

IT-baserede læreprocesser – nogle muligheder og nogle begrænsninger

Nina Bonderup Dohn, lektor, ph.d., Institut for Fagsprog, Kommunikation og Informationsvidenskab, Syddansk Universitet



Nina Bonderup Dohn er uddannet cand.mag. i filosofi (hovedfag) og fysik (bifag). Hun er ph.d. i læringsteori med en afhandling, der kobler erkendelsesteori og læringsteori med udgangspunkt i et heidegger-wittgensteininspireret syn på mennesket som aktør i meningsbærende handlingssammenhænge. Hun er nu ansat som

lektor i humanistisk informationsvidenskab på Syddansk Universitet. Forskningsområde er viden og læring i uddannelsessammenhænge og i arbejdslivet, med særligt fokus på begreber som tavs viden, kropslighed, forståelse og refleksion og disses eventuelle ændrede rolle i IT-baserede læringsammenhænge. Hun har deltaget i den offentlige debat om PISA-undersøgelsen, bl.a. som medlem af ekspertpanelet ved Folketingshøringen den 12. september 2005. Seneste publikationer indbefatter:

»Knowledge and Skills for PISA – Assessing the Assessment«, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 41 (2007), No. 1, s. 1-16; »Learning science – acquiring a style of being-in-the-world« i Robering, K. (red.): *Stile des Wissens – Styles of Knowledge*, 2007 (in press); »Karaktergivning – intuitiv ekspertise eller 'viden i praksis'« i *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 2006, nr. 1, s. 38-46; »Affordances – a Merleau-Pontian Account« i *Proceedings of the Fifth International Conference on Networked Learning 2006*, s. 1-8; »Bare det, at de kan få snakket ud om det – tavs viden som resonansbund for forståelse« i Frostholm (red.): *De Kompetente Frivillige*, 2005.

Reviewet artikel

Artiklen giver et fænomenologisk inspireret bud på, hvad der ligger til grund for nogle ofte oplevede muligheder og begrænsninger ved IT-baserede læringsrum i sammenligning

med læringsrum baseret på ansigt-til-ansigt-undervisning. Der argumenteres for, at ord i sidstnævnte har en langt større meningsmæssig fylde grundet deltagernes fysiske tilstedeværelse, og at der derfor i sådanne sammenhænge kan etableres en faglig-social-personlig baggrundsforståelse, som har afgørende betydning for hver enkelts faglige forståelse såvel som for de lærendes forståelse af hinanden. Givet en sådan baggrundsforståelse, kan virtuelle rum (specielt det asynkront skriftlige) imidlertid byde på en større refleksionsmulighed og mulighed for mindre fastlåsning i bestemte sociale roller, grundet den større grad af direkte fokusering på ordene.

Indledning

Formålet med denne artikel er at give et filosofisk bud på, hvad der ligger til grund for nogle ofte oplevede muligheder og begrænsninger ved IT-baserede læreprocesser i sammenligning med ansigt-til-ansigt-undervisning, og herudfra diskutere førstnævntes pædagogisk-didaktiske potentiale som supplement til/erstatning for sidstnævnte.¹ Artiklens filosofiske bud er inspireret af den hermeneutisk-fænomenologiske tradition med dens pointering af betydningen af baggrundsforståelse og kropslighed for den mening, hvormed en konkret situation fremstår for en person (Heidegger 1986; Gadamer 1990; Merleau-Ponty 1962; Dreyfus 1992, 2001; Dohn 2005a).² Med IT-baserede læreprocesser menes i denne sammenhæng primært læring i forbindelse med undervisning, der finder sted igennem computeren, dvs. uden samtidig fysisk tilstedeværelse af underviser og lærende. Det kan være asynkron skriftlig/mundtlig, synkron skriftlig og synkron mundtlig undervisning.³ Fokus er på flervejskommunikation, hvor de lærende har mulighed for at være aktive også, såvel i forhold til underviseren som i forhold til hinanden. Ren informationsformidling i form af at stille dokumenter til rådighed til download er i denne sammenhæng

mindre interessant, da det ikke adskiller sig principielt fra traditionelle 'brevkurser' og derfor ikke udnytter IT-mediets ekstra muligheder for interaktion i undervisnings- og læringsituationer. Det er disse sidste, der potentielt kan byde på noget nyt i forhold til andre undervisningsituationer.

Som udgangspunkt for den filosofiske diskussion opstilles i næste afsnit en liste over konkrete problemer og fordele, som ofte opleves i IT-baseret læring. Denne liste baserer sig på en række forskellige kilder. For det første henter den belæg fra samtaler med studerende og andre undervisere gennem seks års praksis inden for området IT-baseret læring. Denne praksis har involveret afholdelsen af en række forløb, både af typen fjernundervisning med IT-baseret kommunikation som den primære undervisningsform, og af typen dagstudium, hvor IT-baseret undervisning er blevet inddraget i forskellig grad som supplement til undervisning baseret på fysisk tilstedeværelse. Der har været tale om undervisning med forskellige målgrupper, på forskelligt niveau og af forskellig IT-pædagogisk form.⁴ Endvidere har de seks års praksis involveret censoropgaver ved andre studier (både IT-understøttede masteruddannelser og dagstudier), hvilket har givet adgang til at diskutere oplevelsen af IT-baseret læring med andre studerende, såvel som med deres undervisere. Endelig har den betydet deltagelse i en række e-læringskonferencer og -seminarer, hvor underviseres erfaringsudveksling på feltet har været et omdrejningspunkt. Det empiriske samtalegrundlag er således ret stort, men samtidig ikke videnskabeligt indhentet og dokumenteret i form af fx kvalitative interviews eller kvantitative spørgeskemaundersøgelser. Imidlertid understøttes belægget fra disse mange, uformelle samtaler også af mere videnskabelige undersøgelser. Således henter nedenstående liste nemlig for det andet belæg fra en mindre undersøgelse af studerendes og underviseres erfaringer med IT-baseret læring på to danske masteruddannelser. Undersøgelsen benyttede sig af et spørgeskema til studerende, som blev returneret af ca. 40 % af de 69 mulige, og af kvalitative interviews med 10 undervisere (Dohn, in prep.). Endelig er listen for det tredje i overensstemmelse med resultaterne af andre forskeres undersøgelser, baseret på kvalitative interviews med studerende og undervisere og/eller spørgeskemaundersøgelser med et bredere udsnit heraf (Krogh 2002; Rudestam & Schoenholtz-Read 2002; Bygholm & Dirckinck-Holmfeld 1997; Jensen in prep.).

Samlet set er listens fænomenologisk-eksemplariske udpegning af problemstillinger derfor velbegrunderet i forhold til det formål, den skal tjene: Hensigten med listen er nemlig ikke at fremsætte en påstand om, at 'alle altid oplever de nævnte fordele og ulemper'. Det er ganske givet ikke tilfældet – alene af den grund, at oplevelsen af i hvert fald fordelene forudsætter, at det IT-baserede læringsforløb har en vis grad af succes, hvilket naturligvis ikke gør sig gældende for alle

konkrete forløb. Ej heller er påstanden, at 'de fleste' gør det, 'mindst halvdelen' eller '30 %'. I stedet skal listen fungere som afsæt for den filosofiske analyse af, hvad der kendetegner den IT-baserede læringsituation i forhold til den ansigt-til-ansigt-baserede. Naturligvis skal afsættet ikke være falsk – så er den filosofiske analyse irrelevant, ligesom også de udsagn om det pædagogisk-didaktiske potentiale den leder til – men det er ikke afgørende, præcis hvor mange der har oplevet de nævnte forhold. Det, der er afgørende, er, på den ene side at de fænomenologiske eksemplarer faktisk findes (ellers er den 'fænomenologisk-eksemplariske udpegning' netop falsk), hvilket ovenstående empiriske grundlag godtgør; og på den anden side at den filosofiske analyse, der efterfølgende gives, på relevant vis forklarer de fænomenologiske eksemplarer.

Som en sidste indledende bemærkning bør det kommenteres, at indfaldsvinklen til IT-baserede læringsrum i denne artikel er den relativt åbne og konstruktive, at disse meget muligt kan bidrage med noget *andet*, dvs. kan *supplere* og måske med rimelighed erstatte dele af ansigt-til-ansigt-undervisningen. Udgangspunktet er således ikke, at IT-baseret undervisning altid kun er den 'næstbedste' løsning – en løsning, der måske nok kan være nødvendig af konkrete tidsmæssige og geografiske grunde, men som aldrig giver et lige så stort læringsudbytte som ansigt-til-ansigt-undervisning. Denne sidste indgang til IT-baserede læringsprocesser vil give det tekniske og didaktiske hovedspørgsmål, hvordan man kan få mest muligt af ansigt-til-ansigt-situationen ind i det virtuelle læringsrum.⁵ I modsætning hertil er de pædagogiske spørgsmål i denne artikel:

- ♦ Har IT-baserede læreprocesser nogle *pædagogisk-didaktiske muligheder* i sig selv – som evt. kunne *supplere* ansigt-til-ansigt-undervisningen?
- ♦ Hvis ja, hvilke forudsætninger skal da opfyldes, for at IT-baseret læring kan lykkes/kan lykkes godt?

Det er disse spørgsmål, der vil blive søgt besvaret i slutningen af artiklen, med udgangspunkt i det lovede filosofiske bud på:

- ♦ Hvorved adskiller IT-baserede læringsituationer sig fænomenologisk set fra ansigt-til-ansigt-læringsituationer?

Konkrete problemer og fordele forbundet med IT-baseret læring

Ved undervisning og læring gennem IT-mediet er der mange, der oplever en række problemer af psykologisk, kommunikationsmæssig, social og/eller læringsmæssig art. Listen nedenfor er ikke tænkt som en fuldstændig gengivelse af disse problemer – ligesom den ikke indebærer en påstand om, at de altid gør sig gældende i alle IT-baserede læringsituationer – men den peger nogle interessante fænomener ud i forhold til hovedformålet at indkredse forskelle mellem ansigt-til-ansigt-situationen og IT-situationen. Nogle af problemerne,

såsom kravet om eksplicitering af administrative og struktureringsmæssige forhold, er givet med mediet og står ikke til at ændre, mens andre formentlig har en større mulighed for at blive løst eller i hvert fald mildnet betydeligt, hvis man er opmærksom på de forudsætninger, som vellykket IT-baseret læring har. Dette vender jeg tilbage til nedenfor.

Ofte oplevede problemer

- ◆ Følelsen af ensomhed/isolation
- ◆ Usikkerhed mht. hvornår enighed er opnået, såvel praktisk i forhold til aftaler som indholdsmæssigt i forhold til det faglige
- ◆ Manglende svar fra øvrige diskussionsdeltagere (medstuderende og/eller underviser) inden for et relativt kort tidsrum virker demotiverende – ‘tavshed er dræbende’
- ◆ Kommunikation er mindre personlig. Det kan få den til at fremstå mere autoritær, især skriftligt: ‘det står der jo’
- ◆ Kommunikation er mindre dynamisk end ansigt-til-ansigt kommunikation
- ◆ Krav om høj ekspliciteringsgrad, både hvad angår ‘kommunikationsregler’ (‘netikette’) og for administrative og struktureringsmæssige forhold
- ◆ IT-mediet er uforpligtende: ‘der sker ikke noget’ ved at undlade at logge sig ind i det virtuelle rum eller ved at undlade at lægge et svar, hvis man er der. Det er sværere at tage ‘ansvar for egen læring’
- ◆ Kommunikation består. Bevidstheden om dette kan virke hæmmende på kommunikationen
- ◆ Begrænset mulighed for løbende fejlretning og undervisningstilpasning. Alle (fejl-)muligheder/eventualiteter skal derfor være gennemtænkt og taget højde for i forvejen, hvilket i praksis kan være svært/umuligt

Ofte oplevede fordele

På lignende vis er der en række *fordele*, der ofte (men naturligvis ikke altid) opleves i forbindelse med vellykket IT-baseret læring. Visse af fordelene gør sig dog primært gældende i det asynkrone, skriftbaserede kommunikationsrum.

- ◆ Geografisk og tidsmæssig fleksibilitet
- ◆ Kommunikation er mindre personlig: I modstrid med problemet nævnt ovenfor kan dette have den effekt at lette kritisk stillingtagen
- ◆ Større social lighed mellem underviser og lærende og mellem lærende indbyrdes
- ◆ Andre og større muligheder for at ‘komme til orde’ for dem, der normalt holder sig tilbage i ansigt-til-ansigt-situationer (især i det asynkrone, skriftlige medie)
- ◆ Større koncentration og seriøsitet i forhold til sagen (formalisering)
- ◆ Kommunikation består. Dette kan være en læringsmæssig fordel, da man har langt større mulig-

hed for at repetere tidligere udsagn end i ansigt-til-ansigt-undervisning

- ◆ Mere tid og større mulighed for *refleksion* end i ansigt-til-ansigt-situationer (især i det skriftlige asynkrone medie)

Geografisk og tidsmæssig fleksibilitet skal ikke behandles yderligere her. Det har som oftest udgjort den primære, hvis ikke den eneste grund til etableringen af virtuelle læringsrum, og det er da også klart en stor *praktisk* fordel; i nogle situationer (som i mange fjernundervisningsforløb) så stor, at det er derfor, at undervisningen overhovedet kan gennemføres. Imidlertid er denne artikels interesse som nævnt de særligt *pædagogisk-didaktiske* fordele, der måtte være ved IT-baserede læringsrum, og herunder hører den geografiske og tidsmæssige fleksibilitet ikke i sig selv, om end den kan være medårsag til nogle af de pædagogisk-didaktiske fordele såsom øget tid og mulighed for refleksion i skriftlige, asynkrone IT-baserede kommunikationsrum. At betragte den geografiske og tidsmæssige fleksibilitet som primær fordel er en konsekvens af og samtidig medvirkende til at opretholde opfattelsen af, at IT-baseret undervisning kun er den ‘næstbedste’ løsning, og at det gælder om at tilnærme denne ‘næstbedste’ løsning mest muligt til ansigt-til-ansigt-situationen. I resten af artiklen vil det derfor være de andre fordele ved IT-baseret læring, som der fokuseres på.

Fænomenologisk indkredsning af grundlaget for disse problemer og fordele

Et første oplagt bud på årsagen til mange af de ovennævnte forhold – både de positive og de negative – er den manglende samtidige kropslige tilstedeværelse af de implicerede parter. Hermed ikke være sagt, at forhold som den manglende samtidighed og skriftligheden i asynkron, skriftbaseret e-læring ikke også kan være medårsag til nogle af de oplevede fordele/problemer, men snarere at disse forhold i sidste instans er konsekvenser af den manglende fysiske tilstedeværelse. Én ting er imidlertid at påpege det mere eller mindre banale faktum, at den manglende fysiske tilstedeværelse af de implicerede parter har stor betydning; det mere interessante spørgsmål er, *hvorfor* den manglende kropslige tilstedeværelse har denne betydning? Hvad er det, kropsligheden normalt bidrager med?

I besvarelsen heraf kan man, igen relativt banalt, sige, at man i ansigt-til-ansigt-situationen i modsætning til i den IT-baserede kommunikation naturligvis har de implicerede parter ‘kropssprog’, deres ansigtsudtryk, ‘afvæbnende smil’ eller vrede blikke, aggressive håndbevægelser mv. at forholde sig til, *ud over* de sagte ord, og at der således er mange flere ‘informationer’ om såvel det faglige indhold som om underviseres og lærendes syn på dette. ‘Kommunikationsbåndbredden’ er, som Byholm & Dirckinck-Holmfeld udtrykker det,

meget større i ansigt-til-ansigt-situationen end i den IT-baserede (Dirckinck-Holmfeld 1996, Bygholm & Dirckinck-Holmfeld 1997). Denne større 'kommunikationsbåndbredde' muliggør ydermere i højere grad en tilpasning af undervisningen til de enkelte lærendes forståelse af det faglige indhold, såvel som til deres interesse for og syn på dette. Med et par simple eksempler: Man kan ændre sin formidlingsform – sætte tempoet op eller ned – hvis de lærende ser ud til at kede sig, eller omvendt ser ud til ikke at forstå, ligesom man i besvarelsen af spørgsmål, diskussion mv. kan tage højde for den måde, det givne spørgsmål eller den givne argumenterende bemærkning fremsættes på (tonefald, gestik, smil eller vrede i mindst lige så høj grad som ordvalget i sig selv). Muligheden for tilpasning går her vel at mærke såvel på form som på indhold af det formidlede: ikke blot kan man ændre på ordvalg og fremstillingsstil, afhængigt af den konkrete situation og de lærendes sprogligt og kropsligt udtrykte respons på det, man siger – man kan ændre eksempler, lægge vægtningen i stoffet anderledes og fremføre flere eller færre argumenter afhængigt af, hvem man formidler til og deres interesse i og forståelse for emnet. Tilpasninger, der selvfølgelig til dels er gennemtænkt og tilrettelagt i forvejen, især på det overordnede niveau, men som den gode underviser formår at gøre på stedet, helt ned i detaljen, i den dynamiske dialog mellem ham/hende og de lærende. Og det er tilpasninger, der tager højde for 'gentilpasninger', dvs. for de lærendes følelse af sig ind på stoffet og den måde, man diskuterer det på. Det er netop i denne gensidige tilpasning til stoffet, til hinandens indfaldsvinkler til det, til måder at tale og tænke om det på, at den dynamiske dialog består. Endelig er det tilpasninger, der i rigtigt mange situationer, især når det er på detaljeplanet, ikke vil foregå bevidst, men vil ske i en umiddelbar fornemmelse for eller følelse med 'stemningen' på holdet.

Denne gensidige tilpasning af form og indhold af det formidlede stof underviser og lærende imellem har klart større muligheder i ansigt-til-ansigt- end i IT-situationen. Imidlertid er det problematisk at beskrive dette forhold med den nævnte metafor om 'kommunikationsbåndbredde', ud fra opfattelsen af, at der er mange flere 'informationer' til stede i ansigt-til-ansigt-kommunikationen end i de IT-baserede sammenhænge. Denne måde at udtrykke sig på antyder, at de enkelte 'informationer' er til stede uafhængigt af hinanden, som et antal bits, der skal sendes mellem 'afsender' og 'modtager' i kommunikationen, og peger dermed på, at fordele og ulemper ved IT-baseret læring skyldes den relative fattighed på bits i forhold til ansigt-til-ansigt-situationen. Dette er imidlertid ikke kernepunktet – i ansigt-til-ansigt-situationen har man ikke de nævnte 'informationer' *ud over* det talte ord; i stedet er 'kropsprog', ansigtsudtryk, smil, vrede blikke mv. med til at give fylde og mening *til* det talte ord. Der er en intern meningsmæssig sammenhæng mellem ordene og den

måde, de kropsligt kommunikerer på i den konkrete situation – i den personlige mundtlige fremstilling skabes en menings*shelhed*, hvor gestik, ansigtsudtryk mv. er integrerede, meningsbærende aspekter af det sagte og altså er med til at bestemme, hvad der mere præcist menes med det sagte i den givne situation. Disse ikke-sproglige aspekter kan med andre ord ikke pilles bort fra det kommunikerede, så man får 'det rene indhold' – de essentielle bits at sende af sted – men er med til at bestemme, hvad 'indholdet' er. Konkret ses dette i det forhold, at man, når man husker noget fra en undervisningssammenhæng, ikke blot husker *ordene*, men netop husker ordene, som de blev sagt af den bestemte person, der sagde dem, i den konkrete situation.⁶

Fælles baggrundsforståelse i ansigt-til-ansigt-situationer

Det, som den gode ansigt-til-ansigt-undervisning kan grundet den gensidige tilpasning deltagerne imellem og grundet meningsfylden af det kommunikerede indhold, er at skabe en fælles forståelse af det faglige indhold i den konkrete udformning, dette får i undervisningssammenhængen. Hermed menes ikke, at de lærende og underviseren efter endt undervisning ved 'det samme', ej heller, at alle på holdet, inklusiv læreren, nødvendigvis vil mene det samme om det formidlede stof – der kan sagtens være forskelle, både i faglig forståelse og i holdning til det fagliges rigtighed og relevans. Til en vis grad indebærer den fælles forståelse godt nok et fagligt 'fundament', dvs. en enighed om grundlæggende begreber og deres betydning (i den meningsrige forstand, opnået gennem den personlige og dynamiske formidling og diskussion). Samtidig involverer den dog også i videre forstand, men ikke uafhængigt heraf, en *metaforståelse* af, hvad det behandlede faglige emne er, hvilke typer af spørgsmål og svar, der er paradigmatisk for det, hvordan og med hvilke metoder sådanne spørgsmål undersøges, hvor grænserne går for, hvad der er relevante perspektiver og perspektiveringer på emnet, hvad de enkelte personer – lærende som underviser – mener om disse forskellige forhold (emne, metodik, perspektiveringer), hvilke indfaldsvinkler og interesser, de hver især har i feltet, hvordan de typisk udtrykker sig om det faglige, sprogligt såvel som ikke-sprogligt osv. Dette er, hvad der menes med 'den konkrete udformning, det faglige indhold får i undervisningssammenhængen': Det er en forståelse af det faglige og dets betydning i bred forstand for de personer, der indgår i læringsituationen – det er på den ene side en faglig forståelse i relation til dets personligt-soziale aktualisering i den konkrete formidlingssituation, og på den anden side er det en personligt-social forståelse af hinanden i relation til det faglige. Hvilket blot er en anden måde at sige på, at der ikke er noget skarpt skel mellem det faglige og det personligt-soziale i den

fælles forståelse – den er en konkret personligt-socialt realiseret faglig forståelse.

Et yderligere kendetegn ved den fælles forståelse er, at den i vid udstrækning har karakter af en *baggrundsforståelse*⁷: Den er ikke nødvendigvis direkte præsent for de involverede parter, og slet ikke i sin helhed – i stedet er den med til at strukturere den måde, det faglige fremsættes på, herunder fokus og vægtning af indholdet: hvilke ord og hvilke eksempler, der vælges, hvilken ‘omgangstone’ man taler med hinanden i og diskuterer hinandens synspunkter med, hvilke påstande, der fremstår som nødvendige at underbygge argumentatorisk, og hvilke, der kan tages for givet (og hvilke der slet ikke overvejes, *fordi* de tages for givet – eller fordi de bare ‘er for langt ude’), hvilke indvendinger man lige så godt kan tage højde for fra starten af osv. Som baggrundsforståelse danner den et meningsmæssigt resonansgrundlag, som spiller med ind i forståelsen af de ord, der faktisk siges, således at disse får en indforstået faglig-social-personlig fylde specifik for denne gruppe mennesker; en fylde, der ikke lader sig udspecificere endeligt i ord, men i stedet i høj grad sætter rammerne for, *hvad* der kan siges, og hvad det kan betyde. Opsummerende kan man sige, at den meningsfylde i det faglige indhold, der kan formidles i situationer baseret på kropslig tilstedeværelse muliggør etableringen af en fælles meningsmæssig baggrund – baggrundsforståelsen – af faglig-social-personlig art, og at denne resonerer med i de ord, der siges, således at disse får et dybere og mere mangefacetteret fagligt-socialt-personligt indhold for de mennesker, der deltager i den pågældende sammenhæng, end ordene har ‘i sig selv’, betragtet *uden* for denne undervisningssammenhæng.

Med understregningen af den meningsfylde, som ansigt-til-ansigt-situationen muliggør, og den baggrundsforståelse, der som følge heraf kan etableres, og som vil resonere med i forståelsen af det faglige indhold, kunne det synes, som var baggrundsforståelsen udelukkende et gode, og som var ansigt-til-ansigt-situationen alligevel ‘den bedste’ undervisningssituation, som måtte tilnærmes mest muligt i IT-sammenhæng. Imidlertid kan der også være negative aspekter af den fagligt-socialt-personlige meningshelhed, som med baggrundsforståelsen resonerer med i forståelsen af ordene: Dels kan deltagerne i undervisningssituationen blive for indforståede med mulighed for at overse væsentlige kritikpunkter eller ‘blinde pletter’ i deres synsvinkel. Dels har de personligt-socialt aspekter af meningshelheden også sine negative sider: Ikke blot ved man, hvem der står for hvad og hvorfor – man ved også, hvem der er ‘velformuleret’, hvem der ‘væver’, og hvem der ‘aldrig kan få afsluttet et indlæg’, ligesom man ved, hvem der er ‘seriøs’, og hvem der ‘altid ryger ud af en tangent’ eller kommer med en ‘vittig bemærkning’. Med andre ord kan deltagerens opfattelse af hinanden meget hurtigt få karakter af rolletildeling – en rolletildeling, der på den ene side kan ‘låse’ dem til kun at

kunne stå for givne synspunkter og/eller komme med bestemte typer af bemærkninger, og på den anden side vil spille ind i de andre deltagers forståelse af dét, de rent faktisk siger, også hvis de prøver at sige noget, der rækker ud over den tildelte rolle. Dette er en klar ulempe ved en etableret baggrundsforståelse og derfor ved ansigt-til-ansigt-situationen.

IT-situationen

Går man videre til at se på forholdene i det virtuelle læringsrum, kan man sige, at man på godt og ondt her kun har ‘toppen af isbjerget’ i forhold til normal kommunikation, netop fordi man kun har ordene i enten talt eller skrevet form. Dette har den klare fordel, at man forholder sig meget mere *direkte* til ordene, og at risikoen for, at baggrundsforståelsen virker forstyrrende ind på forståelsen, derfor vil være betydeligt mindre i det IT-baserede rum. Dette svarer til den oplevede større sociale lighed mellem underviser og lærende og lærende indbyrdes, som blev nævnt ovenfor under fordele. Ligeledes er det en del af forklaringen på, at personer, der ikke normalt siger meget i en ansigt-til-ansigt-situation, kan opleves at deltage langt mere aktivt i IT-sammenhænge.⁸ Og det er netop den direkte forholdet sig til ordene, der giver muligheden for at benytte især asynkron skriftlig kommunikation som *refleksionsrum*: Koncentrationen om ordene, sammenholdt især med den længere tid, man har til sin rådighed i det asynkrone medie, giver en refleksionsmulighed, som ikke haves i samme grad i ansigt-til-ansigt-sammenhængen med dens hurtigere dialog- og undervisningsform. Refleksionen finder her sted i et forum, der stadig er fælles for alle holddeltagere, og hvor asynkroniciteten ikke nødvendigvis er større, end at der kan komme mange indlæg frem og tilbage, for og imod, på en dag (modsat en korrespondance pr. brev). Der muliggøres derfor en dialog, der godt nok ikke er dynamisk som ansigt-til-ansigt-situationen, men som stadig er ‘hurtig’ nok til, at det *er* en dialog. Dette er en stor force ved IT-baserede læringsrum i sammenligning med ansigt-til-ansigt-undervisning.

Det nævnte aspekt, at man forholder sig mere direkte til ordene i IT-baserede læringsrum, gælder, uanset om man kender hinanden eller ej: det er en konsekvens af den manglende fysiske tilstedeværelse, dvs. det er en universel betingelse ved IT-baseret læring. Kender man imidlertid hinanden i forvejen vil dette kendskab ‘tale med i’ ordene – man kan ‘høre den anden sige det’ eller ‘se smilet i øjenkrogen’. Dette er på et generelt plan et velkendt fænomen – det gør sig f.eks. gældende, når man skriver e-mails eller breve til en person, man kender godt. Det interessante her er imidlertid den mere specifikke faglige og læringsmæssige betydning, det har, at den fagligt-socialt-personlige baggrundsforståelse, der etableres i ansigt-til-ansigt-situationen, kan resonere med i det, der skrives/siges igennem IT-mediet.

Vel vil der ikke etableres *den samme* meningsfylde som i ansigt-til-ansigt-situationen, idet der til stadighed vil være en større fokusering på ordene og dermed en mindre kommunikativ fylde i det IT-baserede medium – som sagt er det en universel betingelse, grundet den manglende fysiske tilstedeværelse – men givet, at der i forvejen i ansigt-til-ansigt-undervisningssituationer er etableret en baggrundsforståelse, vil de læste/hørte ord kunne få større meningsmæssig fylde, end de ellers ville have haft: Man ved 'hvor de andre står' fagligt set, hvilke indvendinger og perspektiveringer de typisk fremsætter, ligesom man ved, hvordan resten af holdet typisk reagerer herpå osv. Denne viden, der på ingen måde vil være ekspliciteret fuldt ud, vil være den meningsmæssige baggrund, hvorpå det skrevne/læste ord træder frem, og som det taler ind i. Når dette sammenholdes med, at man samtidig *er* mere fokuseret på ordene selv, er konsekvensen, at man får mulighed for at føre en debat/læringskommunikation, der er *mere* fagligt koncentreret end den tilsvarende i ansigt-til-ansigt-situationen ville kunne være. Dette gælder især i den asynkrone skriftlige kommunikation, grundet den ekstra tid til refleksion, der her er til rådighed, men gælder også i en vis udstrækning i både det skriftlige og det mundtlige synkrone forum.

Sammenfattende kan man sige, at IT-baserede læreprocesser giver nogle nye muligheder for koncentration om det faglige indhold, for refleksion (i det asynkrone forum) og for at mindske betydningen af sociale skævheder, gruppepres mv. i den faglige dialog. Imidlertid kan de førstnævnte to muligheder kun udnyttes fuldt ud, hvis den IT-baserede læringskommunikation finder sted mellem mennesker, der på andre tidspunkter deltager i læringsammenhænge baseret på fysisk tilstedeværelse. I disse sammenhænge får de nemlig etableret den fagligt-socialt-personlige fælles baggrundsforståelse, der siden hen i det IT-baserede medium kan tale igennem ordene og give disse en meningsmæssig fylde, de ikke ellers ville have haft. Således er ansigt-til-ansigt-læringsituationer en betingelse for, at IT-baserede læringsituationer kan lykkes, men omvendt kan IT-baserede læringsrum supplere ansigt-til-ansigt-undervisningen med nye faglige muligheder, som ikke kan realiseres på samme måde i ansigt-til-ansigt-situationen.

Med dette er det muligt at vende tilbage til de skitserede problemer og fordele, der ofte opleves i IT-baseret læringsrum for at se, hvorledes disse relaterer til spørgsmålet om kommunikativ fylde og baggrundsforståelse. På positivsiden er der allerede blevet peget på betydningen af disse aspekter i forhold til den større sociale lighed, muligheden for større deltagelse fra dem, der ofte holder sig tilbage, den større koncentration og seriositet og den øgede mulighed for refleksion. Hertil skal føjes et par bemærkninger til negativsiden, idet de fleste af de nævnte problemer kan ses som udtryk for en utilstrækkelig etablering af en faglig-social-personlig

baggrundsforståelse deltagerne imellem. Dette gælder især problemer som isolation og manglende følelse af forpligtelse. I videre forstand er den utilstrækkelige etablering af en faglig-social-personlig baggrundsforståelse deltagerne imellem også med til at bevirke, at tavshed er 'dræbende', at det kan være hæmmende, at kommunikationen består, og at det skrevne virker mindre personligt (med dette forholds positive og negative sider). Sådanne problemer kan næppe helt fjernes, da de hænger sammen med den fokusering på ordene, der samtidig er IT-mediets styrke. Dette understøttes af, at dagstudiumsstuderende, der i høj grad har en faglig-social-personlig baggrundsforståelse fælles, også oplever disse problemer, om end muligvis ikke med samme styrke som andre, der ikke har etableret en fælles baggrundsforståelse.⁹ Imidlertid kan problemerne 'mildnes' gennem afholdelsen af flere undervisningsgange baseret på fysisk tilstedeværelse, forudsat der her etableres en øget faglig-social-personlig baggrundsforståelse, der taler igennem ordene: Man vil ikke føle sig så alene, vil føle sig mere forpligtet, ikke være så hæmmet af kommunikationens beståen, det skrevne vil virke mere personligt (og dermed mindre autoritært, men måske også sværere at kritisere), og kommunikationsregler er knapt så nødvendige, når man kender hinanden godt både fagligt og personligt i forvejen. Kravet om eksplicitering af i hvert fald administrative, struktureringsmæssige forhold og herunder også problemerne med at afgøre, hvornår en aftale er truffet, kan der derimod formentlig ikke ændres ved, ligesom tavshedens 'dræbende' virkning næppe heller vil kunne fjernes. Regler for deadlines for indlæg eller 'jeg tænker'-symboler mv. kunne dog formentlig til en vis grad forhindre manglende indlæg i at blive tolket som 'tavshed'.

Opretholdelse af baggrundsforståelsen

Et sidste punkt, der bør understreges, er, at baggrundsforståelsen ikke blot kan etableres én gang for alle gennem afholdelsen af et antal ansigt-til-ansigt-undervisningsgange, hvorefter al undervisning kan foregå ubesværet og med tilstrækkelig meningsmæssig fylde gennem IT-mediet. I stedet må baggrundsforståelsen til stadighed opretholdes ved, at underviser og lærende med jævne mellemrum deltager sammen i undervisningssituationer baseret på fysisk tilstedeværelse. Hvis dette ikke sker, vil den fælles baggrundsforståelse langsomt blive mindre og IT-debatten som følge deraf mere meningsfattig, samtidig med at deltagerne i stadig stigende grad vil opleve IT-kommunikationen som ensom og uforpligtende. Vigtigt er det også, at deltagerne mødes i *faglig* sammenhæng, ikke blot til kaffepauser, 'en tur i byen' eller lignende 'sociale arrangementer', men netop i *undervisningssituationer*, hvor det personligt-sociale aspekt får sin specifikt faglige fokusering. Det er netop den fagligt-socialt-personlige *helhed* – forståelsen for hinanden fagligt-socialt-

personligt; som enkeltindivider og i særdeleshed som hold – der etableres i undervisningssituationen baseret på fysisk tilstedeværelse.

Sammenligner man disse overvejelser med fjernstuderende og deres underviseres udsagn (Krogh 2002, Dohn, in prep., Jensen, in prep.), synes der at være en god overensstemmelse: Begge parter pointerer samstemmende vigtigheden af weekendseminarer dels, praktisk, for at træffe aftaler dels, som de karakteriserer det, 'socialt', for at 'få en fornemmelse af hinanden'. Dette sidste hævdes af de studerende at være så vigtigt, at de ikke mener at ville have kunnet gennemføre deres studium, hvis det ikke havde været for weekendseminarerne – udsagn, der underbygges af gennemførelsesstatistikken: Studerende, der af den ene eller anden grund er ude af stand til at deltage i flere af weekendseminarerne, har i praksis meget svært ved at gennemføre studiet på normeret tid og tager i stedet semestre om eller falder helt fra.

Det bør i denne sammenhæng pointeres, at den 'fornemmelse', de studerende hævder at få af hinanden og af deres undervisere på weekendseminarerne, ikke *bare* er en fornemmelse på det rent personlige plan – det er det *også* – men det er *mere* end det: Det, de får, er netop en fagligt-socialt-personlig fornemmelse af de andre og af faget – hvorfor og på hvilke måder interesserer dette emne hver enkelt af de andre, hvordan går de til faglige spørgsmål (metodisk såvel som holdningsmæssigt), og på hvilken måde relaterer det til deres egen tilgangsvinkel, interesser og holdninger. Vigtigst af alt får de i denne proces opbygget en vis grad af fælles baggrundsforståelse af, hvordan de som hold og i deres eventuelle respektive grupper behandler det faglige felt, dvs. de får etableret den form for fælles resonansgrundlag, som er nødvendig for, at deres efterfølgende IT-baserede kommunikation kan have meningsmæssig fylde. Det er tidligere blevet understreget, at baggrundsforståelsen ikke nødvendigvis er eksplicit bevidst for deltagerne, i særdeleshed ikke i sin helhed, men at den i høj grad virker som struktur- og meningsgiver i forhold til de sagte/skrevne ord. Hertil kan tilføjes, at selvom en del af den 'fornemmelse' for hinanden, som opnås på weekendseminarer, vil opstå sprogligt bevidst, vil meget også etableres ikke-eksplicit, som en underliggende 'føling med' stoffet og de andre, igennem den mere konkrete behandling af specifikke faglige emner. Det er vel også derfor, studerende refererer til en 'fornemmelse' for hinanden frem for fx en 'viden om' hinanden: fordi en stor del af denne fornemmelse ikke er eksplicit, sprogligt bevidst for dem.¹⁰

Kommunikation med personer, man ikke kender

En oplagt indvending på dette sted er, at man meget vel kan sende en e-mail til en person, man ikke kender, og at IT-baseret kommunikation derfor udmærket kan

fungere også uden en påstået fysisk etableret baggrundsforståelse. Hvorfor skulle man så ikke også kunne lære uden at kende hinanden først, vil spørgsmålet lyde. Ret beset synes man at måtte spørge, hvori forskellen egentlig består mellem IT-baseret kommunikation og 'traditionel' kommunikation i form af at skrive breve til andre, artikler til tidsskrifter el. lign.

I forhold til denne indvending må det for det første siges, at der altid vil være en vis basal generel kulturelt og naturligt betinget baggrundsforståelse fælles med enhver ikke personligt kendt modtager af en e-mail eller et brev, eller læser af en artikel. Man ved banale og knapt så banale forhold om modtageren – forhold, der vil være mere eller mindre specifikke, afhængigt af hvor nøje man kender den kontekst, modtageren sidder i, og i hvor høj grad denne kontekst er sammenlignelig med kontekster, man selv færdes i. Således har man som oftest en modtager for øje, når man skriver en artikel: den skrives til et bestemt forum, og man har en forståelse af, hvad dette forum fordrer af én både fagligt og personligt-socialt, og tager højde herfor i sin skrivestil. Eller rettere, man har en forståelse af, hvad det pågældende forum fordrer af én i en enhed af disse aspekter – hvordan man *i denne sammenhæng* udtrykker sit faglige indhold, med hvilke eksempler og virkemidler, i hvilken tone mv. Rammer man ikke 'tonen', eller er eksemplerne lidt 'ved siden af', vil man som oftest blive bedt om at rette artiklen til ved at 'modificere stilen' eller vælge 'mere relevante' eksempler. På samme måde ved man en række generelle forhold om den person, man skriver et brev eller en e-mail til, også når man endnu aldrig har mødt vedkommende, og man tilpasser sit ordvalg og indhold derefter. Svaret på indvendingen er derfor, at en sådan kommunikation, IT-baseret eller ikke, med en fremmed er mulig grundet en vis *generel* baggrundsforståelse, som man vil have fælles med vedkommende, og at denne fælles generelle baggrundsforståelse vil være større eller mindre afhængigt af graden af overensstemmelse mellem ens egne og den pågældendes vante handlings- og kommunikationssammenhænge. Det bør her bemærkes, at den udstrækning, i hvilken den generelle baggrundsforståelse er fælles, vil være afgørende for, hvor relativt let eller svært det synes at kommunikere med ham/hende.

Imidlertid er det for det andet en kendsgerning, at en sådan 'upersonlig' korrespondance sædvanligvis bliver betydeligt lettere, når man har mødt vedkommende, netop fordi man får en større sagrelateret personlig-social fornemmelse af ham/hende. 'Sædvanligvis' dækker her over, at personen ved det fysiske møde kan vise sig at være endog meget usympatisk, hvilket måske i mindre grad er kommet til udtryk i den udelukkende IT-baserede kommunikation. Har man dog først én gang ved et sådant møde konstateret, at den anden er én personligt imod, vil dette til gengæld i høj grad spille begrænsende ind på den efterfølgende IT-baserede kommunikation. Dette skyldes dels den viden,

man nu har om den andens ubehagelige personlighed, dels også i videre forstand ens skuffede forventninger til etableringen af en grad af fælles forståelse med vedkommende via det fysiske møde. Disse skuffede forventninger vil gøre det meget svært at vende tilbage til den mere neutrale tone og forståelse af den anden, som man måtte have haft før det fysiske møde: Da vi nemlig forventer, at det fysiske møde skal etablere en fælles forståelse, som kan bidrage til forståelsen siden hen i det IT-baserede rum, vil manglen på etableringen af en sådan baggrundsforståelse, *når den principielle mulighed for en sådan var der*, i sig selv virke decideret hæmmende for den fortsatte kommunikation.

Endelig bør det for det tredje pointeres, at den baggrundsforståelse, man trods alt har fælles også med fremmede, er en relativt *generel* baggrundsforståelse, hvorimod den fagligt-socialt-personlige baggrundsforståelse, som artiklen har argumenteret for etableres i ansigt-til-ansigt-undervisningen, netop er af specifik *fagrelateret* art. Den er således ikke blot en generel fornemmelse for omgangstone mv.; det er, som flere gange understreget, en konkret føling med, hvordan man taler om *dette* faglige felt. Og samtidig er det også en *specifik* føling med, hvordan de personer, der indgår i den pågældende undervisningssammenhæng, på dette sted, i disse omgivelser, i denne gruppe, tænker og taler i forhold til hinanden. Og pointen har været, at de førstnævnte faglige forhold vel at mærke hænger sammen med disse sidstnævnte sociale – at de faktisk er vævet uløseligt ind i hinanden.

Konklusion

En konsekvens af det ovenstående er, at IT-baserede læreprocesser har ansigt-til-ansigt-læreprocesser som forudsætning. Dette er dog naturligvis et *gradsspørgsmål*: Da vi i større eller mindre grad har en generel naturmæssig og kulturelt betinget baggrundsforståelse fælles, vil kommunikation og læring til et *vist* niveau kunne lykkes også uden ansigt-til-ansigt møder. Hvor hyppigt sådanne møder skal finde sted er et andet spørgsmål. Generelt vil det være sådan, at der i positiv forstand etableres en stadig mere specifik og dybdegående faglig-social-personlig baggrundsforståelse, jo oftere det er muligt at afholde ansigt-til-ansigt-undervisningssituationer, og at det niveau, som kommunikation og læringen kan lykkes på IT-baseret, derfor vil øges i takt med, at hyppigheden af ansigt-til-ansigt-situationer øges. Dette gælder op til et vist hyppighedsniveau. Med en vis hyppighedsgrad vil baggrundsforståelsen til stadighed kunne sikres etableret i en rimelig grad af specificitet og dybde, *samtidig med* at ulemperne ved ansigt-til-ansigt-situationen ikke bliver for tungtvæjende. Det må her pointeres, at det ikke er muligt at give præcise anvisninger på, hvad der udgør den ideelle balance mellem virtuelt baseret og ansigt-til-ansigt-baseret læring. En sådan 'ideel balance' vil være

kontekstspecifik og afhænge af de konkrete mennesker (underviser som lærende), samspillet på holdet, både med og uden underviser, det faglige indhold, der skal formidles, herunder det konkrete tekstvalg, m.m. En større hyppighed end de 2-3 seminarer pr. semester, som der normalt er råd til i fjernundervisning, vil dog givetvis være nødvendig i de fleste tilfælde.

Opsamlende og som svar på indledningens spørgsmål kan der siges følgende:

Det lovede hermeneutisk-fænomenologisk inspirerede bud på, hvorved IT-baserede læringsituationer adskiller sig fra ansigts-til-ansigt-læringsituationer er:

- ◆ En helt afgørende forskel mellem ansigt-til-ansigt-undervisning og IT-baserede læreprocesser er den langt større *meningsmæssige fylde*, som ordene sagt i førstnævnte typer situationer vil have, grundet deltagernes kropslige tilstedeværelse.
- ◆ I ansigt-til-ansigt-sammenhænge kan der grundet denne større meningsfylde etableres en faglig-social-personlig *baggrundsforståelse*, som har afgørende betydning for hver enkelts faglige forståelse såvel som for de lærendes forståelse af hinanden.
- ◆ På den anden side giver den manglende kropslige tilstedeværelse en større grad af *fokusering* på ordene i den IT-baserede læringsituation.
- ◆ En på forhånd etableret fælles faglig-social-personlig baggrundsforståelse kan dog resonere med i forståelsen af ordene også i IT-baserede kommunikationsrum, om end ikke med samme styrke som i ansigt-til-ansigt-situationen.

Fænomenologiske implikationer af disse forskelle er:

- ◆ Når der er etableret en baggrundsforståelse, kan virtuelle rum (specielt det asynkront skriftlige) byde på en anden refleksionsmulighed og mulighed for mindre fastlåsning i bestemte sociale roller, grundet den større grad af direkte fokusering på ordene (på 'toppen af isbjerget').
- ◆ Man kan derfor med fordel 'indbygge' IT-baserede forløb i undervisningsforløb, der er baserede på fysisk tilstedeværelse.
- ◆ Men hvis IT-baserede læreprocesser skal lykkes og skal lykkes *godt*, er det nødvendigt, at underviser og lærende ved andre lejligheder deltager i undervisnings-/læringsituationer baseret på fysisk tilstedeværelse.

Svaret på det oprindelige spørgsmål, om virtuelle rum kan bidrage med noget *andet*, der kan supplere ansigt-til-ansigt-undervisningen er derfor, at det kan de: De kan bidrage med refleksions- og koncentrationsmuligheder og dermed læringsmuligheder, der ikke gives ansigt til ansigt. Men det forudsætter, at de optræder som integrerede dele af et undervisningsforløb, hvori der i væsentlig grad også indgår ansigt-til-ansigt-undervisning.¹¹

Referencer

- Bygholm, A. & Dirckinck-Holmfeld, L. (1997). Pædagogik i det virtuelle læremiljø – metodiske overvejelser. I: O. Danielsen et al. (red.): *Læring og multimedier*, Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Danielsen, O. et al. (red.) (1997). *Læring og multimedier*, Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Dirckinck-Holmfeld, L. et al. (1996). *Det virtuelle læremiljø*, Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Dohn, N. (2005a). *Læring i praksis – fremstruktureringen af et handlingsorienteret perspektiv*, Aalborg Universitet. Ph.d.-afhandling. Udgivet elektronisk på <http://www.learning.aau.dk/dk/forskning/publikationer/phd-afhandlinger.htm>.
- Dohn, N. (2005b). »Bare det at de kan tale ud om det« – tavs viden som resonansbund for forståelse. I: H. Frostholm (red.), *De kompetente Frivillige*, Center for Frivilligt Socialt Arbejde.
- Dohn, N. (in prep.). *Experiences with Open Distance Learning at the University of Aalborg – the Danish Contribution to the ANT-MAC project*.
- Dreyfus, H. (1992). *What Computers Still Can't Do*, The MIT Press.
- Dreyfus, H. (2001). *Livet på nettet*, Hans Reitzels Forlag.
- Gadamer, H. G. (1990). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, J.C.B. Mohr.
- Heidegger, M. (1986). *Sein und Zeit*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Jensen, A. et al. (in prep.). *Udvikling af fælles handlerepertoire i IT-støttet projektarbejde*.
- Krogh, L. (2002). »Det er faktisk morsomt at lære og at fordybe sig – også selvom en travl hverdag tager sin tid«, Aalborg Universitet.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*, London Routledge and Kegan.
- Polanyi, M. (1964). *Personal Knowledge – Towards a Post-Critical Philosophy*, New York Harper & Row.
- Rudestam, K. E. & Schoenholtz-Read, J. (red.) (2002). *Handbook of Online Learning*, Sage Publications.

Noter

- 1 Tak til to anonyme reviewere på Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift for værdifulde kommentarer, der især har bidraget til en præcisering af artiklens formål, at give en filosofisk redegørelse for en række fænomener, som flere års praksis, en mindre empirisk undersøgelse samt andre forskeres artikler samstemmende peger på ofte gør sig gældende.

- 2 Alle de nævnte værker beskæftiger sig med betydningen af baggrundsforståelse/for-forståelse, mens det primært er de fire sidstnævnte, der sætter fokus på kropslighedens rolle i den forbindelse.
- 3 Der er tale om 'synkron undervisning', når underviser og lærende er til stede samtidig i det virtuelle rum, fx ved brug af chatfora eller programmer som Skype, Windows Messenger, Interwise eller WebEx. Tilsvarende er undervisningen 'asynkron', hvis underviser og lærende deltager i det virtuelle rum på forskellige tidspunkter som ved brug af e-mail, diskussionsfora og voice mails.
- 4 Konkret drejer det sig om undervisning på 3 forskellige masteruddannelseshold, hvor uddannelsen i væsentlig grad var IT-baseret, og om 9 undervisningsforløb på et dagstudium, hvoraf de 7 forløb var på BA-niveau og de 2 på kandidatniveau. Forløbene på dagstudiet baserede sig i forskellig grad på læring tilrettelagt IT-baseret, varierende fra 50 % af undervisningsgangene (1 kandidatuddannelsesforløb), over 25-30 % (4 forløb) til 1-3 gange på et semester (4 forløb). Af IT-pædagogiske redskaber har forløbene benyttet sig af en eller flere af følgende: digital portefølje, diskussionsforum, wiki, chat og synkron mundtlig undervisning via programmet Interwise. Dertil kommer naturligvis en del e-mail-baseret vejledning i forbindelse med ph.d.-projekter, specialer, BA-projekter og andre opgaver.
- 5 Dette stiller én type fordringer til IT-applikationer, og det vil være bestemte typer systemer, der forekommer bedst, nemlig dem, der fungerer synkront, helst mundtligt, og meget gerne med et eller flere webcams installeret, så deltagerne kan se hinanden.
- 6 For en uddybning af, hvorledes 'tavst meningsindhold' kan resonere med i forståelsen af sproglige udtryk, se Dohn 2005a og b.
- 7 Jf. Merleau-Pontys redegørelse for forholdet mellem figur og baggrund – både konkret i visuel perception af fx et billede og mere generelt i vores situationsopfattelse. Baggrunden er det, vi ikke fokuserer på, når vi ser på et billede; det, som fortsætter 'under' figuren, er med til at indramme og fremhæve den – at give den form (Merleau-Ponty 1962).
- 8 En anden del af forklaringen kan være, i hvert fald i den asynkron, skriftlige kommunikationsform, at der er mere tid til at formulere sig i. Ligeledes kan der være nogle, der hellere udtrykker sig skriftligt end mundtligt.
- 9 Dette udsagn baserer sig primært på samtaler med studerende fra de 9 dagstudiumsforløb nævnt i note 4.
- 10 Hvilket ikke betyder, at de ikke kan være sprogligt bevidste om at have en ikke-sprogligt bevidst fornemmelse for hinanden.
- 11 En tidligere udgave af artiklen blev præsenteret ved kongressen i Nordisk Forening for Pædagogisk Forskning, marts 2004.