

KOGNITION & PÆDAGOGIK

TIDSSKRIFT OM GODE LÆRINGSMILJØER

Kognition & Pædagogik nr. 108, juni 2018

DIDAKTISKE IMPLIKATIONER OG PRINCIPPER VED GLOBAL ONLINE INTER-UNIVERSITETS- UNDERVISNING OG HOTSEAT TUTORIALS

Af Søren S.E. Bengtsen & Rikke Toft Nørgård

ARTIKEL

Didaktisk opmærksomhed
– kollegial refleksion

KOGNITION & PÆDAGOGIK

28. årgang nr. 108

ISSN 0906-6225 © Dansk Psykologisk Forlag A/S

Omslagsdesign: Louises design/Louise Glargaard Perlmutter

Grafisk tilrettelæggelse: Specialtrykkeriet Arco

Tryk: Specialtrykkeriet Arco

Fagredaktør: Lea Lund

Redaktion: Frans Ø. Andersen, Gerd Christensen, Anne Linder, Hans Månsson,

Lea Lund, Poul Nissen, Andreas Nielsen og Nanna Paarup

Kognition & Pædagogik udkommer fire gange årligt og sætter fokus på kunsten at skabe gode læringsmiljøer. Tidsskriftet præsenterer den nyeste viden inden for emner som læring og kreativitet; hjerne, psyke og eksistens; intelligens og kompetenceudvikling; generel pædagogik og specialpædagogik samt videnskabelige, moralske og æstetiske læreprocesser.

Årgang 2018 er inddelt i interessante temaer, som er forankret i og reflekteret i forhold til læring

- Mål og mening, eksamen og evaluering
- Pædagogik, æstetisk dannelse og demokrati
- Didaktisk opmærksomhed – kollegial refleksion
- Positive Education



FAGFÆLLE- BEDØMT

/ I henhold til ministerielle krav betyder bedømmelsen, at der fra en fagfælle på ph.d.-niveau er foretaget en skriftlig vurdering, som godtgør denne bogs videnskabelige kvalitet
/ In accordance with ministry requirements, the certification means that a ph.d.-level peer has made a written assessment which justifies this book's scientific quality.

Adresse:

Dansk Psykologisk Forlag
Knabrostræde 3, 1 sal
1210 København K
Tél. +45 4546 0050
info@dpf.dk
www.dpf.dk

Abonnementspriser 2018 (4 numre):

Privat abonnement kr. 450,-
Institutionsabonnement 1 eks. kr. 690,-
Institutionsabonnement 4 eks. kr. 1610,-
Studerende kr. 337,50
Løssalg pr. nummer kr. 140,-
(Alle priser er inkl. moms).

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra dette blad eller dele heraf er *kun* tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er uden forlagets skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug ved anmeldelser.

DIDAKTISKE IMPLIKATIONER OG PRINCIPPER VED GLOBAL ONLINE INTER-UNIVERSITETSUNDERVISNING OG HOTSEAT TUTORIALS

Af Søren S.E. Bengtsen & Rikke Toft Nørgård

Dette bidrag beskriver et didaktisk eksperiment med det netbaserede vejledningsformat "online hotseat tutorials" på kandidatuddannelsen i it-didaktisk design på Aarhus Universitet. Formatet er en særlig form for kollektiv online vejledning, der skaber en ny form for partnerskab og kollegialitet i den faglige vejledning mellem studerende og undervisere. Formatets særlige medieøkologiske setup bevirker, at studerende indtager en rolle, der ikke blot minder om peer-feedback eller traditionel partnerskab i relationen til vejleder. Derimod viser undersøgelsen, at de studerende i det særlige didaktiske online setup indtager rollen som partnere i vejledningen på lige fod med deres undervisere, og at de fungerer som facilitatorer, vidensforvaltere og relationelle bindeled mellem underviserne og deres medstuderende. Artiklen starter med at placere undersøgelsen i en universitetspædagogisk kontekst, hvorefter vi beskriver den didaktiske opmærksomhed, der er intenderet i forløbet fra underviserens side. Dette sættes i spil i beskrivelsen af det medieøkologiske og medie-didaktiske setup. Afslutningsvist analyseres den nye form for partnerskab i vejledningen, der vokser ud af forløbet, og det diskuteres, hvilke didaktiske implikationer dette har for det videre arbejde med kollegialitet og partnerskab inden for vejledningsdidaktikken.

Modus 3-universitetet

Universitetet og det universitetspædagogiske fokus vender sig i dag med interesse mod Modus 3-universitetet. Som beskrevet af den britiske uddannelsesforsker Ronald Barnett (2004) og herhjemme taget op af Finn Thorbjørn Hansen (2010) er Modus 3-universitetet kende-

tegnet ved ikke blot testning og evaluering, men derimod radikal respekt og integration af den enkelte studerendes faglige forståelse og viden. Den studerende er i dette perspektiv ikke reduceret til blot en institutionel aktør og faglig novice, men anerkendes i sit bredere livsverdensmæssige og personlig-faglige virke (Barnett & Bengtsen, 2017). Denne

didaktiske præmis er underliggende den Modus 3-inspirerede uddannelsesmodel Connected Curriculum, som er udviklet og praktiseret af Dilly Fung (2017), samt den uddannelsesfilosofiske forståelse af det "økologiske" universitet, der er udviklet af Ronald Barnett (2017). Som beskrevet af Rikke Toft Nørgård og Kim Mathiesen er sådanne Modus 3-akademiske fællesskaber kendetegnet ved blandt andet et frit og ligeværdigt medlemskab, demokratisk medlemskontrol samt selvstændighed og uafhængighed (Nørgård & Mathiesen, 2018). I denne artikel bruger vi Modus 3-tankegangen som reflektivt afsæt for udviklingen af et vejledningsdidaktisk format, som vi kalder "online hotseat tutorials".

Gennem det didaktiske designeksperiment "online hotseat tutorials" er der fremkommet et nyt vejledningsfænomen, såkaldt "kollegaer i vejledning", som vi beskriver i denne artikel. I forløbet antog kandidatstuderende på Aarhus Universitet rollen som kollegaer i vejledningen, hvilket medfører, at grænsen mellem studerende og underviser sløres og delvist ophæves. Den nye vejlederrolle, og det nye vejledningskoncept, er udviklet og afprøvet i et vejledningsbaseret 20 ECTS-undervisningsforløb på kandidatuddannelsen i it-didaktisk design gennem en flerårig iterativ action design research proces (se nedenfor). Undervisningsforløbet består af en-to fysiske flerdagesseminarer samt ugentlig online undervisning og vejledning og samler kandidatstuderende fra hele landet og delvist i udlandet. I artiklen argumenterer vi for, at det nye vejledningskoncept udfordrer og udvider traditionelle forstå-

elser af kollegial refleksion som en form for didaktisk opmærksomhed.

Den pædagogiske rolle som kollega i den faglige vejledning, og det didaktiske koncept omkring kollegaskab i den faglige vejledning, placerer sig mellem forskellige traditionelle forståelser af både kollegial supervision og sparring og faglig vejledning. På den ene side finder vi kollegial supervision og sparring, der definerer sin betydning af kollegialitet som værende mellem "kolleger, som kender til hinandens virkelighed som underviser", og som herved "får frihed til at stille spørgsmål, finde svar og derved opbygge fælles viden og refleksion samt personlig praksis" (Andersen & Bager, 2013, p. 433). Den kollegiale refleksion foregår altså her mellem personer af samme "rang", som undervisere, og ikke mellem undervisere og studerende. Samme forståelse af kollegialitet finder man i tilgange beskrevet som "peer-review", "peer-groups", og "peer-feedback", hvor der kan være tale om et kritisk-konstruktivt dialogisk og gensidigt læringsfællesskab enten mellem undervisere eller mellem studerende, men ikke blandet og på tværs (Wisker, 2012). Selv i Olga Dysthes forskning inden for multi-vokale læringsmiljøer (Dysthe, Samara, & Westrheim, 2006) finder man ikke forståelsen af kollegialitet mellem undervisere og studerende, og studenter-kollokvier er ligeledes homogen sammensatte inden for "egne rækker".

På den anden side finder man den traditionelle forståelse af faglig vejledning, som består i et asymmetrisk læringsforhold mellem en underviser eller mester og en eller flere studerende (Lauvås & Handal, 2007; Plant, Nielsen, & Han-

sen, 2011). Selvom der er mange forskellige koncepter for faglig vejledning, og flere af dem sigter mod en stigende grad af gensidighed og kritisk selvstændighed, er der en skelnen mellem vejleder og den vejledte. Selv Gina Wisker, som er fortæller for faglig vejledning som læringsfællesskaber, understreger, at der bør være en skelnen mellem vejleder og studerende, og at vejledere kan hjælpe studerende til at hjælpe hinanden ved at forme såkaldte "communities" og på denne måde faciliterer studerendes "peer review process" (Wisker, 2012, p. 240). Vejleder og vejledte er altså ikke kolleger i fuld forstand.

En sådan dybde-kollegialitet beskrives derimod hos Nørgård og Mathiesen (2018), hvor den omtales som "dialogiske akademiske partnerskaber". I deres tilgang til "students-as-partners" vægtes det, at de studerendes læringsprocesser og vejledningsdialoger og feedback-loops er drevet af de studerende og *deres* viden og forståelse af det faglige emne og projekt. Her bevæger underviser-feedbacken sig væk fra en transmitterende og monologisk form frem mod læringssamtaler, videns-samskabelse og fagligt samvær imellem undervisere og studerende. I modsætning til mere asymmetriske vejledningstilgange er de studerendes omverdenskommunikation og inddragelse af ekstra-curriculære vidensnetværk og professionelle kontekster central i forståelsen af studerende som kompetente og kyndige medforskere. Et perspektiv, der inden for forskningsvejledning er blevet udpeget som "omverdens-inddragning" (Wisker, Robinson, & Bengtsen, 2017).

Gennem iterativ udvikling, afprøvning og evaluering af formatet "online hotseat tutorials" oplevede vi, at der op-

stod en anderledes og ny vejlederrolle, som netop muliggjorde et didaktisk og pædagogisk læringsrum, hvor underviser og studerende optrådte som medvejledere og kolleger. Artiklen vil begynde med kort at beskrive metoden for udviklingen af det didaktiske format samt dets medie-økologiske setup. Dernæst vil artiklen beskrive, hvordan "online hotseat tutorials" udfolder sig som didaktisk format og vejledningsfænomen inden for dette setup. Endelig vil vi diskutere implikationer for det videre didaktiske arbejde med kollegialitet mellem studerende og undervisere på de videregående uddannelser.

Metode for formatets udvikling

"Online hotseat tutorials" er udviklet gennem et flerårigt designeksperiment gennem en blanding af action design research (Järvinen, 2007) og research through design (Dalsgaard, 2010; Collins, Joseph & Bielaczyc, 2004), som en særlig form for "forskningsbaseret aktionslæring". Det vejlednings-didaktiske format er udviklet på baggrund af tidligere forskningsbaserede didaktiske designinterventioner (Nørgård, 2014; Nørgård & Aen, 2015) på kandidatuddannelsen i it-didaktisk design. At arbejde med udvikling af didaktiske formater gennem action design research (design-orienteret aktionsforskning) er en iterativ proces, hvor et format designes, evalueres, redesignes og dernæst evalueres igen med det formål at skabe en ændret læringskontekst gennem designinterventioner. Formålet er at skabe nye læringsmuligheder og løse udfordringer i den eksisterende kontekst. Designforskerens rolle er at artikulere den indsigt, viden og didaktiske principper,

som opstår på baggrund af designinterventionerne.

Den designintervenierende tilgang, vi finder i action design research, er her kombineret med research through design, der i højere grad har fokus på vidensgenereringen og teoriudviklingen, som den opstår i dialogen mellem konkret format (her "online hotseat tutorials") og forskningsfelt (her "modus 3-universitetet" og "studerende som partnere"). Denne refleksive dialog manifesterer sig gennem udviklingen af didaktiske prototyper, interventioner, forløb og rammeværk. Dalsgaard definerer research through design som forskning, der involverer forskerens eget engagement og egen involvering i selve designprocessen (Dalsgaard, 2010). Det forskningsfelt, hvorpå artiklen baserer sig, etablerer således den linse, hvorigennem "studerende som kollegaer i vejledning" træder frem og kommer til udtryk igennem udviklingen og afprøvningsen af det vejlednings-didaktiske format "online hotseat tutorials".

Action design research, som her er anvendt til at udvikle et didaktisk format ("online hotseat tutorial") og et begrebsligt rammeværk (studerende som kollegaer i vejledning), er karakteriseret ved:

- at bidrage proaktivt og produktivt til praktiseres udfordringer i en bestemt didaktisk kontekst
- at afdække og tilpasse en given didaktisk virkelighed for at få en ny virkelighed til at træde frem
- at forstå forandringsprocesser i specifikke kontekster og systemer
- at generere, anvende, evaluere og modificere viden gennem iterative designprocesser (Järvinen, 2007).

Viden, didaktisk format og begrebsligt rammeværk er skabt processuelt gennem anvendelsen af research through design. Specifikt er artiklens indsigter og resultater skabt ud fra gennemløbet af følgende research through design-faser:

1. udforskning og afprøvning af teknologisk setup og didaktisk format for online vejledning med studerende som vejlednings-kollegaer
2. analyse af, hvordan det didaktiske format udfolder sig i faktisk praksis, samt hvilken læringsoplevelse og hvilket læringsmiljø det afstedkommer for både undervisere og studerende
3. dokumentation og undersøgelse af deltagernes interaktioner (video, foto, evalueringer)
4. udformning af de didaktiske mønstre, der indfanger centrale temaer, interaktionsformer, processer og resultater af formatet
5. udvikling af et begrebsligt rammeværk, der præsenterer nye didaktiske begreber, indsigter eller muligheder samt italesætter mulige implikationer ved formatet (Järvinen, 2007; Dalsgaard, 2010).

I de følgende afsnit præsenteres det teknologiske setup og didaktiske format, mens den resterende del af artiklen beskriver mønstre, rammeværk og implikationer af det didaktiske format.

"Online hotseat tutorial" som format

Det didaktiske format "online hotseat tutorial" er modelleret over "the Oxford tutorial" som didaktisk inspirationskilde, sådan som den er beskrevet og undersøgt af både Paul Ashwin (2005; 2006) og Julia Horn (2013). Denne stærkt dialo-

giske undervisningsform består typisk af én underviser eller vejleder, den såkaldte “tutor”, og gerne en mindre gruppe af studerende. En tutorial varer typisk en times tid, hvor de studerende har løst en opgave, læst en tekst eller skrevet en mindre opgave forinden, som de skiftevis fremlægger og diskuterer med hinanden. Tutorens rolle er her i mindre grad at docere og formidle sin viden og tænkning, men derimod at facilitere og katalysere de studerendes egne, selvstændige refleksioner, forståelser og argumenter.

Som Horn beskriver det, er formålet med en tutorial, at der er “en bestemt brug af vejledningstilgangen til at skabe et trygt rum til diskussion, hvor man kan risikere mere, og hvor udfordringer kan blive fremlagt uden frygt for ydmygelse” (Horn, 2013, p. 362 – vores oversættelse). En tutorial minder om vejledning med sit stærke fokus på den relationelle læring og pædagogik, hvor “mange tutorer bruger betragtelige mængder tid og energi på at sammensætte grupperne til tutorial-forløbene (...) for at give hver enkelt studerende de bedst mulige chancer for at udvikle sig” (Horn, 2013, p. 359 – vores oversættelse). Horn understreger, at en tutorial derfor ikke må forveksles med almindelig undervisning, og “blot at se en tutorial som et klasseværelse med meget få studerende er at overse dens særlige rolle [i form af pædagogisk støtte]” (Horn, 2013, p. 363 – vores oversættelse). Ligeledes fremhæver Ashwin, at “studerendes opfattelse af tutorials (...) har indflydelse på, om de på succesfuld måde kan indgå i dette format” (Ashwin, 2005, p. 642 – vores oversættelse), og at den enkelte studerendes egen oplevelse af mening og

relevans er central for, om en tutorial fungerer efter hensigten.

Det bærende dialogiske element i denne vejlednings- og undervisningsform har overlap til den dialogbaserede faglige vejledning, som vi kender fra de videregående uddannelser, som beskrevet af Bengtsen (2016, p. 87ff.), samt i beskrivelsen af kollektiv akademisk vejledning, hvor dialogen repræsenterer “et møde mellem forskellige *stemmer*, som er et udtryk for forskellige ideer, standpunkter og meningsuniverser” (Nordentoft, Mariager-Anderson, & Smedegaard, 2016, p. 8). I designet af formatet “online hotseat tutorials” har vi ligeledes trukket på følgeforskning fra tidligere beslægtede dialogiske setup på kandidatuddannelsen i it-didaktisk design (se bl.a. Nørgård, 2014; Nørgård & Aaen, 2015; Dalsgaard & Thestrup, 2015).

Vi har derfor været opmærksomme på de særlige vejledningsdidaktiske udfordringer, der kan forekomme, når man underviser og samtaler på tværs af forskellige synkrone og asynkrone værktøjer og anvender forskellige digitale platforme på samme tid i det medieøkologiske setup. Vi har også haft særligt fokus på, at sådanne online vejledningsformer kan resultere i en “net-based guerilla didactics” (Bengtsen, Mathiasen, & Dalsgaard, 2015), hvor den “netbaserede didaktiske intension må forstås som værende indlejret i de pågældende verdensbilleder eller paradigmer, som hver platform gestalter” (ibid., p. 123 – vores oversættelse). Når man vejleder online, har de anvendte værktøjer stor betydning for rammerne for kommunikation og dialog, og “at det digitale værktøj ikke blot skubber igen, men at det også

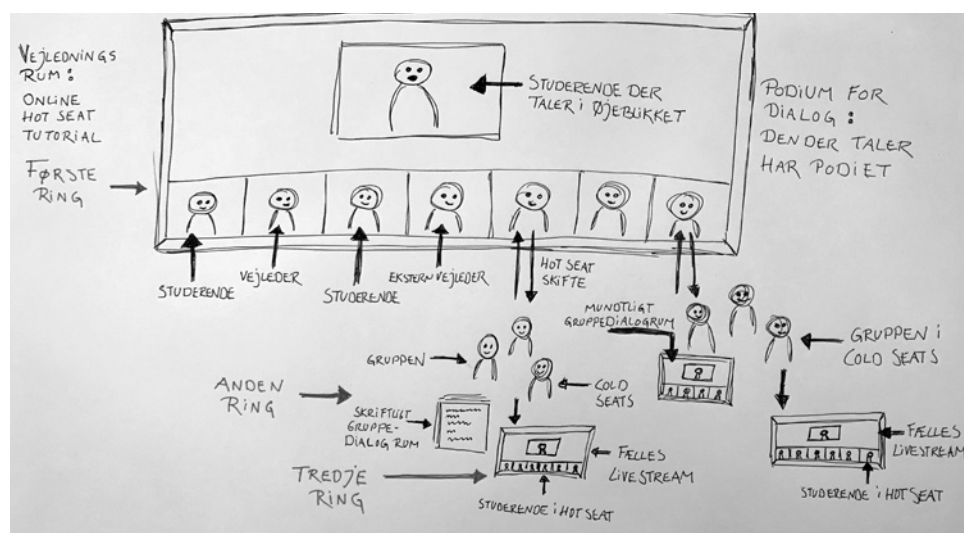
tiltrækker os og drager os ind med sine fascinerende kræfter udi kommunikation” (Bengtson & Mathiasen, 2014, p. 205 – vores oversættelse). Fysiske, digitale, synkrone og asynkrone samtalepor og processer flettes sammen, og det vejledningsdidaktiske format “sammenfletter formaspekter, indholdselementer – og faglige koncepter i kommunikationen”, hvilket betyder, at formatet “dækker over kommunikationsstilen, indholdet for kommunikation, samt vejledningsmødets koncept” (Bengtson & Jensen, 2015, p. 20 – vores oversættelse).

“Online hotseat tutorial” som medie-økologisk setup

“Online hotseat tutorial” baserer sig som teknologisk format på vejledning gennem videokonference-systemer såsom Google Hangout, Adobe Connect, Skype Premium eller BlackBoard Collaborate. Det vigtige er her, at der er mulighed

for at oprette og befinde sig i parallelle samtalerum på samme tid, eventuelt på tværs af flere forskellige videokonference-systemer hvis nødvendigt. Disse parallelle samtalerum er i “online hotseat tutorial” endvidere ofte sammenkoblet med en eller flere tekstlige rum, såsom Google Docs, Messenger, Facebook eller andre kollektive chat- og kommunikationsfora, samt en eller flere præsentationsværktøjer, såsom PowerPoint, Google Slides, YouTube, Prezi eller lignende. Tilsammen udgør disse et medieøkologisk setup, hvorindenfor “online hotseat tutorial” udfolder sig som didaktisk format.

Dette medieøkologiske setup skaber en didaktisk kæde bestående af tre ringe, der er i dialog og interaktion indbyrdes og med hinanden. Tilsammen udgør denne sammen-kædede dialog og interaktion det didaktiske format. De tre ringe udgør hver deres kommunikationsrum og -kontekst:



Figur 1. Designskitse for “online hotseat tutorial” som medieøkologisk setup.



Figur 2. "Online hotseat tutorial" med Patricia Charlton, Creative Digital Solutions.

Den første ring, som ses øverst på skitsen, er det inderste rum, hvor "online hotseat tutorial" finder sted:

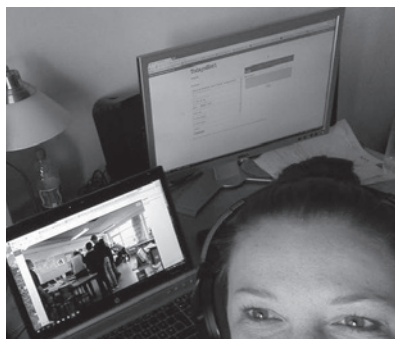
Dette rum er opstillet af underviseren og faciliteres af et videokonference-system – i dette tilfælde et åbent Google Hangout on Air, der streamer til Google+ og efterfølgende automatisk gemmes som video på YouTube. Onlinerummet udgør den scene eller det podium, hvorindenfor selve vejledningsdialogen **udspiller sig blandt studerende og underviserne. Hvem end der taler, tager scenen, sådan at der ikke er nogen, der ejer rummet eller står bag katederet. De, der er i rummet, men ikke taler på det pågældende tidspunkt, befinder sig i de andre hotseats i bunden af skærmen. De øvrige deltagere består af undervisere, inviterede eksterne vejledningspartnere og repræsentanter eller talerør for de grupper, der tilsammen udgør holdet, der vejledes.

I figur 2 ovenfor er det i øjeblikket den eksterne vejledningspartner, der er i gang med at diskutere med grupperne, mens underviseren og de seks repræsentanter for de seks grupper lytter og responderer. Underviseren er den, der er katalysator for formatet, idet vedkommende sørger

for at åbne rummet, sætte en dagsorden eller agenda og sætter strukturen for sessionen. Derudover fungerer underviseren eller eventuelle eksterne vejledningspartnere som facilitatorer af processen, idet de inviterer til dialog mellem grupperne og understøtter den emergerende forståelse internt og på tværs af grupperne, efterhånden som de indgår i og bidrager til den kollegiale sparring og partnerskab i vejledningssituationen.

Den anden ring, som ses i skitsens midterfelt, er det dialogiske grupperum, som man kan kalde den kollektive intelligens eller den gruppeorienterede forståelse, som repræsentanten kan trække på og trække med ind i "online hotseat tutorial":

Disse parallelle synkrone rum er opstillet af gruppen og fungerer som et gruppeinternt dialogrum, hvortil de andre grupper og underviseren ikke har adgang. De kan bestå af enten mundtlige eller skriftlige kommunikationsformer – i ovenstående tilfælde af et lukket Google Hangout, hvor gruppen kan være i dialog med hinanden, samt TodaysMeet, som er et skriftligt chatsystem. Her kan gruppen mundtligt og/eller skriftligt kommunikere med repræsentanten, der befinder sig i et hotseat, der på den måde fungerer som gruppens talerør. I det dialogiske grupperum kan gruppen således mundtligt eller skriftligt og simultant med den fælles vejledning i "online hotseat tutorial" 1) bede repræsentanten stille spørgsmål, rejse tematikker, efterspørge uddybninger og lignende, 2) hjælpe repræsentanten i hotseat med at svare på stillede spørgsmål, komme med indspark, give kilder og definitioner, forberede indlæg med mere

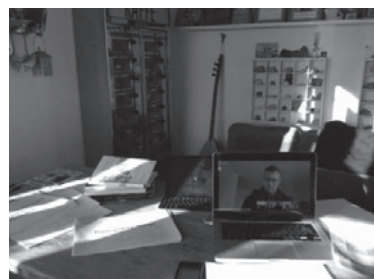
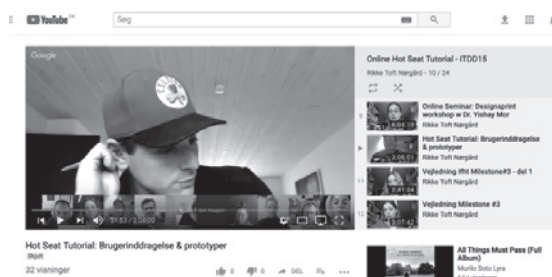


Figur 3. Det dialogiske grupperum, hvor gruppen simultant med dialogen i hotseat tutorial taler sammen mundtligt og skriftligt.

samt 3) opsamle og nedskrive viden genereret i "online hotseat tutorial", diskutere og evaluere dialogen i "online hotseat tutorial", forberede skifte i hotseats, idet ét gruppemedlem afløser et andet.

Repræsentanten eksisterer således i to vejledningsrum på samme tid; "online hotseat tutorial" som repræsentant for sin gruppe og i diskussion med de andre grupperepræsentanter og underviserne samt det dialogiske grupperum som del af gruppen og dens interne skriftlige og mundtlige gruppediskussioner. Repræsentanten kan således til hver en

tid "mute" sig selv (gøre sig lydløs) eller gruppen og dermed sørge for, at de to rum ikke forstyrrer hinanden. Noget, som ikke ville være muligt i et analogt vejledningsrum, hvor gruppens interne diskussion ville have grebet forstyrrende ind i den fælles vejledningssamtale. Mens repræsentanten har direkte adgang til at tale ind i og deltage i "online hotseat tutorial", idet vedkommende indtager et af vejledningssessionens hotseats, så har de øvrige gruppemedlemmer adgang til dialog og interaktion gennem livetransmissionen af "hotseat tutorial" på internettet.



Figur 4. Tutorial livestream og gruppemedlemmernes cold seats, hvor gruppen kan følge med i "online hotseat tutorial", samtidig med de kommunikerer og interagerer i det dialogiske grupperum.



Figur 5. Det medieøkologiske setup omsat til praktiseret didaktisk format.

De øvrige gruppemedlemmer kan således live følge med i repræsentantens dialog og interaktion fra de såkaldte hotseats.

Den tredje og yderste ring, som ses i skitsens nederste felt, er gruppernes fælles livestream på internettet af "online hotseat tutorial", så alle gruppemedlemmer i "cold seats" uden for den inderste ring kan følge med i repræsentanternes og undervisernes fælles vejledningssession i hotseats:

Ligesom repræsentanten er til stede i flere rum på samme tid, er de øvrige gruppemedlemmer simultant til stede i det dialogiske grupperum og tutorial livestream, som de følger fra deres cold seats. Her følger alle gruppemedlemmer på tværs af grupperne den samme stream – i ovenstående tilfælde streames der til Google+, så gruppemedlemmerne kan følge vejledningssessionen og deltage i gruppediskussionerne hjemme fra deres stuer. Gruppemedlemmerne følger således med i vejledningssessionen, på samme måde som de ville følge med i en live tv-transmission af en fodboldkamp eller musikoptræden i "X Factor". Ofte vil gruppen således have mundtlige og/eller skriftlige rum åbne, hvor de indbyrdes diskuterer, observerer og noterer det, de iagttager udfolde sig på tutorial stream, uden at gribe forstyrrende ind i denne. Sammenlagt udgør de tre ringe; "online hotseat tutorial", dialogisk grupperum og tutorial stream med cold seats implementeringen af skitsen for det medieøkologiske setup ind i en didaktisk vejledningspraksis med det formål at invitere studerende til at være kollegaer i vejledningen gennem at anvende sin gruppe

som intern sparrings- og dialogpartner og de andre gruppers repræsentanter som kritisk reflekterede tutorial-partnere.

Fremkomsten af et nyt vejledningsfænomen

De studerende ikke blot træder frem i rollen som studerende, men træder på særlig vis også frem i rollen som partnere i undervisningen og vejledningen (se bl.a. Nørgård & Aaen, 2015; Nørgård & Mathiesen, 2018). Det dialogiske grupperum (midterste tutorial-ring) bliver et dialogisk bindeled og knudepunkt mellem på den ene side tutorial-stream på tværs af grupper, hvor de studerende befinder sig i "cold seats" (yderste tutorial-ring), og på den anden side de studerende og undervisere i "online tutorial"-rummet og "hotseats" (inderste tutorial-ring). De studerende i den midterste tutorial-ring skal derfor varetage vejledningsdidaktiske opgaver lig deres egen underviser på særligt følgende tre punkter:

- Forvaltning og facilitering af kritisk dialog
- Demonstrering af faglig indsigt og udøvelse af faglig dømmekraft
- Relationel dybdeforståelse.

Forvaltning og facilitering af den kritiske dialog består i en balancering og opretholdelse af et polyfonisk samtalerum. De studerende i det dialogiske grupperum skal sikre, at samtalen mellem inderste og yderste tutorial-ring ikke glider over i monofoni, hvor der opstår envejskommunikation til de studerende i yderste ring. Samtidig skal de sikre, at der ikke opstår kakofoni, hvor inderste og yderste tutorial-ring støjende taler i munden på

hinanden og ikke er i dialog. Det polyfoniske rum skabes ved, at de studerende i det dialogiske grupperum medierer og balancerer ved selv at træde frem og "oversætte" og "overdrage" mellem inderste og yderste tutorial-ring og på denne måde skaber sammenhængskraft og kontakt mellem tutorial'ens forskellige ringe og sfærer. Denne egenskab omtales nogle gange i vejledningslitteraturen som "metakommunikation", hvor vejleder faciliterer samtalen ved at dirigere og forvalte den på et højere refleksionsniveau ved tale om samtaleens retning og mening under vejledningsmødet (Lauvås & Handal, 2007). Denne rolle varetages i "online hotseat tutorials" også gennem kommunikationen mellem repræsentanten i "hotseat" og gruppen i det dialogiske grupperum.

Metakommunikationen består ikke først og fremmest i formidling af facilitering af det faglige indhold, men derimod en forvaltning af samtalen selv (Hansen & Jensen, 2013). Af Gitte Wichmann-Hansen og Tine Wirenfeldt Jensen påpeges det, at metakommunikation er særligt vigtigt i "partnerskabsmodellen", hvor det ikke kun handler om at kunne kommunikere "i vejledningen, men også om vejledningen, det vil sige at metakommunikere." (Hansen & Jensen, 2013, p. 338). Dette ser vi, at de studerende lykkes med i medieringen mellem den inderste og midterste tutorial-ring.

Demonstrering af faglig indsigt og udøvelse af faglig dømmekraft består i fagligt at kunne vurdere, på en spontan og kvalificeret måde, hvad der er fagligt meningsfuldt og relevant at bringe frem og tilbage mellem inderste og yderste tutorial-ring. Ud over at kunne facilitere og opretholde

den kritiske dialog skal den studerende som repræsentant i "hotseat" også kunne forstå og "oversætte" det faglige budskab og pointer i kommunikationen mellem midterste og inderste tutorial-ring på en timet og relevant måde. Dette kræver en dybdeforståelse af den faglige teori, den faglige praksisviden og dynamikken og logikken i det faglige argument, der udfolder sig, på nogle gange nonlinær og snørklet vis, i samtalen. I vejledningslitteraturen beskrives denne egenskab som en kombination af faglig ekspertise (*theoria*), faglig-retorisk kunnen (*techné*) og endda som en praktisk-faglig fornuft og dømmekraft (*phronesis*) (Halse & Malfroy, 2010). På en lignende måde beskriver Nørgård og Mathiesen (2018) vigtigheden af ikke blot systemiske valg og beslutninger, men også en dybere menneskelig udviklingskraft, som implicerer en særlig form for "didaktisk visdom og dømmekraft" hos studerende som partnere i vejledningen. Dette kræver, at den studerende kan navigere og selektare i den store mængde af viden og information, som genereres i samtalen, og som skal forvaltes på en fagligt ansvarlig måde.

Relationel dybdeforståelse består i at kunne vurdere sociale, emotionelle og personlige dynamikker, stemninger og atmosfærer under vejledningssamtalen. Her skal repræsentanten i "hotseat" og gruppen i det dialogiske grupperum kunne fornemme, hvordan den sociale stemning og dynamik i den inderste og yderste tutorial-ring stemmer overens, hvilket har konsekvenser for samtaleens tone, stil, rytme, vokabular og "stemthed". Repræsentant og gruppe skal kunne fornemme, om samtalen i den inderste tutorial-ring motiverer og inspirerer den yderste ring

og vice versa. Her skal de som samlet organisme kunne forudse irritation, frustration, konflikter, følelsesmæssige udbrud og ufølsomme bemærkninger og hentydninger, som kan have en skadelig effekt på samtalskritiske dialog og faglige dybde. Dette omtales i vejledningslitteraturen som pædagogisk takt (Hansen, 2011) og er central for at kunne skabe dialogisk flow og opretholde en tryk og tillidsfuld atmosfære, der åbner mulighed for fagligt nærvær og tilstedeværelse. Indlejret i de studerende som partnere i vejledningen er på denne måde mentor-konceptet, som ligger ud over de rent (kerne)faglige dimensioner i vejledningen, og som medtager støtte og vejledning på personlige, eksistentielle og etiske aspekter også. Dette mentor-aspekt af vejledningen er beskrevet af Nørgård og Mathiesen (2018) og Bengtsen (2016), og det kan hjælpe til at understrege vejledningsbegrebets kompleksitet og den udvidede betydning af vejlederrollen og handlingen, som "online hotseat tutorials"-formatet muliggør.

Implikationer for didaktisk opmærksomhed fremadrettet

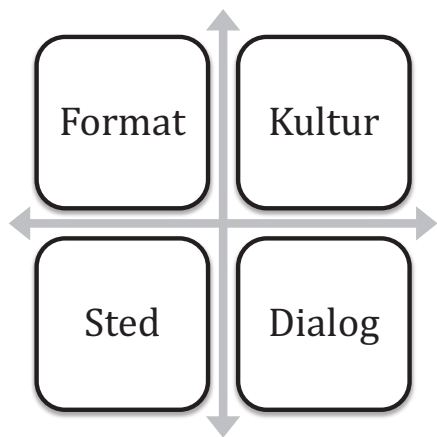
Den studerendes partnerskab i vejledningen skal gøres eksplicit som en del af læringsprocessen. Det skal være klart for de studerende, at de indgår i vejledningssammenhænge på en ny og anderledes måde, hvor de indtager en rolle med andre indbyggede forventninger til deres deltagelse og kommunikation. Her er det vigtigt, at de studerende gør sig klart, at de ikke blot skal indgå i en vejledningsdialog, samt peer-dialog, men at de også selv skal træffe valg og afgørelser på deres medstuderendes vegne, såvel "hotseats"

som dialogisk grupperum, og derved selv, som lærende, facilitere andres læring. Hotseat-elementet er centralt i den forstand, at der kommer rotation og jævnbyrdighed blandt de studerende i gruppen. Det er vigtigt, at alle i studiegruppen varetager repræsentantrollen i løbet af forløbet og kommer en tur i "hotseat" og finder deres egen stemme og faglige fokus her. Endelig er det her vigtigt, at underviser påtager sig et ansvar gennem at facilitere skift og overgangene mellem de forskellige tutorial-ringe, bevægelsen fra inderste ring, til studiegruppens dialogiske rum og til den yderste rings cold seats og tutorial-stream.

Tutorial-elementet er vigtigt at understrege for alle deltagere fra begyndelsen. Formatet bygger grundlæggende set på en radikal dialogisk vejledningsdidaktik og læringsforståelse. Der er et eksplicit fokus på "det flerstemmige klasserum" (Dysthe, 2005) og den polyfone faglighed, som formatet sigter mod at etablere. Ligeledes er tutorial-elementet også kendetegnet ved både spatiale og temporale dimensioner. Den teknologiske komponent er ligeledes en helt nødvendig del af "online hotseat tutorials" som didaktisk format. Det er vigtigt, at underviser er opmærksom på den måde, hvorpå forskellige digitale værktøjer er med til at rammesætte didaktik, pædagogik og læring. Særligt gennem de teknologiske og didaktiske "affordances" (Bower, 2008), som bestemte teknologier, setup og formater indeholder eller mangler i forhold til partnerskab, segmentering, kritisk dialog og flersidighed i samtalsform og flow. Det medieøkologiske setup er således en central medspiller og aktør i "online hotseat tutorials" i forhold til at

meddefinere samtalsens stilistiske rammer, interaktions-designet, samt hvilke modaliteter der kommer i henholdsvis forgrund og baggrund.

For at det kan lykkes for “online hotseat tutorials” som didaktisk format at udvikle de tre partnerskabskompetencer, som beskrevet ovenfor, er det vigtigt, at underviser har didaktisk opmærksomhed rettet mod særligt fire vejledningsdidaktiske parametre og balancepunkter:



Figur 6. Konceptfigur for “online hotseat tutorials”.

Formatet betegner den *didaktiske ramme* til at understøtte dialog, peer-feedback og kritisk diskussion. Den særlige udfordring og konstituerende karakter af formatet og dets balancepunkt handler hér om et fleksibelt format. Formatet bliver fleksibelt, når det er balanceret mellem på den ene side den bundethed og retningssgivning, der ligger i den didaktiske styrende intention og ramme for samtalerummet, og på den anden side indlejringen af den frihed og autonomi til forvaltning og dømmekraft, som er essentiel for, at den studerende netop realiserer part-

nerskabet i vejledningen. Som Bengtson og Qvortrup påpeger (2013), er en væsentlig del af den didaktiske “nerve” den gensidige og vekslende bevægelse mellem åbenhed og lukkethed, sikkerhed og tvivl samt kausalitet og kontingens, som netop er krævet i “online hotseat tutorials”.

Kultur betegner den *didaktiske sammenhæng*, der er nødvendig i det dybderelationelle samarbejde, hvor samtalsens tone og stil, den indlejrede pædagogiske takt og den implicerede moralske dømmekraft er i fokus. Den didaktiske sammenhængskraft er især en udfordring i relation til formatets glidende overgange og slørede grænser i forhold til roller og relationer mellem studerende og vejledere. Udfordringen går særligt på at etablere et didaktisk balancepunkt, der lader et fællesskab opstå og udvikle sig (Nørgård & Aaen, 2015). Fællesskabet er i formatet truet af at blive opløst af på den ene side deltagernes individuelle projekter og mulige oplevelse af eksklusion fra tutorial-ringene, og på den anden side en ophævelse af individet i en realisering af “holdet”, hvor der ikke levnes plads til bevarelse af den personlige og individuelle stemme (Batchelor, 2008). I fællesskabet er det vigtigt, at den enkelte studerendes egen stemme integreres i den tværgående, samlende og kritiske dialog, der foregår på samme tid i og på tværs af de tre tutorial-ringe. Det kan være en udfordring for den enkelte studerende at indgå i den nye rolle som kollega i vejledningen, og det er ikke nødvendigvis alle studerende, der på samme tid er parate, eller er lige kompetente, til dette. Det er vigtigt, at underviser får skabt en dialog omkring dette fra starten af samt

vedholder en metakommunikation med de studerende løbende for at sikre, at der ikke er studerende, der føler sig unødigt pressede af formatets vilkår.

Sted betegner det *didaktiske rum*, der som underliggende, konstituerende samtale og værenssted kan sammenflette analoge og digitale rum i det "hybride sted", der kendetegner "online hotseat tutorials". Selvom samtalen mellem undervisere og studerende foregår i bestemte digitale rum, er det sjældent, at den er samlet i samme fysiske rum. Dette har at gøre med, at de studerende er spredt geografisk i hele landet, samt mange af dem har arbejde og familier og derfor enten er med i vejledningssamtalen i en pause på arbejdspladsen eller måske er derhjemme for at passe et sygt barn eller blot være hos børnene efter skole. Dette betyder, at de mange forskellige fysiske og online lokaliteter spiller ind som stemningssættere og baggrundslokaliteter i samtalerne, og at der pludselig kan komme en kollega, et barn, eller en kat vandrende forbi skærmen eller ligefrem begynde at tale med en af deltagerne i vejledningsmødet. For at dette ikke skal skabe en unødvendig forstyrrelse og distraktion, er det vigtigt, at der etableres et hybridt rum, hvor de forskelligartede fysiske og kulturgeografiske lokaliteter konstruktivt integreres og fletter sammen med de digitale omgivelser og miljøer (Pedersen, Nørgård, & Köppe, 2018).

Dialog betegner den *didaktiske flerstemmighed*, der holder samtalen åben og undersøgende på tværs af de tre tutorial-ringe, og som samtidig sikrer muligheden

for, at samtalen kan fordoble sig selv og forgrene sig ind og ud af de forskellige dialogiske steder. Balancepunktet skal findes mellem på den ene side kakofoni, hvor alle taler støjende i munden på hinanden på tværs af de tre tutorial-ringe, og på den anden side monofoni, hvor der enstemmigt og transmitterende tales med én stemme fra inderste til yderste ring (monarkisk; underviser som styrende kraft) eller fra yderste til inderste ring (pøbelvælde; massen, der taler hen over individerne i den inderste ring). Balancepunktet er dermed, som understøttet af Karlsson (2011), "dialogens polyfoni", hvor dialogen er "flerstemmig, mangfoldig og sammensat" (ibid., p. 19). Dialogens polyfoni er som en "uendelig spiral af forsøg på forstå det, jeg selv forstår af sagen og den anden" samt på samme tid betingelsen af, "hvordan den anden forstår sig selv, vor relation og sagen" (ibid., p. 20). Flerstemmigheden kan endda i "online hotseat tutorials" siges at være til stede i alle tre tutorial-ringe på samme tid, hvilket skaber en yderligere didaktisk kompleksitet, men også udvidet form for kritisk dialog i form af et forskerkollektiv, hvor studerende og undervisere sammen er kollegaer i vejledningen.

REFERENCER

- Andersen, H.L., & Bager, L.T. (2013). Kollegial supervision. I L. Rienecker, P.S. Jørgensen, J. Dolin & G.H. Ingerslev (red.), *Universitetspædagogik*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Ashwin, P. (2005). Variation in students' experiences of the "oxford tutorial". *Higher Education*, 50, 631-644.
- Ashwin, P. (2006). Variation in acade-

- mics' accounts of tutorials. *Studies in Higher Education*, 31(6), 651-665.
- Barnett, R. (2004). Learning for an unknown future. *Higher Education Research and Development*, 23(3), 247-260.
- Barnett, R. (2017). *The Ecological University. A Feasible Utopia*. London & New York: Routledge.
- Barnett, R., & Bengtsen, S. (2017). Universities and epistemology. From a dissolution of knowledge to the emergence of a new thinking. *Education Sciences*, 7(38).
- doi: 10.3390/educsci7010038.
- Batchelor, D. (2008). Have students got a voice? In R. Barnett & R. Di Napoli (Eds.), *Changing Identities in Higher Education. Voicing Perspectives*. London & New York: Routledge.
- Bengtsen, S.S.E. (2016). *Doctoral Supervision. Organization and Dialogue*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Bengtsen, S., & Jensen, G.S. (2015). Online supervision at the university. A comparative study of supervision on student assignments face-to-face and online. *Learning and Media (LOM)*, 13, 1-23.
- Bengtsen, S., Mathiasen, H., & Dalsgaard, C. (2015). Net-based guerilla didactics. In T. Fosslund, H. Mathiasen & M. Solberg (Eds.), *Academic Bildung in Net-based Higher Education*. London & New York: Routledge.
- Bengtsen, S., & Mathiasen, H. (2014). Researching online supervision. The need for a "torn" methodology. *Akademisk Kvarter*, 9, 198-210.
- Bengtsen, S., & Qvortrup, A. (2013). Kapitel 12: Didaktiske teorier og didaktikkens nerve. I A. Qvortrup & M. Wiberg (red.), *Læringsteori og Didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bower, M. (2008). Affordance analysis – matching learning tasks with learning technologies. *Educational Media International*, 45(1), 3-15.
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design research. Theoretical and methodological issues. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15-42.
- Dalsgaard, C., & Thestrup, K. (2015). Dimensions of openness: beyond the course as an open format in online education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(6), 78-97.
- Dalsgaard, P. (2010). Research In and Through Design. An Interaction Design Research Approach. Proceedings from the OZCHI 2010, November 22-26, 2010, Brisbane, Australia.
- Dysthe, O. (2005). *Det flerstemmige klasserum. Skrivning og samtale for at lære*. Oversat af Ib Høy Hansen. Aarhus: Forlaget Klim.
- Dysthe, O., Samara, A., & Westrheim, K. (2006). Multivoiced supervision of master's students: a case study of alternative supervision practices in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 299-318.
- Fung, D. (2017). *A Connected Curriculum for Higher Education*. London: UCL Press.
- Halse, C., & Malfroy, J. (2010). Rethinking doctoral supervision as professional work. *Studies in Higher Education*, 35(1), 79-92.
- Hansen, F.T. (2010). Phenomenology of wonder in higher education. In M.

- Brinkmann (Ed.), *Erziehung. Phänomenologische Perspektiven*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Hansen, F.T. (2011). Den taktfulde vejleder – om at forblive ved vejledningens sag. I P. Plant, G.F. Nielsen & F.T. Hansen (red.), *Vejledningsdidaktik*. Albertslund: Forlaget Schultz.
- Horn, J. (2013). Signature pedagogy/ powerful pedagogy: the oxford tutorial system in the humanities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 12(4), 350-366.
- Järvinen, P. (2007). Action research is similar to design science. *Quality and Quantity*, 41, 37-54.
- Karlsson, B. (2011). Fænomen-nær faglig vejledning. I B. Karlsson & F. Oterholt (red.), *Fænomener i faglig vejledning* (pp. 11-26). Oversat af Kåre Dag Jensen. Frederiksberg: Frydenlund.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2007). *Vejledning og praksisteori*. Oversat af Alf Andersen. Aarhus: Forlaget Klim.
- Nordentoft, H., Mariager-Anderson, K., & Smedegaard, A. (2016). *Kollektiv akademisk vejledning. En introduktion*. Aarhus: DPU.
- Nørgård, R. (2014). Talking tacitly. Activities and experiences in highly interactive media. *Nordicom Review*, 35, 219-235.
- Nørgård, R., & Aaen, J. (2015). Participatory academic communities. A transdisciplinary perspective on participation in education beyond the institution. *Conjunctions*, 2(2), 70-98.
- Nørgård, R.T., & Mathiesen, K. (2018 – under udgivelse). Undervisningsbaserede forskningskollektiver: fra studenterundervisning til akademiske partnerskaber. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 13(24), 82-103.
- Pedersen, A., Nørgård, R.T., & Köppe, C. (2018). Patterns of inclusion: fostering digital citizenship through hybrid education. *Educational Technology & Society*, 21(1), 225-236.
- Plant, P., Nielsen, G.F., & Hansen, F.T. (2011) (red.). *Vejledningsdidaktik*. Albertslund: Forlaget Schultz.
- Wichmann-Hansen, G., & Jensen, T.W. (2013). Processtyring og kommunikation i vejledningen. I L. Rienecker, P.S. Jørgensen, J. Dolin, & G.H. Ingerselv (red.), *Universitetspædagogik* (s. 329-350). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Wisker, G. (2012). *The Good Supervisor*. New York: PalgraveMacmillan.
- Wisker, G., Robinson, G., & Bengtson, S. (2017). Penumbra: doctoral support as drama: from the “lightside” to the “darkside”. From front of house to trapdoors and recesses. *Innovation in Education and Teaching International*, 54(6), 527-538.