gang vi snakker sammen, så spørger jeg 'nå, men hvordan går det med praktikken?' Og sådan - der er flere spor i det som ligesom trækker videre, ikk? Og de fortæller – de har ofte noget de gerne vil snakke om, fordi det er noget igen de kan relatere til personligt og det er noget som betyder meget for dem i deres liv, og det der med – jamen det kan du fortsætte med at snakke om og du får et større indblik i dem som personer også, og derved kan du tilrette undervisningen så det bliver mere relevant for dem hver især, ikk?"

Videoeksempel #8: I denne video vises et eksempel på en samtale mellem underviseren og en kursist indeholdende høj grad af contingency. Det ses bl.a. i det autentiske aspekt, hvor kursisten selv har bestemt emnet for dagen, og hvor underviseren søger svar hos kursisten ud fra

oprigtig interesse, hvor hun ikke på forhånd kender svarene.



kortlink.dk/27mpz

Klasselokalet i Google Meet

De fleste morgener blev kursisterne indkaldt til et fælles Google Meet videoopkald. For underviseren var det særligt vigtigt at starte dagen med noget fælles, hvor kursisterne fik mulighed for at se hinanden, hvilket de fx ikke har gjort via Whatsapp. Underviseren og kursisterne startede dagen sammen og snakkede lidt. Herefter gik de i gang med at lege små sproglege. Det kunne fx være galgeleg eller en historie kursisterne skulle bygge op sammen sætning for sætning. Foruden Whatsapp gav morgensamlingerne på Google Meet kursisterne mulighed for konkret at se, at de var en del af noget større og at de ikke sad alene i isolationslignende tilstande. Her blev det muligt at se sin underviser og sine klassekammerater i øjnene og starte dagen med et fælles udgangspunkt. I interviewet med underviseren udtrykkes det også, at morgensamlingerne var et fast holdepunkt i hverdagen:

"Alt efter hvilken lille leg eller opgave jeg har eller hvad vi lige skal snakke om - så det giver ligesom et fast holdepunkt, og jeg tror også det giver den der dialog, de ved at de skal snakke med mig og snakke med hinanden til at starte med - lidt ligesom når vi mødes i klassen, så det har også givet en eller anden form for stabilitet og vi siger godmorgen til hinanden og de siger godmorgen til mig og snakker lige lidt sammen, så det tror jeg har været godt givet ud, at have de - altså

også fordi de arbejder ofte videre mundtligt, enten i grupper eller med mig, men også at de har den der fælles opstart.”

I det følgende eksempel vises en video af hvordan morgenerne på Google Meet så ud.

Videoeksempel #9: I denne video vises et par eksempler på nogle af de små ordlege, som mange af undervisningsgangene startede med.



kortlink.dk/288dp

Opsamling og afsluttede refleksioner

I nedlukningsperioden havde underviseren gjort en række tiltag for at kursisterne ikke skulle falde fra i forhold til at tilgå undervisningen online. Det viste sig, at det krævede både it-mæssige og pædagogiske kompetencer, der lå uden for det der normalt kan forventes af en underviser i dansk som andetsprog. I tiden med onlineundervisning havde underviseren strakt sin arbejdstid ud over hele dagen, ved at være tilgængelig på Whatsapp, og havde sørget for at slukke tekniske ildbrænde, der hvor de er opstået. Kursisterne havde derfor altid en livline, de kunne gribe ud efter når behovet opstod.

Det var en ekstraordinær periode, der krævede en ekstraordinær indsats af både underviseren og kursisterne, hvor det personlige læringsmiljø har været det primære bindeled mellem underviseren og kursisterne, der samtidig også gjorde at adgangen til Google G Suite kunne lade sig gøre. Samtidig er det heller ikke uvæsentligt at bemærke, at kursisterne i denne artikel havde lidt erfaring bag sig i og med, at de havde gået i sprogskole et stykke tid og havde nogle sproglige og tekniske ressourcer med sig, der gav dem i denne periode.

I tiden med fysisk distance har underviseren formået at facilitere online læringsfællesskaber, der havde rod i relationelle forbindelser. Sprogskolens online platforme havde redskaberne til, at der kunne arbejdes i kollektive processer blandt andet ved hjælp af Google Docs og Google Meet.

Når undervisningen har taget udgangspunkt i kursisternes eget liv, er disse også blevet gjort til værdifulde læringsgenstande i undervisningen som andre kursister har haft glæde af på flere måder: Det har givet et indblik i hinandens liv, hvilket har betydet at kursisterne har haft mulighed for at lære hinanden bedre at kende, og derudover har de haft mulighed for at lade sig inspirere af hinandens produktioner. Samtidig har underviserens feedback været tilgængelig for hele holdet, hvori der også findes gode læringspotentialer.

Det er måske det, der særligt adskiller onlineundervisningen fra den traditionelle klasseværelsesundervisning: Mulighederne for at få adgang til andres ressourcer i et endnu større omfang, netop fordi der er åben adgang til hinandens produktioner.

LITTERATUR

- Bang, J. og Dalsgaard, C. (2005) *Samarbejde - kooperation eller kollaboration*. Tidsskrift for universiteternes efter- og videreuddannelse, 2. årgang, nr. 5.
- Dalsgaard, C. (2011) *Personlige læringsmiljøer: Universitetsuddannelse på internettet*. Dansk Universitetspædagogisk tidsskrift, nr. 11.
- Garrison, R. (2017) *E-learning in the 21st Century*. Routledge.
- van Lier, L. (1996) *Interaction in the language Curriculum, Awareness, Autonomy and Authenticity*. Routledge.
- Wenger, E. (2004) 2. *Praksisfællesskaber*. Hans Reitzels Forlag.

PRESENTATION TECHNIQUES: AN ONLINE VERSION

Sophie Swerts Knudsen

When on 11 March 2020, the Danish authorities implemented strict measures to prevent COVID-19 from spreading in Denmark, and the University of Copenhagen had to close its physical doors for students and staff, I was in the middle of teaching Presentation Techniques for MA and BA students, part of a 15 ECTS credit-bearing course which is attended by mostly exchange students. Since a course on learning how to present and how to speak in public is hands-on and skills-based, I was confronted with two relevant questions: Does a subject such as presentation techniques lend itself to online teaching, and if yes, would I be able, under the circumstances, to continue to teach my course online?

In this article, I will first explain the content of Presentation Techniques for MA and BA students, the organization of the course, the intended learning outcomes and the organization of the exam. I will then elaborate on the changes that took place from the moment the course took an online form, the organization of the online exam, and the challenges and consequences of an online Presentation Techniques course. Finally, I will end with some reflections on what the change into being an online teacher meant for me.

Academic Presentation Techniques for MA and BA students

Academic Presentation Techniques (PT) for MA and BA students is a 14-week course taught in seminar style, and aims to assist students in being able to participate in class and auditorium discussions. Additionally, they learn how to deliver better oral exams and to become memorable presenters at university and in their future careers. To achieve this goal, the students work on numerous presentations in their own field of study and potentially in the early stages of their own research. The intended learning outcomes for PT are the following:

- Plan, prepare and structure academic presentations
- Design and deliver informative and persuasive presentations clearly
- Design and deliver complex arguments and counterarguments
- Use language techniques and selected presentation techniques to create memorable academic presentations
- Speak confidently with appropriate rate, projection, vocal variety and movement in a variety of situations such as lectures, oral exams, master theses defense, conferences etc.
- Evaluate and critique presentations in a detailed and diplomatic way
- Expand comfort zone when talking to a variety of audiences and deliver presentations with charisma and ethos, logos and pathos
- Use correct academic and domain specific language
- Deal with fear when speaking in front of an audience

The course merges BA and MA level. This is possible because the course content is the same for all participants no matter their degree. Both groups of students attend the same lectures and are assigned the same type of assignments. They are, however, assessed differently. The difference in level between BA and MA students is first of all expected in the length of their in-class and exam presentations. Moreover, the MA students are supposed to show a higher level in thinking critically, in their use of various sources and in the sophistication of their language.

The course consists of fourteen weekly meetings (of two consecutive sessions) of which twelve are in-class and two are reserved for home study. These study-at-home sessions are strategically placed over the course of the semester for the students to be able to plan, practice and prepare their two most important assignments: the informative and persuasive presentation. During the

first three sessions, all content on presentation techniques is taught in the form of short lectures. Here, I aim to 'practice what I teach' and turn the lectures into examples of how presentation techniques should be implemented. The cornerstones of PT are 'Language', 'Structure' and 'Presentation Techniques' and are divided in the following topics:

- How to plan, practice and prepare a presentation
- General information on public speaking
- Language techniques in presentations and public speaking
- How to create supporting visuals (*flipped classroom video*)
- How to tackle fear (*flipped classroom video*)
- Simplicity in presentations
- Non-verbal communication
- How to be charismatic?
- Ethos, logos and pathos
- Question and answer sessions
- Why is storytelling important?

Apart from the above-mentioned topics, the students need to study a reading list that contains research and popular articles on presentation techniques and analyse numerous examples of academic as well as popular presentations. This reading list is mandatory study material. Also part of self-study are two flipped classroom videos on 'How to create supporting visuals' and 'How to tackle fear'. These flipped classroom videos were created specifically for this course with the aim to allocate more time in class for the students' presentations. I highly recommend my students to be familiar with the content of both the videos and the reading list by the fourth session of the course so they are able to implement the acquired knowledge in their presentation deliveries and peer assessments.

During the course, each student delivers two presentations; in the first half of the course, the focus lies on the fairly simple informative presentation, after which we concentrate on the more demanding persuasive presentation. The time limit for both presentations depends on the number of students in class, but usually

the BA students are given 4 minutes, and the MA students 5 minutes. The topics of both presentations must be in the student's own field of study. To allow sufficient time for oral assessments, only a maximum of five to six students present during a class session. When all presenters have delivered, the class is divided into small groups, and during 10 minutes the students discuss the three cornerstones of the presentations: language, the structure of the presentation and presentation techniques. These peer assessments focus on both the strengths of the presenters' delivery and the challenges. After the student assessments, it is my turn to give an oral assessment of the presenters' deliveries.

Because time is a serious constraint for the course, I record all presentations for detailed assessment after the in-class session. The more students participate in the course, the less time there is for presentation deliveries and oral assessments. Both are essential for the course as the deliveries represent practical experience and the oral assessments teach the students how to analyze a presentation. Since there is only time for each student to deliver maximum two presentations, it is important these exercises allow them to fully understand their own strengths and weaknesses. Therefore, every presentation in class is recorded. This allows the presenters to watch their delivery as many times as is necessary. Moreover, a recorded delivery allows for a much more detailed assessment. A camera records the presentation and a body microphone ensures proper sound quality. The recordings are turned into unlisted YouTube videos and are posted on Absalon¹ on the day of the delivery. Each week, a different group of eight to ten students will each individually write their own assessment for the presentations of the day, and post them on Absalon before a certain deadline. I also write a detailed assessment of the presentation and post it on Absalon before the same deadline as the students. This way each presenter will not only receive an oral peer- and teacher as-

¹ Absalon is The University of Copenhagen's learning management system.

assessment, but also approximately eight written peer reviews and a written teacher assessment. On the basis of these detailed assessments, the student is supposed to improve the next presentation.

Halfway through the course, when all informative presentations have been delivered, the course moves to the persuasive presentation, which requires more pathos in the use of techniques and language and which is therefore considered a more difficult type of delivery. Usually, by the time the persuasive presentations are tackled, most students are highly aware of their own strengths and weaknesses, and therefore hopefully ready to leave their comfort zone to achieve more pathos in their delivery.

Because there is little time during the on-campus sessions for extra practice, I always introduce two types of exercises for the students to train their presentation skills at home, preferably on a daily basis. In the fairytale exercise, students need to tell an imaginary audience of young children the first minute of a fairytale to train facial expression, upper body language, vocal variety and storytelling skills. The second exercise is the impromptu presentation. The students are shown a short TED talk, or the one-minute BBC news, after which they deliver the content in a well-structured presentation without preparation. This exercise improves their general proficiency in English, expands their vocabulary, teaches them to structure their thoughts on-the-spot, and boosts their presenting skills.

The last session of the course is allocated for exam information. Many of the students in the course are exchange students who have never experienced an oral exam before. It is crucial all students feel at ease and well-informed, especially for an anxiety provoking course such as Presentation Techniques, and, therefore, I explain in detail how the exam takes place. The exams are usually organized one week after the last session of the course. If possible, there are no more than five to six exam presentations scheduled on each exam day. The students are asked to deliver an academic persuasive presentation in their field of study supported by a PowerPoint slide show. All in all, each student sits an exam of 30 minutes. For MA students, the time limit of their

delivery is 10 minutes; BA students deliver a 7-minute presentation. After the presentation delivery, a question and answer (Q&A) session takes place between the student and the examiners. This simulated Q&A session takes about 10 minutes and focuses on the content of the presentation. When the Q&A session is finished, the students are asked to leave the exam room while the examiners deliberate the grade of the student. When the students are invited back inside, they receive both their grade and feedback on their exam. The grades are given according to the Danish 7 grade scale. If the exam is passed, the student receives 7,5 ECTS.

Until a year ago, it was mandatory for the students to attend a minimum of 75% of the course, but this requirement no longer exists, and we now leave it to the students' own judgement to attend the course as they like. There is, however, a component which is called 'active participation' which the student must fulfill and which comprises the writing of several peer assessments of presentations, and delivering two presentations in class with the other students as a 'live' audience. All participation in class, however, is considered practice and does not influence the final grade. This is to ensure the students feel they can test their boundaries in terms of implementing presentation techniques without feeling hampered by an assessment that might affect their final grade. Therefore, only the persuasive presentation at the exam leads to the exam grade. There is, however, one exception to this rule. When the student hovers between two grades at the exam, the quality of the written assessments determines whether the student's grade is pulled up or down. This incentive should motivate the students to write detailed and relevant peer assessments throughout the course.

The change from onsite to online teaching

After the Corona lock-down, the question was raised if PT would lend itself to being taught online. This would be a major challenge, and one that I was hesitant to tackle mostly because I believed the quality of the course would be heavily affected by online teaching. However, I decided to accept the challenge for two reasons: one, I felt

an obligation towards the students who had chosen my course and who counted on sitting the exam; and two, I wanted to discover the consequences of teaching PT online.

At this point in time, I had spent five on-campus sessions with a group of 20 students, and they had had one study-at-home session. The theory of presentation techniques had been covered, and six out of 20 students had delivered their informative presentation in class. Oral and written assessments on these informative presentations had been submitted. My first aim was to inform the students that the course would continue to run, and that those who travelled to their home country would be able to finish the course online. Three students had booked flights home and cancelled their Erasmus Exchange program. Two other students (from the Virgin Islands and the Netherlands) had returned home, but decided to continue PT. All in all, 15 of my students stayed in the course and sat the exam.

When we began to teach online, the University of Copenhagen recommended to stay as faithful to the original on-campus course as possible. Therefore, I had to decide if I wanted to continue to meet my students online for a weekly session in which students would deliver their presentations followed by oral assessments from their peers and myself, or if I wanted to tackle the rest of the course differently. Because I felt completely unprepared and uncomfortable with the technology of ZOOM and Microsoft TEAMS, I decided not to meet my students online for their weekly sessions during the first three online weeks. Instead, I asked my students to record their presentations and to post them on Absalon for peer and teacher assessment. I did not consider this choice as a loss in course quality because a recorded presentation and a 'live' presentation delivered online are fairly similar in terms of constraints. We would, however, lose the oral peer feedback component. Each presentation would still be peer assessed by the assigned groups and by myself. To cover for the oral teacher assessment in class, I added an extensive recording of my oral assessment for each presentation on Absalon.

The first week online, I communicated with my students via long announcements on Absalon, and by giving

them extra articles to read, by adding examples of presentations to watch and by offering a lot more information than they would normally have received in class. In short, I overcompensated with an overload of information for the lack of meeting them in person. One of my students gently made me aware of the overwhelming number of emails and messages they received, and that it was impossible to keep track of it all. Therefore, from our second online session until the last one, I opted, instead of mails, for informative and personal recordings which contained all the necessary information for the students. This had the effect I was hoping for because several students wrote they appreciated listening and 'seeing' me rather than reading the information. They considered the recordings as more personal, and the possibility to listen to the messages several times if necessary, as a bonus.

During the entire online course, I encouraged my students to practice their exercises (the impromptu exercise and the fairytale) on a daily basis. Since I consider the impromptu exercise self-study, I did not ask my students to post their practice online. However, because I anticipated a considerable loss in body language, facial expression, and in engaging storytelling, I attributed considerably more attention to 'the fairytale'. Therefore, I arranged for my students to record and post improved versions of the fairytale on Absalon until they reached the required level in engagement, facial expression and body language. I also invited them to send additional fairytale exercises should they want to practice more. Only three students accepted this offer for extra feedback.

During the COVID period, I 'met' my students online as a group twice. All students were present for both group meetings. The first online group session took place the fourth week into the COVID period which was session 10 of my course. At this point, I had gathered some experience in how to use TEAMS and ZOOM, and I invited my students for a class session on ZOOM. I hoped that by 'seeing' each other online, by discussing the online course, and by allowing them to ask questions, they would maintain their motivation. Because there were only four sessions left (of which 1 was a study-at-

home session, and 1 an exam information session), and because the students seemed to thrive in the way the course was organized, I did not implement any major changes to the course structure. A different approach might have led to confused or dissatisfied students. The second online group session took place at the end of the course and served as an exam information session. During this last session, I also tested the waiting rooms in ZOOM, and the 'how to share your screen' function with each student individually. This was to ensure that we all felt comfortable with the technology during the exam.

The organization of the online presentation techniques exam

From the day I accepted the titles of my students' persuasive exam presentations, they had two weeks until the actual exam to plan, prepare and practice their delivery. During this time, I allowed my students to invite me to individual ZOOM meetings should they have any questions about their presentations. This is an element that I had never included in the on-campus courses before. Because I felt the students were more than ever on their own in terms of preparation, I thought it fair they should be offered extra guidance. Half of the students took this opportunity once or twice and some even three times. Because most undergraduate exchange students have not conducted research yet, they often struggle with the academic angle on the topic they choose such as raising a solid academic question or statement in their field of study, or locating sources and evidence. These extra ZOOM meetings provided a place for them to ask questions and to improve the academic content of their presentations through a short discussion or brainstorming session with me.

The exams were spread over three days with five presentations each day. To ensure neither time nor technology would surprise us, I added 15 minutes to the length of each student's exam time which extended the exam to 45 minutes. ZOOM was chosen as the online meeting room. I had asked all students to enter the ZOOM meeting 30 minutes before their timeslot. When it was their turn to deliver their exam, the students entered the exam room and shared their PowerPoint

slideshow with me and the censor, and then delivered their presentation. I strived to simulate the on-campus exam situation as much as possible and had therefore asked the students to stand up in front of the camera. This allowed us to 'see' the presenter from the waist up and better observe body language and facial expression. I had also asked them to place their computer on a table or iron board next to them, so in their body language, they could refer to the computer screen for their slides. Most students shared their slides via 'the share your screen' function. I had not expected some decided to only show their slides via a TV or computer screen next to them. This was a problem for the censor who could not see the slides and therefore was not able to assess the visuals. The students had, however, sent the slides to me on beforehand which meant I was able to assess the visuals.

The technological aspect of the online exams went well. The method with the waiting rooms worked and we were not troubled by technical hick-ups. The sound quality was overall good even though it was at times difficult to judge if we were unable to understand the student because of sound quality or because of pronunciation issues. Also, it was difficult to assess the students' body language because of the limited space they could move in. Their facial expression was less visible as they were too far away to notice finer details. Interaction and engagement with the audience was almost non-existing as the screen between presenter and audience prevented this. All students passed the course with grades that fluctuated between 12 and 02.

The challenges and consequences of an online Presentation Techniques course

The main challenge in the online PT course was the lack of engagement and the spontaneous interaction game that goes on between presenters and their audience in a successful presentation. Apart from good content, to present a strong academic presentation, three fundamental elements need to be present: (1) the implementation of various presentation techniques (both rhetorical elements and nonverbal communication), (2) proficient

academic language and (3) a well-built, logical structure. Both language and structure are elements that can fairly effectively be transferred to an online presentation. Many presentation techniques, however, are not that easily applicable in online presentations. In fact, apart from rhetorical elements, the presence of nonverbal communication in online deliveries seems to decrease dramatically. The reason why nonverbal communication is often stifled in online deliveries is mainly owing to a lack of direct contact with the audience. Under normal circumstances, there is an 'action – reaction' game going on in a 'live' presentation, where presenter and audience communicate via the use of verbal language and body language. The audience will react through clear and subtle clues and the presenter will in turn react to these. For example, if the presenter makes a funny claim, and says 'right?' at the end of the sentence, he does not necessarily expect an answer from the audience, but the audience would probably subconsciously react through a smile or a nod. This shows the presenter that people are listening and it will encourage her to continue communicating. If done well, this wonderful game of 'action-reaction' with the audience, usually leads to successful presentations full of engagement. In online deliveries, however, the screen between the presenter and audience often prevents these clues from being noticed or understood. I therefore encouraged my students to stand up for all their presentations, and to use their entire toolbox of body language and facial expression as if they spoke to a room full of spectators. Most of them succeeded in imagining an audience, but the spontaneous body language as a reaction to the clues of the audience was almost never there. The body language that was shown was mostly rehearsed and stiff. The constant game of interaction with the audience that characterizes a 'live' delivery was mostly absent.

The assessment of the on-campus exam is based on the equal value of three elements: the implementation of presentation techniques, the use of proficient language and the application of a solid structure. Whereas one third of the focus of the assessments of the on-campus course lies on the implementation of techniques in a delivery, it seemed to me that in the online course, we

were 'forced' to move our attention more to language and structure, and to focus less on presentation techniques. However, even though there was this almost inevitable shift in focus, it was still hugely important the students of PT understood the value and necessity of implementing presentation techniques to achieve a successful and engaging delivery either 'live' or online. A presentation can obviously 'survive' with the implementation of language and structure alone, but in combination with presentation techniques, any delivery becomes far more engaging. For example, an eloquent, concise academic sentence constructed to emphasize a key point will most likely achieve its purpose and attract attention. However, the strategic location of 'a pregnancy pause' (3 seconds) placed after that same eloquent, concise sentence, in combination with some nonverbal communication such as a raised eyebrow, eye contact and a smile, will no doubt achieve far more attention. Since the online medium makes it more difficult to implement dynamic nonverbal communication and recognize them on the screen, important elements that create engagement and interaction with the listener, such as for example charisma, body language (eye contact, dancing with slides etc.), facial expression and storytelling become more vague and are hence paid less attention to.

Another hurdle for the implementation of effective body language is the camera angle and reception of the computer microphone. To ensure facial expression and body language can be seen by the audience, it is important the presenter stands not too far away from the camera. However, this narrows the recording angle and therefore also the possibility to use body language. Moreover, if the student stands too close or too far from the camera of the computer, too much body movement sometimes influences the sound quality of the computer microphone to the point where the student becomes unintelligible. Therefore, if the student does not have an extra body microphone, and to avoid unintelligibility and sound problems, delivering a presentation in a fairly immobile and minimalistic way in terms of body language may be the safest choice.

An element that also required a different approach in the online version of the exams was cheating. It is easy

for students to write an excellent script, add spontaneous elements and run the script via an autocue on the computer next to the slides. By practicing how to read this script in a spontaneous way, it is possible to 'fake' an extemporaneous delivery, and, consequently, to deliver a brilliant presentation. Because nonverbal communication was limited, students did not move a lot and were able to concentrate on exhibiting more facial expression and on-the-spot upper body movement while 'reading' their script. In one of the presentation recordings, a student tried to deliver his presentation via an autocue. Because his reading was stifled and not spontaneous enough, it was obvious he used this method. I highly discouraged students to use autocues, flipcharts, and 'notes' on PowerPoint slides and made it clear it would affect their exam grade negatively.

The online version of the exam also influenced the supporting use of visuals. The PowerPoint slide show that accompanies the presentation is created with the aim to support the presentation; uncluttered and well-structured, the slides are supposed to support the delivery of the presentation and to allow the student to refer to the material on the slide with natural body language. This way, interaction and dynamics are created when the presenter walks towards the screen, points with a laser beam, pointer or with a stretched arm and hand. During the online course, in their recorded presentations, the students placed their computer screens next to them or behind them to refer to their slides. Owing to the reflection on the screen, or because the distance to the screen was too far, the content on the slides was usually not visible. Therefore, I asked the students to attach their PowerPoint slides to the recording on Absalon. It was obvious, however, even when the slides were hardly visible in the recording, that few peer reviewers opened the PowerPoint file to use them for their assessments. For the online exam, the slides were sent to the examiner the day before the exam. However, even though we used the 'share your slides' function, seeing the slides on the computer screen was a poor substitute for the support and the possibility for nonverbal communication a large screen offers. Those students who did not share their screen, but who showed their slides on their computer

next to them, experienced problems with the visibility of the slides for the external examiner, who had not received the slides and who could therefore not assess them. All in all, the lack of a big screen limited interaction and dynamics in the delivery.

A final element that influenced the online presentations was the absence of spontaneity. An inherent part of any presentation is spontaneity that may happen any moment during the delivery such as for example: a door is opened, a student walks in late, a pen case is dropped on the floor, noise comes in through the outside window which then needs to be closed, a bottle of water is tipped over, technology stops working, an smartphone rings, a listener looks grumpy or dissatisfied etc. This also happens at conferences and seminars. It is always interesting to watch how students react to these spontaneous events, and how they tackle sometimes difficult situations. All these small events may influence the presenter negatively and lead to extra stress or in the worst case, a poorer delivery, but it may also influence the presenter positively and offer an opportunity to implement a bit of self-irony, humor, small statements that loosen the atmosphere, unexpected spontaneous questions that may be asked, humor implemented on-the-spot, meta language that creates engagement etc. These spontaneous elements were absent in the students' recorded presentations. If they have happened during recording, it is clear that the student started recording from the beginning. Also, at the exam, the students delivered from the comfort of their home where all elements of spontaneity were excluded as much as possible. Only technological hick-ups might have disturbed the exam. However, in agreement with all students on beforehand, we would start from the beginning or at a convenient place in the presentation should this have happened.

Because I did not teach the students in group online on a weekly basis, I wrote extensive assessments, added supporting video recordings and organized individual ZOOM meetings. First of all, I wrote much more detailed written assessments to ensure the students understood how to improve their presentations through the implementation of techniques, structuring and language. Moreover, for each student presentation, I created a

supporting recording with oral feedback. Often written feedback with constructive critique may come across a little harsh, especially in the beginning of the course when the students are not yet completely used to receiving critique on an activity in which they feel exposed. Therefore, to prevent students from feeling demotivated or fearful for the following presentation, the recordings aim to highlight both strengths and weaknesses and are recorded in a tone to encourage the student's motivation. A lot of time was spent on extra individual ZOOM meetings with the students who were reluctant to ask their questions in the online group sessions.

The part of the exam which was most similar to the live exam situation on campus was the Q&A session and the feedback after the exam. The Q&A session took approximately 10 minutes in which both the examiner and censor asked questions into the content of the presentation. The student was asked to take a chair and sit in front of the camera while we had a conversation. Also, here, it surprised me how much more relaxed the students seemed to be with a screen in between as opposed to the on-campus exams where nerves often influence the students' proficiency. At the on-campus exam, most students are quite relieved when they are finished with their delivery. However, also the Q&A session, which is the most unpredictable part of the exam, creates anxiety because the students do not know which questions will be asked. Moreover, the Q&A session also consolidates the assessment of the proficiency level they demonstrate during their presentation delivery. Those students who learn their presentation by heart will often display a lower level of proficiency in the Q&A. For the online version of the exam, the students found themselves in the same situation. They did not know the questions on beforehand, and should they have used means to help them with the presentation delivery, then the Q&A session would have emphasized their challenges.

As to the exam results, the average final grade of the online exams was slightly higher than that of previous on-campus exams for at least three potential reasons: a noticeable absence of nervousness from the students, a consequent feeling they seemed more 'in con-

trol' of their own presentations which may have increased their diligence level throughout the course, and a more lenient approach towards assessment from the examiners. It was obvious for me that the inherent anxiety connected to delivering presentations, both during the course and at the exam, decreased considerably among the students of the online course. PT students are often quite nervous when they deliver their informative and persuasive presentations in class in front of a 'live' audience, even though there are no stakes. This often results in stammering, repetition, false starts, poor language, forgetting a rehearsed script, stifled body language, evading eye contact, poor interaction and many other elements. In the online course, however, both for the recorded presentations and the exam, nervousness was something I hardly encountered. All students delivered their presentations with confidence which manifested itself in a general increase in final grades of the online exam. Obviously, it is much less anxiety provoking to record a presentation if you are able to record as many times as is necessary to achieve an acceptable end result, or if you can present your exam presentation in the comfort of your own room. But I also wonder if the screen, behind which one can 'hide', perhaps decreases the level of nervousness as well. Another reason why the final grades for the online exam seemed to be slightly higher than normal is because we often gave the students the benefit of the doubt when technology let us down: for example, when we were unable to tell if a word was mispronounced. Also, during some exams, we were confronted with sound that disappeared for a few seconds. In those cases, we decided not to stop the student's exam.

During the online course, I experienced a high motivation and participation rate from all students. As opposed to students quite regularly being ill on the day of their informative or persuasive presentations at on-campus courses because of nerves for their 'live' delivery in class, or not posting their peer assessments, I was surprised that, during the online course all students posted both their presentations, peer assessments and fairytails punctually on time. Here and there, some students forgot to deliver their peer assessments, but this

was mostly owing to confusion with the time schedule. Perhaps this diligence in terms of their presentations stemmed from a feeling of low anxiety and being able to control to send an 'acceptable' version of their presentation.

The change into an online teacher

As I felt a complete novice in the use of ZOOM, TEAMS and all other programs to organize meetings online with larger groups of people, and consequently felt anxious to fail in teaching online because of a lack of technical knowledge, I opted, from session six until session 10 into my course, to post all information and assessments on Absalon via recordings and announcements. With the experience I have today, I would be better equipped to teach my course more along the lines of the on-campus version: the presenters would be asked to deliver their presentations 'live' online after which the class could be divided in small groups and discuss and assess the deliveries of their peers. Also, my oral in-class assessment would be communicated during the online session. Moreover, I would ask the students to practice their fairytales during the online session and assess them 'live'. Perhaps these online exercises 'live' in a meeting room would create a stronger feeling of unity and participation in class and maybe it would also increase the motivation of some students.

During the on-campus course, the time I spend with the students during and after the sessions allows me to create a good relationship and to maintain or increase their motivation. When I no longer met the class personally, it was crucial I could preserve the relationship I had built up with them and continue to motivate them. Therefore, my 'online' communication with the students, such as written messages and recordings, was warmer and more personal than the more factual messages of the on-campus course. After one week in the online part of the course, I decided to only write very short announcements on Absalon, and send engaging video recordings to the students so they would be able to 'see' and hear me. As I had anticipated, many students preferred the recordings over the long, tedious

written announcements. And finally, I also allowed the students to set up individual ZOOM meetings with me to ensure they did not feel a lack of support they could have had in an on-campus course. Many students used this possibility to ask me questions they apparently were reluctant to ask during the two online group sessions.

By the time I felt experienced enough with ZOOM, I no longer wanted to alter the set-up of the course, but I decided to organize two online group meetings to allow for questions and exam instructions. These two sessions, however, proved to be a challenge both for the students and myself. During both online group sessions, all students were present and punctually on time: a sign they were motivated and eager to participate. Yet, it surprised me how little interaction, communication and engagement there was in comparison with the on-campus sessions. As mentioned before, hiding behind the screen and not engaging is easier in an online session. Also, speaking spontaneously is problematic: first the microphone has to be switched on after which you have to ensure you do not speak at the same time as someone else. The gallery view of 15 students confined in tiny boxes with each their own fairly immobile gaze into the camera was difficult for me in various ways. In the on-campus course, it is easy to pick up on numerous non-verbal clues such as frowning, a face that turns away, a tilted head or even a yawn. These cues help me to understand the student's behavior and how to respond accordingly. In an online session, the majority of these cues are eliminated or not visible enough. Not only is it difficult to decode the nonverbal communication of all participants simultaneously, but there is remarkably little to notice both in terms of verbal and nonverbal communication. Moreover, the tiny boxes of two by two centimeters in which the students' heads appear do not exactly contribute to detecting subtle facial expressions. Finally, I found it difficult not to be able to discover how my message was perceived by the students.

There is no doubt that despite the fact I taught fewer hours than I would have if the sessions had been taught on campus, I used far more time and effort to teach this course online by focusing on the following elements:

- creating more engaging communication through video recordings
- giving the students much more detailed written and oral assessments through recordings
- offering extra individual ZOOM meetings to support the exam
- adding extra online exercises and giving extra feedback
- learning how to use the technology, first TEAMS and then ZOOM, to 'meet' the students in an online class and to ensure a professional exam situation.

CONCLUSION

Based on my experience during these past months, I believe it is possible to turn PT into an online course; however, the online version will most likely not meet the high standards of the on-campus course for four reasons. First of all, it is possible to teach all three cornerstones of the course online, but as opposed to 'structure' and 'language', 'presentation techniques', especially those linked to 'engagement', 'interaction' and 'spontaneity' are not only more difficult to teach in an online setting, but will also, inevitably, lose a considerable part of their power. Secondly, the presentation delivery in front of a computer camera limits the space for efficient body language that amplifies verbal communication. Thirdly, proper sound quality is important to render an online presentation pleasant. Because the students seldomly have the necessary equipment such as body microphones, the sound quality often leads to problems of unintelligibility or disappearing sound. And finally, the lack of a large screen the students can refer to while they deliver their presentations minimizes the importance of the support of visuals.

If the course is taught online in the future, I will use my newly acquired knowledge of ZOOM and organize the online course over 12 ZOOM sessions of one hour and 30 minutes, and two home-study sessions, almost similar to the on-campus course. I will, however, also adopt some of the elements I added during the COVID

period. The first three sessions, I will teach all PT themes and ensure the students are familiar with exercises such as the impromptu presentation and the fairytale. I will also encourage all students to be finished with the reading list and the flipped classroom videos by session five. Then, in each of the following nine sessions, approximately five students will deliver their presentations and all students will subsequently be placed in break-out rooms to discuss the strengths and weaknesses of the presentations. Oral feedback from both students and teacher will be given during the online sessions. Each delivery will also be assessed in written form by a number of students and the teacher, and posted on Absalon. The recording with extra online feedback which was added during the online course, will be removed as oral feedback is covered in the online session. The last session will focus on exam questions. Because the online version of PT removes to some degree the teacher-student relationship, and leads to a more impersonal teaching style, I will introduce the element of the extra, individual ZOOM meetings in which students have the possibility to ask me questions related to the exam and course personally. The exams will be organized the same way as they were during the online session.

Despite the decrease in quality of the online course on PT, there are, however, two 'online' elements I would like to adopt in my next on-campus course: the time-saving element of recording exercises, such as the fairytale, and the anxiety relieving factor of home recorded presentations. If the group of students for PT is large and exceeds, for example, more than 20 students, it is difficult to find time for extra practice. Should some students need or request extra exercises, additional online assignments may thus offer a solution. Almost every semester, at least one or two students of PT suffer from extreme anxiety when they have to present in front of a live audience. For those students, the option to record their presentation may offer a possibility to gently move from relatively safe 'online' presenting to the more anxiety provoking onsite deliveries. For both elements, however, I will still require the students to also deliver their exercises in class to ensure all three cornerstones of PT are present and can be assessed.

JOURNAL ARTICLES:

- Collins, J. (2004), Education Techniques for Lifelong Learning, Giving a PowerPoint Presentation: The Art of Communicating Effectively, RadioGraphics, Vol. 24, issue 4.
- Edwards, P. (2014). How to give an academic talk: Changing the culture of public speaking in the humanities.
- Forey, G., Hood, S. (2005). Introducing a conference paper: Getting interpersonal with your audience. *Journal of English for Academic Purposes*, 4, pp. 291 - 306.
- Gagan, M. and Wallace, R. (2001). Making a Presentation in English at a European conference. Federation of European Chemical Societies Division of Chemical Education.
- Gershon, N., Page, W. (2001), What storytelling can do for visualisation, *Communications for the ACM*, Vol. 44, issue 8, pp 31-37.
- Kundart, J. (2014). Avoiding death by PowerPoint: Can we improve our use of this now ubiquitous teaching tool? *Optometric Education*, 39(3), 104-107.
- Mehrabian, A. (1981). *Silent messages: Implicit communication of emotions and attitudes*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Niebuhr, O., Brem, A., Novák-Tót, E., & Voße, J. (2016). Charisma in business speeches - A contrastive acoustic-prosodic analysis of Steve Jobs and Mark Zuckerberg, ResearchGate.
- Rotando, J. (2001). *Presentation Skills for Managers*. Blacklick, OH: McGraw-Hill.

Ulstrup (2020, forthcoming): Overensstemmelser og brudflader mellem didaktiske intentioner og studerendes deltagelse i universitetsundervisningens læringsrum.

BOOKS:

Alley, M. (2013). *The Craft of Scientific Presentations. Critical Steps to Succeed and Critical Errors to Avoid*. New York: Springer.

Bligh, D. A. (2000). *What's the use of Lectures?* New York: Jossey-Bass.

POPULAR WEBSITES:

Brody M. *PowerPointers: capture an audience's attention: points on posture, eye contact and more.*

Harvard Business Review: *How to give a killer presentation?*

10 *Little-Known, Rarely Discussed, Highly Effective Presentation Techniques* by Marjorie Brody.

The Art of Communicating Effectively by Art Feierman.

11 *Presentation Lessons You Can Still Learn From Steve Jobs* by Carmine Gallo.

EKKOER AF ONLINE SPROGUNDERVISNING. EN UNDERSØGELSE AF DELTAGEROplevelser OG EN REFLEKSION

Marie Møller Kristensen

Indledning

I marts 20 begyndte jeg fra den ene dag til den anden at undervise deltagerne på mine kurser i dansk som andetsprog via en computer hjemme i min stue. Kurserne foregik i regi af Center for Internationalisering og Parallelsproglighed (CIP), og deltagerne var universitetsansatte med et andet førstesprog end dansk. Først underviste jeg via webkonferenceprogrammet BigBlueButton i Københavns Universitets e-lærings-system Absalon, hvor jeg ligesom andre undervisere på KU havde oprettet kursusrum. Efter en uge eller to udviste BigBlueButton nogle svagheder, lyden fungerede dårligt, og min stemme fik ekko på. I forvejen var jeg selv og deltagerne spaltet i (mindst) to jeger – mennesket foran computeren og ansigtet i sin lille ramme på skærmen – og nu hørte jeg også min egen stemme i mange versioner: i rummet (min stue), inde i mit hoved og i høretelefonerne, mens jeg talte, og som ekko. Det blev for meget, så jeg skiftede til Zoom, en anden tilgængelig videokonferencetjeneste. Efter den dag brugte jeg Zoom til alle mine hold. Jeg og deltagerne blev ved med at eksistere i fordoblinger – visuelt, auditivt, mærkbart, mentalt – i de næste tre måneder, indtil undervisningen sluttede i juni. Nu dog uden stemmeekko.

I det følgende vil jeg fremlægge to andre former for "ekko" – efterklang – af Zoom-undervisningen i foråret og forsommeren 20. Det første er en lille undersøgelse af nogle deltageroplevelser med sprogundervisning via Zoom, en minispørgeundersøgelse, som jeg bad to små hold deltage i efter endt undervisning. Jeg vil præsentere deltagernes svar, citere og kategorisere dem, men ikke tolke eller konkludere udførligt på dem, da det ville kræve flere undersøgelser

og mere forskning. Efter gengivelsen af deltagernes stemmer, når de taler (skriver) om deres oplevelser med Zoom, præsenterer jeg en anden form for efterklang af den omlægning til videoundervisning, som coronanedlukningen gav anledning til. Den består af nogle refleksioner over vores indstilling til ny teknologi. De følgende sider rummer således to uensartede afsnit, hvor det første og længste omfatter en empirisk miniundersøgelse, mens slutafsnittet er en lille filosofisk refleksion. De to afsnit er ment som tilløb til fremtidig forskning eller evaluering; de er små nedslag i den videokonferenceundervisning, der stadig er et nyt fænomen. Et nyt fænomen, der kan undersøges og fortolkes fra forskellige vinkler; som stadig stritter i mange retninger, men formentlig snart vil blive italesat og defineret, anvendt og anskuet, instrumentaliseret og implementeret på mere fastlagte måder. Det er tidligt at drage konklusioner for eller imod videokonferenceundervisning og Zoom, synes jeg, men vi kan begynde at indsamle erfaringer og tanker.

Undersøgelse af kursusedtagernes oplevelse af Zoom-undervisning

I den skriftlige spørgeundersøgelse medvirkede otte deltagere fra to små hold, et begynder- og et fortsætterhold i dansk som andetsprog. Jeg valgte de to hold, fordi jeg før nedlukningen i marts havde undervist begge på normal vis i form af præsensundervisning. Efter nedlukningen underviste jeg som nævnt kun holdene via videokonferencetjenesten Zoom. På begge hold fandt undervisningen sted en gang om ugen i halvanden til to timer og strakte sig over to en halv måned. Umiddelbart efter sidste undervisningsgang i juni sendte jeg en mail til deltagerne, hvor jeg bad dem om at beskrive *deres oplevelser af fordele og ulemper ved Zoom-undervisningen sammenlignet med den normale undervisning*. Jeg stillede kun dette spørgsmål og nævnte ingen afgrænsninger eller særlige fokuspunkter – såsom læringsudbytte, sociale relationer, udtaleundervisning, tidsbesparelse eller andet. Kursisterne kunne, skrev jeg på engelsk, formulere

deres oplevelser af fordele og ulemper (*advantages and disadvantages*) i form af enkelte ord og punkter eller i sætninger og sammenhængende tekst. Deres anonymiserede svar ville jeg gerne bruge, forklarede jeg, til planlægning af fremtidig undervisning og/eller til en artikel. Otte deltagere sendte mig deres svar, ligeledes på engelsk; respondenterne var samtlige fem fra begynderholdet og tre (af i alt syv) fra fortsætterholdet.

I det følgende citerer jeg alle de svar, som jeg modtog, uden omskrivning eller oversættelse. Ingen emner eller eksempler fra deltagernes svar er udeladt. Jeg har inddelt svarene (citererne) i emnegrupper eller fokuspunkter baseret på deres indhold/emne. Disse fokuspunkter er således min fortolkning af, hvad svarene (citererne) handler om. Jeg fandt syv fokuspunkter, som svarene kredser om, plus ekstrakategorien "andet". De syv fokuspunkter eller hovedemner stammer som sagt ikke fra mit spørgsmål til kursisterne, men det gør til gengæld opdelingen i *fordele og ulemper (advantages and disadvantages)*, som også bruges nedenfor. Fokuspunkter og konkrete eksempler (citater fra samtlige svar) er altså opdelt i hhv. *fordele* og *ulemper* i overensstemmelse med deltagerens egne inddelinger eller formuleringer. Hvorvidt citaterne stammer fra begynder- eller fortsætterholdet, har jeg ikke markeret, da jeg – lidt overraskende – ikke fandt nogen forskelle i fokuspunkter mellem de to gruppers svar. Her følger først listen over de fokuspunkter, som jeg fandt i kursisternes svar:

- TID; TIDSBESPARELSE, TIDSSTYRING (*fordele*)
 - RUM; FLEKSIBILITET, TILGÆNGELIGHED OVERALT (*fordele*)
 - CHAT-FUNKTIONEN I ZOOM (*fordele*)
 - ANDRE ZOOM- OG ONLINE-FUNKTIONER (*fordele*)
 - UDMATTELSE, KONCENTRATIONSBEVÆR (*ulemper*)
 - UDTALETRÆNING OG LYTTFORSTÅELSE (*ulemper*)
 - INTERAKTION, SOCIALE RELATIONER (*fordele og ulemper*)
- plus
- ANDET (*fordele og ulemper*)

Nu vil jeg så gengive deltagernes egne ord, altså samtlige eksempler og forklaringer i deres svar, som jeg har fordelt under de nævnte fokuspunkter. (Her har jeg som nævnt fortolket, hvad svarene handler om eller fokuserer på og derefter inddelt svarene i grupper). Hver kursiveret sætning under et punkt består af et udsagn, et citat. Kantet parentes [] indeholder et citat, som også kan placeres under et andet punkt. Først kommer eksempler på *fordele* ved Zoom-undervisningen sammenlignet med normal undervisning:

- Fordele relateret til TID; TIDSBESPARELSE, TIDSTYRING

Great for time management

Relax and better use of time

More flexible – easier to fit into work schedule.

I think for me the advantages of online were that it saved travel time (although the offline classes were really close by in my case)

Can be recorded and followed later

Convenient to join in the middle of a work day, even if only for part of the time

- Fordele relateret til RUM; FLEKSIBILITET, TILGÆNGLIGHED OVERALT

Relax [and better use of time]

More flexible – easier to fit into work schedule.

Can be done from anywhere (with internet connection)

The great convenience of being able to do it from anywhere. It was very, very good. I would say it's a huge advantage over physical classes. Convenient to join in the middle of a work day, even if only for part of the time

- Fordele relateret til CHAT-FUNKTIONEN I ZOOM

Easy to see all comments and notes of the class

Written (typed) record of new words / phrases in 'chat' feature

The chat option, where you could comment as we spoke without interrupting and we could ask questions without interrupting.

Having you writing in the chat window was good, very helpful.

In particular it allowed to give comments directly while someone was presenting/talking without disturbing the flow of the presenter.

More interactive, as anyone can type in the chat to clarify, [or share the screen]

Easy to keep notes by saving the chat

- Fordele relateret til ANDRE ZOOM- OG ONLINE-FUNKTIONER

[Easy to see all comments and notes of the class]

Can be recorded and followed later

Can more easily look-up things online related to the course / conversation

More interactive, as anyone can [type in the chat to clarify, or] share the screen

Flexible pair work without having to change seats

Det var altså de eksempler på eller forklaringer af fordele ved Zoom-undervisningen, som jeg fandt i svarene på mit spørgsmål. Nu følger eksempler på ulemper ved Zoom-undervisningen sammenlignet med normal undervisning. Til allersidst er placeret eksempler på både fordele og ulemper, som er relateret til de to

fokuspunkter INTERAKTION OG SOCIALE RELATIONER samt ANDET.

- Ulemper relateret til UDMATTELSE, KONCENTRATIONSBEVÆR

As this was not the only online meeting every day, it is a bit tiring to sit behind computer along other meetings

Harder to concentrate for long periods of time

I sometimes had some problems to stay focused when attending online from home because of distractions (e.g., still having the editor open with the text I was just writing when the lecture started, mails coming in, family stuff).

The disadvantage of online is probably that it is easier to lose your attention and that it takes a bit more time (giving turns, assessing whether everybody understands what you are explaining).

- Ulemper relateret til UDTALETRÆNING OG LYTTEFORSTÅELSE

Much more difficult to work on pronunciation – harder to hear the other students, and I don't think the teacher is able to tell so much if I am doing it correctly.

Can be harder to hear

It is harder to practice pronunciation. Danish pronunciation is hard in general and the sound quality on zoom is obviously not the same as at a physical meeting.

Sometimes the audio connection of a participant was not perfect and thus s/he was a little bit difficult to understand - but in general this was not a problem.

Might be harder to hear nuances in pronunciation, depending on audio equipment

Herefter følger de sidste, blandede eksempler, der vedrører såvel fordele som ulemper:

- Fordele og ulemper relateret til INTERAKTION OG SOCIALE RELATIONER

Less intimidating than class in person (fordele)

Can be more difficult to talk and ask questions, e.g., raising one's hand (ulemper)

Lack of social engagement with other students and teacher (ulemper)

I prefer to have a class in person, but the Zoom class was not too bad. Because we had a small class, I didn't feel much different from the regular class. Also, as we have met before in normal classes, we had a good bonding environment, I think (e.g., we can joke, laugh, etc). When I had an online class last year (before COVID-19) at another institute, I felt so distant from others. I didn't know them very well (we never met at all), and nobody asked if someone did not show up. So, mixing regular and zoom classes would be ideal, at least for the beginners.

General: I must say that I did not feel significant difference. However, we were a very small group on zoom, actually even smaller than we typically were at the physical classes. I am not sure whether it would have been the same experience in a large class on zoom. On zoom I felt that it was very good that we were all in the same discussion all the time (not separated into groups) and that you were instantly correcting or commenting when there were questions or mistakes. But this is a feature of a small class, not zoom: we were usually just 3-4 on zoom, whereas at the physical classes we were typically 5-6, so the need for separation into groups at the physical classes was higher.

Bemærkning: De to sidste, lange citater kan fortolkes som eksempler på både fordele og ulemper. De synes at

antage, at interaktion og sociale relationer i Zoom-undervisning fungerer bedst med deltagere, der allerede har mødt hinanden offline (første citat) og på hold med få deltagere (begge citater). Ifølge en mulig fortolkning kunne det således være en ulempe ved Zoom-undervisning, at den for at fungere godt forudsætter meget små hold og/eller at deltagerne kender hinanden i forvejen.

- Fordele og ulemper relateret til ANDET

I think for me the advantages of online were [that it saved travel time (although the offline classes were really close by in my case) and] that we did no longer do exercises where we just needed to talk to each other. (fordele)

Saves paper (fordele)

Sometimes technical problems (ulemper)

Sometimes there are technical difficulties in starting the call or joining it, though less work experience (ulemper)

Så vidt altså de tilbagemeldinger, som otte kursusdeltagere sendte på mit spørgsmål om *deres oplevelser af fordele og ulemper ved Zoom-undervisningen sammenlignet med den normale undervisning*. Det var en ganske lille og hurtigt udført undersøgelse, men det er alligevel interessant, at svarene synes at fokusere på et mindre antal emner. Ifølge min tolkning og klassifikation var der syv fokuspunkter samt ekstra-kategorien "andet", og eksemplerne på *fordele* ved Zoom-undervisningen handlede primært om TID, RUM, CHAT-FUNKTIONEN, ANDRE ZOOM-/ONLINEFUNKTIONER. Deltagernes eksempler på *ulemper* handlede derimod primært om UDMATTELSE/KONCENTRATIONS-BESVÆR og UDTALETRÆNING/LYTTEFORSTÅELSE. Derudover var der eksempler på *både fordele og ulemper*, som jeg placerede under INTERAKTION/SOCIALE RELATIONER, hvor der muligvis var flest eksempler på *ulemper*, samt under ANDET.

Der er rum for fortolkning af de citerede svar og for kritik af min fortolkning og klassifikation. Det er f.eks. klart, at "interaktion" også er på færde i underviserens og deltagernes brug af chat-funktionen i Zoom, selv om jeg har sammenkoblet "interaktion og sociale relationer" i en (bred) kategori for sig. Derudover er det interessant, synes jeg, at to af fokuspunkterne nævnt under fordele, nemlig "tid" og "rum" (tidsbesparelse og tilgængelighed overalt), ikke vedrører selve undervisningen og udbyttet deraf, men snarere handler om de praktiske rammer for deltagelse og work-life-balance. Her opleves Zoom-undervisningen af nogle som fordelagtig, selv om den normale undervisning før nedlukningen fandt sted i lokaler på deres arbejdsplads, deres institutter, og på tidspunkter efter deres valg.

Når jeg sammenholder deltagernes svar med mine egne oplevelser som underviser, så hæfter jeg mig umiddelbart ved tre ting. Hvad angår chat-funktionen i Zoom, der omtales positivt af mange, synes jeg også, at den bringer fordele, er brugbar og nyttig. Samtidig har den dog den ulempe for underviseren, at chatten kræver ekstra opmærksomhed og aktivitet, da man skal kunne tale, præsentere slides eller andre tekster, lytte, *samt* læse og skrive i chatten samtidigt. Det er muligt, men ret krævende ifølge min erfaring. Hvad angår udmattelse eller træthed, som nogle få nævner under ulemper, fandt jeg det (også) udmattende og ekstra energikrævende at undervise hold via Zoom. Den sidste faktor, som jeg vil nævne, er holdstørrelse. Her er det (også) min oplevelse, at sprogundervisning via Zoom fungerer bedst på små hold. På de tre hold, som jeg underviste, oplevede jeg undervisningen som mest vellykket på de to små hold med fem-seks deltagere, sammenlignet med et hold med ni deltagere. Sidstnævnte deltog ikke i undersøgelsen, da det var et begynderhold, som startede op efter nedlukningen og udelukkende fik Zoom-undervisning, og jeg derfor ikke kunne sammenligne de to formater.

Forhåbentlig kan min undersøgelse betragtes som en indledende øvelse til mere forskning i sprogundervisning via Zoom. Måske kan den også bruges, når det besluttes, om eller i hvilken udstrækning video-konferenceundervisning skal bruges i fremtiden. Valget

af videokonference som undervisningsform, som coronanedlukningen gav anledning til, er emnet for det følgende og afsluttende afsnit, der er mere overordnet og frit reflekterende.

”Vi asfalterer, mens vi kører” (afsluttende refleksion)

Hvordan kan det være, at undervisningen i dansk som andetsprog kunne omlægges til videokonferenceundervisning fra den ene dag til den anden? Det er et stort spørgsmål, som jeg gerne vil reflektere lidt over. På sin vis skete omlægningen simpelthen bare; det var force majeure, nødvendighed eller (upersonlig) vilje, der drev den. Det er klart, at omlægningen skete ud fra et ønske om, at undervisningen på den måde kunne fortsætte trods nedlukning og forbud mod fysisk samvær. ”På den måde” betød konkret en holdundervisning via videokonferencetjenester som Zoom eller Skype – og altså en helt ny undervisningsform for såvel undervisere som deltagere. I princippet havde nedlukningen kunnet føre til andre former for fjernundervisning. Kurser i dansk som andetsprog kunne være foregået gennem skrive- og læseopgaver i papirlærebøger, på Absalon eller via mail, lydfiler, præfabrikerede videoer, individuelle telefonsamtaler med mere. Nogle af disse muligheder ville have krævet mere selvstudium; interaktionen mellem underviser og deltagere ville have fyldt mindre eller have været *mindre live*. Lå der i omlægningen til live videokonferenceundervisning en udtalt idé om, at undervisningen dermed kunne fortsætte *som før*? Altså i form af samvær mellem underviser og deltagere, og med samme tidsplan (undervisningsfrekvens) som hidtil. En fortsættelse i samme format eller direkte oversættelse fra ’on site’ til online – men i realiteten, naturligvis, helt anderledes. Noget af det, der er anderledes i Zoom-undervisning sammenlignet med normal undervisning er kommet til udtryk i deltagernes tilbagemeldinger som refereret ovenfor. For mig som underviser var Zoom-undervisningen (også) meget anderledes, både hvad angår forberedelse og planlægning, pædagogisk praksis

og oplevelse af undervisningen, psykisk og fysisk arbejdsmiljø og meget andet. Men derudover fik den hurtige omlægning til live videokonferenceundervisning mig til at tænke lidt over vores (typiske) indstilling til nye teknologier. Disse tanker handler ikke specifikt om læring eller pædagogik, men de kan også være relevante, når det kommer til e-læring og computerteknologier i undervisningen.

“Techne” er et græsk ord, der kan oversættes med håndværk og kunst i betydningen håndværksmæssig-kunstnerisk *kunnen*. Ordene teknik og teknologi er afledt af techne, og vi bruger dem indimellem i flæng, men med en klar forkærlighed for teknologi, når computere er involveret (IKT: computerbaserede Informations- og KommunikationsTeknologier). I så fald betegner teknologi primært tjenester, platforme, programmer og funktioner samt den materielle computer (hardwaren). Til gengæld dækker begrebet teknologi ikke nødvendigvis vores omgang med eller brug af teknologien og altså ikke nødvendigvis den praksis og kunnen, der ofte er implicit i ordene teknik og håndværk. I stedet findes en række nyere, vidtfavnende begreber såsom digitale kompetencer, e-læringskompetencer, digital literacy, transliteracy, digital dannelse, teknologi-forståelse med flere. Disse begreber betegner – ikke overraskende – værdifulde og nyttige færdigheder eller kompetencer, såvel praktiske som teoretiske, som det er godt at besidde eller tilegne sig, fordi man dermed kan udnytte teknologien bedst muligt. Teknologien er værdifuld, nyttig eller attraktiv, de computerbaserede tjenester, platforme, programmer, funktioner er værdifulde “redskaber”, som helst skal bruges godt eller optimalt. “At bruge teknologien godt” kan betyde mange ting. Det kan handle om at opnå et bestemt resultat, udføre arbejdsopgaver, udnytte funktioner effektivt, opleve og nyde muligheder og tilbud, og det kan handle om at forstå teknologien eller anvende den etisk, socialt eller helbredsmæssigt forsvarligt.

Teknologien er altså normativ eller vores omgang med teknologien er normativ: Vi forsøger (og bør eller skal forsøge) at bruge den rigtigt og godt. Denne normativitet er ikke forbeholdt computerteknologier, men gælder også for en kniv eller en blyant. Kniven som

redskab, eller vores omgang med kniven som redskab, har sin egen norm eller normativitet: Vi bør bruge kniven på den rigtige og gode måde, nemlig til at skære rigtigt og godt. Dette formål ligger også i knivens design, som foreskriver eller anviser håndtering. Normativiteten vedrører således normer for god praksis; for rigtig og formålstjenlig brug af redskaber og teknologier og herunder etisk eller socialt acceptable måder at anvende redskaber og teknologier på. En kniv er selvfølgelig en mere simpel og meget ældre teknologi end en computer, og normerne for, hvordan man bruger en kniv, er formentlig mere enkle end normerne for computerbrug.

Denne overvejelse over en implicit normativitet i vores omgang med teknologier er relevant af forskellige grunde. For det første er vi simpelthen teknologiske væsener, ligesom vi er sproglige, sociale, kropslige væsener, og en bevidsthed om vores forhold til teknologier er relevant i mange teoretiske og praktiske sammenhænge, herunder uddannelse, pædagogik og læring. For det andet er nutiden særdeles innovativ og omskiftelig i teknologisk henseende. I et hurtigt tempo udvikles og indføres nye teknologier, især computerbaserede tjenester, platforme, programmer, funktioner og forskellige typer hardware. Hvor eksempelvis skiftende tøjmoder eller musiktrends i mindre grad *skal* følges, må et menneske (en gennemsnitlig borger) i høj grad tilegne sig eller omfavne ganske mange nye computerteknologier, når de dukker op – sådan er det i hvert fald i et så digitaliseret land som Danmark. I kraft af den normativitet og forudsatte værdifuldhed, som ligger i omgangen med teknologier, forsøger vi at lære at anvende – udnytte og mestre – de nye teknologier hurtigt og effektivt. I hvilken grad eller hvorfor vi har behov for dem, og herunder om de er bedre end ældre teknologier, er ikke nødvendigvis noget, vi overvejer. Formentlig spillede denne velvillighed over for nye computerteknologier en rolle, da coronakrisen og nedlukningen ramte i marts 2020, og meget undervisning blev omlagt til videoundervisning. Det spillede måske også en rolle, at netop video i stigende grad bruges til formidling af informationer og er en populær medieteknologi i mange sammenhænge; uddannelse, journalistik, underholdning, politik med

mere. Samt at videokonferencer er interaktive, ligesom de populære sociale medier.

Sidst, men ikke mindst, er den omtalte normativitet formentlig ret uigennemskuelig, når det kommer til computerteknologier, der er mere komplekse end f.eks. knive og blyanter. Enhver computer er en multifunktionel og multimedial maskine, som desuden løbende tilføjes nye programmer og funktioner. En specifik tjeneste, såsom Zoom, kan bruges til forskellige formål, og hvad den egner sig til, hvordan og hvorfor, udforskes som regel undervejs. "Vi asfalterer, mens vi kører" – også hvad angår omgangen med computerteknologier. Men her er det nok snarere reglen end undtagelsen. For så vidt var nedlukningsperiodens omlægning til videokonferenceundervisning exceptionel i sit omfang, men den fulgte reglen om at indføre og anvende nye teknologier, gerne så hurtigt som muligt. Denne "regel" er naturligvis udtryk for en konvention eller politik, som er til forhandling, men jeg antager altså, at man i et så digitaliseret land som Danmark godt kan tale om en almindeligt gældende regel eller konsensus.

Når vi nu går i gang med at undersøge onlineundervisningens normativitet – hvordan vi kan og bør bruge videoteknologi til undervisning på en god og hensigtsmæssig måde – så er det formentlig på høje tid. Samtidig er spørgsmålet om, hvordan f.eks. Zoom fremover kan bruges bedst og mest hensigtsmæssigt, kun et af de spørgsmål, som vi kan stille nu. Et andet spørgsmål er, om der findes alternativer til Zoom. Skal fjernundervisning være lig med onlineundervisning og skal vores hovedfokus være på videokonferenceundervisning? Eller kunne det være værd også at se på andre undervisningsteknologier – både gamle og nye, computerbaserede og "analoge" – som kan bruges til fjernundervisning i nødsituationer eller til daglig?