

OM DENNE OPGAVE:.....	2
PROBLEMFOMULERING	3
MÅLGRUPPEN:	4
UNDERVISNINGENS INDHOLD OG STRUKTUR.....	5
DIDAKTISKE OVERVEJELSER OM UNDERVISNINGSFORLØBET.....	7
BESKRIVELSE AF SESSIONER	11
SESSION 1 - MYTHOS OG DIEGMA	11
SESSION 2 - ENCOMIUM OG VITUPERATIO	13
SESSION 3 - ETHOPOEIA	14
EVALUERING AF UNDERVISNINGSFORLØBET.....	14
DELTAGERGRUPPENS STØRRELSE OG SAMMENSÆTNING.....	15
INTERAKTION OG ENGAGEMENT	15
KRITIK- OG GENSKRIVNINGSPROCESSER.....	16
TEKNISKE OVERVEJELSER.....	16
DISKUSSION AF WEBLOGS SOM SKRIVEDIDAKTISK PLATFORM.....	17
KONKLUSION.....	19
PERSPEKTIVERING.....	19
BIBLIOGRAFI OG HENVISNINGER.....	21
GENEREL LITTERATUR OM SKRIVEDIDAKTIK.....	21
FAGLITTERATUR.....	21
HENVISNINGER TIL INTERNETSIDER:.....	21
BILAG.....	22

OM DENNE OPGAVE:

Denne opgave beskriver et skriveidaktisk forløb hvor skriveundervisningens traditionelle ansigt-til-ansigt-møder er suppleret med en internetbaseret samarbejdsplatform. En væsentlig inspirationskilde til denne tilgang har været faget e-learning IT-C, som jeg fulgte som gæstestuderende i forårssemesteret 2003. Specielt forskningsfeltet CSCL¹ indenfor e-learning har inspireret mig i udformningen af skriveundervisningen og arbejdet med denne opgave.

Jeg oplevede mange paralleller i didaktisk teori og overvejelser i forhold til den skriveidaktiske teori. Her tænker jeg specielt på den udvikling der er sket inden for læringsteori; både inden for CSCL og skriveidaktik er fokus flyttet fra en 'transfer-opfattelse' af undervisningen til en mere konstruktivistisk forståelse af den udvikling den lærende går igennem (Krogh, 1994; Dirknick-Holmfeldt, 2002). At der er teoretiske sammenfald er måske ikke så underligt, da didaktik jo er en generel teori om hensigtsmæssig undervisning, men det har åbnet mine øjne for at den moderne procesorienterede skriveidaktik kan kombineres med IKT² og dermed skabe basis en form for skriveidaktik med responsgrupper der primært samarbejder via internettet.

For at et samarbejde via internettet skal være succesfuldt, er det nødvendigt at have et fælles virtuelt³ rum. Udbuddet af konference- og e-learningssystemer er stort, men jeg har valgt at bruge en online journalform – en weblog, som indenfor de sidste år er blevet et almindeligt medium på internettet. En weblog (den sproglige evolution har mundet ud i det mere populære ”blog”) er en slags dagbog på internettet, formet som en webside med links, kommentarer og tanker. Websiden fungerer som en 'omvendt' dagbog. Det vil sige det nyeste indlæg altid er øverst, mens tidligere indlæg forsvinder længere og længere ned på siden. En weblog består oftest kun af én side + arkiv og er ikke et hav af undersider som man kender fra et konventionelt website. Sprogligt er stilen på disse weblogs som oftest uformel og kort, selvom der findes mange forskellige måder at bruge weblogs på.⁴

I forhold til dispositionen af denne opgave har jeg valgt først at beskrive selve skriveundervisningens mere retorikfaglige del sammen med beskrivelsen af undervisningssessionerne, for derefter at

¹ CSCL er forkortelsen for Computer Supported Collaborative Learning - et forskningsfelt indenfor e-learning hvor fokus ligger på brugen af informations- og kommunikationsteknologi (IKT) som støtte til gruppebaserede læringsprocesser.

² Forkortelsen IKT dækker over Informations- og KommunikationsTeknologi.

³ Ordet virtuel bør bruges om noget som ligner virkeligheden, men er kunstigt skabt, men bliver ofte brugt i flæng om funktioner og koncepter på internettet, hvor der ikke er direkte kontakt mellem mennesker. I denne opgave bruger jeg ordet 'virtuel' for at tydeliggøre hvorvidt der er tale om internetbaseret aktivitet eller aktivitet i den 'virkelige' verden. Visse steder har det dog også været nødvendigt at understrege 'virkelige', 'normale' eller 'traditionelle' sammenhænge ved hjælp af citationstegn.

inddrage den 'ikke-retoriske' teori. Da denne opgave i høj grad er inspireret af mødet mellem fagene e-learning og skriveidaktik, vil der sandsynligvis være teori og terminologi som læseren af denne opgave ikke færdes hjemmevant i; jeg vil så vidt muligt forsøge at forklare de termer og forkortelser der specifikt stammer fra internettet, CSCL og weblogs.

PROBLEMFORMULERING

Formålet med denne opgave er dels en dokumentation og evaluering af en skriveundervisningspraktik for en gruppe mennesker, og dels et forsøg på at afdække mulighederne for at supplere den retoriske skriveidaktiks værktøjskasse med nogle af de læringsteoretiske overvejelser og redskaber man kan finde indenfor det IKT-støttede forskningsfelt.

⁴ Hvis man vil vide mere om fænomenet weblogs, giver Rebecca Blood en god historisk gennemgang af weblogs som medie og dets perspektiver (Blood, 2000)

MÅLGRUPPEN:

Selve ideen til dette skriveundervisningsforløb opstod den 22. marts i år, da jeg deltog i Arena-netværkets første møde. 75 personer mødte op og dagen forløb med samtaler og diskussion. Flere af de mennesker jeg talte med viste stor interesse for faget retorik, men beklagede sig samtidigt over at de ikke kunne skrive; det forekom mig at mange var præget af usikkerhed overfor deres egen tekstproduktion. Min tolkning var at de sandsynligvis manglede redskaber til at strukturere og planlægge deres tekstproduktion.

Arena er et fællesskab, centreret omkring adressen Nørrebrogade 14B og fungerer som kontorfællesskab, idéfællesskab, mødelokaler, seminarer og meget andet. Arena skabes i høj grad af medlemmernes egne ideer og initiativer. Medlemmerne er overvejende rekrutteret via e-mail eller internet, og består derfor af personer med vidt forskellige uddannelsesmæssige og faglige baggrunde og relativt få indbyrdes relationer.⁵

Idet netværkets medlemmer i høj grad lever med eller via internettet, må alle antages at være fortrolige med skriftlig digital kommunikation. På baggrund af mine 'mini-interviews' opstod ideen til et IKT-støttet skriveundervisningsforløb med fokus på tekstproduktion og forskrivningsprocesser. Målet var at give deltagerne nogle faktiske redskaber i deres arbejde med produktion af tekster. Invitationen til skriveprojektet blev i Arena-netværkets ånd sendt ud via e-mail, selvom jeg på den måde ville ramme en meget bred målgruppe. Jeg var på forhånd klar over at skriveundervisningens deltagere sandsynligvis ville danne en meget heterogen gruppe, den store faglige og studiemæssige spredning i Arena-netværket taget i betragtning. Det var alligevel mit håb at en bred gruppe ville kunne supplere og støtte hinanden i et skriveundervisningsforløb.

⁵ Se bilag NR1 fra Thomas Madsen-Mygdal om arena-projektet. Netværket består p.t. af ca 50 personer. De fleste kender til projektet via den oprindelige e-post, men netstedet www.arena.cc inviterer stadig nye medlemmer til at deltage i netværket.

UNDERVISNINGENS INDHOLD OG STRUKTUR

På det sidste har det klassiske undervisningsprincip progymnasmata været genstand for fornyet interesse i forhold til planlægning og gennemførelse af undervisning på flere niveauer og sammenhænge (Ekdahl&Sigrell, 2002). Som udgangspunkt har jeg brugt progymnasmata som inspiration til progression og indhold i skriveforløbet, fordi den gradvise opbygning af øvelsernes sværhedsgrad som progymnasmataen forskriver, giver deltagerne mulighed for at opleve mestring af helt enkle tekster. Eriksson og Sigrell (2002) nævner de fabulerende (fortælling og fabel) og forestillende (ethopoeia) elementer som kendetegnende ved progymnasmataen. Derfor så jeg en mulighed for at nedtone forventningspres og stress fra hverdagens skrivesituation, fordi den retoriske didaktik er kendetegnet ved en mere legende tilgang til både mundtlig og skriftlig fremstilling (Eriksson&Sigrell, 2002). Med en mere afslappet tilgang til tekstproduktion håbede jeg at kunne give deltagerne en friere skriveproces. I forhold til skriveundervisningen valgte jeg nogle elementer af progymnasmataen som samtidigt med en sagsfremstillende grundidé også indeholder elementer af fabuleringen, indlevelse og humor: fabel, fortælling, lovprisning, udskældning og personifikation. Nogle af øvelserne ligger så tæt på hinanden i indhold, at jeg valgte at slå flere sammen indenfor samme session (session 1 og 2). I session 1 skulle gruppen ud fra den betragtning at ordsprog fungerer som ultra-kondenserede moraliserende fortællinger, i fællesskab finde frem til nogle ordsprog der kunne bruges som *topoi* for *inventio*-processen (brainstormen). Processen med at udvide ordsprogene blev støttet af den heuristik opslaget 'narrative' på *Silva Rhetoricae* (Burton, 2003) giver. Strukturen i sessionerne blev planlagt med inspiration fra Kock (1990) og Krogh (1994), hvis syn på processkrivning og kritikgivning i høj grad har haft indflydelse på skriveundervisningens design. Følgende punkter var faste punkter i sessionerne:

- brainstorm i gruppen
- hurtigskrivning i ti minutter
- arbejde i samtalegrupper med 3-5 deltagere
- sammenfatning – deltagerne fortæller kort resten af gruppen om deres eget udkast.

Efter sessionen publiceres den skrevne tekst hurtigst muligt på webloggen, hvor resten af gruppen kan komme med feedback. Teksten bearbejdes ud fra feedbacken og lægges igen ud på webloggen. Processen med feedback og genskrivning kan i og for sig køre uendeligt – både i traditionelle og virtuelle skrivegrupper, men det digitale medie kan gøre den skriftlige feedback hyppigere og dermed øge skriveprocessens kontinuitet.

Hele forløbets struktur ses i tabel 1, hvor de enkelte sessioner, deres indhold og deltagernes forventede aktivitet fremgår. Sessionerne var fra begyndelsen planlagt med 1 uges mellemrum, blandt andet for at sikre tid til at producere tekster og eventuelt ændre i miljøets design eller funktionalitet.⁶

	Indhold	Handling	Tid	Feedback
Session 1 Mythos (I) Diegma (II)	Indledning, diskussion af kritikformer.		½ time	
	Brainstorm og hurtig-skrivning.		1 time	
Weblog		Post Genskrivning Post Post (evt.)		← (← evt)
Session 2 Encomium (VIII) Vituperatio (IX)	Opsamling		½ time	
	Brainstorm og hurtig-skrivning.		1 time	
Weblog		Post Genskrivning Post Post (evt.)		← (← evt)
Session 3 Ethopoeia (XI) Eidolopoeia Prosopopeia	Opsamling		½ time	
	Brainstorm og hurtig-skrivning.		1 time	
Weblog		Post Genskrivning Post Post (evt.)		← (← evt)

⁶ Det skulle vise sig at 1 uge var alt for kort tid at afsætte mellem sessionerne - mere herom i beskrivelse og evaluering af selve forløbet.

DIDAKTISKE OVERVEJELSER OM UNDERVISNINGSFORLØBET.

Undervisningsforløbet henter mange didaktiske overvejelser fra processkrivningen, men fokus har ikke ligget så meget på de endelige tekster, som på den oplevelse af mestring og overskud jeg håbede at kunne give deltagerne. Følelsen af overskud har sin genklang i progymnasmataens betoning af *copia* – "kunsten at have mere at sige end det som rimeligvis behøves i hvert enkelt tilfælde" (Eke-dahl&Sigrell, 2000). Usikkerhed overfor tekstproduktion kan derimod let lede deltagerne over i tilstande der minder om skriveblokering, fordi usikkerheden ofte bunder i en uhensigtsmæssig tilgang til skriveprocessen (Connors&Glenn, 1995). Hovedformålet med undervisningen var derfor at give deltagerne nogle redskaber som kunne omsættes i umiddelbar tekstproduktion til senere redigering. Undervisningsforløbet i sin helhed med inventioproces, fremlægning og arbejde i responsgrupper henter derfor både inspiration fra progymnasmataens øvelsesrække og fra processkrivningens fokus på samarbejde under skrivningen. Normalt bør responsgruppens samarbejde og gensidige tillid ikke give underviseren store kvaler, men målgruppens heterogenitet og valget om et overvejende virtuelt samarbejde har dog i dette undervisningsforløb krævet en del overvejelser omkring feedbackformer og arbejde i virtuelle responsgrupper.

Ifølge Sorensen (2002) er et af de oftest oplevede problemer i forbindelse med netbaseret kollaborativ læring, at der er problemer med at skabe interaktion og samarbejde. Hvis undervisningen ikke er centeret omkring deltagerne kan det resultere i en manglende ansvarsfølelse for det fællesskab de deltager i, hvilket igen kan påvirke de studerendes motivation. Desuden bør deltagerne lære hinanden at kende med det formål at skabe en social kontekst, idet ansigt-til-ansigt møderne spiller en

...meget vigtig rolle i etableringen af nogle identifikationspunkter. Det er derfor vigtigt, at seminarerne tilrettelægges på en måde, så deltagerne får mulighed for at træde i karakter i forhold til hinanden, og at der skabes nogle fælles begivenheder, der kan bidrage til at skabe den fælles identitet. (Dirknic-Holmfeldt, 2002)

Indenfor de rammer som de fysiske møder gav, var det ikke være svært for deltagerne at vise deres tilstedeværelse, eller give deres mening til kende. Det at skabe en tilstedeværelse på webloggen var straks sværere, fordi deltagerne kun havde mulighed for at markere tilstedeværelse og indhold gennem det temmelig smalsporede medie som tekstformaterede, digitale indlæg er. Det kan opfattes som problematisk at kommunikationen mellem deltagerne i så høj grad var lagt an på skriftlig digital kommunikation. Det har været en stor udfordring at komme væk fra opfattelsen af at tekstbaseret kommunikation nødvendigvis skal følge de samme kommunikative normer der gælder i den 'virke-

lige' verden, mens jeg samtidig var meget opmærksom på retningslinjer for feedback, der hovedsageligt er rettet mod traditionelle responsgrupper.

I forhold til skriveundervisningen var det derfor vigtigt indledningsvis at bruge ressourcer på at få deltagerne til at engagere sig i hinanden og at få skabt en følelse af at alle havde et ansvar for at forløbet blev godt. Første session indeholdt en diskussion om kritikform og kritikfokus, hvor målet var at etablere en kritikform alle var enige om samtidig med at deltagerne fik mulighed for at danne sig nuancerede indtryk af hinanden. Jeg håbede at dette kunne anspore et gensidigt tillidsforhold deltagerne imellem, hvilket jeg håbede ville minimere en eventuel modstand mod at skulle modtage kritik fra 'fremmede'. Flere studier viser at processkrivende studerende i højere grad forbedrer deres tekster hvis de får feedback fra både lærer og medstuderende (Kock, 1990).

Foruden de sociale rammer, var det også vigtigt at de organisatoriske rammer er klare. Manglende struktur og uklare mål for undervisningen er et hyppigt oplevet problem ved netbaseret læring (Sorensen, 2002). Derfor stræbte jeg efter at sessionernes struktur og formål blev kommunikeret klart ved sessionernes begyndelse, og at jeg så vidt muligt holdt fast i den gennemgående struktur jeg havde planlagt for sessionerne.

Da denne opgave bruger en weblog som virtuelt rum for responsgrupperne, har det ikke været muligt at bruge traditionelle feedback-former. I de fleste 'almindelige' responsgrupper bliver feedback kommunikeret til modtageren mundtligt eller via kommentarer i selve teksten. Selv om webloggen er fleksibel på mange områder, er det ikke muligt at kommentere de publicerede tekster i margenen eller mellem linierne; kommentarer på webloggen tilføjes under den skrevne tekst og kan dermed komme til at opfattes som løsrevne i forhold til den tekst de referer til. Flere teoretikere påpeger at kommentarernes placering i forhold til det skrevne har stor betydning for den måde modtageren opfatter hele teksten på (Flowers, 1986; Connors&Glenn, 1995; Sommers, 1982). Kommentarer som retter sig mod helt konkrete fejl og mangler, kan resultere i at en given tekst opfattes mere færdig end den egentlig er, og kan flytte fokus fra behovet for globale ændringer (Sommers, 1982). Dog har webloggen den force at alle udkast bliver liggende på webloggen; på den måde kan 'kill your darlings'-tilgangen til tekster oplødes lidt, fordi de får lov til at leve videre i udkast, der fortsætter med at være tilgængelige efter endt revision.

I mit oplæg til førnævnte diskussion om kritikformer, indtog en redegørelse for reader- og criterionbased feedback derfor en central position. Kritik med maven, som readerbased feedback populært sagt er, har den fordel at alle kan give den (Elbow, 1981), men samtidigt kan feedbackformen gøre folk usikre, fordi den ikke kan forklares eller retfærdiggøres. I forhold til den aktuelle skrive-

undervisning og dens deltagere, så jeg det som en fordel at 'kritik med maven' mere tog udgangspunkt i den enkeltes oplevelse af en given tekst, end i hvor høj grad den levede op til bestemte kriterier. Dette især fordi deltagernes fokus i skriveprocessen heller måtte ligge på hvad teksten gjorde det, end hvordan den gjorde det. En skriveproces med sigte på det kvalitative fokuserer på forskellen mellem at skrive korrekt og godt; korrekthed er ikke altid en garant for kvalitet. En for mange opsigtsvækkende påstand er, at det ofte er kontraproduktivt eller i bedste fald virkningsløst at undervise i skriftlig korrekthed. Tværtimod er det fokus på indhold, hyppige omskrivninger og kritik fra eleverne selv der giver de bedste resultater (Kock, 1991).

Dog skal man være opmærksom på at kritikken ikke kommer til at føles udvandet fordi kommunikationen, som det ofte ses i diskussionstråde i nyhedsgrupper, udvikler sig til small-talk eller digressioner, fordi der er 'et temmelig forstørret behov i den distribuerede virtuelle verden for socialt vedligehold.' (Heilesen, 2000). Diskussioner har det derfor med at ville leve evigt, fordi rammen eller konteksten for dialogen forskydes. På den anden side er fravær af kommunikation heller ikke hensigtsmæssigt i forhold til det virtuelle samarbejde; tavshed når man sidder ansigt-til-ansigt kan hurtigt brydes og er ikke nødvendigvis kilde til frustration, mens en 'tavs' weblog hurtigt kan blive en kilde til frustration – specielt hvis man sidder og venter på feedback på en tekst. Det var nødvendigt at understrege forventningen til deltagernes aktivitet mellem sessionerne, fordi feedbackprocessen på webloggen i høj grad afhang af at der rent faktisk blev postet tekster på webloggen. Frustration over manglende interaktion kan hurtigt lede over i en følelse af ensomhed – en modstander den usikre tekstproducent også ofte møder (Rienecker&Jørgensen, 2001). Brugen af responsgrupper og fællesskab omkring tekstproduktion i undervisningsforløbet var derfor nærliggende; selvom deltagerne ikke direkte er skriveblokerede, mener jeg at Rienecker&Jørgensens råd om feedback fra og samtale med tekstmæssige og faglige dialogpartnere er vedkommende for alle. Hvis de faglige og tekstmæssige dialogpartnere ikke er lige ved hånden kan man forsøge at etablere 'student conferences' (Connors&Glenn, 1995). Connors&Glenn har sandsynligvis ikke haft skriveundervisning via weblogs eller CSCL teorier i baghovedet i deres overvejelser om brugen af 'student conferences', men nedenstående citat kunne uden problemer bruges om elevaktiviteten i CSCL-miljøer:

Using a regular conference system means your teaching will be more

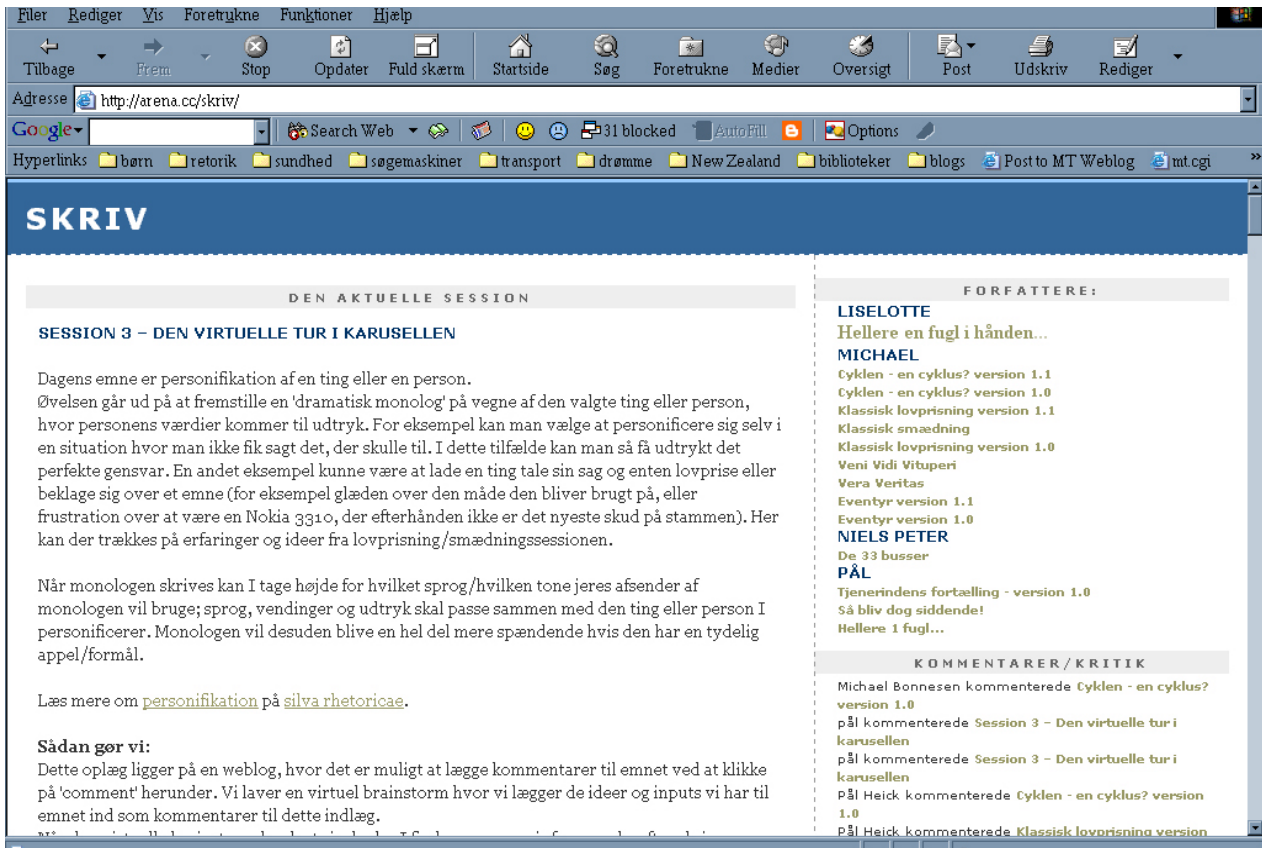
interactive than presentational, and your student's learning will be more collaborative and active. If students view writing as a complex, long-term, interactive process of prewriting, drafting and receiving feedback, revising, and so forth, they will seek responses from you and one another. (Connors&Glenn, 1995).

Brugen af 'student conferences' skal ideelt set anspore den studerende til at tage ansvar for sin egen skriveproces. CSCL-teoretikerne Sorensen, Dirknick-Holmfeldt og Lorentzen fokuserer på de elevstyrede og -centrerede undervisningsmiljøer, hvor læreren ofte kun er til stede som facilitator for læring. Selvom deltagerne i skriveundervisningen som udgangspunkt skal producere deres egne tekster, vil processen med teksterne i høj grad være et gruppearbejde. Forhåbentlig vil deltagerne gennem processen med at give kritik på andres tekster få redskaber til deres eget arbejde; man er ofte meget tilbøjelig til at følge de gode råd, man giver til andre (Kock, 1991).

I artiklen 'Ansvar for Andres Læring' diskuteres 'fremtidens kompetencebehov, og målgrupper og de heraf afledte læringsmål, læringsformer og læringsmidler.' (Lorentzen, 2002) Her nævnes det flere gange som en fordel at lade studerende føre elektroniske journaler over deres arbejde, til hjælp for både dem selv og for underviseren. I den retorisk didaktiske litteratur anbefales det også at man bruger logbøger (Krogh, 1994) eller porteføljer (Connors&Glenn, 1995). Dette gøres for at give både underviser og studerende et overblik over arbejdsprocessen, og derved en mulighed for at påvirke processen løbende.

Webloggen i dette undervisningsforløb var designet så hver deltager automatisk opdaterede sin portefølje ved at publicere tekster på siden. På skærmbilledet nedenfor ser man porteføljerne i højre side; deltagerens navne står over de tekster de har skrevet. Umiddelbart under porteføljerne er en liste over de nyeste kommentarer og længere nede, udenfor skærmbilledet, er det muligt at klikke sig videre til alle indlæg i den samme kategori.⁷ Formålet med de 'offentlige' porteføljer var at gøre det lettere for deltagerne at finde og kommentere nye indlæg. Samtidigt gav det også den enkelte deltager mulighed for at hente inspiration fra de andre deltagere, samt at se hvilken feedback andre tekster havde fået.

⁷ Webloggen fungerer som en database, hvilket gør det muligt at vise indlæg på mange forskellige måder. Når indlæggene lægges op på webloggen kan de for eksempel tildeles kategorier eller nøgleord. På denne weblog har deltagerne mulighed for at tildele indlæggene kategorier der svarer til sessionernes emne.



BESKRIVELSE AF SESSIONER

Rekrutterings-e-mailen gjorde med sin form og appel at deltagerantallet og -sammensætningen var meget åbent. Indledningsvis fik jeg 7 positive tilbagemeldinger, hvilket passede fint ind i min idé om deltagerantal. Det viste sig dog at det faktiske deltagerantal blev 2 (3 fra og med session 2) og ikke 7.⁸ Resultatet af dette var at der var en meget tæt kommunikation til ansigt-til-ansigt-møderne, mens aktiviteten på webloggen til tider var meget sparsom. Forskellen i aktivitet på ansigt-til-ansigt-møder og på webloggen har givet nogle overvejelser om deltagerantal i forhold til det valgte medium; det kommer jeg tilbage til i konklusionen.

Session 1 - Mythos og Diegma

Deltagere:

Liselotte og Michael

⁸ Forskellen i tilmeldte og fremmødte er et godt eksempel på min antagelse om de sociale barrierer er lavere på internettet – både når det angår forpligtende tilsagn til for eksempel skrivekurser, og når man selv 'rækker ud'. Det er mindre farligt at klikke et brev afsted end at henvende sig personligt til andre.

Oplæg:

Hvad er kritik? Hvilken kritik fortrækker I? Hvilken form for kritik skal vi bruge i dette forløb?

Skriv en fabel/fortælling med udgangspunkt i en fællesbrainstorm på et emne.

Overvejelser:

Ved at lægge op til en diskussion der fokuserede på deltageres egne erfaringer med kritik – både som afsender og modtager – håbede jeg at kunne give deltagerne et udgangspunkt for kritikgivning og samtidig forberede dem på at modtage kritik på deres tekster.

Forløb:

Sessionen forløb planmæssigt med god energi og koncentration. Vi var 3 personer i alt, så sessionen forløb meget dialogisk og jeg kunne lade lærerrollen glide i baggrunden. Før sessionen havde jeg planlagt et oplæg om kritikformer og kritikgivning, men på grund af deltagerantallet tog oplægget mere form af dialog/diskussion om emnet.

Før brainstormen fandt vi frem til 2 ordsprog⁹, brainstormede og hurtigskrev i 10 minutter. Derefter læste vi teksterne op for hinanden og kom med umiddelbar (reader-based) kritik af teksterne.

Aktivitet på webloggen:

De første tekster blev lagt op på webloggen fire dage efter sessionen, den sidste umiddelbart inden session 2.

Erfaringer:

Den fælles inventioproces gjorde at alle sad med den samme logos til teksterne. Det havde ingen indflydelse på de fortællinger der blev produceret – de var højst forskellige, men det kunne overvejes om det samme udgangspunkt kunne give deltagerne en følelse af indbyrdes konkurrence i forhold til for eksempel originalitet.

Selvom deltagerne ved hurtigskrivningen fik produceret tekster, gik der flere dage før teksterne blev lagt op på webloggen, så feedback-processen kunne gå i gang. For at sikre indlæg og kommentar-processen, ændrede jeg derfor fra session 2 tiden mellem sessionerne til 2 uger.

Et kritisabelt punkt var at jeg ikke i sessionen brugte tid på at undervise i webloggens funktion og brugergrænseflade; selvom webloggens brugergrænseflade er temmelig enkel, kunne det let blive en årsag til at deltagerne ikke fik gjort deres tekster tilgængelige for de andre deltagere.

⁹ '1 fugl i hånden er bedre end 10 fugle på taget' og 'Man skal ikke kaste med sten hvis man selv bor i et glashus'.

Session 2 - Encomium og Vituperatio

Deltagere:

Liselotte, Michael og Niels-Peter

Oplæg:

Opfølgning på session 1: hvad var godt, hvad var skidt.

Lovprisning eller smædning af personer, genstande eller koncepter.

Forløb:

Sessionen forløb planmæssigt, dog var der lidt frustration over at tiden mellem sessionerne var for kort; teksterne blev lagt op få dage før session 2, hvilket hæmmede hele processen med kritik og genskrivning. Skriveforløbets 3. deltager Niels-Peter sluttede sig til gruppen. Selvom det var glædeligt at deltagerantallet blev forøget, krævede det også noget af fremdriften fra session 1, fordi jeg følte at det var vigtigt at bringe Niels-Peter ind i kritik-diskussionen fra sidst.

Inventio-processen flød lidt langsommere da Niels-Peter ikke var helt klar på formål og metode for brainstorm. På baggrund af en runde hvor alle nævnte en person, ting eller koncept de var utilfredse med, brainstormede vi på de nævnte ting for at udforske de topoi de repræsenterede. Det overskuggende topos var 'gamle folk i bussen'. Alle deltagere fik under hurtigskrivningen skrevet en tekst som blev læst op i plenum.

Aktivitet på webloggen:

Session 2 resulterede i en rimelig aktivitet på webloggen i alt blev der lagt 4 udkast og 3 reviderede udkast op på webloggen – tidsrammen mellem sessionerne blev yderligere forøget, da session 3 blev udskudt, hvilket åbenbart gav deltagerne bedre tid til arbejdet med teksterne.

Erfaringer:

Det at gruppen bestod af relativt få personer, betød at den nye deltager optog meget plads i gruppen. Både som aktør og i forhold til det hensyn jeg som underviser skulle tage. I større grupper er det mere acceptabelt at nye personer 'lades i stikken' indtil der er ressourcer til at sætte dem ind i det aktuelle stof. I denne situation virkede dog direkte uhøfligt at ikke forsøge at inddrage Niels-Peter i diskussionen – både fordi vi var så få, og fordi vi på sin vis stadig var 'dis'.

Opfølgningen på session 1 og evaluering af de skrevne tekster drejede sig mest om tiden mellem sessionerne og grundene til at teksterne var blevet postet så sent. Med hensyn til tiden mellem sessionerne, aftalte vi at flytte session 3 en uge, så vi i alt havde 2 uger mellem sessionerne.

Session 3 - Ethopoeia

Deltagere:

Liselotte, Michael og Niels-Peter

Oplæg:

Personifikation af ting eller personer.

Forløb:

Session 3 blev offer for flere aflysninger på grund af ferie, arbejde, gruppens ringe størrelse og valget i session 2 om at forlænge tiden mellem sessionerne. Da det ikke var muligt at samle folk samme tid, samme sted, besluttede jeg derfor at forsøge en virtuel session. Jeg bearbejdede mit oprindelige oplæg, men holdt ellers fast i formen fra session 1 og 2. Oplægget blev lagt på webloggen og deltagerne opfordredes per e-mail til at deltage i en brainstorm på webloggen. Meningen var at deltagerne derfra hver især kunne lave en hurtigskrivning og selv komme videre med kritik og genskrivningsfaserne.

Aktivitet på webloggen:

Det var ikke kun ansigt-til-ansigt mødet der blev offer for gruppens manglende koordinering. Også aktiviteten på webloggen var lav; kun to udkast blev postet.

Erfaringer:

Den virtuelle session gav igen et eksempel på den forskel der råder mellem ansigt-til-ansigt-møder og interaktion over internettet blandt de samme mennesker. Selv om der var god respons via e-mail, var der kun 3 indlæg i brainstormdelen – heraf 2 fra undertegnede. Det var tydeligt at energien og interaktiviteten fra ansigt-til-ansigt-møderne manglede i inventioprocesen. I oplægget undlod jeg at følge op på session 2, hvilket i retrospectiv var et dårligt valg, da den vigtigste forudsætning for at få dialog og feedback på undervisningens form og indhold, er at deltagerne inddrages. Desuden lever det ikke op til Sorensens (2002) formaning om at gøre de studerende til udgangspunkt for undervisningen.

EVALUERING AF UNDERVISNINGSFORLØBET

Grundlæggende er jeg som underviser tilfreds med forløbet af skriveundervisningen, fordi mange af de overvejelser jeg har gjort mig er blevet be- eller afkræftet, mens nye spørgsmål er dukket op. Ansigt-til-ansigt møderne forløb fint og deltagerne udtrykte engagement og glæde over form og indhold. Dog var aktiviteten på webloggen en kilde til frustration, fordi det var svært at afklare om det var tekniske, sociale eller private faktorer der påvirkede den lave aktivitet.

Erfaringerne falder i grove træk i 4 kategorier: deltagergruppens størrelse og sammensætning, kritik og genskrivning, interaktion og engagement, samt tekniske overvejelser.

Deltagergruppens størrelse og sammensætning

Jeg vidste allerede fra skriveundervisningens begyndelse at gruppen af deltagere ville være meget heterogen, men jeg blev overrasket over den forskel der var i gruppens interaktion ansigt-til-ansigt i forhold til aktiviteten på webloggen.

Det lave deltagerantal gjorde undervisningsformen meget dialogisk; som underviser kunne jeg træde i baggrunden og nøjes med at moderere samtalen hvis det blev nødvendigt. Det lave deltagerantal gjorde det herudover let at følge den enkelte fordi alle kom til orde og var synlige i processen.

Deltagerantallet repræsenterer en kvalitets-/kvantitets-problematik, idet det lave deltagerantal i ansigt-til-ansigt-situationerne gav en følelse af høj interaktion, mens den virtuelle aktivitet ikke var tilfredsstillende. Derimod vil flere deltagere i ansigt-til-ansigt-situationer give en lavere interaktivitet ansigt-til-ansigt, men en højere aktivitet på websitet/webloggen I ansigt-til-ansigt situationer med mange personer, er det relativt let at påvirke interaktiviteten ved at dele folk ind i grupper; samme koncept gælder hvis aktiviteten på webloggen skulle blive for stor, idet det er meget enkelt at oprette parallelle weblogs.¹⁰

Spørgsmålet er så hvor snitfladen mellem deltagere og aktivitet ligger, og hvordan man kan påvirke aktiviteten med få deltagere?

Interaktion og engagement

En konsekvens af den lille deltagergruppe var at forskellen på interaktion ansigt til ansigt versus aktivitet på webloggen fremstod meget markant. Det lave deltagerantal var en væsentlig faktor i det lave aktivitetsniveau, men hovedårsagen var at deltagerne ikke nåede at opbygge de relationer og den tillid til hinanden et tæt interaktivt samarbejde kræver. Derved opstod der ingen følelse af gensidig forpligtigelse deltagerne imellem, og ingen oplevede at netop deres indsats var vigtig for løbets succes.

Der var en meget stor forskel på gruppens dynamik og samarbejde ansigt-til-ansigt i forhold til på webloggen. Der er flere mulige faktorer der kan påvirke denne forskel.

For det første var der for kort tid mellem sessionerne, hvilket gjorde at deltagerne hverken havde tid til at læse og give kritik, endsigse modtage kritik og derfra bearbejde sin tekst. For det andet mang-

lede deltagerne en fælles kontekst udover at være tilknyttet det samme netværk og for det tredje nåede deltagerantallet kun op på 2-3 personer. På kun 2 ansigt-til-ansigt-møder, er det meget at kræve af deltagerne at de skal udvikle et gensidigt tillidsforhold og tage ansvar for skriveundervisningens succes; de sociale rammer var for svage.

På baggrund af erfaringerne med interaktion, engagement, gruppens størrelse og sammensætning, ville det være spændende at se hvordan et allerede etableret fællesskab som for eksempel en skoleklasse eller kollegaer på en arbejdsplads ville bruge samme undervisningsforløb; webloggen ville kunne blive genstand for spontane samtaler og dermed opnå den opmærksomhed og aktivitet den kræver. Dog mener jeg at man med et længere forløb og det samme design af undervisningen har, vil kunne opbygge et fællesskab som er grundlagt ansigt-til-ansigt, men som vedligeholdes via IKT.

Kritik- og genskrivningsprocesser

Selvom feedback givet som 'end-comments' i teorien skulle gøre at feedbackmodtageren i mindre grad opfattede sin tekst som 'næsten færdig', fik publicerede tekster et temmelig finit udseende på webloggen, fordi de automatisk formateredes og tilpassedes webloggens design.

Tekniske overvejelser

Selvom deltagerene efterfølgende ikke har givet udtryk for at der manglede undervisning i webloggens funktion, var det alligevel en svaghed at jeg ikke sikrede mig at alle var i stand til at bruge den teknologi jeg valgte at bruge i undervisningsforløbet. Weblog-softwaren er sandsynligvis ny for mange; ved at bruge denne teknologi opstod en potentiel barriere for aktivitet på webloggen. Dette kunne måske være undgået ved at gennemføre en regulær undervisning i brugen af programmet, eller ved at sænke barrieren for publikation på webloggen.¹¹

I forhold til kritik og genskrivningsprocesserne, var jeg usikker på hvorvidt kommentar-funktionen på webloggen fungerede tilfredsstillende som medium for feedback. Det er mit indtryk at den kritik der blev givet blev modtaget og brugt, men samtidigt må jeg erkende at jeg savner muligheden for at kommentere direkte i teksten.

Dette undervisningsforløb mangler at gå ind i den afsluttende redigeringsfase af tekstproduktionen, hvilket både har været en tidsmæssig og en teknisk prioritering. I perspektivering vender jeg til-

¹⁰ Med parallelle weblogs mener jeg weblogs med samme funktion og udseende, men med forskellige brugere/skribenter.

bage til dette og kommer med eksempler på teknologi jeg er blevet opmærksom på under arbejdet med denne opgave.

DISKUSSION AF WEBLOGS SOM SKRIVEDIDAKTISK PLATFORM

Flere gange før, under og efter undervisningsforløbet har jeg måttet stille mig selv spørgsmålet 'hvorfor bruger jeg en weblog til dette undervisningsforløb?'

Udefra set, er den mest åbenlyse udvidelse af gruppearbejdet at gruppens medlemmer uafhængigt af tid, rum og undervisere kan arbejde sammen ved at udveksle ideer, erfaringer, dokumenter og anden information via internettet. En af de vigtigste kritikpunkter der kan rejses mod teknologiseringen af gruppearbejdet, er at fleksibilitet og øget interaktion ikke nødvendigvis resulterer i mere eller bedre læring. Jeg er klar over at jeg ved at supplere skrivedidaktikken med en ret teknisk tilgang, løber en risiko for at fokus kommer til at ligge på det tekniske frem for det didaktiske. Desuden kan jeg ikke negligere muligheden for at andre ikke er lige så optaget af internettets mange anvendelsesmuligheder som jeg selv er. Dog håber jeg at kunne afdække nogle perspektiver i mødet mellem skrivedidaktik og IKT-støttet undervisning, og måske bibringe den skrivedidaktiske værktøjskasse et par ekstra redskaber. Jeg mener at det vigtigste i denne sammenhæng er at gøre sig klart hvilke fordele og begrænsninger der er, og derfra vurdere om det enkelte forløb ville have gavn af IKT-støttet undervisning

Et stort emne er valget af webloggen, der på trods af de fordele jeg ser også har nogle mangler. Som eksempel kan nævnes kommentar-funktionens begrænsede egenskab som bærer af tekstspecifik feedback.

Jeg havde håbet at deltagerne ville føre diskussioner i forbindelse med selve indlægget, men som følge af den lave aktivitet på webloggen og skriveundervisningens få deltagere, skete dette kun i begrænset omfang. Skriveforløbet har vist at webloggen er god i den første del af skriveprocessen hvor generelle kommentarer på struktur og indhold er vigtige. Jeg må erkende at den afsluttende fase med lokal redigering og hyppige rettelser ikke støttes ret godt af webloggen.

Det er meget enkelt at publicere tekster på en weblog; i forhold til skriveprojektets deltagere så jeg dette som en fordel, da den lave formaliseringsgrad kunne bearbejde en perfektionistisk tilgang til

¹¹ Mange weblogs kan modtage og processere e-mail; dermed åbnes muligheden for at e-mail-programmet bliver weblog-skriventens brugergrænseflade. Barrieren for at publicere på webloggen er dermed formidsket.

skriveprocessen. Dog kan man indvende at det at den skriftlige bundenhed fordrer en mere bevidst fremstilling af tekst, kan fange deltagerne i for mange overvejelser og justeringer.¹²

En anden fordel ved at publicere digitalt, er at det for nogen kan føles mindre angstprovokerende at lægge en tekst ud til virtuel granskning end at omdele fysiske kopier af en tekst til en skrivegruppe. I samme tråd vil det også være lettere at kapere kritikprocessen, både for kritikere og modtagere, når der ikke involverer en direkte konfrontation.¹³

For andre kan internettets 'abstrakthed' eller 'virtualitet' skabe en utryghed ved at publicere til nettet; nettet er offentligt og hele verden er potentielle læsere. En konkret overvejelse i forhold til skriveundervisningens weblog, var derfor at begrænse den offentlige adgang til den fælles weblog via password, så deltagerne ville kunne publicere i et privat rum.¹⁴

Brugen af en weblog var også motiveret af at der findes mange gratis og open-source¹⁵ weblogs med god funktionalitet og dokumentation¹⁶. Som studerende kan det være svært at skaffe sig adgang til gode undervisningsprogrammer eller portaler, og jeg håber med brugen af webloggen at give et bud på et undervisningsprogram som alle har adgang til. Desuden vil et fungerende fællesskab omkring dette skriveprojekt være en stor cadeau til både selvorganiseringsånden i arena-projektet og til det elevcentrede læringssyn som mange af teoretikerne har som ideal. Jeg erkender at overvejelserne ikke er kerneretorisk.

¹² Det skal her bemærkes at Dirknick-Holmfeldt (2002) ser en læringsmæssig værdi i at den tekstbundne dialog og sagsfremstilling, netop tilbyder de studerende et 'potentielt refleksivt læringsrum' – en tanke som også går igen i den procesorienterede skrivepædagogik (Krogh, 1994).

¹³ Det har ikke været muligt at finde litteratur som dokumenterer dette, men jeg mener at fremkomsten af flere internetbaserede terapi- og samtaletilbud kan underbygge min opfattelse. Se for eksempel <http://ensomung.dk/> eller <http://www.e-psyk.dk/>

¹⁴ Overvejelserne er hentet fra Marwick (2001), der siger at adgangskontrol og -begrænsning kan have en gavnlig effekt på deltagerens indbyrdes tillid til hinanden som virtuelle samarbejdspartnere. Jeg vendte problematikken med deltagerne, men internettets offentlighed skræmte dem ikke i forhold til publicering af tekster fra skriveundervisningen.

¹⁵ Open-source er internettets betegnelse for computerprogrammer alle kan bruge og modificere. Det mest kendte open-source program er styresystemet Linux.

¹⁶ Programmet brugt til denne skriveundervisnings weblog hedder MovableType og kan findes på www.movabletype.org, hvor der også er et stort forum for brugere af programmet.

KONKLUSION

Dette skriveundervisningsforløb har vist at brugen af informations- og kommunikations teknologi i form af en weblog indeholder mange muligheder. Jeg må dog erkende at jeg ikke ud fra det gennemførte forløb, kan drage nogen konklusioner hverken for eller imod brugen af weblogs som skrive-didaktisk platform. Dog kan jeg konkludere at webloggen i forhold til skriveprocessen egner sig bedre som platform for førskrivningsprocesser og produktion af grundtekst til videre redigering.

De vigtigste erfaringer dette forløb har givet mig, er vigtigheden af at den gruppe man skal undervise er motiveret og tilgængelig, samt at manglende sociale relationer deltagerne imellem .

Set i retrospectiv, ville det have været interessant at have gennemført dette forløb med en større gruppe med et stærkere socialt fundament.

Der er mange faldgruber og fatamorganaer, når en ny teknologi skal implementeres indenfor et i forvejen velfungerende og gennemprøvet forskningsfelt, men jeg synes det er vigtigt at afdække de nye muligheder IKT tilbyder den traditionelle undervisning.

PERSPEKTIVERING

Arbejdet med denne opgave har i særdeleshed afkrævet mig svar på et spørgsmål:

Hvorfor dette fokus på IKT indenfor et felt der har eksisteret længe og godt uden de store behov for at blive effektiviseret eller revolutioneret?

Interessen for undervisning via IKT har eksisteret lige så længe som computeren, men der er først for nylig dannet en egentlig videnskabelig interesse om computerstøttet læring i grupper.¹⁷

Hovedfokus indenfor CSCL-teorien er at skabe fysiske og virtuelle rammer for problemløsende fællesskaber som tager udgangspunkt i den lærendes egen konstruktion af viden.¹⁸ Håbet er, at CSCL

kan tilføre gruppearbejde nogle dimensioner som ikke findes når man arbejder ansigt-til-ansigt.¹⁹

CSCL er som forskningsfelt tværfagligt funderet og interesserer sig såvel for tekniske som for sociale, psykologiske organisatoriske, kommunikative og læringsmæssige aspekter (Lipponen, 2003).

¹⁷ Den første internationale CSCL-konference fandt sted 1995 i Bloomington, Indiana, USA. (Lipponen, 2003)

¹⁸ Indenfor CSCL-feltet er der en generel afstandtagen fra en 'transfer'-forståelse af viden. Læring anses for at være et resultat af sociale konstruktions- og forhandlingsprocesser. (Dirknick-Holmfeldt, 2002)

¹⁹ Den gængse forkortelse for ansigt-til-ansigt er ansigt-til-ansigt (face-to-face) og er hentet fra engelsk. Jeg har valgt at bruge denne forkortelse i opgaven.

I Danmark har der også været stort fokus på brugen af IKT i undervisningen; undervisningsministeriets udgav i 2002 publikation 'Uddannelse, læring og IT', for at sætte skub i udviklingen af redskaber til blandt andet efteruddannelse.

Hovedparten af de redskaber der skal udvikles inden for e-learning kommer overvejende til at bruge skriftsproget som medium, det er derfor vigtigt at identificere og afdække udviklingens kommunikative aspekter. Svaret på ovenstående spørgsmål har for mit vedkommende 2 svar:

Dels et idealistisk synspunkt om at de nye undervisningsredskaber vil blive bedre hvis kommunikation og brugervenlighed var i top, og dels ud fra det egennyttige synspunkt at skabe arbejdspladser til kommende retorikere.

Undervejs i forløbet blev jeg opmærksom på internetsider, der kunne være gode inspirationskilder til videre afdækning af skriveundervisning via IKT. For eksempel fungerer webstedet www.fyldepenen.dk på samme måde som skriveundervisningens weblog, bortset fra at møder ansigt-til-ansigt ikke er en integreret del af konceptet og at al publikation foregår af egen drift. Det ser ud som om www.fyldepenen.dk har opnået at skabe et velfungerende virtuelt praksisfællesskab med fokus på tekstproduktion. I forhold til de begrænsede muligheder kommentarfunktionen på webloggen gav, kunne det være interessant at afdække muligheder for online lokal kommentering tekster. Et eksempel på dette er servicen QuickDockReview ^{SM20}, der tillader brugere at poste tekster og derefter kommentere dem helt ned på linjeniveau.

Som afslutning på denne opgave vil jeg referere til denne opgaves første sætninger, hvor jeg nævnte den indflydelse mine erfaringer på ITC har haft på denne opgave. Det er dog ikke kun e-learning og CSCL-teorier der har inspireret mig i denne opgave. Sideløbende med faget e-learning, fulgte jeg et kursus i knowledge management. Et centralt aspekt inden for knowledge management er vidensdeling via praksisfællesskaber – et aspekt det har været svært ikke at inddrage i denne opgave. Ligeså mange didaktiske paralleller jeg så mellem e-learning og skrivedidaktik, lige så mange paralleller så jeg mellem responsgrupper og praksisfællesskaber. I mine øjne er der derfor et stort og uudforsket område i mødet mellem retorik og knowledge management.

²⁰ Den internetadresse QuickDockReview SM ligger på er lang og ufiks, og er derfor henvist til bibliografien.

BIBLIOGRAFI OG HENVISNINGER

	normalsider
Generel litteratur om skriveidaktik	
Andersen, Øjvind: I Retorikkens Hage, Universitetsforlaget A/S, 2000. 242-249	20
Burton, Gideon O.: Silva Rhetoricae. Opslag om: 'the 14 progymasmata', fable, narrative, encomium, vituperation og impersonation. Lokaliseret 27.07.03 på http://rhetoric.byu.edu/	-
Elbow, Peter: Writing with Power. (Kapitel 5: Feedback, s. 237-276). Oxford University Press, 1981	48,5
Ekedahl&Sigrell: Rhetorica Scandinavica nr. 21. Rhetor, 2002	9
Flowers et al.: Detection, Diagnosis, and the Strategies of Revision. College Composition and Communication, vol. 37, no. 1. National Council of Teachers of English, 1986	64
Hansson, Stina: Det svenska "kriaprojektet" - en presentation, Nordisk Netværk for Retorikkens Historie, 2001. Lokaliseret 12.03.2003 på: http://www.nnrh.dk/NNRH-pdf/kria.pdf	6,5
Hawisher, Gail E. and Selfe, Cynthia L.: The Rhetoric of Technology and the Electronic Writing Class. The Writing Teachers Sourcebook. 3. udgave. Eds., Gary Tate, Edward J. Corbett og Nancy Myers. Oxford UP, 1994. 381-390.	20
Higgins et al.: Planning text together, Written Communication, nr 9, 1992	45
Hillocks, George Jr.: <i>Research on Written Composition: New Directions for Teaching (1986)</i> , (Cosponsored by NCRE and ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills)	-
Kock, Christian: Hvilken skriveundervisning virker? Sprog og Kvalitet. Modersmåls-selskabets Årbog 1990. C.A. Reitzels Boghandel A/S	11,5
Krogh, Ellen: En ny Skrivepædagogik, Pædagogik og Perspektiv. Munksgaard, 1994.	20,5
Rienecker, Lotte og Jørgensen, Peter Stray: Den gode opgave – opgaveskrivning på videregående uddannelser. Samfundslitteratur, 2001. Kapitel 4, s105-119	12
Sommers, Nancy: Responding to Student Writing. College Composition and Communication, nr. 2, 33. årg. 1982.	14,5
Sigrell&Andersson: Retorikmagasinet nr. 38. Syvmil, 2000	12
Connors, Robert og Glenn, Cheryl: The St. Martin's Guide to Teaching Writing. (s. 38-52, 77-87 og 101-134) St. Martin's Press, 1995.	54+60
Sider i alt	397,5
Faglitteratur	normalsider
Blood, Rebecca: Weblogs - a history and perspective Lokaliseret 12.03.2003 på: http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html	9
Dirckinck-Holmfeld, Lone: CSCL - Computer Supported Collaborative Learning. Uddannelse, læring og IT. Undervisningsministeriet 2002. Lokaliseret 17.04.03 på: http://pub.uvm.dk/2002/uddannelse/5.html	16
Heilesen, Simon (red.): At undervise med IKT. Samfundslitteratur, 2000	
Lipponen, Lasse; Exploring foundations for computer-supported collaborative learning. Department of Psychology, University of Helsinki Lokaliseret d. 18. juli 2003 på http://newmedia.colorado.edu/cscl/31.pdf .	18,5
Lorentzen, Annette: Ansvar for andres Læring. Uddannelse, læring og IT. Undervisningsministeriet 2002. Lokaliseret 17.04.03 på: http://pub.uvm.dk/2002/uddannelse/20.html	17,5
Marwick, A. D.: Knowledge Management Technology. IBM Systems Journal, Vol. 40, no.4, 2001	29
Sorensen, Elsebeth K.: CSCL som brændpunkt i udviklingen af en netbaseret didaktik. Uddannelse, læring og IT. Undervisningsministeriet 2002. Lokaliseret 17.04.03 på: http://pub.uvm.dk/2002/uddannelse/6.html	18
Sider i alt	108

Henvisninger til internetsider:

Silva Rhetoricae – <http://rhetoric.byu.edu>Skriveundervisningens weblog – <http://arena.cc/skriv/>Fyldepennen.dk – www.fyldepennen.dkMovableType – www.movabletype.orgQuick Doc Review – www.quicktopic.com/cgi-bin/docreviewintro.cgi

En stor tak til Jens Barslund Mikkelsen og min kæreste Mette for konkret, kærlig og konstruktiv kritik under arbejdet med denne opgave.

BILAG

1. Deltagerdokumentation - Liselotte
2. Deltagerdokumentation - Niels-Peter
3. Deltagerdokumentation - Michael
4. email fra Thomas Mygdal-Madsen: *Invitation til openspace om projekt "Arena", lørdag d. 22. marts kl. 10.00-13.00...*
5. Opslag fra Silva Rhetoricae - Progymnasmata
6. Opslag fra Silva Rhetoricae - Narrative
7. Opslag fra Silva Rhetoricae - Fable
8. Opslag fra Silva Rhetoricae - Vituperation
9. Opslag fra Silva Rhetoricae - Encomium
10. Opslag fra Silva Rhetoricae - Impersonation