

ET EKSPLOLATIVT STUDIE

DIGITAL OMSTILLING AF
UNDERVISNING PÅ
KØBENHAVNS UNIVERSITET

AF

KRISTINA WÜRTZ POULSEN
LÆRKE ØRSTED SVENSSON

JUNI 2016

**STANDARD FORSIDE
TIL
EKSAMENSOPGAVER**

Fortrolig Ikke fortrolig

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale X	
-----------------------------	---------	----------	-----------	----------------------	--

Uddannelsens navn	Kandidat i It, Læring og Organisatorisk Omstilling	
Semester	10. Semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Kandidatspeciale	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn Lærke Ørsted Svensson	20142552	<i>Lærke Ørsted Svensson</i>
Navn Kristina Würtz Poulsen	20142550	<i>KW Poulsen</i>
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Afleveringsdato	01.06.2016	
Projekttitel/Synopsistitel/Speciale-titel	Et eksplorativt studie af digital omstilling af undervisning på København Universitet	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	252.000	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	215.144 Svarende til 89,6 normalsider	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Lisa Gjedde	
Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): http://www.plagiat.aau.dk/regler/		

Forord

Dette speciale markerer afslutningen på vores uddannelse, og vi kan snart titulere os som kandidater i It, Læring og Organisatorisk Omstilling fra Aalborg Universitet. Specialet er udarbejdet i perioden 1. februar til 1. juni 2016.

Blandt flere røster havde vi hørt om “specialesumpen”, og fik opfattelsen af, at det at skrive speciale i objektiv forstand kunne konstateres som en frygtsom tid, der skulle overstås hurtigst muligt. Vi må erkende, at det ikke har været virkeligheden for os. Tværtimod, har specialeperioden indeholdt masser af grin, telefonsnak, fleksibilitet m.m. (det sidste til stor gavn på den familiære front). Frustration og forvirring har naturligvis også været en del af processen, og følelsen af bølgedal og bølgetop har givet sig kende, men vores evne til at skabe sammen og være i processen sammen, har båret os til ende på optimal vis. Vores vejleder nævnte på et tidspunkt, at det var godt at være *forskudt frustreret*, og måske er det lige præcis det, vi har mestret. All in all, har det været en berigende og fantastisk tid, vi ikke ville have været foruden - og dog heller ej har i sinde at gentage!

Fordi, vi har selvfølgelig glædet os til at finde ud af, hvad der venter os for enden af specialet. Alle muligheder er åbne, og vi står med åbne arme. Måske i Danmark - måske i Grønland? En ting er sikkert, vi glæder os.

For at gøre dette speciale mulig, har en masse andre folk end os været involveret, og uden dem, var dette speciale ikke blevet født. Vi vil gerne rette vores taknemmelighed mod Københavns Universitet, og de medarbejdere som har indvilliget i at deltage i og berige vores undersøgelse. Tak til lederne, tak til konsulenterne og tak til underviserne. Tak til jer, for at stille jeres ressourcer til rådighed, at møde os med smil og åbne arme, og bidrage til at gøre vores speciale til det, det er blevet til i dag. En anden vigtig person i denne specialeproces er naturligvis vores vejleder, Lisa Gjedde. Tak for din altid positive og opmuntrende tilgang, dit skarpe blik, at tro på os hele vejen igennem, at kvalificere vores tanker og beslutninger, og give os den fornødne just in time sparring og feedback.

Til alle læserne: Rigtig god fornøjelse!

Ansvarsområder

Hele specialet er udarbejdet i et tæt samarbejde, og det opdeles ikke i særskilte ansvarsområder.

Forkortelser

KU	Københavns Universitet
Sund	Det sundhedsvidenskabelige fakultet
COBL	Center for online og blended learning
ITLC	IT-Learning Center
OBL	Online og blended learning
Jura	Det juridiske fakultet
Teo	Det teologiske fakultet
NPM	New Public Management

Abstract

An exploratory study of the digital transition of education at the University of Copenhagen

Keywords: Digital age, universities, technology, development perspectives for education, grounded theory, constructivism, qualitative data, online and blended learning, organizational change, change agents.

Motivation and problem statement

The digital age has had a great impact on education both nationally and internationally. Technology has created entirely new opportunities for teaching and learning. In this thesis we focused on digital transition of education at the University of Copenhagen. Through an internship in autumn 2015 at this university, we became aware of some of the digital initiatives that were conducted. This awakened our curiosity and interest in exploring the area further. Also we consider online and blended learning as the future of education and an interesting field to research in general. The thesis examined the following question:

How do leaders, e-learning consultants and teachers articulate and understand the value of digitizing teaching at the University of Copenhagen? Which change drivers are in play? And how is the digital transition reflected in practice?

Scientific view and method

Our ontology and epistemology was constructivist, and grounded theory was the methodological approach. Our primary inspiration was Kathy Charmaz who brought up her constructivist interpretation of grounded theory. Grounded theory begins with an exploratory and empirical starting point, but that point is not supported by theory. It aims to generate theory through empirical data. In combination with constructivism the methodology became more contextual and pluralistic in its view of reality. Ultimately the findings of a study are limited in time and place, and illuminate a snapshot of a specific part of reality.

The empirical data consisted of one focus group with three interviewees (consultants) and seven individual interviews (leaders and teachers). We collected only qualitative data, which is suitable for acquiring knowledge about complex areas and to make deep and exploratory analysis.

Purpose, process and findings

The first research starting point was to study the digital transition of education. Using constructivist grounded theory we approached the research inductive and explorative to uncover perspectives on digital transition of education on several levels. We did not build our research

on predetermined theory, nor did we have an explicit and concrete objective to begin with. Instead the focus and the purpose of the study became more apparent as we moved deeper into the empirical field of study. The theory that we generated emerged as an ongoing process to become a final objective of the study.

Thus, the first interviews were inductive, exploratory and not very structured. The last interviews contained more specific and predefined questions, because we had narrowed the field of study. In the process we got the opportunity to study a specific course that had been changed to a blended learning course.

Regarding the generated theory, we found four theoretical orientations through the coding process, constant comparison and several readings of the empirical material. Only three theoretical orientations emerged. The one we named 'digital transition at University of Copenhagen' was mainly descriptive and provided a relatively comprehensive and contextual view of the field of study. The other two were new and more surprising to us; we named these two 'digital transition - need to have or nice to have' and 'digital transition driven by change agents'. To support the analysis some theoretical concepts were involved, entirely selected from the empirical material.

The last two theoretical orientations were qualified through a literature review and we saw that they resonated with the surrounding literature. Through a look towards new possible theoretical orientations, a new and fourth theoretical orientation occurred dealing with the fact that digital transition is often associated with a shift in roles between teacher and students. The fourth theoretical orientation inspired us in the examination of the blended learning course.

Concluding remarks

Based on our study we concluded that the interviewed leaders are questioning the value of digitizing and were using a 'need or nice' calculus. There must be a visible return before the digital transition was perceived as valuable. The consultants, whose positions and purpose are to facilitate the digital initiatives, appeared as strong advocates for online and blended learning and were greatly occupied by the digital opportunities. The teachers we interviewed valued of the digital transition in terms of a renewed joy of teaching and greater satisfaction among their students.

Furthermore we found that those teachers who took the initiative themselves to digitize teaching were key drivers in the process of digital transition.

Regarding the blended learning course it was clear that the transition was in its incipient stage. In spite of the potential, interaction did not happen and the roles of the teacher and students were unchanged

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	11
1.1 Digitale universiteter	10
1.2 Valg af undersøgelsesfelt	11
1.3 Københavns Universitet og Projekt 2016	12
1.4 Problemfelt	14
1.4.1 Problemformulering	14
1.4.2 Arbejdsspørgsmål	14
1.4.3 Teorigenerering	15
1.5 Præcisering og afgrænsning	15
1.5.1 Begrebsafklaring	16
1.6 Specialets struktur	17
1.6.1 Citater	18
2. Videnskabsteoretiske dimensioner	19
2.1 Fra tanke til ståsted	19
2.2 Konstruktivismens ontologi og epistemologi	20
2.3 Grounded theory som metodologi	21
2.3.1 Strauss og Glaser	23
2.3.2 Kathy Charmaz	23
2.4 Grounded theory som metode	25
2.4.1 Kodningsprocessen	26
3. Metoder i teori og praksis	31
3.1 Dataindsamlingsmetoder	31
3.1.1 Det intensive interview	31
3.1.2 Fokusgruppeinterview	32
3.1.3 Dokumentdata	33
3.2 Dataindsamling i praksis	33

3.2.1 Overvejelser om interviews	34
3.2.2 Præsentation af informanter	35
3.2.3 Overvejelser om og præsentation af dokumentdata	37
4. Analysebærende begreber	40
4.1 Forandring i organisationer	40
4.1.1 Organisationer i en foranderlig verden	41
4.1.2 Bottom-up og top-down styring	42
4.1.3 Forandringssituationer	43
4.1.4 Wicked problems og social complexity	44
4.2 Motivation og forandringsdrivkræfter	45
4.2.1 Self-Determination Theory	45
4.2.2 Drivkræfter for forandring	46
4.3 Didaktiske perspektiver	48
4.3.1 SAMR modellen	48
4.3.2 Five-stage model	49
4.3.3 E-learning 2.0	51
5. Analyse	52
5.1 Den iterative indsamlingsproces	53
5.2 Procesbeskrivelse	53
5.3 Kodning i praksis	54
5.3.1 Den initiale kodning	54
5.3.2 Den fokuserede kodning	55
5.3.3 Visuelt overblik	56
5.4 Teoretisk mætning	59
5.5 Teoretisk sampling 1	59
5.5.1 Teoretisk retning: Digital omstilling på Københavns Universitet	60
5.5.2 Teoretisk retning: Digital omstilling - need or nice to have	68
5.5.3 Teoretisk retning: Digital omstilling drevet af ildsjæle	74
5.6 Perspektiver til litteraturen	81
5.6.1 Litteraturgennemgang	81

5.6.2 Kvalificering af teoretiske retninger	82
5.6.3 Nye teoretiske retninger	84
5.7 Teoretisk sampling 2	86
5.7.1 Teoretisk retning: Omstilling af roller	86
5.8 Analytisk sammenfatning	96
6. Diskussion	97
6.1 Metodekritisk diskussion	97
6.1.1 Originalitet, anvendelighed og resonans	98
6.1.2 Troværdighed	100
6.2 Diskussion af analysens fund	103
6.2.1 Diskussion af merværdi i digital praksis	103
6.2.2 Bottom-up og top-down i en vekselvirkning	104
7. Konklusion	107
7.1 Kontekst og eksterne faktorer	107
7.2 Værdien af at digitalisere undervisning	108
7.3 Forandringsdrivkræfter	109
7.4 Digital omstilling i praksis	110
Litteraturliste	112
Bilag	117
Bilag 1: Projekt 2016 (projektbeskrivelse)	117
Bilag 2: Specialets procesbeskrivelse	117
Bilag 3: Interviewguides	124
Bilag 4: Litteraturstudie	130
Bilag 5: Kursusevaluering 1	132
Bilag 6: Kursusevaluering 2	133
Bilag 7: Transskribering (Lasse)	138

Bilag 8: Transskribering (Birgitte)	148
Bilag 9: Transskribering (Carsten)	157
Bilag 10: Transskribering (Ulla, Maria, Henrik)	165
Bilag 11: Transskribering (Underviser 1)	181
Bilag 12: Transskribering (Underviser 2)	188
Bilag 13: Transskribering (Underviser 3)	198

Figurer, tabeller og billeder

Figur 1: Specialets struktur	17
Figur 2: Interview temaer	34
Figur 3: Forandringssituationer	43
Figur 4: Diffusion of innovation	47
Figur 5: SAMR model	48
Figur 6: Five-stage model	50
Figur 7: Analysens udvikling	52
Figur 8: Analytisk sammenfatning	96
Billede 1: Levevilkår og Sundhed 2013	38
Billede 2: Levevilkår og Sundhed 2015	39
Billede 3: Initial kodning	55
Billede 4: Fokuserede kodning	56
Billede 5: Visuelt overblik	58
Billede 6: Eksempel på diskussionsoplæg	92
Tabel 1: Informanter	36
Tabel 2: Kodningsproces	54
Tabel 3: Teoretisk sampling 1	59
Tabel 4: Diskussionstråde	90

1. Indledning

”Når forandringens vinde blæser, vil nogen bygge læhegn, mens andre vil bygge vindmøller” (Kinesisk ordsprog). Med dette citat indleder vi specialet, da det på en fin måde beskriver, hvordan vi mennesker reagerer forskelligt på forandringer. Med skue på den teknologiske udvikling i samfundet, vil nogen derfor se potentialet med det samme, mens andre vil være mere skeptiske anlagt.

Tim Berner-Lee har med skabelsen af internettet revolutioneret vores samfund. 1991 var året, hvor mennesket kom på internettet for første gang, og en ny verden lå forude, med grænseløst adgang til information og fællesskaber i en virtuel verden. Året er nu 2016, og vi befinder os midt i den digitale tidsalder, som er præget af digitale løsninger alle vegne. Uddannelsesområdet er ingen undtagelse.

1.1 Digitale universiteter

Digitalisering af universiteter har potentiale til at afføde fundamentale forandringer både for underviseren og for de studerende. Randy Garrison er professor og ekspert inden for e-learning, han har udgivet mange publikationer på feltet, og i følgende citat belyser han potentialet i at digitalisere uddannelse, og den mulige transformerende indflydelse teknologien kan have herpå.

E-learning is a disruptive technology that is currently influencing how learning is approached in higher education. The question is whether this will be a weak or a strong influence. That is, will e-learning simply enhance and reinforce existing practices of efficient information dissemination, or will it fundamentally alter how students approach learning and outcome expectations? (Garrison, 2011, s. 20)

Inden vi uddyber digitalisering af undervisning på danske universiteter, skitseres kort et generelt billede af brugen af teknologi på videregående uddannelser på den internationale bane. Blended learning praktiseres i høj grad på universiteter verden over (Misfeldt & Horst, 2010),

f.eks leveres mange fag på universiteter i Australien som blendede forløb (Swinglehurst, Russell & Greenhalgh 2006). Potentiallet bliver fremhævet som “Blended learning allows MIT to integrate a rich array of learning opportunities – distributed and convenient” (Pankin, Roberts & Savio, 2012), og disse online læringsmuligheder er genstand for forskning omkring i verden, herunder et metastudie i USA fra 2010 med data fra 1996-2008 (Means, Toyama, Murphy, Bakia & Jones, 2010).

Uddannelses- og Forskningsministeriets digitaliseringsstrategi for 2011-2015 indebar pejlemærker, som bla. var formuleret på følgende måde. “De studerende møder universiteter, der er trådt fuldt ind i den digitale tidsalder.” (Statusrapport, 2015, s. 16). Der har siden 2011 været eksplicite mål fra Ministeriets side om digital omstilling på universiteterne. I statusrapporten fra 2015 vurderes det, at universiteterne har “... integreret digitale løsninger i administration og undervisning, for at imødegå de krav og forventninger, der følger af effektivisering og tilpasning til en digital tidsalder” (s. 16). Det nævnes endvidere, at den videre udbredelse af digitale undervisningsformer fortsat vil være et fokusområde. I følgende citat uddybes Digitaliseringsstyrelsens målsætning om at styrke den digitale indsats på universiteterne. “Universiteterne skal styrke indsatsen for at bruge IT til at understøtte undervisning og anden læring ... de mest effektive digitale redskaber skal udbredes til undervisningen inden for alle de videnskabelige hovedområder” (www.digst.dk).

I bogen Universitetspædagogiske praksisser (Rienecker & Jørgensen, 2015) beskrives tendenser omkring udvikling af undervisning på de universitære uddannelser. Det nævnes, at der optræder en motiverende bevægelse på universiteterne, hvor underviseren fratræder som eksperten, der overfører viden til de studerende, og i stedet træder ind i en langt mere perifer og faciliterende rolle. Modsat kommer de studerende i fokus, som aktive medskabere af undervisningen og læringsprocessen. Undervisningen omstilles til at være dialogbaseret med fokus på samarbejde, og har karakter af vejledning, facilitering, lytning, og *just in time* undervisning. (s 14)

1.2 Valg af undersøgelsesfelt

Københavns Universitet (KU) er valgt som genstandsfelt i forlængelse af et praktikophold i efteråret 2015 på det Sundhedsvidenskabelige Fakultet (Sund). Under praktikopholdet foretog vi en effektundersøgelse af et MOOC på Coursera, som Sund havde udviklet i fællesskab med deres

it-pædagogiske enhed Center for Online og blended learning (COBL). Vi afsluttede praktikopholdet som medforfattere på en artikel om undersøgelsesresultaterne til tidsskriftet BMC Medical Education. I samarbejdet med Sund og COBL, fik vi indsigt i overvejelser og strategier omkring online og blended learning (OBL) på KU, og en spirende interesse for den digitale omstilling af universitetsundervisning blev vakt.

Senere kontaktede vi igen COBL, i håb om at de havde interesse i at være vores sparringspartner under specialet, hvilket de var positive overfor. Andre fakulteter på KU har også it-pædagogiske enheder tilknyttede, lig med COBL, og vi undersøgte om der var andre mulige ressourcepersoner, som kunne bidrage til vores viden om digital omstilling. IT Learning Center fra fakultet Science (Michael Rytgård som kontaktperson) indvilligede i et samarbejde, men afsluttede det kortvarigt efter, med begrundelsen, at de pt. ikke havde ressourcer til at indgå som sparringspartner. Den etablerede kontakt til COBL holdt stik, og vi fik mulighed for at sparre med Senior Advisor Lasse Jensen og tre e-læringskonsulenter, Ulla Blomhøj, Maria Thorell og Henrik Bregnhøj.

Med udgangspunkt i vores tidligere samarbejde med KU, bærer vi en etableret historie med os. Vi er bevidste om, at vi i en eller anden grad er en del af den kontekst, vi undersøger, ved at bringe tavs viden og forforståelser med os, som er medbestemmende for, hvordan vi opfatter, og hvilken betydning vi tilskriver vores iagttagelser.

Vi har ikke mindst en personlig læringsdagsorden med specialet, med ønsket om at forberede os på en professionel praksis inden for it og læring. Vi vil anvende den viden og de erfaringer, forståelser og refleksioner, vi foretager undervejs i specialet, til at gribe aktivt ind i fremtidige omstillingsprocesser.

1.3 Københavns Universitet og Projekt 2016

KU er en af Nordens største forsknings- og uddannelsesinstitutioner med cirka 40.000 studerende og 9.000 medarbejdere. Det er Danmarks ældste universitet med over 525 års historie, og også et af de ældste i Nordeuropa. Universitet er inddelt i seks fakulteter med adskillige institutter herunder. KU har ambitioner om at udbygge sin position, og være et førende universitet i Europa.

I en evalueringsrapport fra IT Learning Center (2009) beskrives, at KU i sommeren 2001 opstartede et pilotprojekt, som tog afsæt i at omstille konventionel universitetsundervisning til onlineundervisning. I efteråret 2002 blev erfaringerne omsat, og det første onlinekursus blev udbudt, efterfulgt af endnu et online kursus i 2003 (ITLC, 2009, s. 9). Projektet er motiveret af en antagelse om, at det er muligt at forbedre kvaliteten i undervisningen, og derudover bidrage til at udbygge rekrutteringsgrundlaget og internationalisere universitetet. Efterfølgende er læringsteknologier benyttet bredt i organisationen (s. 5) I 2005 allokerer ledelsen ekstra ressourcer til e-læring, og etablerer i den forbindelse den e-læringsenheden, IT Learning Center (ITLC). Andre it-enheder er sidenhen vokset frem, herunder COBL, som supporterer fakultet Sund.

I tråd med den samfundsmæssige teknologiske udvikling, kommer der de følgende år yderligere fokus på teknologi i undervisningen på KU. I 2013 bliver Projekt 2016 sat i værk med puljemidler fra uddannelsesinitiativer. Projektet har fokus på online og blended learning (OBL) på KU, og forløber frem til ultimo 2016. Motivationen bag projektet er primært ønsket om større fleksibilitet for de studerende, og intentionen om at imødekomme et øget globalt konkurrencepres.

“Online og blended learning har potentiale til at udvikle og understøtte fleksibel og effektiv kvalitetsundervisning med en hensigtsmæssig udnyttelse af de organisatoriske ressourcer. I takt med den stigende globalisering af uddannelsesmarkedet og nutidens mobile studerende, er fleksible og internationale kvalitetsuddannelser også blevet en konkurrenceparameter for de danske universiteter.”(bilag 1, s. 1)

Projekt 2016 udvikles som en bottom-up proces, for at sikre ejerskab blandt de ansatte. Undervisere fra alle fakulteterne på KU indsender konkrete idéer og ønsker, og projektet designes på baggrund af disse tilkendegivelser. Ledelsen skal, på både fakultets- og institutniveau, sørge for at skabe de fornødne rammer og incitament, der engagerer underviserne til aktivt at bidrage til en realisering af projektet. Der ansættes fire e-læringskonsulenter, som er ansvarlige for at tilbyde underviserne opkvalificerende kurser og individuel vejledning, så de er klædt på til at udvikle egen undervisning. “Projektet vil i generel forstand forankre erfaringer og viden på tværs af organisationen, ved at sætte underviserne i stand til at udvikle egen undervisning ved hjælp af OBL” (bilag 1, s. 2).

Formålet og begrundelsen for Projekt 2016 viser en ambition om øget digital omstilling af undervisningen på KU. KU og Projekt 2016 er specialets kontekstuelle ramme og beskriver det udsnit af virkeligheden, hvori specialets empiriske data indhentes.

1.4 Problemfelt

Specialets problemfelt er 'digital omstilling af undervisning på Københavns Universitet', hvilket er et felt, vi ser på med høj kompleksitet. Vi ønsker gennem specialet at skabe viden om denne kompleksitet og multifaktorielle og modsætningsfyldte sammenhænge. Da specialets undersøgelse vil være funderet i grounded theory, vil formuleringen af problemformuleringen og de tilhørende arbejdsspørgsmål, ske løbende i mødet med empirien. For at tydeliggøre denne udvikling, har vi redegjort for specialets procesbeskrivelse (bilag 2). Problemformuleringen er løbende justeret i takt med, at den spirende teori er genereret. Digital omstilling af universitetsundervisning er vores første forskningsmæssige fodfæste, og med det afsæt bevæger vi os ind i empirien eksplorativt og induktivt. Således er det en proces at spore os hen imod det konkrete problemfelt.

1.4.1 Problemformulering

Hvordan italesætter og forstår ledere, e-læringskonsulenter og undervisere værdien af at digitalisere undervisningen på Københavns Universitet? Hvilke forandringsdrivkræfter er i spil? Og hvordan kommer den digitale omstilling til udtryk i praksis?

Problemformuleringen er operationaliseret til seks arbejdsspørgsmål, der har til formål at bidrage til en fyldestgørende besvarelse. Arbejdsspørgsmålene er direkte udledt gennem arbejdet med procesbeskrivelsen (bilag 2).

1.4.2 Arbejdsspørgsmål

- Hvilke incitamenter for digital omstilling italesættes hos informanter med ledelsesansvar?

- Opfattes digital omstilling som nice to have eller need to have ud fra et lederperspektiv?
- Hvilken indflydelse kan digital omstilling have på undervisningspraksis ifølge informanterne?
- Hvad karakteriserer en ildsjæl, og hvordan bidrager de til at fremme den digitale omstilling?
- Hvilken merværdi tillægges den digitale omstilling blandt undervisere?
- Kan merværdi identificeres på et blended learning kursus som følge af den digitale omstilling?

1.4.3 Teorigenerering

Formålet med grounded theory er at generere teori ud fra empiri. Dette formål omsætter vi til et ønske om at tilegne os ny viden på det specifikke felt. Vi udvikler nye tanker og analytiske retninger, som fortæller noget om den konkrete virkelighed, vi er en del af, og som er bestemt og begrænset af tid og sted. Den genererede viden kan identificeres som idealtyper, som er et begreb, der beskriver karakteristika og elementer ved et fænomen. Idealtyper i bred forstand handler ikke kun om individer, men om tendenser og fællestræk ved fænomenet. Hensigten er ikke at opnå en komplet kortlægning af fænomenet, men snarere en markering af visse gennemgående aspekter ved fænomenet. (www.denstoredanske.dk 1)

1.5 Præcisering og afgrænsning

Undersøgelsens informanter omfatter medarbejdere med ledelsesansvar, e-lærings- konsulenter og undervisere, som er udvalgt, for at belyse de organisatoriske perspektiver på problemfeltet samt den digitale praksis. Vi interviewer kun undervisere, som har erfaring med OBL begrundet med, at netop disse har indsigt i den digitale praksis, og kan give os nuancerede overvejelser om brugen af OBL. Vi afgrænser os fra at inddrage studerende i undersøgelsen, da formålet ikke er at evaluere og undersøge deres udbytte af blended learning.

Som led i specialets undersøgelse, undersøger vi et konkret kursus på KU's platform Absalon (Itslearning), som er omstillet til blended learning i forbindelse med Projekt 2016. Vi zoomer ind på brugen af den virtuelle kursusplatform, og fravælger at undersøge den del af det blendede forløb, som foregår i det fysiske klasserum. Vi vælger et blended learning kursus, fremfor et online kursus, da de blendede kurser er langt overrepræsenteret på KU.

1.5.1 Begrebsafklaring

Vi arbejder hen imod at opnå konsistens, således at begreber, metoder og teori anvendes på en ensartet måde. Dette forudsætter, at begreber er eksplicit og præcist defineret (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 38). Begreber, der forekommer i problemformulering og arbejdsspørgsmål, og som ikke indgår i de analysebærende begreber, bliver afklaret her.

Vores problemfelt for specialet er 'digital omstilling af universitetsundervisning', og omtales som omstilling til online og blended learning (OBL). I den del af analysen, hvor vi behandler en konkret digital praksis, har vi fokus på blended learning. Området er præget af forskellige definitioner på OBL, herunder hvilke teknologier og aktiviteter, der hører sig til. OBL er en samlet betegnelse for øvrige underbegreber og teknologiske læringsaktiviteter, såsom medieret undervisning, flipped classroom, e-learning, ikt-støttet undervisning, webbaseret læring, fjernundervisning m.fl. Begreberne varierer på både abstraktionsniveau og det konkrete niveau.

I den konstruktivistiske tradition er sproget centralt, og viden konstrueres af ytringer og interaktioner mellem mennesker. Vi har valgt at bruge italesættelser, og ønsker samtidig at undersøge de bagvedliggende forståelser. Italesætte defineres som det at 'udtrykke ved hjælp af ord og give en sproglig formulering' (www.ordnet.dk 1), og i egen optik, betragter vi det endvidere som noget aktivt og dynamisk, der kan tage ny form. Formålet med at fokusere på italesætte og forstå, er at lede an til en åben undersøgelse, hvor vi forholder os nysgerrige overfor empiriens hemmeligheder.

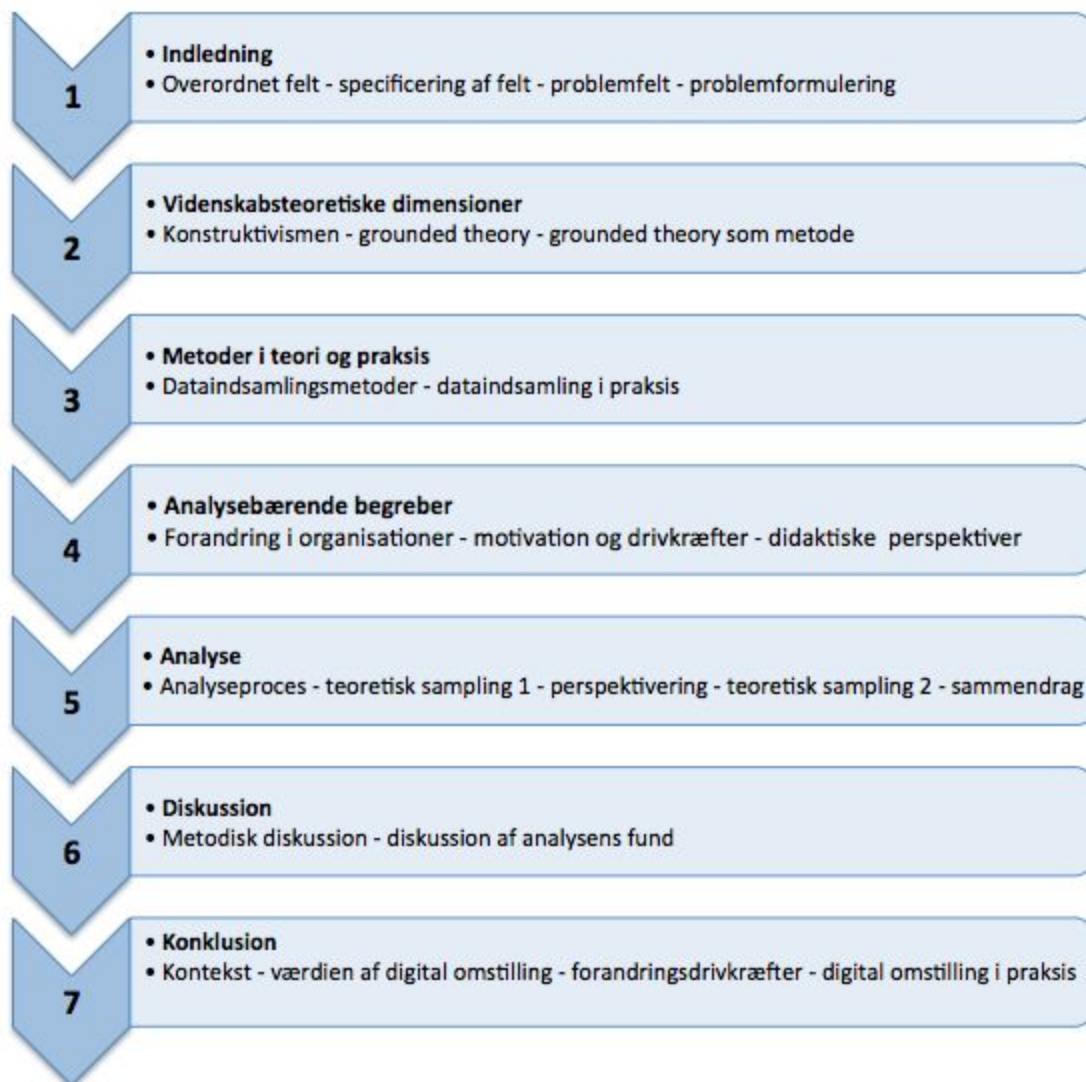
Incitamenter beskrives som 'tilskyndelse til at handle på en bestemt måde' (www.denstoredanske.dk 2), og kan sidestilles med motiver. I analysen redegøres for, at incitamenter er forbundet med potentiale og værdi. (jf. afsnit 5.5.1.2)

Værdi kommer fra det latinske ord valere, og betyder 'at have styrke eller betydning' samt 'at noget har præference over noget andet'. Værdier handler om forestillinger eller kriterier, der lægges til grund for, at noget foretrækkes frem for noget andet (www.denstoredanske.dk 3). Ole Thyssen (1997) taler om, at en værdi har en binær struktur, hvor valget af det ene indebærer en afvisning af det andet, og hvor man tillægger dette ene mere værdi end dette andet. Den Danske Ordbog definerer merværdi, som forøgelse i værdi eller forskel i værdi (www.ordnet.dk 2). Værdi

har en central plads i nærværende speciale, i talen om nytte og relevans begrebet (nice og need) i relation til OBL på KU. Samtidig inddrager vi ordet merværdi i arbejdsspørgsmålene, da det fremkommer i vores empiri og peger på en gennemgående tankegang i specialet.

1.6 Specialets struktur

Specialet er inddelt i syv kapitler. Kapitler, afsnit og underafsnit er nummererede, hvilket gør det muligt løbende at henvise til specifikke afsnit. En henvisning vil fremgå i parentes. Følgende figur 1 illustrerer specialets overordnede struktur.



Figur 1: Specialets struktur

1.6.1 Citater

Ved brug af citater, følger vi APA referencesystem, hvor citater på mindre end 40 ord integreres i teksten og omsluttet af citationstegn, og ved citater over 40 ord, foretages linjeskift og indrykning fra venstre, og citationstegn udelades. Ved henvisninger fra interviews, vil citater henvises ved navn og sidetal fra transskriptionerne. Underviserne er anonyme og refereres til som underviser 1,2,3, øvrige informanter henvises til ved fornavn.

2. Videnskabsteoretiske dimensioner

Kapitlet præsenterer specialets videnskabsteoretiske placering, og specialets metodeanvendelse ud fra fire niveauer. I overvejelser omkring specialets undersøgelse, står det videnskabsteoretiske og metodiske fundament centralt. Valg af videnskabsteori anskueliggør vores overordnede betragtninger af centrale spørgsmål om væren (ontologi), viden (epistemologi) og gøren (metodologi) (Egholm, 2014, s. 12). Vi ser en fordel i at opdele gøren i henholdsvis strategisk gøren, omhandlende metodologien, og teknisk gøren, som er selve metoden i praksis, idet specialets metodologi og metode er bærende i specialets opbygning. Svarene på disse spørgsmål er afgørende for, hvordan vi formulerer/reformulerer og angriber vores forskningsspørgsmål og vurderer vores fund.

Grounded theory og konstruktivismen udgør tilsammen specialets fundament. Grounded theory er snarere en metodologi og en metode, end det er en videnskabsteoretisk retning. Vi har valgt at supplere grounded theory med konstruktivismen, og dermed rammesætte specialets erkendelsesteoretiske og videnskabsteoretiske ståsted. De konstruktivistiske grundprincipper vil blive beskrevet ontologisk og epistemologisk, hvor grounded theory vil ekspliciteres såvel metodologisk og metodisk.

2.1 Fra tanke til ståsted

I det følgende vil processen hen imod beslutningen om at anvende konstruktivismen og grounded theory som specialets fundament, blive beskrevet. Vi har valgt at medtage denne beskrivelse, fordi det er en fortælling, der afspejler specialets gennemgående kendetegn, sammensat af det fortløbende, det iterative, og den undersøgende fremgangsmåde.

De spæde tanker omkring specialets tilgang er karakteriseret af eksplorativitet og empiristyring, da vi bevæger os ind i et nyt felt omkring digital omstilling, som vi ikke før havde stiftet bekendtskab med. Den eksakte tilgang var således ikke fastlagt fra starten. I takt med, at den allerførste empiri blev indsamlet ud fra de eksplorative og induktive principper, bliver vi mere bevidste om, hvilket videnskabsteoretisk og metodisk afsæt, vi ønsker. Vi fandt, at empirien gemmer på "hemmeligheder", som vi ønsker at afdække. Grounded theory er en metode, vi har

erfaringer med fra et tidligere projekt, og med dets tydelige principper om empiristyring, og brug af eksplorativitet og induktivisme i den indledende fase, lader grounded theory til at være en oplagt metode for nærværende speciale. Digital omstilling på KU er et komplekst og tvetydigt område med modsatrettede interesser, og vi fornemmede, at grounded theory kunne bidrage til at håndtere denne kompleksitet, samt skabe overblik og struktur i vores bearbejdning af data, og belyse problematikken på flere niveauer.

Vi kunne ikke forene os med et positivistisk og objektivistisk afsæt, som den traditionelle opfattelse af grounded theory advokerer for. Men ønsker i stedet en tilgang, der giver mulighed for at 1) fokusere på det konstruktivistiske element i skabelsen af ny viden omkring digital omstilling, 2) have fokus på subjektivitet og forståelser og 3) arbejde ud fra en grundforståelse af, at vi som forskere er i interaktion med det undersøgte.

Vi fik kendskab til sociologen Kathy Charmaz, som har udviklet en konstruktivistisk version af grounded theory. Charmaz' tilgang ekspliciteres længere nede i kapitlet, og perspektiveres til den oprindelige udlægning ved Glaser og Strauss, eller snarere de oprindelige udlægninger, da metodens grundlæggere heller ikke deler den samme opfattelse af korrekt metodeanvendelse.

2.2 Konstruktivismens ontologi og epistemologi

Konstruktivismens centrale overbevisning er, at virkeligheden konstrueres kontinuerligt i sproglige og sociale praksisser, strukturer og processer (Nygaard, 2005 s.28), samt at én universel sand virkelighed ikke eksisterer. Konstruktivismen står i modsætning til positivismen og realismen, som derimod karakteriseres ved betragtelsen af den sande og objektive virkelighed (Nygaard 2005, s. 26). I konstruktivismen søges forståelse for, hvordan virkeligheden sprogligt og materielt konstrueres i en given kontekst, og virkeligheden ses som en konstruktion eller en fortolkning, snarere end en realitet, og er samtidig pluralistisk i sin betragtning af virkeligheden (Nygaard, 2005, s. 28) (Heldbjerg, 2003, s. 30). Konstruktivismen er kompleksitetssensitiv og udforsker flertydigheden i konstruktionen af et fænomen. I spørgsmålet om, hvem der konstruerer, er svaret, at forskeren og de sociale aktører og strukturer, konstruerer viden om virkeligheden. Forskeren kan på den måde kaldes virkelighedens konstruktør og en sandhedsudfordrer.

På et ontologisk plan, vil det i konstruktivismen kun være muligt at studere fænomener via den mening betragteren tilskriver dem. En konstruktivistisk ontologi bygger dermed på en relativistisk og kontekstuel forståelse af virkeligheden, hvor der findes flere virkeligheder, eller snarere flere fortolkninger af virkeligheden, idet mennesker fortolker virkeligheden subjektivt. Dette står i tydelig kontrast til en realistisk ontologi, hvor fænomener anses for at have en eksistens i sig selv uafhængigt af menneskers meninger herom. I den realistiske verdensanskuelse hersker således det objektive og det universelle.

Epistemologi handler om læren om erkendelse og viden, og en central sontring går mellem objektivitet og subjektivitet. Hvor den subjektive tilgang kan betvivles for dets videnskabelighed, kan man spørge sig selv om det på nogen måde er muligt at opnå objektiv viden; om det er muligt at opnå viden om verden, der ikke er blevet forvrænget af menneskelig erkendelse.

Konstruktivismens epistemologi er subjektivistisk, med det udgangspunkt at fortolkninger er subjektive. Det betyder, at forskeren ikke kan undersøge et genstandsfelt uden at påvirke det og selv blive påvirket. (Nygaard, 2005 s. 28) (Egholm, 2014, s. 26+29). Ud fra et konstruktivistisk perspektiv betragtes forskning som en konstruktion, men en konstruktionen der opstår under specifikke omstændigheder. Omstændigheder, som forskeren kan være mere eller mindre bevidst om. (Charmaz, 2014, s. 13)

2.3 Grounded theory som metodologi

Grounded theory er udviklet af Anselm Strauss og Barney Glaser i 1967, og bygger på en grundlæggende idé om at generere teori ud fra empiri. Grundtanken i grounded theory er, at “teorien skal bringes tættere på empirien på en sådan måde, at teorien direkte udspringer af empirien” (Collin & Køppe, 2014, s. 549). Grounded theory beskriver verden, som den fremtræder i sig selv, uden eller med få på forhånd fastlagte kategorier. Det er empirien, der gennem forskningen skal vejlede teorien og konstruere teorien. I takt med kodning af data, indkredses feltet mere og mere, for slutvis at udvinde teorigenerering. En teorigenerering, hvor antagelser langsomt opbygges og teoretiske beskrivelser og sammenhænge lader sig vise. (Collin & Køppe, 2014)

I udgangspunktet indledes forskningsprocessen i grounded theory med en tentativ angivelse af problemfelt og problemstilling, med bestemmelse af få begreber, for at skabe et første

forskningsmæssigt fodfæste. Følgende citat udtrykker dette “... begynder med en partiel ramme af ‘lokale’ begreber, som betegner få principielle eller grove egenskaber ved strukturer og processer hos de sammenhænge, man ønsker at studere” (Glaser & Strauss 1967, s. 45).

Grounded theory er en systematisk og eksplorativ metode, der anses for oplagt at anvende i forbindelse med studier af uudforskede emner. Et grounded theory forskningsprojekt er autonomt og selvstændigt, bygger ikke eksplicit videre på anden tidligere empirisk funderet viden, og lægger heller ikke op til direkte forskningsmæssig efterfølgelse. (Collin & Køppe, 2014, s. 550)

Grounded theory er karakteriseret ved, at teori udvindes fra induktiv dataindsamling, hvor en begrebsliggørelse af forbindelser mellem data, efterfølgende kobles sammen til en teori. Sensibilitet er et centralt begreb indenfor grounded theory, og henviser til teoretisk sensibilitet, som kun opnås ved et teoriløst og/eller forudsætningsløst udgangspunkt; det kan beskrives, som at forskeren praktiserer ‘jomfruelig faglighed’. Ved et teoretisk udgangspunkt derimod, er antagelsen, at det kun er muligt at reproducere viden, og altså ikke opnå ny viden og erkendelse. At producere ny viden står centralt i grounded theory, og derfor er den teoretiske sensibilitet vigtig. I forskningsprocessen skal forskeren indgå i denne teoretiske sensibilitet, “... således at han kan konceptualisere og formulere en teori, så snart den opstår fra data” (Glaser & Strauss, 1967, s. 46)

Som følgende citat påpeger, opfordrer grundlæggerne af metoden at bruge grounded theory på sin egen måde. “In their original statement of the method, Glaser and Strauss (1967) invited their readers to use grounded theory strategies flexibly in their own way.” (Charmaz, 2014, s. 9). Charmaz argumenterer ligeledes for, at forskere kan benytte strategierne i grounded theory såsom: kodning, memo-skrivning, sampling og konstant komparativ metode uanset epistemologisk og ontologisk ståsted. Teknikkerne Charmaz opremser er vejledende og ikke retningsgivende. (Charmaz, 2014, s. 12).

På trods af, at Strauss og Glaser har udviklet sig i forskellige retninger, repræsenterer de begge den oprindelige anskuelse af grounded theory. Dette bliver redegjort i følgende afsnit. Charmaz, som også bliver præsenteret, udlægger en nyere fortolkning af grounded theory med et konstruktivistisk perspektiv.

2.3.1 Strauss og Glaser

Sociologerne Barney Glaser og Anselm Strauss fandt sammen i en fælles interesse omkring sociale og psykosociale processer. I forbindelse med et projekt, hvor de forskede i døende patienters adfærd, udviklede de constant comparative metoden, og udgav i den sammenhæng bogen *Awareness of dying*. Constant comparative metoden blev senere hen kendt som grounded theory, og deres helt store gennembrud kom i 1967 med udgivelsen af bogen "The invention of grounded theory", hvor de præsenterede grounded theory. Glaser og Strauss var lidt af et umage par. Glaser har sine rødder i den positivistiske og kvantitative verden fra Columbia University, og Strauss var en erfaren pragmatisk kvalitativ forsker fra Chicago School. Grounded theory i klassisk forstand forener derfor to modsatrettede og konkurrerende traditioner. Efter deres præsentation af grounded theory i 1967, udviklede de to grundlæggere metodologien i hver deres retning (Guvå & Hylander, 2005). Strauss fandt efterfølgende et kollegaskab i Juliet Corbin, som han har udgivet bøger sammen med (Corbin & Strauss, 1990).

2.3.2 Kathy Charmaz

Strauss repræsenterede det pragmatisk islæt i grounded theory, hvilket blev en af grundstenene til Charmaz' moderne videreførelse af grounded theory. Pragmatismen ser instrumentalistisk på erkendelsen, og er i slægt med konstruktivismen. Det pragmatisk sandhedsbegreb indebærer en overbevisning om, at et givent forskningsprojekts resultater ikke er endegyldige og universelle, men at bør ses som de mest brugbare, troværdige og sandsynlige, vi kan finde frem til med udgangspunkt i den konkrete kontekst. Mennesket betragtes som en aktiv aktør i den sociale verden, som både påvirker og påvirkes.

Pragmatismen kan hverken anses for at være udelukkende realistisk eller konstruktivistisk, eller hverken idealistisk eller materialistisk, men er situeret, således at fortolkninger af virkeligheden er begrænsede af den konkrete kontekst. Den anvendte analysemetode inden for pragmatismen er abduktion, som forener deduktion og induktion. (Egholm, 2014, s. 172-173)

I en nyere tilgang til grounded theory anlægger Charmaz et konstruktivistisk perspektiv, i modsætning til det klassiske og objektive syn (Charmaz, 2014). Charmaz er sociolog, hun er blevet undervist af både Glaser og Strauss, og har dedikeret sin karriere til at studere grounded theory. Charmaz argumenterer for en mere tidssvarende version af grounded theory, som

matcher dette århundredes antagelser, hvor “... it adopts the logic of Anselm Strauss’s pragmatism – and takes it further by integrating 21st century methodological assumptions” (Charmaz, 2014, s. 136). Charmaz deler Strauss’ overbevisninger, som i forvejen har konstruktivistiske kendetegn, men bibringer sit eget til grounded theory med en ny og mere konstruktivistisk vinkel.

“Constructivist grounded theory contrasts with earlier versions by aiming for interpretive understanding and situated knowledge, rather than explicit generalities – or parsimonious explanations.” (Charmaz, 2014, s. 133) Konstruktivistisk grounded theory søger efter fortolkede forståelse og situeret viden, frem for eksplicite generaliseringer og sparsomme forklaringer.

2.3.2.1 Sproget som en bærende kraft

Charmaz belyser, at sproget har en essentiel rolle i forhold til, hvad og hvordan vi koder, og kan forklares med hendes afsæt i konstruktivismen (Charmaz, 2014, s. 114). Charmaz påpeger, at datamaterialet ikke fremtræder i en neutral form, men altid ud fra menneskers oplevelser. Man kender den empiriske verden gennem sprog og handlinger. I indsamlingsfasen er forskeren i interaktion med det undersøgte, og denne interaktion fortsætter i den analytiske kodningsproces.

2.3.2.2 Forskerens rolle

Både hvad Glaser og Strauss angår, omtaler de forskerrollen anderledes end Charmaz, da de ser forskeren som en objektiv observatør, hvor Charmaz snarere ser forskeren som en aktiv del af den verden, som undersøges. “Unlike their position, I assume that neither data nor theories are discovered. Rather, we are part of the world we study and the data we collect. We construct our grounded theories through our past and present involvements and interactions with people, perspectives, and research practices.” (Charmaz, 2014, s. 12)

Grounded theory har fokus på, at forskeren tilgår empirien med en ren tavle, og ikke inddrager forudfattede holdninger og overvejelser. I litteraturen om grounded theory beskrives dette ofte som det umulige ønske. I vores optik vælger Charmaz en gylden mellemvej. “What you see in your data relies in part upon your prior perspectives. Rather than seeing your perspectives as truth, try to see them as representing one view among many” (Charmaz, 2014, s. 52).

2.3.2.3 Eksisterende forskning og teori

Strauss og Glaser advokerede for, at teori og eksisterende forskning ikke skal inddrages i forskningsprocessen. Forskeren skal bevare en "jomfruelig faglighed" uden forudgående kendskab til det undersøgte område. Charmaz derimod pointerer vigtigheden af at inddrage eksisterende forskning, men på en måde som ikke kvæler kreativiteten og åbenheden. Litteraturen skal ikke nødvendigvis præsenteres i begyndelsen som undersøgelsens afsæt, men kan med fordel benyttes undervejs, som en måde at kvalificere teoretiske retninger og uddybe analysens fund.

Robert Thornberg er en anden fortaler for, at ekstern litteratur kan inddrages i den analytiske proces, for at forstærke den teoretiske følsomhed:

"... can be used more actively in GT research as long as the researcher does not allow it to block creativity and get in the way of discovery. According to them, familiarity with relevant literature can enhance sensitivity to subtle nuances in data, provide a source of concepts for making comparisons to data, stimulate questions during the analysis process" (Thornberg, 2012, s. 4)

2.4 Grounded theory som metode

Med grounded theory som specialets metodiske afsæt, præsenteres vi for nogle beskrivelser af mulige fremgangsmåder til at indsamle og analysere data. Disse beskrivelser er systematiske og fleksible og bør snarere betragtes som heuristiske råd - og ikke et endegyldigt regelsæt - der har til formål at generere teori, der er "grounded" i data. (Charmaz, 2014, s. 3) "Grounded theory serves as a way to learn about the worlds we study and a method for developing theories to understand them." (Charmaz, 2014, s. 10)

Grounded theory bliver af Guvå & Hylander (2005, s. 10) sammenlignet med svømmeundervisning. I stedet for teoretisk svømmeundervisning på land, er det nødvendigt at kaste sig ud i vandet for at lære at svømme. På samme måde, lærer man at benytte grounded theory ved at kaste sig ud i processen og praktisere grundprincipperne. Som nybegynder, der endnu ikke har lært at svømme, kan det være nødvendigt at få hjælp, for at undgå at drukne.

Denne hjælp kommer i form af principperne i grounded theory, som kan være med til at udøverne holder hovedet over vandet og undgå at drukne i data.

Et af de gennemgående træk ved grounded theory i praksis er, at de indsamlede data konstant sammenlignes med tidligere indsamlet data. Denne konstante komparative metode er en kontinuerlig igangværende proces, fordi teorier dannes, forbedres, bekræftes eller afkræftes, som følge af, at ny data kommer belyses.

“The constant comparative method, which can be seen as the “core category” of grounded theory, includes that very part of data, i.e. emerging codes, categories, properties, and dimensions as well as different parts of the data, re constantly compared with all other parts of the data to explore variations, similarities and differences in data.”
(Hallberg, 2006, s. 143)

Gennem kontinuerlig dataindsamling, databearbejdning/kodning og teorigenerering, sker en konstant sammenlignings proces. Ytringer, emner, mønstre, underkategorier, kategorier og dimensioner sammenlignes løbende, samtidig med at ny data indsamles. Der foregår altså flere processer på samme tid, og både indsamling og analyse indgår i en iterativ proces. På denne måde renses og sorteres data fortløbende, og gennem sammenligning udvikles og genereres teori.

I grounded theory's indledende analyseproces er tilgangen analytisk induktion, også kaldet åben kodning. Herefter går processen over til at være mere deduktiv med hypotesedannelser og årsagskæder. Kombinationen af den induktive og deduktive metode kaldes abduktion, og er en pragmatisk hypotesedannende slutningsform, som afsluttes på baggrund af kvalificeret og dristigt gætteri, ud fra formodninger om en given sammenhæng, såsom at der tegner sig et mønster af fænomenet. (Charmaz, 2014, s. 200)

2.4.1 Kodningsprocessen

Fælles for Glaser, Strauss og Charmaz, betragtes kodningselementet i grounded theory som værende centralt for analysefasen, og en afgørende del mellem dataindsamling og teorigenerering. Kodning kræver, at man stopper op og stiller analytiske spørgsmål til data.

Kodning er klassificering af data, og et sæt af data ønskes kategoriseret med henblik på at kunne sammenlignes. Charmaz forklarer betydningen af kodning således: “Coding means naming segments of data with a label that simultaneously categorizes, summarizes, and accounts for each piece of data” (Charmaz, 2014, s. 111). Kodningsprocessen gennemgår flere faser, og Charmaz ser atter anderledes på processens faser end Glaser og Strauss. Glaser og Strauss mener, at kodningsprocessen består af tre faser, dog ikke med enighed om indholdet af de tre faser. Ifølge Strauss benævnes de tre faser: 1) den åbne fase, 2) den aksiale fase, 3) den fokuseret fase. Glaser benævner dem: 1) den åbne fase, 2) den selektive fase, 3) den teoretiske fase. En betydningsfuld divergens hos disse to grundlæggeres inddeling af faser, er, at Strauss søger at finde relationer mellem kategorier allerede i den første, åbne fase, hvor Glaser mener at relationerne bør findes i den sidste, teoretiske fase. (Hartman, 2005, s. 63). Charmaz derimod inddeler kodningsprocessen i to overordnede faser, med mulighed for at inddrage underfaser i den sidste af de to faser. Charmaz benævner de to faser: Den initiale kodning og fokuseret kodning. Den aksiale og teoretiske kodning omtaler hun som mulige elementer i den fokuserede kodning, såfremt det er meningskabende i den givne kodningsproces. (Charmaz, 2014). Følgende redegøres eksplicit for Charmaz beskrivelse af den initiale og den fokuseret kodning.

2.4.1.1 Den initiale kodning

Den analytiske proces indledes med kodning, der er den analytiske praksis, som hele analysestrategien er bygget op omkring. De transskriberede interviews bliver gennemlæst og teksten tildeles koder, i form af f.eks. forskelligfarvede overstregninger. Den initiale kodning har fokus på at lære datamaterialet at kende. Kathy Charmaz taler om kodningsprocessens logik, hvor forskeren kan stille grundlæggende spørgsmål til sit datamateriale, for at afklare og bestemme, hvilke koder datamaterialet skal tildeles (Charmaz, 2014, s.116).

- What is this data a study of?
- What does the data suggest? Pronounce? Leave unsaid?
- From whose point of view?
- What theoretical category does this specific datum indicate?

Forskeren studerer fragmenter af data for deres analytiske betydning, med fokus på bl.a. ord, sætninger, linjer, segmenter og hændelser. Forskeren identificerer de fremtrædende elementer i datamaterialet, som vurderes at være af signifikant betydning for forskningsfeltet. Rent praktisk

foregår den initiale kodning ved flere gennemlæsninger af datamaterialet, og efterfølgende kodes datamaterialet linje for linje, sætning for sætning eller i passager. Når kategorier, som på sigt vil udgøre teoriens centrale byggeklodser, er fundet, uddybes og udvikles kategorierne i forhold til deres egenskaber. Egenskaber siger noget om kategoriens natur og knytter sig til specifikke eller generelle kendetegn, der præger kategorien. I den åbne kodning søges efter overordnede kategorier og egenskaber. (Charmaz, 2014, s. 125)

Den åbne kodning skal være med til at skabe overblik over væsentlige kernebegreber i datamaterialet, dannelse af hovedkategorier og indledende overvejelser omkring egenskaber og dimensioner. De forskellige datasæt gennemgår den åbne kodning uafhængigt af hinanden, og som en fortløbende proces. (Charmaz, 2014, s. 114).

Den første kodning er induktiv, hvilket vil sige, at der ikke bliver kodet efter en forudbestemt skabelon, men den er styret af datamaterialet. Det er helt centralt for denne indledende fase, at forskeren er på opdagelse i data og forholder sig helt åbent. "The openness of initial coding should spark your thinking and allow new ideas to emerge" (Charmaz, 2014, s. 111) og holde alle muligheder åbne, og ikke fokuserer på bestemte fænomener eller forhold. Det er ligeledes vigtigt, at koderne er stærkt forbundne til data. Charmaz påpeger vigtigheden omkring at "stay close to data", så det er data der taler og ikke forskerens forudfattelser. "There is a difference between an open mind and an empty head" (Charmaz, 2014, s. 118). Idéen er, at man tolker så lidt som muligt, og beskriver så meget som muligt i den åbne kodning, for at sikre et stærkt bånd mellem koderne og data.

Som forsker er du i konstant interaktion med det undersøgte, og gennem den initiale kodning adopterer forskeren ofte de termer, som informanterne bruger, og disse kan benyttes som koder til det videre arbejde. Denne tekstnære kodning kaldes in vivo kodning. I den indledende kodning er det afgørende at forblive åben overfor alt det datamateriale, der indikerer mulige teoretiske retninger. Charmaz opstiller retningslinjer for god kodepraksis ved den initial kodning: (Charmaz, 2014, s. 120)

1. Forbliv åben
2. Hold dig tæt til data
3. Hold koderne simple og præcise
4. Konstruer korte koder
5. Sammenlign data med data

6. Bevæg dig hurtig gennem data

Formålet med den initiale kodning er at få det komplekse datamateriale reduceret til en håndterbar mængde og stadig bevare meningen og indholdet i den indsamlede data.

2.4.1.2 Den fokuserede kodning

Den anden overordnede fase i kodningsprocessen er den fokuserede kodning. Her studeres resultater fra den initiale kodning, og de mest hyppige og væsentligste koder fra den initiale kodning sorteres og udvælges. De udvalgte koder; kategorier og kategoriernes egenskaber bruges til at skabe et analytisk skelet. "... focused coding simply mean using certain initial codes that had more theoretical reach, direction, and centrality and treating them as the core of my nascent analysis" (Charmaz, 2014, s. 141). Den fokuseret kodning er derfor mere målrettet, selektiv og med fokus på konceptudvikling.

At gå fra den initiale kodning til den fokuserede kodning er ikke en lineær proces. I de udvalgte koder kan der opstå uforudsete analytiske retninger, som gør, at de oprindelige data skal gennemlæses igen. Denne cirkulære proces gør det muligt, at data fra tidligere interview kan influere på udvalgte koder fra et senere interview. Det er derfor en fortløbende iterativ proces, hvor konstant sammenligning bestemmer processerne og viser den analytiske retning. Efterhånden som flere data bliver kodet og derigennem analyseret, bliver den fokuserede kodning mere dominerende.

I den fokuserede kodning kan man vælge at benytte aksial kodning, hvor der søger efter sammenhænge mellem kategorier, at identificere gennemgående kategorier, samt afdække disse kategoriers egenskaber. Parallelt med aksekodning kan tilføjes en proceskodning, med blik indikatorer, der fortæller om handling eller udvikling af de formulerede begreber og kategorier. Anvendes aksial kodning, anbefaler Charmaz, at være særlig opmærksom på, at analysen ikke får en lukkede og afsluttende karakter. "Axial coding can make grounded theory cumbersome" (Charmaz, 2014, s. 150). Aksial kodning kan bruges, hvis man ønsker en tydelige analytisk ramme, og hvis forskeren har svært ved at håndtere kompleksitet og tvetydighed. Charmaz benytter ikke aksial kodning, men arbejder ud fra simple og fleksible guidelines, der kan tolerere og håndtere den kompleksitet, som data ofte byder på.

2.4.1.3 Teoretisk sampling og teoretisk mætning

Teoretisk sampling handler om at udvælge den teori, som er opstået i kodningsprocessen, og bruge dette til videre undersøgelse af ny dataindsamling. I grounded theory ligger der en overbevisning om, at man forskeren ikke kan forudsige omfanget af undersøgelsen, da det er mætningen, der bestemmer dette. Man ved således ikke på forhånd, hvor lang tid undersøgelsen tager, hvor mange informanter, der skal inddrages osv. Det betyder, at undersøgelsen først slutter, når data ikke længere tilfører noget væsentligt. Den fokuserede kodning bør fortsætte indtil en teoretisk mætning er opnået, som er når data ikke længere kan bidrage med at skabe nye kategorier eller videreudvikle de eksisterende kategorier. (Hartman, 2005, s. 59). Vurderingen af, om en mætning er opnået, er dog forskerens vurdering, hvilket bliver en subjektiv vurdering. (Gyvå & Hylander, 2005) Når en teoretisk mætning er opnået, kan man kalde den genererede teori for grundfæstet (grounded).

2.4.1.4 Diagrammer og matricer og memos

Diagrammer og matricer kan bruges løbende, for at fastholde analysens fokus. Diagrammer giver en visuel repræsentation af de udvalgte kategorier og deres relationer med hinanden (Charmaz, 2014, s. 218). Diagrammerne kan variere fra kort, figurer, matricer, klynger og grafer, og kan anvendes som brugbare redskaber til at finde overblik over kategoriernes omfang og retning samt forbindelserne mellem de forskellige kategorier.

Memoer er ligeledes et værktøj til at fastholde indtryk, f.eks. de nonverbale indtryk fra et interview, eller fornemmelser og tanker, påstået under interviewet. Memoer er nedskrevne indtryk af mulige analytiske ideer, og kan betegnes som en slags analytiske noter. (Charmaz, 2014, s. 164)

3. Metode i teori og praksis

Kapitlet har to formål. Dels at redegøre for de anvendte indsamlingsmetoder på et teoretisk niveau og dels at berette om dataindsamlingen i praksis. Præsentationen berører kun dataindsamling på et deskriptivt niveau, og alt vedrørende bearbejdning af data er placeret i analyseafsnittet.

3.1 Dataindsamlingsmetoder

De anvendte indsamlingsmetoder bygger på inspiration fra konstruktivistisk grounded theory, og samtidig belyses grounded theory's indflydelse på undersøgelsesdesignet. Følgende dataindsamlingsmetoder er anvendt til besvarelse af specialets problemformulering.

- Det intensive interview
- Fokusgruppeinterview
- Dokumentdata

3.1.1 Det intensive interview

Redegørelsen for det intensive interview som metode, bygger på Charmaz' bog *Constructing grounded theory* (2014). Charmaz fremlægger forskellige interviewmetoder, men er fortaler for, at forskere indenfor grounded theory anvender det intensive interview, der i særligt fokuserer på informanternes perspektiver omkring personlige oplevelser vedrørende forskningsfeltet.

Det er væsentligt at huske på, at ethvert interview foregår i en bestemt kultur i en bestemt tid og i en bestemt social kontekst, hvilket bør tages højde for i præsentationen af resultaterne.

I det intensive interview er det primært informanten, der taler, og interviewereren opmuntrer, lytter og lærer. Intervieweren søger en dybdegående udforskning af informanternes perspektiver, meninger og erfaringer. Intervieweren viser interesse med sit kropssprog, og sørger for at holde samtalen i gang og skabe et trygt rum. Endvidere tilbyder interviewereren en

opmuntrende og ikke fordømmende opsummering af informantens udsagn, som kan afføde flere vigtige detaljer fra informanten.

Typisk vil temaet i det intensive interview være bredt, i den forstand, at interviewerens forholder sig åbent og nysgerrigt over for informantens viden, inden for det iscenesatte tema. Det intensive interview er typisk semistruktureret, med få planlagte spørgsmål eller temaer, der ønskes belyst, og nye spørgsmål vil almindeligvis opstå undervejs. Under disse rammer, kan interviewer og informant i fællesskab konstruere et interaktivt rum, hvor idéer og spørgsmål opstår og konstrueres.

Gennemføres flere interviews under et sammenhængende studie med en grounded theory tilgang, er det ikke unormalt at interviewerens tilgang til interviewet og graden af struktur, ændrer sig undervejs i undersøgelsesfasen; forstået således, at viden fra de første interviews danner basis for justeringer i interviewguiden til de næste interviews. Således indkredser interviewer sit undersøgelsesfelt i takt med indhentning af empiri, og de sidste interviews vil forekomme mere styret end de første.

I de forskellige udlægninger af grounded theory, hersker der divergerende overbevisninger om forskerens forudsætninger. I den oprindelige grounded theory, taler Glaser for, at det er essentielt for metoden, at forskeren er forudsætningsløs (Collin & Køppe, 2014, s. 550). Charmaz finder dette urealistisk, og påpeger, at man som forsker som udgangspunkt ikke kan undgå at have forhåndsviden, men at man bør være opmærksom på denne. Forhåndsviden kan f.eks. være tidligere viden om og kontakt med det undersøgte felt, eller adgang til offentlige dokumenter på nettet.

3.1.2 Fokusgruppeinterview

Et fokusgruppeinterview er velegnet til at skabe dialog, diskussion og interaktion, og til at få komplekse svar fra åbne spørgsmål. Således er det muligt at indhente divergerende udsagn omkring overbevisninger og adfærd, og lytte til de indbyrdes diskussioner med nuancerede begrundelser. Der skabes rammer for etablering af et fælles læringsrum med distance og tæthed til den praksis, der iagttages, tolkes og reflekteres over. (Bottrup, 1999)

Fokusgruppeinterviewet og de konstruktivistiske grundtræk er forbundet, på den måde, at interaktionen informanterne imellem muliggør skabelsen af viden i fællesskab, og således kan det ses som “noget, der er langt mere fleksibelt, formbart og kontekstafhængigt, og aktivt formes

i selve fokusgruppen.” (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 96). Bente Halkier (2005) belyser noget lig, ved at påpege, at fokusgruppen er en velegnet metode til at producere empirisk materiale om betydningsdannelser i grupper (s. 15-17).

Et fokusgruppeinterview kan variere i varighed og antal af informanter, afhængigt af undersøgelsesfeltet. En tommelfingerregel er, at informanterne er ”blødt op” efter 1 times tid, men omvendt kan de blive "testtrætte", hvis interviewet er ensformigt eller ikke er involverende. Der bør stræbes efter en balance i fokusgruppen, hvor alle befinder sig godt og får taletid, for netop at skabe rum for at få flere holdninger i spil. Interviewerens rolle minder om den omtalte i det intensive interview, og handler om at styre samtalen, holde fokus og facilitere en frugtbar diskussion (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 87). Indledningsvis er det centralt at forklare rammen og målet for fokusgruppeinterviewet og evt. opstille spilleregler. Afslutningsvis kan redegøres for, hvad informanterne kan forvente af det videre forløb (www.elkan.dk). Som interviewer og ordstyrer, kan det være en god idé at drage små konklusioner undervejs angående informanterne udsagn.

3.1.3 Dokumentdata

Dokumentdata er en samling af dokumenteret og tilgængelig information relateret til undersøgelsesfeltet. En undersøgelse ud fra et konstruktivistisk grounded theory perspektiv vil hovedsageligt tage udgangspunkt i data fra observationer og interviews, dog skriver Charmaz, at valg af metode må underlægge sig forskningsspørgsmålet. “Our data collection methods flow from the research question and where we go with it” (Charmaz, 2014, s. 27). Hun åbner op for, at alle typer af data kan anvendes, og at man bør have for øje, at den spirende teori og de teoretiske spor forfølges. “ ... aim to create or adopt methods that promise to advance your emerging idea ...” (s. 29).

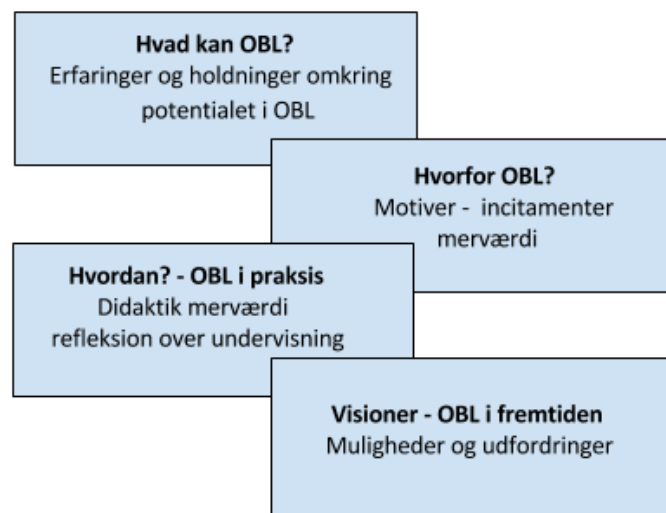
3.2 Dataindsamling i praksis

Afsnittet præsenterer først refleksioner inden og efter gennemførelsen af interviewene. Derefter redegøres for undersøgelsens informanter. Slutvis præsenteres dokumentdata, som omhandler det undersøgte kurset Levevilkår og Sundhed.

3.2.1 Overvejelser om interviews

Inden interviewene gennemføres, udarbejdes interviewguides (bilag 3). Vi har arbejdet ud fra en strategi, hvor vi inden mødet med informanterne formulerer få spørgsmål, som snarere kan betragtes som temaer, der er formuleret ud fra specialets første fodfæste. Hvordan vi vælger stiller spørgsmålene kan variere, og med afsæt i de eksplorative og induktive principper, regner vi med, at nye spørgsmål opstår undervejs i samtalen.

Vi tilstræber en kombination af spørgsmål, både de planlagte og de fremkomne, som har karakter af at være åbne og udforskende. Endvidere har vi for øje at stille spørgsmål af både forskellig karakter. Indledende spørgsmål er lette og introducerende og søger at skabe en tryk ramme for dialogen. Vi introducerer interviewet formål og spørger ind til faktuelle data, såsom stillingsbetegnelse og erfaring med OBL. Mellemliggende spørgsmål går et spadestik dybere, og berører spørgsmål, der er mere komplekse, sonderende og specificerende. De afrundende spørgsmål bidrager til en god afslutning, og er typisk opsummerende og kompletterende. (Charmaz, 2014, s. 30) Temaerne, som er illustrerede i figur 2, er nedskrevet på fire kort, og bidrager til at holde fokus i samtalen.



Figur 2: Interview temaer

Det intensive interview er valgt ud fra dets principper om åbenhed og søgen efter at udforske informanternes viden. Det er en typisk interviewmetode indenfor grounded theory, som netop helliger sig det eksplorative og induktive univers.

Grundet praktiske omstændigheder blev vores interviews med underviserne gennemført over Skype, modsat mens de andre interviews som var ved fysisk møde. I vores efterfølgende refleksioner, vurderes det, at interview over Skype er en god mulighed, men kræver tilvænning. Vi oplevede et øget behov, for at tildele faste roller som interviewer og observatør, og således skabe ro i dialogen.

Som supplement er fokusgruppeinterviewet valgt, som ligeledes er oplagt i den konstruktivistiske tradition, hvor data konstrueres mellem mennesker i en dynamisk interaktion. Begrundelsen for at afholde et fokusgruppeinterview, og ikke individuelle interviews, med e-læringskonsulenterne, er, at de optræder som en forholdsvis homogen gruppe, og har en relativ ens placering i forhold til feltet. Fokusgruppeinterviewet giver dog gunstige muligheder for interaktion og diskussion, og konsulenterne kan vække tanker og ny indsigt hos hinanden. Fokusgruppeinterviewet er ligeledes oplagt til at producere en stor mængde data på kort tid, så tidsperspektivet som begrundelse har også været en influerende faktor. Efter gennemførelsen af fokusgruppeinterviewet vurderes det, at det ville være gavnligt for dybden i analysens indhold, hvis vi i højere grad havde spurgt ind til informanternes udsagn, og fået sat flere ord på deres holdninger og erfaringer.

De observationer vi har haft under og efter vores interviews, figurerer som memoer i det transskriberede materiale. Her beskrives vores refleksioner omkring opfattede indtryk fra i interviewene, og havde nonverbal karakter, og var med til at præge vores forståelse af informanternes udsagn.

3.2.2 Præsentation af informanter

Angående udvælgelse af informanter, angiver Charmaz (2014, s. 55) vejledende retningslinjer herfor. Hun pointerer, at det er centralt at vælge informanter, der er i besiddelse af førstehåndsviden og førstehåndsoplevelser omkring det (foreløbige) undersøgelsesfelt.

Antallet af informanter er ikke kendt ved undersøgelsens begyndelsen. Vores informanter rekrutteres løbende ud fra et opstået behov i undersøgelsesprocessen, og en vurdering af om teoretisk mætning er opnået. Således er genstandsfeltet bredt og åbent i starten af undersøgelsesprocessen, men afgrænses i takt med, at vi indsamler empiri gennem interviews. For at få forskellige aktørperspektiver, ønskes informanter, der har forskellige erfaringer med den digitale omstilling. Nedenfor præsenteres tabel 1 med informanterne, i den rækkefølge, de

er blevet interviewet. De tre konsulenter deltog i et fokusgruppeinterview, mens de andre blev interviewet individuelt. Underviserne har bedt om anonymitet.

Navn	Stilling
Michael Rytgånen	Ansatt i ITLC (Science), koordinator/projektleder i Projekt 2016
Lasse Jensen	Ansatt i COBL (Sund), Senior Advisor
Birgitte Faber	Formidlingschef på Jura, medlem af KU's Studieadministrative Koordineringsudvalg (SAK)
Carsten Jensen	Prodekan, lektor på Teologi, medlem af KU's Uddannelsesstrategiske Råd (KUUR)
Ulla Blomhøj	Ansatt i COBL (Sund), e-læringskonsulent
Henrik Bregnhøj	Ansatt i COBL (Sund), e-læringskonsulent
Maria Thorell	Ansatt i COBL (Sund), e-læringskonsulent
Underviser 1	Lektor, ansatt i Sund som forsker og underviser
Underviser 2	Lektor, ansatt i Sund som forsker og underviser
Underviser 3	Lektor, ansatt i Sund som forsker og underviser

Tabel 1: Informanter

Undervejs i det analytiske arbejde, får vi en oplevelse af, at konsulenterne har en anden placering i problemfeltet end lederne og underviserne. Konsulenterne repræsenterer en support-enhed som i mange henseende er neutral med hensyn til holdninger til den digitale omstilling af undervisningen. Konsulenterne er ansatt til at udføre et konkret stykke arbejde, og skal ikke forholde sig til, om digital omstilling er godt eller skidt. Ud fra deres profession, som e-læringskonsulenter er det naturligt at antage, at de ser en stor værdi i OBL. Vi erfarer på dette

tidspunkt i analysen, at vi har to informantgrupper, der er afgørende i specialet, den ene er ledelsen/ medarbejdere med ledelsesansvar, og den anden gruppe er undervisere.

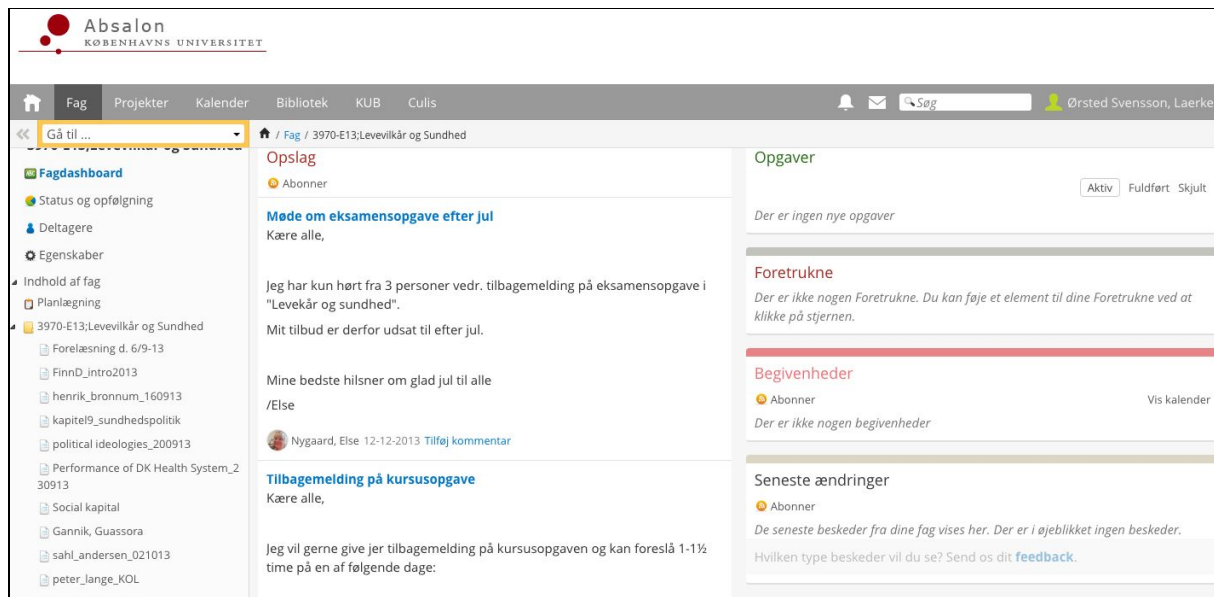
3.2.3 Overvejelser om og præsentation af dokumentdata

For at opnå en teoretisk mætning af problemfeltet, finder vi det relevant og nødvendig at inddrage yderligere data, for at belyse en konkret digital praksis. Indsamling af dokumentdata har fokus på et kursus før og efter en digital omstilling (Levevilkår og Sundhed 2013 og 2015), og afviger fra de to foregående, netop ved at undersøge et konkret og afgrænset undersøgelsesfelt. Indsamlet data fra kurset inddrager kursusmateriale fra den virtuelle platform Absalon samt evalueringsdata. Til uddybning, suppleres med et intensivt interview med kursets studieleder, som også figurerer som underviser på kurset blandt flere.

Den digitale omstilling på KU er en omstilling af undervisernes eksisterende praksis. Derfor ønsker vi at undersøge et konkret eksempel, hvor praksis er ændret som resultat af Projekt 2016. Den undervisningspraksis, vi har valgt at se på, er kurset: Levevilkår og Sundhed fra henholdsvis 2013 og 2015. Vi har fået adgang til kursets online rum på KU's platform Absalon, og vil bruge dette materiale som empiri i analysen. Som supplement har vi foretaget et interview med kursets studieleder og underviser, som kan karakteriseres som en ildsjæl. Først præsenteres kurset, som det var udformet i 2013, hvilket er et afsæt til den efterfølgende analyse af kurset fra 2015. Kurset har gennemgået en digital omstilling, der er igangsat af en ildsjæl og hjulpet på vej af Projekt 2016.

3.2.4.1 Levevilkår og Sundhed 2013

Kurset Levevilkår og Sundhed er en del af Masteruddannelsen i Public Health. De studerende på kurset har minimum to års erhvervserfaring og er typisk i arbejde imens.



Billede 1: Levevilkår og Sundhed 2013

Det første indtryk af kursets startside på Absalon, kan beskrives som en opslagsside eller nyhedsside. Siden er inddelt i tre kolonner; den højre side er ikke i brug, den midterste side er en lang opslagstavle, som bliver brugt til at levere informationer til de studerende, og venstre side indeholder link til artikler og powerpoint præsentationer. Opslagstavlen bliver brugt fra gang til gang, og indeholder information om tekster der skal læses, lokationer for forelæsningerne, og information om gæsteundervisere. Selvom der er mulighed for at kommentere på opslagene, er der ingen, der gør det. Alle tekster og præsentationer i venstre side er lagt op i tilfældig orden. De studerende skal selv finde den pågældende tekst eller powerpoint præsentation til den aktuelle lektion. Kursets rum er karakteriseret af envejskommunikation, alene med praktiske informerende meddelelser om kurset til de studerende.

3.2.4.2 Udvikling af Levevilkår og Sundhed

Projekt 2016 bliver søsat i 2013 og har til hensigt "at sætte underviserne i stand til at udvikle egen undervisning ved hjælp af online og blended learning" (bilag 1). Fire e-læringskonsulenter bliver projektansat, hvoraf den ene er Ulla Blomhøj, som tilknyttes den it-pædagogiske enhed COBL på Sund. I 2014 indleder underviser 3 på eget initiativ et samarbejde med Ulla med

henblik på at digitalisere masterkurset Levevilkår og Sundhed. Det nye, digitaliserede kursus benyttes første gang i august 2015.

3.2.4.3 Levevilkår og Sundhed 2015

The screenshot shows the Absalon course interface for '3970-E15; Levevilkår og sundhed'. The page is divided into three main sections: a left sidebar, a central content area, and a right sidebar. The left sidebar contains a 'Fagdashboard' with options for 'Status og opfølgning', 'Deltagere', 'Egenskaber', and 'Indhold af fag'. The 'Indhold af fag' section lists 'Planlægning' and '3970-E15; Levevilkår og sundhed', which is further broken down into 'Start her' and sessions 1 through 8. The central content area features an 'Opslag' (Notice) section with an 'Abonner' (Subscribe) button. Below this is 'Information om eksamen' (Exam information), stating that the exam consists of a written task and is held through Absalon. It also includes a 'Søgning i PubMed' (PubMed search) section with a 'Kære alle,' (Dear all,) greeting and a note about providing links to PubMed tutorials. The right sidebar contains three sections: 'Opgaver' (Tasks) with an 'Aktiv' (Active) button and a message 'Der er ingen nye opgaver' (There are no new tasks); 'Foretrukne' (Favorites) with an 'Abonner' button and a message 'Der er ikke nogen Foretrukne' (There are no favorites); and 'Begivenheder' (Events) with an 'Abonner' button and a message 'Der er ikke nogen begivenheder' (There are no events). At the bottom of the right sidebar, there is a 'Seneste ændringer' (Recent changes) section with an 'Abonner' button and a message 'De seneste beskeder fra dine fag vises her' (The latest messages from your courses are shown here).

Billede 2: Levevilkår og Sundhed 2015

Den digitale omstilling har sat sit præg på kurset Levevilkår og Sundhed og det første indtryk efterlader en oplevelse af overblik og indholdsmæssig struktur. Startside er stadig inddelt i 3 dele, hvoraf den midterste stadig bruges som opslagstavle, højre side er ikke i brug og venstre side indeholder kursets materialer inddelt i 1, 2, 3, osv. sessioner, hvilket er overskueligt og let at finde rundt i.

Inden kursets start bliver de studerende bedt om at udfylde en profil, så alle får et kendskab til, hvem der er på holdet, hvilken baggrund kursusdeltagerne har og hvilke forventninger de har til kurset. Der er en udførlig introduktion til, hvordan man udfylder profilen. Første session er en introduktion til faget med fysisk fremmøde. Anden session er en online forelæsning, hvor de studerende på opslagstavlen bliver opfordret til at deltage i en online diskussionstråd efter forelæsningen. Når man åbner en session på platformen er siden opdelt i, læringsmål, målbeskrivelse, litteratur og slides og opgaver. Der er 19 sessioner i alt, og følgende sessioner nummer 2, 8, 9, 10, 12 og 14 er online forelæsninger med efterfølgende diskussion.

4. Analysebærende begreber

Hensigten med dette kapitel er at præsentere og udfolde en samling af valgte analysebærende begreber, der skaber blik og ståsted, hvorfra vi bearbejder vores empiri. Begreberne vil fungere som forståelsværktøjer og understøtte specialets analyse. Dette kapitel vil ikke figurere som et teoretisk kapitel i almindelig forstand, hvor der arbejdes ud fra en teoretisk ramme, og viden om feltet optræder som universelt og statisk. Dette er nemlig ikke formålet med den konstruktivistisk grounded theory tilgang, hvor viden derimod konstrueres og genereres ud fra et empirisk grundlag. De analysebærende begreber er plukket ud af den oprindelige, teoretiske kontekst og inddrages til specialets felt, i en vurdering af, at de vil bidrage til at forstørre og forklare analysens fund. Da specialet er udarbejdet i en iterativ proces, er de analysebærende begreber ikke udvalgt forud for det analytiske arbejde, men sideløbende med. De analysebærende begreber er inddelt i tre overordnede grupperinger, som er præsenteret nedenfor. De matcher de teoretiske retninger, der fremkommer i analysen, og er med til at besvare problemformuleringen.

Første område tager udgangspunkt i perspektiver på forandring i organisationer, for at skabe et ståsted, hvorfra vi kan betragte KU som en organisation i forandring. Den anden gruppering handler om motivation og forandringsdrivkræfter, og den tredje om didaktiske perspektiver i praksis.

4.1 Forandring i organisationer

Dette afsnits analysebærende begreber er inddraget, for at belyse den første teoretiske retning, som er fundet i empirien. Den teoretiske retning har sit tydelige udspring i specialets første forskningsmæssige fodfæste, som er 'digital omstilling af universitetsundervisning'. Fodfæstet er blevet nuanceret og tydeliggjort under bearbejdningen af det empiriske materiale, og danner grundlag for udvælgelsen af denne del af de analysebærende begreber.

Forud for redegørelsen af analysebegreber, defineres en organisation og en forandring. Vi forstår en *organisation* som en helhed af individer i en social praksis bestående af ord,

handlinger og relationer, som har et fælles sæt regler, adfærdskoder, holdninger og værdier, og som forfølger en fælles mission, et fælles mål. En organisation er en kulturel enhed med normer, skikke og traditioner, der styrer, regulerer og koordinerer handlinger i organisationen. (Bakka & Fivelsdal, 2014, s. 12-14)

Vi anskuer *forandringer*, som en fællesbetegnelse for forandrende indgreb af varierende grad. I den forstand kan større forandringer f.eks. være teknologisk fornyelse eller omstilling, der er en indgribende forandringsproces, som kræver planlægning og styring. Modsat kan mindre forandringer betragtes, som nogle der mere eller mindre forekommer konstant i organisationer, er knap så dybtgående, og som sker uden en styrende hånd. (Bakka & Fivelsdal, 2014)

Dette lægger sig op ad, hvad Argyris (1999, s. 19) belyser i teorien om forandring af henholdsvis første og anden orden. Her ses første ordens forandringer som tilpasninger, der svarer til at modificere organisatoriske processer, uden at aktørernes fortolkningsrammer ændres betragteligt. Anden ordens forandringer derimod har en transformerende grad, hvor der sker et omfattende opbrud med den eksisterende kultur og tidligere fortolkningsmønstre.

4.1.1 Organisationer i en foranderlig verden

Nutidens organisationer lever under ustabile og foranderlige vilkår, hvor samfundet konstant udvikler sig; digitalisering og globalisering er to eksempler, der er i rivende udvikling. På den positive side skaber dette nye muligheder for organisationer, hvor f.eks. teknologi kan erstatte og effektivisere, og samarbejdsrelationer på tværs af globale grænser og kulturer kan iværksættes. På den udfordrende side, skaber det et pres på organisationer om bestandigt at forholde sig innovativt og tilpasningsdygtigt overfor omverdenen. En organisation bør kunne håndtere løbende korrektioner og fornyelse, og omstillingsparathed kan opfattes som nøgleord og en forudsætning for overlevelse som organisation i det lange perspektiv. (Bakka & Fivelsdal, 2014, s. 320-322)

Ser man på organisationer som strukturelle instanser, kan de karakteriseres som segmentalistiske eller integrative. Den segmentalistiske organisation kan være udfordret i forhold til at håndtere forandringer, fordi forandringen forstyrrer organisationens opdeling og den eksisterende struktur. "Companies with segmentalist cultures are likely to have segmented structures: a large number of compartments walled off from one another - department from department, level above level below" (Christensen, 2007, s. 16). Omvendt vil integrative

organisationer nedbryde skel mellem de organisationelle enheder, for på tværs at udveksle informationer og nye idéer.

4.1.2 Bottom-up og top-down styring

Forandring i organisationer kan gribes forskelligt an, og her belyses to måder. Top-down ledelse forstås som tiltag fra ledelsen, der bliver dikteret oppefra, og ned gennem organisationen til 'manden på gulvet'. Bottom-up ledelse er derimod forandringstiltag, hvor man tager højde for at få inddraget medarbejderen, og det er således nedefra og op. Drivkræfterne bag en omstilling eller forandring handler endvidere om styring, og der kan være tale om en top-down styring fra lederniveau eller en bottom-up styring fra medarbejderniveau. I en bottom-up proces byder medarbejderne ind med egne eksempler og autentisk viden om god praksis. I topstyrede og hierarkiske organisationer vil en top-down styring være almindelig, men nedenstående citat belyser, at denne type styring ikke altid er tilstrækkelig i nutidens senmoderne samfund.

... at den strukturelle, liniære og ledelsesstyrede opfattelse af forandringsprocesser er helt utilstrækkelig i det senmoderne samfund. I stedet argumenteres for en alternativ opfattelse, hvor forandringsprocesser forstås som komplekse, anarkiske og lokalt betingede (Pjetursson & Petersen, 2002, s.108).

Denne alternative opfattelse handler om at inddrage et bottom-up perspektiv, og det væsentligste argument er, at medarbejderne får ejerskab, og forandringen funderes fagligt i praksis. Om topstyring beskrives det, at:

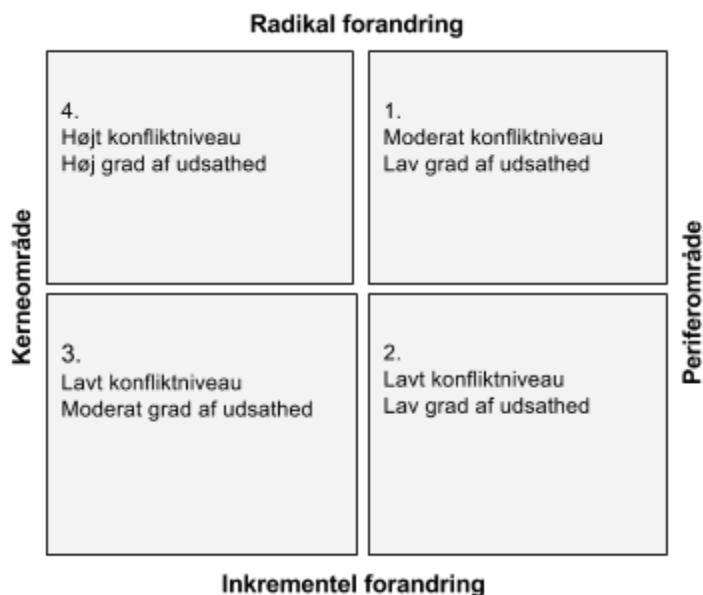
“... det ofte er svært at få forandringen til at slå ordentligt igennem, fordi medarbejderne ikke fra begyndelsen bliver personligt involverede ... ledelsen bør i høj grad inddrage deltagerne til at være med til at påvirke retning, mål og indhold. På den måde kan der skabes et ægte ejerskab til processen og resultatet.” (Pjetursson & Petersen, 2002, s. 109)

Top-down og bottom-up processer kan gå hånd i hånd, og skabe forandringer, hvor ledelsen i samråd med medarbejderne formulerer målsætninger, og medarbejderne bliver personligt involverede, og får frihed til at implementere forandringen i den konkrete, komplekse og lokale kontekst. I nutidens organisationer bør der derfor forekomme en magtfordeling, hvor der sker

empowerment af medarbejderne, fordi det kan virke befordrende på deres evne til at være selvstændige og initiativrige. På den måde kan der skabes forandringer, hvor medarbejderne med støtte fra ledelsen driver en forandring frem, og optræder som ændringsagenter. (Jacobsen, 2011, s.297)

4.1.3 Forandringsituationer

Forandringsprocesser i en organisation er ofte komplekse og modsætningsfyldte situationer, og stiller store krav til dem, der ønsker en tilendebragt forandring. Med et blik på figuren til højre, kan det, der skal forandres, placeres til højre eller venstre, alt efter, om det er en del af organisationens kerneområde, dvs. organisationens eksistensgrundlag, eller et periferiområde.



Figur 3: Forandringsituationer

Ligeledes kan forandringen have radikal betydning i organisationen, hvor det har en transformerende effekt, eller modsat kun være inkrementel, med marginale justeringer i den eksisterende praksis. Disse dimensioner har Buchanan & Boddy anvendt i udarbejdelsen af en klassifikation af forandringsituationer. Kvadraterne, med de fire afvigende forandringsituationer og forandringsvilkår, repræsenterer en ændringsagents forskellige arbejdsvilkår. En ændringsagent har en central rolle i en forandringsproces, og skal påvirke, facilitere og holde sammen på forandringsprocessen, for at bidrage til en effektiv gennemførelse af forandringen. Konfliktniveauet og ændringsagentens udsathed varierer så at sige kvadraterne imellem. Hvor kvadrat 2 har lav grad af både konfliktniveau og udsathed, på grund af dens placering mellem perifert område og inkrementel forandring, er kvadrat 4 modpolen til dette, med høj grad i begge områder. Kvadrat 1 og 3 repræsenterer de mellemliggende situationer. (Bakka & Fivelsdal, 2014, s. 335-336)

4.1.4 Wicked problems og social complexity

Den afdøde designteoretiker og universitetsprofessor, Horst Rittel, er ophavsmanden bag begreberne wicked problems og social complexity (social kompleksitet), hvilket er kræfter, som kan hindre et projekt i at nå i mål. Samlet kaldes det forces of fragmentations (Conklin, 2006).

“As we enter the new millennium, the forces of fragmentation appear to be increasing, and the increasing intensity of these forces causes more and more projects to flounder and fail. The bigger they are, the more intense the fragmenting forces, the more likely the projects are to fail.” (Conklin, 2006, s. 7)

Den sociale kompleksitet handler om forskelligheden og antallet af interessenter, der er involverede i projektet. Forskellige interessenter kan have modsatrettede forståelser, perspektiver og intentioner, som påvirker projektets forløb, og udgør de fragmenterede dele af et projekt. Rittel karakteriserer ‘wicked problems’ som problemer, der er komplekse og umedgørlige, dybt forankret i den sociale og politiske kontekst, og svære at finde enkelte løsninger på. Wicked problems er omgivet af stor uenighed om mål, midler og metoder. De fornuftstridige og modsætningsfyldte krav i en wicked problemstilling, er ofte svære at identificere. Man kan tale om grader af ‘wickedness’, afhængigt af den konkrete kontekst. Projekter med flere interessenter, der har forskellige prioriteter og værdier, vil have høj grad af ‘wickedness’ og social kompleksitet. (Conklin, 2006, s. 13-23).

I håndteringen af wicked problems er det vigtigt, som ovenstående også belyser, at kaste sig ud i en løsning i praksis, da det netop er et problem, der ikke kan redegøres for teoretisk. “One cannot build a freeway to see how it works”. (Conklin, 2006, s. 15). For hver gang en løsning afprøves, afføder det ofte andre problemer, som også skal håndteres. En løsning kan ej heller vurderes som den endegyldige og rigtige, og optimalt set fortsættes løsningsprocessen indtil de fornødne ressourcer bliver en naturlig stopklods. “The problem solving process ends when you run out of resources, such as time, money or energy, not when some optimal or final and correct solution emerge” (Conklin, 2006, s. 14). I forhold til at bruge ord som den gode eller dårlige løsning, påpeger Rittel, at der snarere er tale om bedre, værre, god nok eller ikke god nok, hvilket lægger sig op ad, at den unikke og endegyldige løsning ikke findes (Conklin, 2006, s. 18).

4.2 Motivation og forandringsdrivkræfter

I den empiriske indsamling og bearbejdning af data opstod fænomenet ildsjæle som en uventet, men interessant teoretisk retning. De analysebærende begreber i dette afsnit, er udvalgt med henblik på at kunne karakterisere ildsjæle, og give indsigt i deres evne til at påvirke forandringsprocesser.

4.2.1 Self-Determination Theory

Self-Determination Theory (SDT) er en motivationsteori, som er udviklet af to amerikanske forskere, Edward Deci og Richard Ryan. En grundlæggende antagelse i teorien, er, at vi som mennesker har en iboende lyst til at lære, og udvikle os selv og vores viden. Denne basale motivation begrebsliggøres i SDT som en indre motivation, og defineres som følgende: "Intrinsic motivation, which refers to doing something because it is inherently interesting or enjoyable" (Ryan & Deci, 2000, s. 2). Det er en adfærd, som opleves interessant og behagelig i sig selv, og ikke er drevet af ydre incitamenter. Den indre motivation kommer til udtryk, når vi leger, udforsker eller deltager i aktiviteter, som vi finder sjove, udfordrende og interessante. Den indre motivation finder sit udgangspunkt i interesse, kreativitet, involvering, frit valg, og ikke mindst engagement.

Intrinsic motivation is defined as the doing of an activity for its inherent satisfactions rather than for some separable consequence. When intrinsically motivated a person is moved to act for the fun or challenge entailed rather than because of external prods, pressures, or rewards. (Ryan & Deci, 2000, s. 3)

Indre motivation kommer indefra, og er samtidig noget, som opstår i aktiviteter og mellem mennesker. "Intrinsic motivation exists within individuals, in another sense intrinsic motivation exists in the relation between individuals and activities" (Ryan & Deci, 2000, s.4). Deci og Ryan belyser, at der er tre essentielle vilkår for etablering af indre motivation. De tre vilkår er selvbestemmelse, kompetence og tilhørsforhold. (Ryan & Deci, 2000) (Ryan & Deci, 1985) En indre motiveret adfærd er afhængig af og stimuleres ved en oplevelse af:

- Kompetence - at man udfordres på et tilstrækkeligt niveau
- Selvbestemmelse - har ansvar og handlekraft i forhold til egne muligheder
- Tilhørsforhold til det praksisfællesskab, man er en del af

4.2.2 Drivkræfter for forandring

Kurt Lewin, en tysk-amerikansk psykolog, har undersøgt, hvad der får mennesker til at forandre sig, og hvad det kræves, at en forandring bliver en succes. Et af hans begreber er "drivkræfter for forandring", som beskriver hvem eller hvad, som står bag forandringen og driver den frem. Drivkræfterne kan være generelle eller specifikke. De er ikke entydige motorer, men derimod er der tale om flere aspekter, der påvirker forandringer i en organisation. Fælles for drivkræfter, er, at de lægger et pres på organisationen, for at skabe overensstemmelse mellem eksterne forhold fra det omgivende samfund og de interne forhold i organisationen. (Jacobsen, 2011, s. 74-76)

I specialets sammenhæng, vil den teknologiske udvikling være en ekstern faktor, som stiller krav til forandring, og såfremt der ikke er overensstemmelse mellem de eksterne faktorer og de interne forhold, vil drivkræfterne for forandring lægge pres på organisationen. I det følgende vil vi karakterisere ildsjæle som forandringsdrivkræfter, ved at tale om typer af adfærd under forandringer.

Ildsjæle som drivkræfter

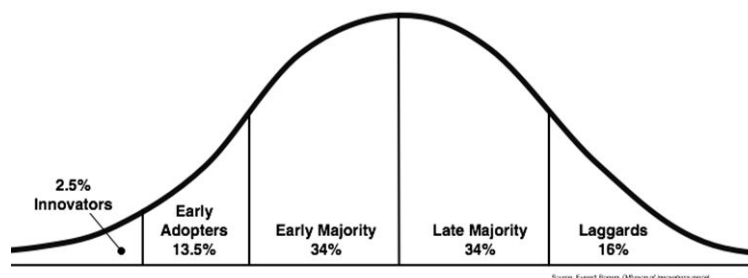
Adfærd i forandringsprocesser, og karakteristik af en ildsjæl, relateres til specialets sammenhæng på følgende måde. Underviserne på KU står i en situation, hvor de skal forholde sig til, hvorvidt de ønsker at gøre brug af OBL i undervisningen, og indbyrdes kan de påvirke hinanden til at være for eller imod OBL. Gennem empirien er ildsjælene fundet centrale for den digitale omstilling, i form af deres initiativrighed og evne til at influere på omgivelserne. I det teoretiske afsæt, vælger vi at inddrage to teorier, der trods lighedstræk, supplerer hinanden.

Den amerikanske sociolog Everett Rogers (2003) står bag teorien Diffusions of innovation, som kort bliver skitseret, men kun én af hans faktorer findes relevant i denne sammenhæng, og denne vil blive uddybet.

Ordet diffusion betyder udbredelse, og refererer til det at sprede en innovation blandt mennesker, i form af produkter, praksisser eller idéer. Diffusions of innovations er hyppigt

anvendt som redskab til at analysere et produkts/praksis/idés evne til at diffusere i en given kontekst, herunder vurdering af folks evne til at adoptere en innovation. Rogers opstiller fem forskellige faktorer, der influerer på adoptionen af en innovation: 1) innovationen, 2) adoptanter, 3) kommunikationskanaler, 4) tid, 5) sociale systemer. Adoptanterne vil alene blive uddybet, ud fra en begrundelse om, at digitalisering af undervisning på KU kan betragtes som en innovation, som underviserne forholder sig til forskelligt.

Adoptanterne, som er modtagerne af innovationen, inddeler Rogers i fem segmenter, alt efter, hvor hurtigt de adopterer en innovation. Figur 3 viser de fem grupper, og hvor mange procent



Figur 3: Diffusion of innovation

de udgør af den samlede gruppe. Innovators udgør et fåtal, og kan karakteriseres ved en høj social status, nogle der har tæt kontakt til andre innovatører, og er villige til tage risici. Early adopters er kendetegnet ved at have en høj social status, høj uddannelse, høj grad af meningsdannende lederskab, og derfor tydelige trendsættere. De er mere diskrete og selektive i deres valg af, hvad de adopterer, end innovators er. Vi ser en pendant til early adopters hos Cavusoglu (2010), som opererer med tre aktører i forandringsprocesser, hvoraf den ene er influentials. Influentials er mennesker, som influerer omgivelserne, de er selvstændige og adapterer på eget initiativ ny teknologi, og implementerer det i praksis. "Influentials are more in touch with the new innovation and are able to affect the other group of adopters" (s. 307).

Early majority udgør sammen med late majority den største del af den samlede gruppe. Early majority adopterer først en innovation efter lidt tid, og betydeligt længere tid efter innovators og early adopters. Early majority har social status over gennemsnittet, de er i kontakt med early adopters, og viser til tider eller sjældent meningsdannende lederskab. Late majority adopterer først en innovation efter at størstedelen af samfundet har, og de forholder sig skeptisk til innovationen. De har en gennemsnitlig social status, er i kontakt med andre late majority og early majority, og udviser meget sjældent meningsdannende lederskab. Laggards er de sidste til at adoptere en innovation, og viser principielt ikke meningsdannende lederskab. Laggards har fokus på traditioner, og vil typisk udvise en aversion overfor forandringer og ændringsagenter. De ligger aldersmæssigt i den ældste ende blandt de fem segmenter af adoptanter, de har den

laveste sociale status, og er primært i kontakt med familie og nære venner. Cavusoglu (2010) taler om opponents, som kunne minde om laggards, som også er direkte modstandere mod teknologi. “The opponents, who will not adopt the innovation and negatively influence the diffusion of innovation” (s. 307).

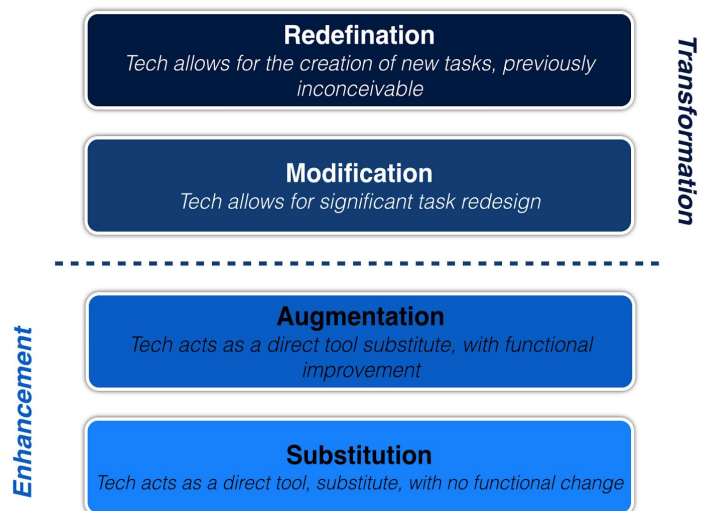
Cavusoglu (2010) taler om en type, han kalder imitators, som vi mener står for sig selv. Imitators efterligner, og kan potentielt blive påvirket af både influentials og opponents. “Imitators, who are information seekers, thus affected by both influentials and opponents” (s. 306).

4.3 Didaktiske perspektiver

Afsnittet byder på forskellige didaktiske begreber og modeller indenfor den digitale verden, som anvendes i analysens sidste del. Disse begreber og modeller er udvalgt, for at give forståelse for elementer, der er væsentlige i online læring, og vil blive brugt som forklaringsramme i analysen af digital praksis.

4.3.1 SAMR modellen

Uddannelsesforsker Ruben Puentedura har udviklet SAMR model i forhold til at forstå, hvordan teknologien griber ind i en undervisningspraksis, og i hvilken grad teknologi implementeres i den eksisterende praksis. SAMR står for følgende ord, med efterfølgende forklaringer. Substitution, hvor teknologien erstatter et andet redskab,



Figur 4: SAMR model

uden at funktionen ændres. Argumentation, hvor teknologien erstatter et andet redskab, og der er funktionelle forbedringer. Modification, hvor teknologien redesigner oplevelser og aktiviteter. Redefinition, hvor teknologien åbner nye og hidtil ukendte oplevelser og aktiviteter.

Teknologi i undervisningen kan bruges til at styrke læreprocessen, og i større eller mindre grad forbedre den eksisterende praksis. I yderste instans, kan teknologi bidrage til radikalt at transformere læreprocesser, og redefinere læringsituationen. Teknologi i undervisningen kan ikke i sig selv transformere læring, men gennem redefinition af læring, kan teknologi katalysere en udvikling af undervisning. (Salmon, Nie & Edirisingha, 2010)

I tråd med ovenstående, er Garrisons forståelse af teknologi en redefinition af praksis. "E-learning will inevitably transform all forms of education and learning in the twenty-first century" (Garrison, 2003, s. 2), Garrison stiller ikke spørgsmålstejn ved, om e-læring har en transformerende karakter, men ser, at e-læring kan revolutionere hele uddannelsesområdet.

4.3.2 Five-stage model

Gilly Salmon er australsk professor, der har arbejdet med digital læring i mere end 30 år. Hun peger på, at studerende, som deltager i online kurser, har flere udfordringer end almindelige studerende on campus. De skal både kunne benytte et LMS, de skal koncentrere sig om at tilegne sig viden, og samtidig klare den udfordring, at kommunikationen alene er skriftlig. Salmon har udviklet en forskningsbaseret undervisningsmodel, som tager udgangspunkt i antagelsen, at det er vigtigere at se på undervisningsmetode og undervisningsteknik end at se på indhold alene.

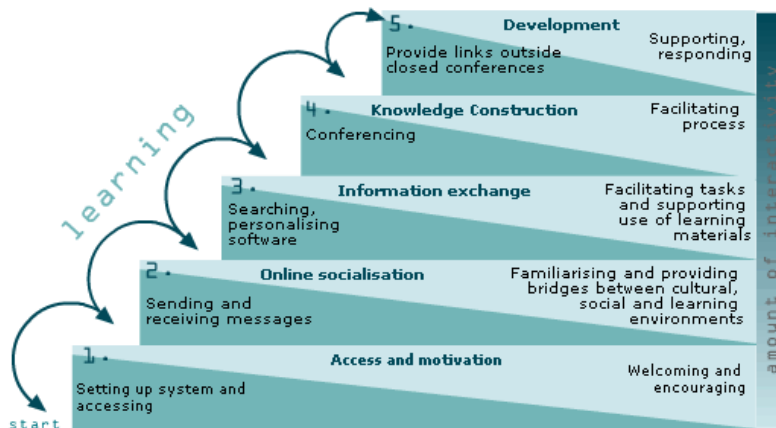
Modellen fungerer som en ramme, der har til formål at pege på interaktion mellem de studerende og underviseren, og er en struktureret trinvis model, kaldet five-stage model (figur 5). Modellen bygger på tanken om stilladsning af læring, og tanken er, at de studerende bygger videre på den læring, der har fundet sted på forrige trin. De sociale læringsteorier er centrale, og da læring ses som socialt konstrueret, er støtte fra omgivelserne afgørende. Salmons model har følgende grundelementer, som skal bidrage til at øge de studerendes aktivitet og deltagelse, og samtidig sørge for den fornødne støtte.

1. At underviseren fungerer som moderator
2. At der designes faglige onlineaktiviteter til de studerende (e-tivities)

Salmons model er vist i figur 5. Modellens lysegrønne felter indikerer underviserens opgave, og de mørkegrønne felter indikerer, hvilken teknisk støtte, der skal være til rådighed for de

studerende. Modellens højre side viser graden af interaktion mellem de studerende og underviseren.

Trin 1 – Access and motivation: På dette trin er det moderatorens opgave at motivere de studerende. De studerende skal lære at tackle tekniske udfordringer, og adgang til LMS'et skal etableres. Trin 1 er en velkomst, og de studerende skal poste deres første indlæg.



Figur 5: Five-stage model

Trin 2 – Online socialization: Gennem diskussion skal moderatoren skabe et læringsrum, hvori der kan opstå online socialisering. Trin 2 har fokus på at skabe tillid mellem underviseren og de studerende.

Trin 3 – Information exchange: De studerende har på dette trin lært at bruge LMS'et, og oplever det som et aktivt levende netværk, hvor de hurtigt kan få adgang til information. Moderatoren skal sørge for, at alle deltager aktivt, og har en rolle. Det gøres ved at designe e-tivities, der opfordrer til vidensdeling og diskussioner. E-tivities kan defineres som interaktive online undervisningsaktiviteter i et online undervisningsmiljø (Blok, 2005, s.165). Formålet med trin 3 er at opnå fortrolighed med at søge information, og opleve kursets rum som et dynamisk rum.

Trin 4 – Knowledge construction: På trin 4 og 5 er målet, at de studerende skal være i stand til at skabe viden sammen og arbejde kollaborativt. De studerende deltager i faglige diskussioner, og opnår herigennem en aktiv læringsproces. De studerende lærer fra hinanden, fra læringsmaterialet og fra underviseren. Moderatoren skal omforme indlæg i online diskussioner til resumé. På trin 4 anbefaler Salmon, at underviseren antager en lidt tilbagestående rolle.

Trin 5 – Development: På trin 5 bygger de studerende videre på idéer og tanker, og de forholder sig kritisk. På trin 5 skal e-tivities fremme refleksion og optimere værdien af online læring.

4.3.3 E-learning 2.0

Vi ønsker, i forlængelse af five-stage modellen, at belyse e-learning 2.0 ifølge Stephen Downes, som supplerer forståelsen af det sociale aspekt i online læring.

“The challenge will not be in how to learn, but in how to use learning to create something more, to communicate” (www.downes.ca). Downes er specialist i online læringsteknologi, har 25 års erfaring på området, og er verdenskendt for sit daglige nyhedsbrev OLDaily på hans blog (www.downes.ca). Downes inddrages i specialets sammenhæng for hans domænespecifikke ekspertise omkring online læring. Han belyser i sin e-bog (Downes, 2012) og på sin blog, hvad e-learning 2.0 er, og hvad det kan medføre til det virtuelle undervisningsrum. For at forstå 2.0, er det relevant først at definere 1.0. I e-learning 1.0 kommer er fokus på internettets muligheder, og det at et LMS kan fungere som en platform i undervisningssammenhæng. Udviklingen fra e-learning 1.0 til e-learning 2.0 tydeliggør Downes ved to aspekter: Indførelsen af de sociale netværk, samt indhold og tjenester, der kan interagere med de sociale netværk (s. 24). Det er således interaktionen, som vi definerer som et samspil mellem parter, der indbyrdes påvirker hinanden, og i fællesskab skaber en social konstruktion (www.ordnet.dk 3), der er kommet i fokus i 2.0. Dette underbygges af følgende kendetegn, formuleret ud fra Downes’ blog.

E-learning 2.0 giver den studerende fleksibilitet og autonomi, og lægger op til at personalisere læringsmaterialet, dvs. tage ansvar for at prioritere, designe og tilrettelægge læringsmaterialet. Som en variant af dette, taler Downes om den studerende som co-designer, hvor undervisningsplanlægning er noget, der gøres i fællesskab med underviser. Dette er i tråd med, at e-learning 2.0 søger at befordre deltagelse, interaktion, aktiv læring, kreativitet og kommunikation hos de studerende. Som en konsekvens af den studerendes nye og aktive rolle i læringsprocessen, får underviserrollen også en ny betydning, da underviser ikke længere figurerer som den eneste ekspert og formidler i undervisningssituationen. Downes taler her om et decideret kollaps i den adskillelse, der traditionelt set har været mellem underviserrollen og de studerendes rolle. Et sidste kendetegn, vi anser for væsentligt at nævne omkring 2.0 tankegangen, er Downes’ anskuelse af 2.0 som en social revolution, mere end det er en teknologisk revolution; med reference til hele filosofien omkring connectivism, som Stephen Downes i fællesskab med George Siemens står bag.

5. Analyse

Vi har indledt dataindsamlingen uden et teoretisk afsæt og med en sparsom viden om, hvad vi vil undersøge. Vores overordnede forskningsmæssige fodfæste er ‘digital omstilling af undervisning på København Universitet’, og i undersøgelsesprocessen arbejdes iterativt henimod at opspore og fremfinde de væsentlige dimensioner af betydning for denne omstilling. Analysen og fortolkningen af data konstruerer og genererer teori, der anses for at være undersøgelsens fund. Analysen er etableret i et konstruktivistisk perspektiv, og vi anskueliggør et udsnit af en konkret del af virkeligheden. Analysen ses som et nedslagspunkt, som bliver til ud fra den konkrete kontekst, og de analysebærende begreber og forforståelser, vi som forskere medbringer. Analysen giver ikke det fulde billede, men snarere et øjebliksbillede, og ét blik blandt mange, på den digitale omstilling af universitetsundervisningen på KU.

Det analytiske arbejde indledes allerede ved det første møde med empirien, og indgår i en iterativ proces, et fortløbende arbejde, som stiler hen imod teorigenerering. Analysen bygger på informanternes udtalelser, og underbygges med citater fra de transskriberede interviews. I tråd med specialets analysestrategi, stærkt inspireret af konstruktivistisk grounded theory, er det empiriske materiale kodet med initial kodning og fokuserede kodning. Efterfølgende udarbejdes et visuelt overblik, for at illustrere det samlede billede. Gennem det analytiske arbejde søger vi forståelse for empiriens teoretiske retninger, som skal bidrage til forskellige perspektiver på specialets problemformulering. Undervejs i analysen kvalificeres de teoretiske retninger ved en perspektivering til litteraturen. Redegørelsen for det analytiske arbejde får den analytiske proces til at fremstå lineær, hvilket den ikke er, da mange processer foregår fortløbende og samtidig. Følgende figur 7 viser, at efter de tre første teoretiske retninger er fundet, bliver de kvalificeret, og gennem litteraturen finder vi endnu en teoretisk retning.



Figur 7: Analysens udvikling

5.1 Den iterative indsamlingsproces

De iterative aspekter af indsamlingsprocessen viser sig ved, at flere processer er i gang på samme tid. Efter hvert interview transskriberes det empiriske materiale, og den nyfundne viden bruges til at forme de næste interviews. Vores interaktion med informanterne under interviewet er ligeledes påvirket af den nyfundne viden, og vi inddrager citater og ord fra tidligere informanter i det pågældende interview. Vi lader følgende eksempel tjene som illustration. Det er fra interviewet med formidlingschef Birgitte Faber, hvor vi inddrog perspektiver fra et tidligere interview med senior advisor Lasse Jensen fra COBL.

Interviewer: “På COBL taler de om, at hvor deres fokus før i tiden var på at højne kurser eller give bedre kvalitet, så er det nu mere noget med at tage kurser der ikke fungerer så godt og så højne dem for at fastholde elever; kan du se den tankegang, at man faktisk kan have det som et mål at fastholde studerende, at det faktisk måske kan være den vej, man finder sin begrundelse for at digitalisere?”

Til dette svarede Birgitte, at hun ikke umiddelbart ville knytte fastholdelse sammen med digitalisering på Jura, men at de afprøver andre strategier for at fastholde de studerende. Specialets undersøgelse har haft flere processer i gang på samme tid, idet de transskriberede interviews kodes, sideløbende med at nye interviews planlægges og gennemføres.

5.2 Procesbeskrivelse

I den analysens indledende proces valgte vi at udarbejde en procesbeskrivelse (bilag 2), for at indfange de første analytiske tanker, som kan give vigtige spor til den genereret teori. I procesbeskrivelsen søger vi en så praksisnær, præcis og reflekterende gengivelse af vores erfaringer med de valgte indsamlingsmetoder som muligt. Vores refleksioner vurderes som væsentlige, ud fra betragtningen af, at det første møde med empirien genererer værdifulde refleksioner, at vi som forskere er en aktiv del af analysen, og at interaktionen med det undersøgte er med til at forme den genereret teori. Gennem arbejdet med procesbeskrivelsen udvides og opbygges vores viden om praksisfeltet og fortællingen afspejler de spor, som vurderes at være empirisk relevante at følge.

5.3 Kodning i praksis

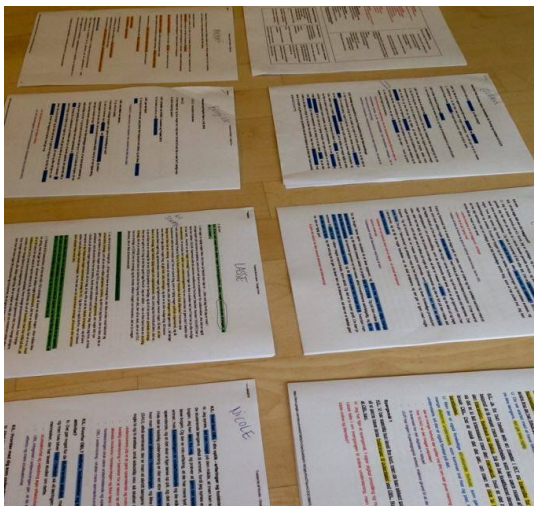
Specialets bearbejdning af data bygger på de førømtalte faser i kodningsprocessen. Analysestrategien er sammensat efter Charmaz' fortolkning af kodningsprocessens initiale og fokuserede kodningsfaser, og har med den inspiration udarbejdet vores egne analysetrin med tilhørende spørgsmål, tilpasset undersøgelsesfeltet.

Trin 1	In vivo kodning, Hvilke termer bruger informanterne? Memo: Er der underliggende betydninger bag termer? (afsender/kontekst)
Trin 2	Line by line / meningskondensering, Hvilke kategorier belyser/foreslår data? Memo: Er der noget usagt - huller/mellem linjer?
Trin 3	Visuel oversigt, Hvilke relationer og sammenhænge mellem kategorierne viser sig? Memo: Sammenlign fund med ny data
Trin 4	Teoretiske retninger, Hvilke kategorier og egenskaber indikerer data? Memo: Vær åben overfor nye mulige teoretiske retninger

Tabel 2: Kodningsproces

5.3.1 Den initiale kodning

Med specialets problemformulering for øje, bliver det empiriske materiale gennemgået individuelt af os begge to som fortolkere. Hver især foretager vi en empirinær in-vivo kodning af det empiriske materiale. Vi markerer og finder koder direkte fra materialet, med respekt for empiriens egen ordlyd. Den initiale kodning er den første ud af mange gennemlæsninger af det empiriske materiale. Følgende billeder viser et udsnit af et Google docs, hvor vi foretager in-vivo kodning af den indsamlede empiri. Vi har to kopier af hvert transskriberet interview, og koder derfor i hver vores dokument. Som billedet viser, benytter vi hver vores fremhævningsfarve. Efterfølgende udprintes alle otte kodede interviews, for at skabe et overblik til den videre bearbejdning af data.



Billede 3: Initial kodning

5.3.2 Den fokuserede kodning

Den fokuserede kodning har et tematisk og orienterende formål, og der søges efter kategorier. Vi koder linje for linje, og formulerer en meningskondensering, hvor vi sammenfatter kategorier og deres egenskaber. Meningskondenseringen har karakter af memos, og de analytiske idéer, der er udsprunget af materialet, nedfældes her. Vi gennemfører den fokuserede kodning individuelt, hvorefter de to bud på kategoriseringer sammenholdes. Det viser sig, at flere af kategorierne er lig hinanden betydningsmæssigt. Følgende billede illustrerer den fokuserede kodning, hvor teksten er fremhævet i forhold til in-vivo kodningen. Vi meningskondenserer begge ved hjælp af kommentarfeltet, og formulerer memos under hvert afsnit, efter relevans.

L&K: hvor meget digitalt har I her på Teologi?

C: som udgangspunkt er alle kurser understøttet af vores e-læringsplatform, og derfra og til hvad folk så gør det, det er meget meget individuelt, vi har nogen som absolut er på forkant, med f.eks arabiske kurser på youtube og sager, og så har vi nogen som stort set kun bruger opslagstavlen og lægger nogle filer op, så det er det spektrum vi har det, vi er meget obs på og give kollegaer mulighed for at få den sparring de har brug for, og hvis nogen har en god ide, at vi sørger for at der er ressourcer til det, penge og personer, og så har vi nogle medarbejdere som bare brænder for det her, som de andre kolleger er gode til at trække på, nu har jeg fået 200.000 til lige det her projekt og der kan vi gøre sådan og sådan, †

L&K: hvor meget digitalt har I her på Teologi?

C: som udgangspunkt er alle kurser understøttet af vores e-læringsplatform, og derfra og til hvad folk så gør det, det er meget meget individuelt, vi har nogen som absolut er på forkant, med f.eks arabiske kurser på youtube og sager, og så har vi nogen som stort set kun bruger opslagstavlen og lægger nogle filer op, så det er det spektrum vi har det, vi er meget obs på og give kollegaer mulighed for at få den sparring de har brug for, og hvis nogen har en god ide, at vi sørger for at der er ressourcer til det, penge og personer, og så har vi nogle medarbejdere som bare brænder for det her, som de andre kolleger er gode til at trække på, nu har jeg fået 200.000 til lige det her projekt og der kan vi gøre sådan og sådan,

L&K: hvor meget digitalt har I her på Teologi?


C: som udgangspunkt er alle kurser understøttet af vores e-læringsplatform, og derfra og til hvad folk så gør det, det er meget meget individuelt, vi har nogen som absolut er på forkant, med f.eks arabiske kurser på youtube og sager, og så har vi nogen som stort set kun bruger opslagstavlen og lægger nogle filer op, så det er det spektrum vi har det, vi er meget obs på og give kollegaer mulighed for at få den sparring de har brug for, og hvis nogen har en god ide, at vi sørger for at der er ressourcer til det, penge og personer, og så har vi nogle medarbejdere som bare brænder for det her, som de andre kolleger er gode til at trække på, nu har jeg fået 200.000 til lige det her projekt og der kan vi gøre sådan og sådan,

Memo: - ildsjæle er langt foran, hvor andre kun bruger det fornødne


- gode til at hjælpe hinanden
- obs på at give folk den nødvendige sparring og støtte op om deres ideer

K&L: det er ildsjælene I har fået fat i?


C: Ja, og så har vi fået dem kørt ind de rigtige steder, de er ligesom nøglepersonerne i de her underprojekter, vi har lige fået et par bevillinger der kredser om sprogtilgængelse, vi har ikke adgangskrav at man skal kunne tysk for at læse teologi, men at læse teologi uden at kunne tysk, det er lidt af en udfordring. Så det vil vi gerne understøtte og vi har kørt nogle

 Kristina Würtz Po...
10.53 I dag Luk

alle kurser er platforms understøttet - men meget forskelligt hvor langt folk er

 Lærke Ørsted ...
10.56 I dag Luk

Ildsjæle brænder for det, er på forkant, sparring

 Kristina Würtz Po...
10.57 I dag Luk

Ildsjæle, nøglepersoner

Billede 4: Fokuserede kodning

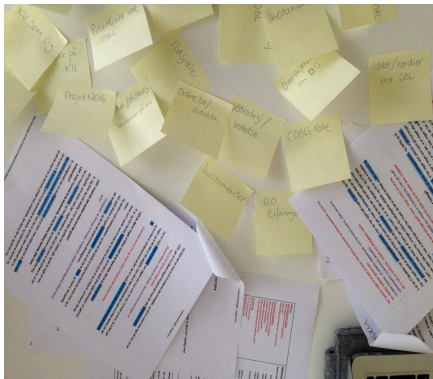
5.3.3 Visuelt overblik

Resultatet af den initiale og den fokuserede kodning er et stort dokument med in-vivo koder, meningskondenseringer og løbende memo-beskrivelser med analytiske idénoter. Det efterfølgende arbejde forløber i fem steps, som nedenstående billeder illustrerer. Processen er fortsat iterativ, og flere processer forløber sideløbende og cirkulært. De fundne kategorier nedskrives, og et whiteboard med gule sedler tjener som redskab for den visuelle oversigt. Oversigten er med til at afdække relationer og sammenhænge kategorierne imellem.

<p>Projekt 2016 Ikke videnskabeligt Ikke flere midler Ikke integreret redprioritering</p> <p>boost: næglepersoner ressourcepersoner ressourcende ressourcenet Indtjnet tystet, denne indst. ressourcetek fra andre ting</p>	<p>Nyt LMS skal være D.O "Vi skal flytte" næsten læringsrum værre sig til her og nu bedre interface rådgivende nemmere at finde rundt ambitionen få det på plads ny læringskurve ikke rammede det som ligger for bedre læring flere læringsrum slæm version flere typer af læringsstile LMS påvirker D.O LMS udskifter D.O alloverkyggende slidesæker fokus på D.O uklarhed fra ledelsens side bedre struktur</p> <p>nyt LMS det burde blive let mere fleksibelt mere intuitivt fra ledelsens- og slægtgruppeniveau virke forværende med 100 modigheder godt understøttet administrativt planer for udrulning kommunikere ud hvordan støttere at muligt skaber usikkerhed Oplægerne alle kurser på e-plat (TEC)</p>	<p>Aktuelle kontekst - her og nu eksterne faktorer rammer der influerer vægtigheden kompleksitet ændre på maskinparken alt påvirker hinanden</p> <p>nedskæringer besparelser ressourcer netlagt redprioritering der skal sløres farvel til 500 kollegaer autonomi på institutplan sjældent det dokumenteres</p>
<p>Overvejelser - undervisning kolaborativ læring ny analogisk kanal befordrende for lægenemering studierende skal kompetencefæh casebaseret undervisning meget gruppearbejde (LUR) se på undervisningskultur se hvilke kompetencer de skal ha digitalisering ikke altid svaret</p>	<p>Fag og OBL fagdidaktik nogle fag ligger bedre derinde, understøttes bedre fagdidaktisk digitalisere sproglære (TEC) vil ikke af m holdundervisning gæm personlig kontakt digitalisere udbytte digitale hvis muligt training en til en fagdidaktisk lange fag, stort frafald</p>	<p>OBL og værdi giver noget værdi men hvad? hvad skal være digitalt? fordelsulempen hvor giver det mening at omstille? hvilke kurser fastholde studerende undgå stort frafald de svage kurser man vil kaffe begrunderes for at digitalisere? skal give noget værdi</p> <p>fornuftigt læringsafkast kompetencekrav og studieordning</p>

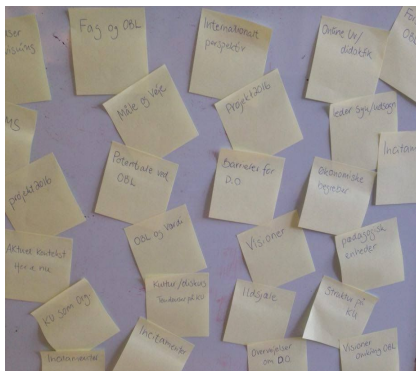
In-vivo koder sammenholdes

Der udarbejdes en tabel og alle in-vivo koderne fra det pågældende interview indsættes. I dokumentet sorteres koderne, og de grupperes efter betydningsmæssig lighed. Undervejs opstår kategorier, som tegner sig et mønster. Dette arbejde gøres individuelt af os begge som fortolkere. Efterfølgende sammenholdes de to resultater, og kategorierne formuleres og omformuleres i fællesskab. Denne proces gentages for alle transskriberede interviews.



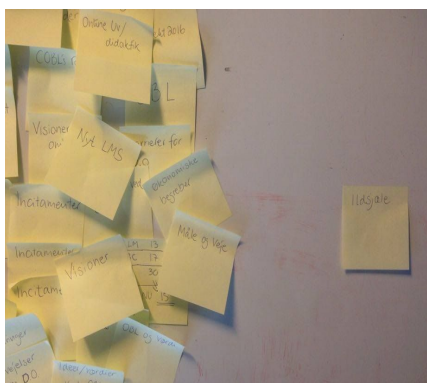
Udarbejdelse af kategorier

Kategorier fra in-vivo koder, og kategorier fra de fokuserede koder, som er skrevet direkte ind i dokumentet, samt pointer fra memoer, nedskrives på gule labels. På denne måde sikres de mange gennemlæsninger, som er helt centralt i grounded theory.



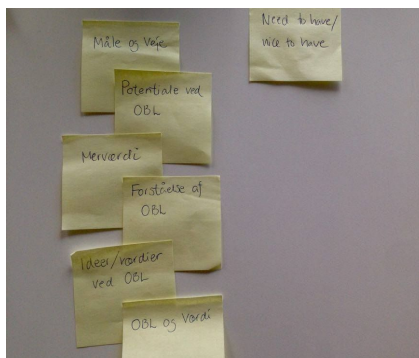
Visuelt overblik

Alle kategorier placeres på et whiteboard, og efter at have diskuteret relevante vinkler, vurderer vi hvilke kategorier, der er beslægtede, og hvilke, der adskiller sig fra de øvrige.



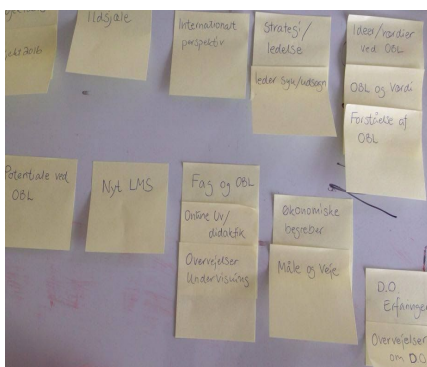
Teoretiske retninger

Under den teoretiske sortering viser sig en uventet kategori, 'ildsjæle', som betydningsmæssigt skiller sig ud fra de øvrige. Den anden gruppering af labels har fælles grundtræk, og handler om digital omstilling på KU i et organisatorisk perspektiv. De to første overordnede teoretiske retninger er hermed fundet i det analytiske arbejde.



Relationer og sammenhænge

Den teoretiske retning 'digital omstilling på KU' har været et afsæt fra starten, og et fokus i interviewene. Vi går nu et spadestik dybere i denne retning. Vi afdækker kategoriernes relationer, og finder tre underkategorier: kontekstuelle/strukturelle forhold, incitamenter og social kompleksitet. Den samme proces benyttes til den anden teoretiske retning 'digital omstilling drevet af ildsjæle', men her er det nødvendigt at gå tilbage til in-vivo koderne i jagten på underkategorier. Et område, som endnu ikke er afdækket, omhandler (mer)værdien af OBL. I et tilbageblik på in-vivo koder, bliver vi opmærksomme på in-vivo koden need/nice to have, som fra begyndelsen har været i vores bevidsthed, og blev nævnt i starten af dataindsamlingen. Dette bliver den tredje teoretiske retning.



Billede 5: Visuelt overblik

5.4 Teoretisk mætning

Den indsamlede empiri gennemlæses mange gange, med henblik på at vurdere om undersøgelsen har opnået teoretisk mætning. Det er en vurderingssag fra forskerens side, hvornår denne mætning er opnået. I søgningen efter dette har vi løbende har foretaget flere interviews end først antaget, i troen på at det kunne bringe os tættere på mætningen. Når en teoretisk mætning er vurderet opnået, kan man kalde den genererede teori for grundfæstet. (Charmaz, 2014)

5.5 Teoretisk sampling 1

Ud fra det visuelle overblik med relationer og sammenhænge, fandt vi tre overordnede teoretiske retninger, hvilket udgør den teoretiske sampling. De udvalgte kategorier konstruerer tre teoretiske retninger og de teoretiske spor samles under disse.

- Teoretisk retning Digital omstilling på Københavns Universitet
- Teoretisk retning Digital omstilling - need or nice to have
- Teoretisk retning Digital omstilling drevet af ildsjæle

Under de tre overordnede teoretiske retninger opstilles underkategorier, som tilsammen indfanger den fremkomne mening fra kodningsprocessen. Valget af underkategorier, jf. billede fem under afsnit 5.3.3, er opstillet i følgende tabel 3.

Digital omstilling Københavns Universitet	Digital omstilling need or nice to have	Digital omstilling drevet af ildsjæle
Kontekstuelle og strukturelle forhold Incitament (motiver) Social kompleksitet	Merværdi til KU Merværdi til undervisningen Spørgsmålstegn til merværdi Need to have / nice to have	Forandringsdrivkræfter Hvad er en ildsjæl? Indre motivation Digital praksis

Tabel 3: Teoretisk sampling 1

Den teoretiske retning 'digital omstilling på KU' er ikke fundet i empirien, men har været specialets afsæt fra starten, som dog gennem empirien bliver uddybet. Denne retning har en beskrivende karakter, som har til formål at tegne et øjebliksbillede af KU, og give forståelse for den kontekst, specialet er skrevet i. De to andre retninger er opstået gennem empirien, og er en del af specialets spirende teori. Disse retninger tages videre i analyseprocessen med henblik på at kvalificere dem i afsnit 5.6.2.

Efter indkredsning af de teoretiske retninger og underkategorier, involveres de analysebærende begreber, som en forklarende understøttende rolle i analysen.

5.5.1 Teoretisk retning: Digital omstilling på Københavns Universitet

Den følgende analytiske redegørelse er udviklet ved gentagne gennemlæsninger af empiriens in-vivo koder. Under gennemlæsningerne har vi haft følgende analytiske spørgsmål for øje.

- Hvilke kontekstuelle og strukturelle forhold kan identificeres?
- Hvilke incitament for OBL belyses implicit og/eller eksplicit?
- Er der indikationer for en høj grad af social kompleksitet på Københavns Universitet?

Vi har valgt at differentiere mellem incitament og værdi, selvom incitament kan tolkes som værende forbundet med potentiale og værdi. Følgende eksempel illustrere dette. Brugen af et Student Response System i undervisningen, hvor elever giver feedback til underviser og løbende er i dialog med underviser, kan både karakteriseres som et potentiale i OBL, men også som et incitament for underviseren til at benytte OBL. Derfor er citater sat ind i teksten, hvor det vurderes at de bedst understøtter det analytiske arbejde, selvom citaterne både belyser incitament og værdi. Værdi af OBL vil blive berørt i et senere afsnit.

5.5.1.1 Kontekstuelle og strukturelle forhold

Den første underkategori er de kontekstuelle og strukturelle forhold, og deres indflydelse på den digitale omstilling af undervisning. De kontekstuelle forhold er udvalgt på baggrund af det empiriske materiale, og optræder derfor ikke som en fyldestgørende redegørelse over samtlige kontekstuelle forhold. Birgitte Faber fra Jura beskriver de kontekstuelle forhold som eksterne faktorer, der er afgørende for og influerer på KU's positionering til digital omstilling.

Der er nogle eksterne faktorer, som afgør hvor vi er, for det I vil finde ud af, er, at vi ikke gør noget, og at det ikke er det vigtigste, men det er ikke ensbetydende med at vi ikke tænker på det, og at vi ikke er opmærksomme på det, der er bare nogle rammer, der influerer på det område, I kigger på. (Birgitte, s. 2)

Organisationsstruktur

Organisationer kan have karakteristiske træk, som enten er segmentalistiske eller integrative. Den segmentalistiske organisation har svært ved at håndtere omstillinger, fordi omstillinger forstyrrer organisationens opdeling og struktur. Der tales om silodannelser og en organisation, som er tydeligt opdelt i enheder. Senior Advisor Lasse Jensen fra COBL taler om betingelserne for den digitale omstilling af universitetsundervisning, og kalder det et vakkende projekt, fordi omstillingen ikke kan placeres og forankres i en bestemt enhed eller silo på KU, og derfor vil organisationens struktur bremse omstillingsprocessen. "... derfor er det også sådan et lidt vakkende projekt, da det ikke rigtig ligger inde i de her søjler, dvs. i organisationen og fællesadministrationen" (Lasse, s. 2). Han stiller herefter spørgsmål, som viser den forvirring han ser, at organisationen oplever i mødet med forandring.

Hvor skal det forankres henne, hvem skal være styregruppe? skal der overhovedet være en styregruppe? hvem skal bestemme? skal det være et punkt på KUUR's dagsorden? eller på kommunikationsudvalgets dagsorden? eller direkte under Lykke Friis? Der er alle mulige modeller. (Lasse, s. 3)

I memoer fra interviewet med Lasse skriver vi blandt andet: "Lasse tegner et billede for os af en organisation, som er urokkelig, dybt traditionsbunden og meget svær at bevæge, måske er der underliggende en frustration over, at alt går langsomt på KU, og hurtige løsninger ikke er en mulighed." (Lasse, s. 10). Fakulteter er bygget forskelligt op, hvilket kan være af betydning for, om fakultetet eller instituttet gør brug af digitale værktøjer. En af konsulenterne belyser dette. "Der er også forskellige strukturelle forhold, som gør sig gældende. På Jura har de f.eks. mange eksterne undervisere, som kommer ind hist og pist, hvor på Sund, er der jo mange faste undervisere" (Ulla, s. 1). Pointen her er, at det måske er nemmere at tilrettelægge digitale forløb, når underviserne er faste og interne på universitet.

Besparelser på uddannelsesområdet

Konsekvensen af regeringens finanslov 2016 medfører markante nedskæringer på uddannelsesområdet, og KU skal skære mere end 500 stillinger væk. Dette kontekstuelle forhold har tilføjet en uventet dimension til specialets problemfelt. De områder, som ledelsen på KU vælger at skære ned eller skære fra, kan implicit være et udtryk for, at disse områder ikke har den største prioritet. Nedskæringerne har f.eks. betydet, at den it-pædagogiske enhed på Hum, IT Media bliver nedlagt, og der afskediges fire e-læringskonsulenter. Projekt 2016, som danner ramme for specialets problemfelt, får ikke yderligere bevillinger, og bliver ikke forankret og videreført. Om dette er et udtryk for nedprioritering, omtaler Birgitte således. "De ting, der er blevet sat i gang, bliver ikke integreret som sådan, og der bliver ikke tilført flere midler. (Var det ellers planen?) Ja, det er jo oplagt ..." (Birgitte, s. 1). Indirekte siger Birgitte, at det vil være oplagt at videreføre og integrere projektet ved at forny bevillingen, hvilket ikke bliver prioriteret pga. besparelser. Carsten fortæller, at besparelserne ikke skal påvirke og have indflydelse på universitetets praksis, men at det ikke kan undgås, særligt når ressourcetrækket fra andre ting forøges.

Ambitionen er, at det ikke skal have nogen indflydelse, men det gør da noget, at en masse personer bruger deres ressourcer på noget andet ... sådan vil det jo være. (Carsten, s. 1)
Det kan ikke udelukkes, at det har ramt nogle personer inden for det her (it-pædagogiske felt), det er ressourcetrækket fra nogle andre ting, der forstyrrer, men de er rigtig, rigtig langt, men alle bliver berørt, når man siger farvel til 500 kollegaer. (Carsten, s. 3)

I samtalen om de manglende bevillinger til fortsættelse af Projekt 2016, henviser Carsten til, at det er almindelig procedure, at projekter sættes i søen for at give et boost til området, og at det ikke altid er hensigten at fortsætte projektet. Boostet indbefatter penge og medarbejdere:

Det overordnede princip for det her projekt, og nogle af de andre projekter er, at, der skal et boost til, for at sætte gang i noget af det her, og så vil man i første omgang uddanne nogle af de her nøglepersoner og konsulenter. (Carsten, s. 1)

I refleksioner fra de nedskrevne memoer efter interviewet med Carsten, fremgår det, at Carstens rolige karakter giver et indtryk af, at universitetet er på rette vej, og de udfordringer de står overfor kun er små bump på vejen. "Carsten er ligetil, rolig og udviser tro på, at alting ordner

sig. Han giver os et indtryk af, at nedskæringer og besparelser er håndteret på bedste vis, og hans helikopterblik indgyder ro. Han fordyber sig ikke i detaljer, og de mange kritiske røster”. (Carsten, s. 8)

Implementering af nyt LMS

En anden afgørende kontekstuel faktor i den digitale omstilling af undervisningen, er det faktum, at hele KU skal overgå til et nyt LMS. Det gamle Absalon skal erstattes af et nyt Absalon (Canvas), som er et amerikansk LMS system, velkendt fra andre universiteter.

“Ved I, at vi kommer med et nyt LMS? - det vil påvirke vores digitale omstilling; jeg sidder i styregruppen for det nye LMS, det kommer til at påvirke det taktisk, hvad du vil med digital læring, og lige nu hedder det bare - vi skal flytte! (Birgitte, s. 1)”.

Det lavpraktiske arbejde med at få fag og kurser overført til det nye LMS over sommeren, og i løbet af næste år, omtales i næste citat som en mulighed for at retænke læringsrummet. Flytningen og tilvænningen til det nye, vil betyde, at fokus er på KU's nuværende kurser, og det nuværende indhold, og først senere lægges an til at begynde at tænke på de næste skridt.

“Det tager jo tid for en underviser at retænke sit læringsrum, så vores og alles mål lige nu, det bliver - lad os få det flyttet! og så i takt med, at der er gået et år, vil jeg tro, og man har vænnet sig til det nye system, så kan man begynde at tænke, hvad gør vi så?” (Birgitte, s. 1).

Det nye LMS kan ifølge Birgitte virke befordrende for idégenereringen, og sætte skub i udvikling af undervisernes kurser “... ny artefakt eller kanal kan være befordrende for idegenereringen ...” (Birgitte, s. 2) Hun fortsætter, og fortæller at det nye LMS vil resultere i en stejlere læringskurve, fordi det nye læringsrum vil være nemmere at færdes i. “... du starter en ny læringskurve, du skal lige lære det at kende, man kan sige der kommer en forskydning, og så kan man håbe på, at det, at man er flyttet ind i en ny “bolig” gør, at der er noget som er nemmere.” (Birgitte, s. 3).

De it-pædagogiske medarbejdere, der forbliver på KU efter nedskæringen, er konsulenterne, som netop kan bistå med flytningen af det nye LMS. De andre it-pædagogiske medarbejdere, som arbejder mere “værkstedstigt”, med bl.a. filmproduktion, bliver afskediget. Det er i tråd

med Birgittes fokus på flytning og tilvænning, og på sigt, når LMS'et er implementeret, kan de værkstedsagtige elementer igen inddrages.

Min fornemmelse er, at de har jo ligesom haft en sektion, som har hjulpet underviserne meget med at stå for at lave film og ting og sager, alt hvad der skal bruges, sådan mere værkstedsagtigt, og så er der ligesom konsulentdelen, som på det praktiske plan hjælper folk til at bruge det her, man beholder jo de folk som skal hjælpe os videre i det nye Absalon. (Carsten, s. 1)

Som vi har beskrevet, er det nye LMS en omstændighed, der påvirker fokuset på OBL, da det kan opfattes som noget *ekstra*, og ikke elementært for undervisningen. Det nye LMS vil dog på sigt, når det er implementeret og medarbejderne er tilvænnet, virke gavnligt på den digitale omstilling af universitetsundervisningen. Det udtrykker konsulenterne, som ser frem til det nye LMS og de nye muligheder.

Jeg tror, at det bliver rigtig spændende, det kommer til at løfte på Sund. Der er i LMS'et mange blandede dele lige præcis omkring det kollaborative, peer feedback og quizzet, det kan løfte brugen af nogle af de her elementer (...) og det er tilgængeligt og gennemskueligt, og her kan underviserne det selv. (Maria, s. 14)

5.5.1.2 Incitament for online og blended learning

De incitament, som er taget med i nærværende afsnit, har en overordnet og strukturel karakter. De økonomiske incitament træder stærkest frem, og vil her blive behandlet ud fra forskellige perspektiver.

Indledningsvis kan nævnes, at undervisernes mulighed for vejledning og support gennem de it-pædagogiske enheder, som f.eks. COBL, er et incitament i sig selv, og dette incitament er styrket ved igangsættelsen af Projekt 2016. Muligheden for sparring og support til de krævende digitale omstillinger viser, at KU satser på OBL, og har en ambition om at digitalisere undervisningen. Dette kan hænge sammen med, at man fra ledelsens side ønsker at følge med samfundsudviklingen, da den herskende diskurs på KU synes at være, at man vil være med, være foran, og ikke stå i lyset af andre, angående udvikling. Lasse indikerer denne diskurs: "Der er en selvforståelse af, at man ikke vil komme efter" (Lasse, s. 2).

Ifølge konsulenterne er der tale om to grupper af ansatte, som enten primært har interesse for forskning eller undervisning. Dem, der har stor interesse for undervisning, udviser størst motivation for at benytte OBL. Da MOOCs og online kurser muliggør øget international opmærksomhed på forskningen, vi de ansatte, der fokuserer på forskning i højere grad være motiverede for at deltage i udviklingen af et MOOC.

Vi er et universitet, hvor forskning er det primære for mange undervisere, netop fordi det er forskere, der underviser. Og det, som den online del kan, med video og sådan noget, det er at brande dem som forskere udadtil. (...) skabe opmærksomhed på dem og det universitet eller institut, de er tilknyttet. (Maria, s. 2)

Økonomiske incitament og modincitament

Lasse påpeger, at et økonomisk incitament kunne motivere til den digitale omstilling af universitetsundervisning, i form af lønforhøjelse som en konsekvens af at have forbedret og udviklet undervisningen. “De skal kunne få et diplom i universitetspædagogik, som bygger ovenpå deres uddannelse, ligesom de får på deres cv, og f.eks. bruges til lønforhøjelse. Så man kan blive belønnet, for at ville gøre sig til en bedre underviser” (Lasse, s. 6).

I følgende citat uddybes begrundelsen for, at økonomiske tillæg til lønnen kan motivere underviserne. “... alle andre får også tillæg for ekstra ting, så man motiverer dem. Vi skulle have nogle frameworks, der gør, at man sætter alle underviserne til at rykke sig en lille bitte smule, det ville rykke sindssygt meget” (Lasse, s. 6).

I nedenstående citat fortæller Carsten om en undervisningsportfolio, som skal være med til at øge incitamentet for udvikling af undervisning, fordi dette udviklingsarbejde bliver tydeliggjort. Projekt 2016, har i den forbindelse været med til at vise, hvad det konkret koster at lave OBL.

Alle undervisere fra udgangen af næste år skal have en undervisningsportfolio, hvor man kan sætte tal og ting og sager på, og så se hvad man f. eks. bruger på at udvikle sin undervisning. (...) Alle ved hvordan et forsknings-cv ser ud, men ambitionen er at lave noget tilsvarende, eller det har vi faktisk lavet for undervisningsdelen, det kunne godt øge incitamentet. (Carsten, s. 5)

Et andet økonomisk incitament set fra et ledelsesmæssigt perspektiv, er besparelsen ved at omstille undervisningen til f.eks digitale forelæsninger. Videoforelæsning med en professor skal produceres én gang, og kan benyttes et utal af gange. I yderste forstand kan undervisningen omlægges til flipped classroom, hvor de studerende ser forelæsninger hjemmefra og arbejder aktivt med stoffet, når de mødes på universitetet supporteret af undervisningsassistenter, som får en lavere løn end en professor.

Dem, der arbejder med e-læring, mener ikke, at det er en spareøvelse, men derimod at øge kvaliteten, men alt kan jo være en spareøvelse. De bliver nødt til at tænke, om man kan sætte antal af konfrontationstimer ned ved at lave flere undervisningsmaterialer. Kan vi bruge online mediet, så vi kan spare, og så har vi penge. (Lasse, s. 3)

Konsulenten Henrik kommer ind på, at OBL kan fungere som en spareøvelse, både i forhold til at fremelske studerende som hjælpelærere, og til at genbruge undervisningsmaterialer, f.eks. med videoforelæsninger.

På længere sigt kommer man til at spare penge ved at få produceret nogle ting der kan genbruges ... og peer-review, hvor de studerende retter hinandens ting. ... i stedet for at have 500 elever, så har vi 500 hjælpelærere. Første år er det aldrig økonomisk rentabelt, men tror, at det vil blive et incitament i det lange løb. (Henrik, s. 8)

Muligheden for, at OBL kan være en spareøvelse, kan gøre undervisere bange for, at de bliver overflødige samt at de mister den del af deres undervisningspraksis, som ikke kræver forberedelse, men som stadig tæller med i timeregnskabet. Lasse beskriver det at miste de nemme undervisningsgange for et modincitament mod brugen af OBL:

Der er faktisk et modincitament til, at man skal gå over i det her, fordi så mister man sine nemme undervisningsgange, det man har undervist i mange gange, men det kan måske gøres meget bedre med en video. Hvis man laver formatet om, så har man ikke brug for den person længere på samme måde. (Lasse, s. 4)

Lasse peger på, at incitamentsstrukturen direkte modarbejder omstillingen “... i virkeligheden er systemet på ingen måde gearet til det her. Incitamentsstrukturen modarbejder omstillingen, det

er ikke engang neutralt” (Lasse, s. 4). Han forklarer det med, at strukturen og organiseringen fremhæver forskningsresultater, forskningsmidler og publiceringer, hvor undervisningen i nogens øjne skal overstås. “De fleste vil jo helst forske og undervisningen skal bare overstås” (Lasse, s. 4). En anden formulering, der nævnes er, at undervisningen skal afleveres: “... de føler, de kun skal forske, og det andet er, at de skal aflevere noget undervisning, sådan snakker de om det, de skal aflevere noget undervisning, jeg har jo mit fuldtidsjob, og så skal jeg også aflevere undervisning” (Lasse, s. 9).

5.5.1.3 Digital omstilling i en social kompleksitet

Et andet aspekt, som har betydning for specialets problemfelt, er den sociale kontekst. Ud fra teorien om social complexity, befinder den digitale omstilling af undervisningen sig i en social kompleks sammenhæng, der er sammensat af interessenter med divergerende intentioner. Overordnet set, opererer KU i en politisk kontekst, som medfører, at dagsordenen på universitetet konstant påvirkes af den aktuelle politiske agenda. De førnævnte besparelser er et tydeligt eksempel på, at politiske afgørelser får gevaldige konsekvenser for universiteterne. Birgitte udtrykker dette politiske afhængighedsforhold ved f.eks at sige: “... vi skal melde af op mod ministeriet ...” (Birgitte, s. 5), og hun pointerer ligeledes, at som leder i en politisk styret organisation, er der overordnede instanser, som kontrollerer deres arbejde: “... vi har jo også incitamentstrukturer (...) vi skal jo dokumentere opad ...” (Birgitte, s. 5).

Det er ikke kun udefra, at KU oplever påvirkning. Internt på KU er der mange modsatrettede interesser, som er med til at skabe social kompleksitet: “... det er interessekonflikter og der skal en forhandling ud af det.” (Lasse, s. 10) Lasse siger følgende om KU som organisation, “Folk ser jo forskelligt på mange ting ... jeg får så mange e-mails fra KU’s enheder, institutter, centre, som skriver om alle de ting de selv laver. Der er jo så mange, der snakker, men ingen, der lytter. (Lasse, s. 9). Dette vidner om en kompleks organisation med stor social kompleksitet, hvor mange har noget på hjerte, men med få, der lytter til hinanden. Han udtrykker endvidere, at han oplever et informationsoverload fra alle sider, som gør, at man konstant må sortere, vælge og fravælge. Mangel på en overordnet strategi, kan være medvirkende til den høje kompleksitet, og være årsag til, at de mange interessenter ikke har fælles fodslag. Lasse udtrykker:

Der er tusind ting, som er politisk organiseret, og så længe man ikke har en retning, og siger: *vi mener, at man skal gøre det her*, så længe man ikke vil sige sådan nogle ting, så

går folk i alle retninger (...) der findes ikke nogen overordnet strategi for KU. Og det er jo også derfor, der er blevet spillet med alle mulige lokale strategier, for hvis der var en overordnet strategi, så kunne alle sammen bare arbejde hen imod den. (Lasse, s. 1)

Et argument for, at en overordnet strategi ikke altid er afgørende, finder vi i teorien om wicked problems. Hvis den digitale omstilling af undervisning karakteriseres som et wicked problems, en kompleks og umedgørlig problemstilling, skal løsningen ikke findes strukturelt eller teoretisk. Løsningen, eller løsningerne, skal findes ved afprøvning i praksis, og vil aldrig resultere i en endegyldig løsning, men en foreløbig løsning, som altid kan forbedres på den ene eller anden måde.

Lasse insinuerer nedenstående, at processen omkring udarbejdelsen af en fælles strategi er omstændig, og at selve processen ofte spænder ben for ønskelige fremdrift.

Jeg tror, at nogle gange kan en organisation godt blive sådan lidt, *det skal gøres ordentlig og det tager lang tid* (...) de bruger en masse tid på afsøgningsprocesser - *hvad findes i forvejen?* Man venter med alting, til man ved det hele. (Lasse, s. 2) Det er en usikker verden, de vil aldrig få den sikkerhed, de godt kan lide at have, når de skal beslutte de her ting. (Lasse, s. 3)

Den sociale kompleksitet er en afgørende konceptuel faktor, som fragmenterer og spreder, og vanskeliggør en fælles retning i arbejdet med digital omstilling af undervisning.

5.5.2 Teoretisk retning: Digital omstilling - need or nice to have

Den teoretiske retning som vil blive behandlet i dette afsnit omhandler spørgsmålet om digital omstilling af undervisningen er need to have eller nice to have. Denne teoretiske retning er et uventet fund, og har, fra vi første gang stiftede bekendtskab med det, været udefinerbart og svært at placere. Vi har efter flere overvejelser koblet need to have/nice to have - tankegangen sammen overvejelser over merværdi og oplevelse af nødvendigheden af OBL. Afsnittet er en analytisk redegørelse, som er udviklet ved gentagne gennemlæsninger af in-vivo koder fra det empiriske materiale. Under gennemlæsningerne har vi følgende analytiske spørgsmål for øje.

- Hvordan fremhæves merværdi af online og blended learning for KU?
- Hvilken merværdi tilføjer OBL til undervisningen?
- Hvordan kommer usikkerheden omkring merværdi til udtryk?
- Hvad karakteriserer 'need to have/nice to have' tilgangen?

Vi har valgt at benytte ordet merværdi, fordi det er en in-vivo kode som informanterne benytter, og fordi det fortæller om den forskel OBL er med til at skabe. Opleves en merværdi ved OBL, skabes samtidig et incitament. Derfor handler dette afsnit implicit også om incitamenter, og de bagvedliggende begrundelser og overbevisninger om en handling opleves relevant og meningsfuld.

5.5.2.1 Merværdi til Københavns Universitet

Vi indleder afsnittet om merværdi med følgende citat, som pointerer at enhver refleksion over undervisningen, vil føre til merværdi.

Alle interventioner fører til bedre resultater end ingen interventioner. Det, der egentlig er vigtigt, det er, at hvis man gør noget, tænker og reflekterer over sin undervisning, så bliver den bare bedre, end ikke at gøre noget. Så det er næsten ligegyldigt hvad vores strategi er, vi skal bare have dem alle sammen til at tænke over deres undervisning. (Lasse, s. 4)

De tre konsulenter ansat i COBL ser, at OBL har et stort potentiale som et værktøj til fastholdelse, da det kan bidrage til at øge motivationen og give de studerende fleksibilitet. Flexibiliteten, i at uddanne sig når det passer, og hvor det passer den enkelte, er kodeordet her, sammen med muligheden for at iværksætte online praksisfællesskaber, der kan skabe følelsen af sammenhold blandt de studerende.

Jo mere man er overladt til sig selv, jo større er sandsynligheden for at man ikke gennemfører, og der kan man sige, at det online kan være med til at skabe nogle digitale praksisfællesskaber og diskussionsfora, hvor man kan udfolde sig og føle at man er en del af en større gruppe. Så på den måde er der flere aspekter, der spiller ind i at man bliver fastholdt. (Ulla, s. 9)

Betragtningen er dog anderledes på Jura, ifølge Birgitte, hvilket eksemplificerer, at fakulteterne griber problemstillingerne forskelligt an. På Jura benyttes gruppearbejde med fysisk tilstedeværelse, og den sociale interaktion mellem de studerende ses som et væsentligt aspekt. “Når vi er inde og kigger på frafaldet, så er det nogle helt andre ting” (Birgitte, s. 6). Dog kommer Birgitte med en tilføjelse, som viser hendes interesse og åbenhed over for OBL: “Hvis man kunne få dem til at forstå, at hvis det var virtuelt, så ville det give noget fleksibilitet (s. 6)”.

Carsten fremhæver potentialet i blendede forløb og flipped classroom, hvor man bruger sine ressourcer anderledes. Han mener dog ikke, at OBL vil revolutionere uddannelsesområdet foreløbig. “Det, jeg ser potentiale i pædagogisk og fagligt, det er blendede forløb, og flipped classroom, fordi man her bruger sine ressourcer anderledes, og der ser jeg et potentiale, men det kommer ikke til at revolutionere det hele på fem år. (Carsten, s. 4)” I denne omstrukturering af ressourcer og arbejdsgange, kan man ifølge Lasse også prioritere at udnytte tiden mellem forelæsninger. Her ligger et stort potentiale i det online rum, hvor interaktivitet kan skabe aktiv læring uden for de programsatte undervisningsaktiviteter.

Det, det handler om, er jo egentlig bare at man bruger online rummet til at bruge tiden mellem forelæsningerne, at tiden imellem også er aktiv læring, så der er mere aktiv læring, og mere interaktivt, end bare en liste med, at du skal læse denne her bog eller artikel. (Lasse, s. 7)

5.5.2.2 Merværdi til undervisningen

Merværdien til undervisningen omhandler både underviserens og de studerendes oplevelsen af den digitale omstilling af undervisningen. Ulla beskriver, at OBL giver mulighed for feedback i undervisningen. “Det giver feedback til både undervisere og studerende, hvor de er hende fagligt” (Ulla, s. 3). Netop ordet feedback er konsulenterne optagede af, og de fortæller om et Student Response System (Shakespeak), som er hyppigt anvendt på Sund. Med dette værktøj kommer der en aktivitet i rummet, som sjældent ses ved traditionelle forelæsninger. Underviserens traditionelle enetale bliver med dette værktøj forvandlet til en dialog mellem underviser og studerende, og de studerende imellem, og der er tilmed mulighed for feedback fra de studerendes, om deres meninger, holdninger og faglige ståsted. Grunden til, at det er så populært et værktøj, kommer Ulla med en mulig forklaring på: “Det er et nemt værktøj at bruge, og det giver et hurtigt outcome” (Ulla, s. 5).

Ifølge konsulenterne er der et stort potentiale ved OBL, og de taler indbyrdes om de uendelige muligheder. I vores memo efter fokusgruppeinterviewet har vi skrevet: “Konsulenterne fokuserer mest på det lavpraktiske, de er ikke så nuancerede hvad angår de overordnede tanker om digital omstilling. De forholder sig til den konkrete opgave, de får tildelt. De er nok en slags fodfolk, som har meget praktisk erfaring på området” (Fokusgruppe, s. 14). Med udgangspunkt i konkrete og praktiske eksempler, fortæller Henrik om potentialet ved OBL, og nævner plusord som dybere og bedre undervisning, fleksibilitet, lidt fancy og mere smart.

Det kan det forbedre læringen på mange måder, det prøver vi lidt at holde fast i. Flexibilitet; at man kan studere fra et andet sted, fra et andet land, og man kan have flere med. Mange der synes, det er sådan lidt fancy, mere smart og fremme i skoene, og det skal vi selvfølgelig også være. (Henrik, s. 2)

Maria følger op, og bringer en undervisningsmetode i spil, som tager afsæt i de studerendes behov. Maria finder, at OBL virker rigtig godt til denne metode. “Det gør det muligt at målrette forelæsningserne efter deres behov, sådan lidt just in time teaching, hvis man bruger de her tests eller quizzet, som flere af Sund underviserne bruger” (Maria, s. 3). Netop just in time undervisning fremhæves endvidere i følgende citat af Lasse, hvor løbende feedback via online værktøjer, giver underviseren indsigt i f.eks., hvor meget de studerende har forstået af den læste tekst: “Man kan også lave en tekst, hvor de studerende lige kan kommentere, om der var noget som var uklart, så får man just in time undervisning og hurtig feedback fra de studerende” (Lasse, s. 7).

Ulla tager fat i begrebet multimodalitet, og påpeger, at med OBL er der kommet mange nye potentialer ind i klasserummet. “Det med at kunne se en video, det er lidt mere multimodalt end en tekst, eller tage en test på Absalon og se hvad hele holdet kan. Det giver nogle andre potentialer” (Ulla, s. 3). Maria supplerer: “Det understøtter forskellige læringsstile, vi lærer forskelligt, som Ulla også var inde på med multimodalitet” (Maria, s. 4). I tråd med multimodalitet vil inddragelse af flere kilder skabe større værdi til undervisningen. Lasse taler om, at større brug af OBL, og de uudtømmelige online ressourcer, kan give mere tidssvarende og nærværende undervisning. En undervisning, der ikke er afsondret fra virkeligheden, men som netop tager afsæt i virkeligheden: “Der er uendelige muligheder for at lære folk ‘skills’ som de

virkelig har brug for ude i verden; tit er universitetet så afsondret fra virkeligheden” (Lasse, s. 7). Henrik pointerer også open educational resources som potentiale: “ ... når man laver en forelæsning, en quiz eller andet, så kan det deles, og man kan inddrage fra andre universiteter, det er en ting der er meget potentiale i, og det bliver slet ikke brugt nok, tror jeg (Henrik, s. 4).”

Flere af informanterne kommer ind på fagdidaktik, som en forklaring på, hvorfor kun nogle fakulteter inddrager OBL i stort omfang. I følgende citat kommer Ulla kommer ind på, at med naturvidenskabens fokus på fakta og memorering, er det muligvis nemmere at bruge digitale værktøjer.”Shakespeare er rigtig populært på Sund, men f.eks. på Humaniora er det ikke lige så populært, da det måske er lidt sværere at integrere, end det er i det naturvidenskabelige, som er meget faktabaseret”. (Ulla, s. 7) Selvom ovenstående fortæller, at fagets didaktik har en betydning, så nævner Maria, at OBL kan benyttes og være til gavn i alle fag, men der kan være brug for at tænke ud af boksen (Maria, s. 7).

E-læringskonsulenterne oplever i arbejdet med undervisere, at de gennem udviklingen af egen undervisning finder fornyet glæde ved at undervise, og oplever større tilfredshed blandt studerende.

Man kunne se, at underviserne fandt glæden ved at undervise igen. Man har ikke været nødt til at give underviserne højere løn, lokke eller tvinge dem, bare det, at de fik en rar oplevelse og vide mere om hvordan de bruger teknologi, det gør, at de blev. (Lasse, s. 4)

Underviserne oplever en merværdi, som kan karakteriseres ved større undervisningsglæde og flere undervisningsmæssige succesoplevelser.

5.5.2.3 Spørgsmålstegn ved merværdi

Om OBL kan betragtes som en merværdi til undervisningen, kan være vanskeligt at vurdere, da det ikke er målbart. Konsulenterne kommer med et eksempel på et kursus, der blev digitalt omstillet bl.a. pga høj dumpeprocent, men efter det første år var dumpeprocenten fortsat den samme, så hvordan spiller merværdien så ind her? “Hvordan vil man måle det, og kigger man bare på dumpeprocenten, eller kigger man også på evaluering, og hvad de studerende synes om undervisningsformen? (Maria, s. 12) Henrik tilføjer: “Man lærer en ting, og tester måske noget andet?”(s. 12).

Vurderingen af merværdi er en sag til diskussion, og om merværdi kan måles. Der foretages kursusevalueringer på KU, hvor de studerende har mulighed for med egne ord at beskrive deres kursusoplevelser. Evalueringerne siger måske noget andet end deres eksamenspapirer.

Fra et ledelsesmæssigt perspektiv, bliver stiller Birgitte også spørgsmålstejn ved om OBL skaber merværdi. Hun refererer til et ræsonnement, som anfægter det at ændre undervisning, der allerede virker. “Der skal være noget merværdi i det, if it ain’t broken, why fix it? Man skal ihvertfald overveje, hvad der skal være digitalt” (Birgitte, s. 4).

Hun siger endvidere ”Spørgsmålet er bare hvordan, og det har vi ikke løst endnu. Hvordan vi skal sætte ind for, at det giver noget værdi? Det skal give mening ...” (Birgitte, s. 7). Fra memoskrivning efter Birgittes interview har vi nedskrevet følgende overvejelser: “Hun veksler mellem begejstring for OBL og tvivl om effekten af det” (Birgitte, s. 9). Birgittes divergerende udsagn kan være et udtryk for en stor grad af kompleksitet på området.

Carsten kommer ind på, at merværdien skal have karakter af et fornuftigt læringsmæssigt afkast: “Overskriften er, hvad giver et fornuftigt afkast læringsmæssigt?” (Carsten, s. 8), og han fortsætter og ytrer tvivl om det pædagogiske afkast af OBL. “Vi putter så mange ressourcer i det, mandetimer og penge, hvad er det pædagogiske afkast? Hvis det ikke står mål, så prøver vi at finde nogle andre måder, hvor vi kan rationalisere“ (Carsten, s. 4).

5.5.2.4 Need to have/nice to have

I lyset af nedskæringer og usikkerheden om den digitale omstillings relevans, indrammer Lasse denne sammenhæng ved at tale om digital omstilling, som need to have eller nice to have:

Når Sund har sagt, at vi skal have folk hurtigere igennem, færre der dumper osv., så har vi (COBL) sagt: Hvad kan vi gøre for at hjælpe med at nå de her mål? Vi fokuserer derfor nu kun på makeovers af fag, der går rigtig dårligt. Så i stedet for at kredse for kvaliteten af noget, hvor folk i forvejen består, så skal vi have de fag op, hvor det går dårligt, og mange ikke består. Vi er blevet læger, og ikke diætister, der gør noget ved de syge fag. Vi gør ikke fag bedre generelt og mere lykkelige. Så på den måde bliver vi need to have og ikke nice to have. (Lasse, s. 3)

COBL har ændret deres strategi ud fra den kalkule at være need to have istedet for nice to have. Før i tiden var udgangspunktet at højne kvaliteten i undervisningen “at gøre fag bedre generelt og mere lykkelige” ved at omstille kurser til blendede forløb og tilføre læringsteknologiske elementer i undervisningen. Nu er opgaverne i højere grad fokuseret på at løfte kurser, hvor frafaldstallet er højt, og COBL’s arbejde bliver derigennem et redskab til at fastholde flere studerende. Denne tankegang omkring berettigelsen og nødvendigheden af OBL, en nytte og relevans kalkule afspejles i flere af de indsamlede interviews. Særligt informanter med ledelsesansvar er optaget af, hvilken merværdi OBL kan tilføre KU.

Rent ledelsesmæssigt, kan du lægge nogle incitamentstrukturer ud, som understøtter sådanne nogle forandringer, men du skal også have de studerende med, og de skal kunne se en idé i det, og så skal der ligge et veldefineret kompetenceløft i det, som giver noget værdi til faget, til de studerende, og den diskussion skal man have. (Birgitte, s. 4)

De studerende skal se en idé i, at undervisningen omstilles, og der skal være et veldefineret kompetenceløft, som begrundelse for at omstille undervisningen. OBL skal bygge på et veldefineret kompetenceløft, som indebærer en dokumenteret målbar merværdi. Med andre ord, universitetet skal have noget synligt og målbart for pengene.

5.5.3 Teoretisk retning: Digital omstilling drevet af ildsjæle

Den teoretiske retning ‘digital omstilling drevet af ildsjæle’ behandles i dette afsnit. Afsnittet er en analytisk redegørelse, som er udviklet ved gentagne gennemlæsninger af in-vivo koder fra det empiriske materiale. Under gennemlæsningerne har vi analytiske spørgsmål for øje.

- Hvordan omtales forandringsdrivkræfterne på KU?
- Hvad kendetegner en ildsjæl?
- Hvilken betydning har den indre motivation for en ildsjæl?
- Hvilken merværdi italesættes af ildsjæle om digital praksis?

Et overraskende fund i empirien, er, at ildsjæle er en vigtig drivkraft for forandring. Et ønske om en dybere forståelse for, hvad der kendetegner ildsjæle, og hvordan den indre motivation spiller ind, er grundlag for ovenstående analytiske spørgsmål, som er styrepind i det analytiske arbejde.

Det sidste analytiske spørgsmål minder om det forrige analytiske spørgsmål vedrørende værdien af OBL. Forskellen er, at de forrige besvarelser omhandlede den merværdi ved OBL, som konsulenter og ledere italesatte. I dette afsnit kredses alene om citater og udsagn fra de to interviewede undervisere, og merværdien ved digital praksis vil referere til en direkte oplevet merværdi.

5.5.3.1 Forandringens drivkræfter

Den digitale omstilling af universitetsundervisning styres af forandringsdrivkræfter, som er med til at drive forandringen frem. Drivkræfterne kan være organisatoriske faktorer, som styres fra ledelsen i et top-down perspektiv, men kan også være en bottom-up proces, hvor forandringen sker på medarbejderniveau.

En forandringsdrivkraft vi særligt har fået øje på i vores undersøgelse, er forandring på medarbejderniveau med bottom-up styring, og vi har valgt at betegne disse som ildsjæle.

Først gang vi bliver opmærksomme på ildsjæle og bottom-up processer, er i interviewet med Lasse, som omtaler dem som ambassadører for OBL, og senere hen i samtalen med Carsten, som betegner ildsjæle som nøglepersoner og 'dem, der er på forkant'. I fokusgruppeinterviewet spørger vi direkte ind til betydningen af ildsjæle, i håbet om at blive klogere på, hvem de er og hvad der driver dem. Vores oplevelse af, at ildsjælene er helt centrale for udbredelsen af det gode budskab om og implementeringen af OBL, øges i takt med at interviewene gennemføres. Vi får aftaler i stand med to undervisere, der ifølge konsulenterne karakteriseres som ildsjæle, med henblik på at få deres perspektiver.

Lasse beskriver, at undervisere som konverterer, dvs. at de først ikke fandt værdi i OBL, men senere oplever store gevinster herved, agerer som ambassadører.

Dem, der er vores største og bedste ambassadører, og største forsvar, det er - lidt ligesom x-rygerne - dem der ikke tidligere syntes om det, og blev lidt tvunget til det af omstændighederne, men så blev 'converted', og fortæller alle om det. Jeg var også ligesom jer engang, men det er fantastisk. Og dem har vi mange af. (Lasse, s. 5)

Da vi spørger ind til underviserne positionering til de digitale tiltag på det teologiske fakultet, forklarer Carsten, at nogle undervisere er på forkant og brænder for brugen af OBL i undervisningen, mens andre kun benytter det mest nødvendige:

Det er meget individuelt, vi har nogen som absolut er på forkant, og så har vi nogen, som stort set kun bruger opslagstavlen og lægger nogle filer op (...) Vi har nogle medarbejdere, som bare brænder for det her, som de andre kolleger kan til at trække på. ... de er ligesom nøglepersonerne. (Carsten, s. 2+3)

Konsulenterne påpeger, at mange af henvendelser til COBL angående support til at omstille undervisningen, er fra ildsjæle, der på eget initiativ ønsker at udvikle undervisningen. Det er en gave til samarbejdet mellem COBL og underviseren, når det er underviserens eget ønske at digitalisere sin undervisning.

5.5.3.2 Hvad er en ildsjæl?

Vi læner vi os op ad Rogers og Cavusoglu i den teoretiske beskrivelse af en ildsjæl, som begge opererer med adfærd i forandringssituationer. Rogers taler om en femdeling af adoptanter, hvor vores vurdering er, at en ildsjæl befinder sig i gruppen early adopters. Enkelte ildsjæle vil også kunne betegnes som innovators, men da denne gruppe procentvis er lille, vælger vi alene at fokusere på early adopters. Et særkende ved dem er, at de hurtigt adopterer nye forandringer, er villige til at tage risici, har en høj grad meningsdannende lederskab og fungerer som trendsættere. Cavusoglus pendant til early adopters er influentials, som har evnen til at påvirke omverdenen, og særligt gruppen imitators.

Ifølge konsulenterne behøver en ildsjæl ikke være digital kompetent. "Langt de fleste er ildsjæle (der henvender sig til COBL), men de behøver ikke være nogle der digitale kompetente, men bare nogle som har lysten til det" (Ulla, s. 12). Underviser 2 kan ifølge konsulenterne karakteriseres som en ildsjæl, der både besidder lysten og evnerne til at digitalisere undervisningen. Underviser 2 udtrykker her sin oplevelse af, hvordan det gode budskab spredes ved at fortælle om sin undervisningsudvikling og vise det frem blandt kollegaer, hvilket er et tydeligt karakteristika for early adopters eller influentials.

Jeg oplever lidt, at det er en kulturel ting med e-læring, at det smitter underviserne imellem. På mit institut er der flere, der arbejder med forskellige e-læringsmaterialer, og jeg synes det er svært ikke at blive inspireret af det, man ser og hører rundt omkring. Jeg har selv vist nogle af mine ting frem, og efterfølgende var der en kollega, der henvendte sig til mig, fordi hun havde fået en idé. Så det er da vigtigt at vise sin undervisning frem,

når man har lavet noget særligt. Og diskutere det, ligesom man gør med sin forskning.
(U2, s. 9)

Oplevelsen af tilhørsforhold til et praksisfællesskab, er en stærk faktor hos underviser 2. Hun beskriver et arbejdsmiljø, hvor man deler viden og oplevelser, og hvor man er lydhør overfor hinandens erfaringer, og er med til at inspirere hinanden. Det næste citat illustrerer på en tydelig måde tanker og motiverne bag det, der driver en ildsjæl. Det viser en person med en dyb interesse i det digitale felt, som er draget af at berøre de dybere lag samt reflektere over praksis med henblik på at optimere praksis.

En af de helt store gevinster er typisk, at når man arbejder med sit undervisningsmateriale på en ny måde, så kommer man et spadestik dybere i de forståelsesmæssige lag. Pludselig kan det gå op for en, at der er en meget smartere måde at præsentere noget på ... Mange af e-læringsaktiviteterne udfordrer én på det didaktiske. Det giver jo bedre undervisning! (U2, s. 4)

Underviser 1 ønsker, at flere får fokus på at udvikle undervisningen, og ser det som en udfordring at få flere med " ... første udfordring er at få flere undervisere til at gøre noget" (U1, s. 4). Hun ønsker at påvirke sine kollegaer, som den influentials hun er. Underviser 1 udtrykker, at vejen til en god tilværelse på universitetet er at reflektere over sin egen undervisning, skabe struktur og implementere tiltag, som skaber aktiv læring. "Dem, der bliver omtalt positivt er dem, der har en ordentlig struktur i deres undervisning, plus bruger aktiverende tiltag, på den måde tror jeg, at det er vejen frem for at få en god tilværelse på universitet" (U1, s. 5).

Ildsjælene, vi har talt med, finder det naturligt at følge den digitale udvikling og implementere OBL i undervisningen. De tror på, at flere undervisere med tiden vil begynde at reflektere over undervisningen, og ønske den tidssvarende. "Der kommer flere og flere, fordi man godt kan se at forelæsningen er kedelig, så man vil spice det lidt op" (U1, s. 6).

5.5.3.3 Indre motivation

Den indre motivation er ikke drevet af ydre incitamenter, men af styret af, hvad der opleves behagelig og relevant for den enkelte. Den indre motivation finder særligt sit udgangspunkt i interesse, kreativitet, involvering og engagement. I samtalerne med de to undervisere, er det tydeligt at mærke, hvordan den indre motivation driver dem i udviklingen af undervisning. De

har begge taget initiativ til at udvikle undervisningen, og taget kontakt til COBL, for at få assistance og support. Hvad angår de to undervisere, har de selv stået for den praktiske udvikling, men fået hjælp og sparring hvor deres færdigheder ikke rakte.

Underviser 2 udtrykker eksplicit incitament for at inddrage OBL: “Jeg ville føle mig usikker, hvis jeg slet ikke kunne nogle af de her ting, hvis jeg ikke prøvede at følge lidt med i hvad man kan lave af e-læringsaktiviteter, såsom online quizzes, Prezi, Powerpoint med speak osv.” (U2, s. 4). Underviser 2 anerkender ligeledes, at det tager tid at sætte sig ind i noget nyt, men som hun siger: “Det er jo et kursus for mig også, så kan jeg hakke det af” (U2, s. 8). Underviser 2 er tydeligvis optaget af det digitale område, og hendes incitament udspringer af et ønske om ville følge med udviklingen, og opkvalificere sig som underviser.

Fordelene ved at tilegne sig nye færdigheder, og mestre brugen af digitale værktøjer, beskriver underviser 1 således: “ ... jeg kan bruge nogle af disse tools i min forskningsformidling på højt niveau, altså når jeg skal på konferencer, så hjælper det utrolig meget, at jeg kender noget til at “shake them through” (U1, s. 1). Hun udviser ejerskab og kan se, at investering i omstillingen giver afkast andre steder i hendes virke. Hun erkender, at omstillingen kræver tid, men ser det som en investering: “Jeg skal investere noget tid ... og se på, hvor meget tid det koster.” (U1, s.1)

Det indtryk vi får af de to undervisere er, at de motiveres af interesse, udfordring, involvering, kreativitet og autonomi. Refleksioner fra memo viser, at underviser 1 drives af en indre lyst til forandring: “Hun virker fokuseret på udvikling, og spejder efter muligheder, hvor hun kan optimere hendes undervisning, det er absolut de indre ting, som driver hende frem, ikke incitament fra omgivelserne” (U1, s. 9). Underviser 1 udtrykker begejstring over at skabe aktivitet hos de studerende og gennemføre en spændende undervisning med dialog: “Altså jeg vil jo heller ikke kede mig, det er meget mere spændende, hvis der er dialog og jeg kan se at det virker, kan se at de nikker og har forstået det” (U1, s. 1).

Ifølge self-determination theory er kompetence, selvbestemmelse og tilhørsforhold afgørende vilkår for udvikling af indre motivation. Underviserne udfordres på et tilstrækkeligt niveau, hvor de føler sig kompetente og oplever ansvar og handlekraft i forhold til egne muligheder. Underviser 2 udtrykker, at det har været en mundfuld at udvikle et læringsspil, men er tilfreds med, at hun nu har et læremiddel hun har bruge igen og igen: “... det har været noget af en

mundfuld, det tog nogle måneder at få den lavet, men nu har vi den og kan bruge den år efter år” (U2, s. 1). Begrundelsen for at ændre undervisningspraksis udtrykkes i en utilfredshed med egen præstation, og refleksion over, at det didaktisk kunne gøres bedre: “Det er udsprunget af et behov, hvor jeg synes jeg havde svært ved at levere, eller ikke syntes det var optimalt i forhold til forelæsninger og øvelser” (U2, s.1).

Memo fra interview med underviser 2, beskriver en ildsjæl, som er reflekteret og har en høj grad af perfektionisme. “Hun giver udtryk for, at alt hvad hun laver er grundigt overvejet, og hver detalje er nøje udvalgt. Hun virker presset af manglende tid, fordi hun fordyber sig i de enkelte opgaver og ønsker at gøre sit ypperste.”(U2, s. 10)

5.5.3.4 Digital praksis

Undervisernes italesættelser af merværdi omkring digitalisering af undervisning, kredser sig primært om de studerendes udbytte. De giver udtryk for en forståelse af den digitale generation, som dagligt benytter online medier, og ser det naturligt i en vis grad at udvikle en digital praksis. “En generation, der er vokset op med Facebook osv. og agerer i de her medier” (U1, s. 5).

Begge undervisere er stærke forandringsdrivkræfter på hvert sit institut, og er med til at udbrede ‘det gode budskab’ om fordelene ved digitalisering af undervisning. Underviser 2 udvikler et virtuelt læringsspil, som resulterer i mere praksisnær og fyldestgørende undervisning. Læringsspillet imødekommer også fagets mange læringsmål.

Læringsspillet tager udgangspunkt i en problemstilling, som de studerende skal løse ved at gå igennem den her case, eller det her spil, og de får points undervejs, og så er der masser af quizzer, og de skal ud og tage nogle blodprøver, som de gør ved at klikke på nogle dyr... det adresserer den teori de allerede burde have. Den her case binder rigtig mange læringsmål sammen. (U2, s. 1)

Underviser 2 ser en fordel i, at man med OBL kan kombinere teori og praksis, og at fleksibiliteten tillader de studerende at være studieaktive uden for klasserummet.

Et eksempel på potentialet i OBL er podcast, hvor man har mulighed for at bringe en bid af den virkelige verden ind, kan f.eks. være et interview med en fagperson, som kan

reducere distancen mellem det teoretiske læringsrum og den praktiske verden. Som studerende må det være rart med variation, og at man f.eks. kan sidde i toget og lytte til undervisningen. (U2, s. 3)

Endvidere oplever underviser 2, at OBL fremmer deltagelse og aktivitet hos de studerende. Dog ser hun, at det kræver omstilling af arbejdsgange for studerende, et ændret syn på undervisning, og ansvar for egen læring. "Tit er aktiviteten lagt over på deres skuldre, de skal selv sørge for at få det gjort, sørge for at forstå det, samle op, høre det igen, se det igen ... man udfordrer dem måske lidt mere, men samtidig, tror jeg også, at de ofte synes, at de virkelig kan bruge det til noget" (U2, s. 5). Netop fordi de studerende selv er ansvarlige for deres læring, er det ifølge underviser 2 vigtigt at "være meget eksplicit om formålet, hvorfor man har lavet det som e-læring, og ikke mindst hvordan de kan bruge det" (U2, s. 7).

En betragtelig merværdi i forhold til digital praksis, er ifølge underviser 1, at man bevarer de studerendes opmærksomhed længere, og at forelæsningen er underholdende: "Jeg synes, at man kan sørge for at holde opmærksomheden hos de studerende længere, altså til emnet" (U1, s.1), hun siger videre "... jeg kan holde dem i snor på en underholdende måde" (s. 4) "det er min erfaring, at de har mere lyst til at beskæftige sig med emner, hvis forelæsningen er underholdende, og de står tilbage med en fornemmelse af, at det var spændende" (U1, s. 1).

At benytte digitale værktøjer har ligeledes den force at skabe interesse hos studerende, ved aktivt at involveres i undervisningen. "Quizzer og nogle to-og-to øvelser, små videoklip osv., så skaber man mere opmærksomhed og interesse." (U1, s. 1) Den høje grad af struktur resulterer i, at de studerende bliver taget ved hånden, og aktivt bliver hjulpet gennem den planlagte undervisning: "Det gør noget for de studerendes aktivitet, man lærer bedre når man beskæftiger sig med det, og hvis man bliver holdt i hånden, så vil læringen være mere effektiv." (U1, s.1)

Muligheden for, at undervisere løbende kan holde trit med, om de studerende forstår stoffet, skaber en didaktisk merværdi: "Kan finde ud af, hvor deres behov er (...) Quizzer kan bruges til at evaluere, hvor de er henne"(U1, s. 3). Samtidig er muligheden for at differentiere god, og de studerende, som under normale og traditionelle forhold ikke er deltagende, kan motiveres til at give deres bidrag til kende i det virtuelle rum: "F.eks. todaysmeet, som fungerer til at aktivere dem som ikke tør sige noget, så det ikke altid er stræberne der svarer eller er aktive, altså de ekstroverte. Så til at involvere de introverte." (U1, s.2).

I et blik på kursusevalueringer, responderer de studerendes med stor taknemmelighed over den digitale praksis, som opleves underholdende og engagerende:

Jeg har som viceinstituteder set alle evalueringer fra alle kurser, og man kan tydeligt se, at de forelæsere som bruger nogle ting, selv hvis det er en helt almindelig quiz, så er de studerende utrolig taknemmelige, og siger at det har været underholdende og engagerende. (U1, s. 4)

Det er er motiverende for en underviser at få gode kursusevalueringer fra de studerende, men ifølge underviser 1 er hard facts (resultater) helt afgørende for at få flere undervisere til at digitalisere deres undervisning. “Én ting er, at man som underviser får gode evalueringer, en anden ting er hard facts; altså bare fordi de elsker mig som underviser, betyder det så også, at de består eksamen bedre?” (U1, s. 6).

5.6 Perspektiver til litteraturen

Use the literature review without letting it stifle your creativity or strangle your theory. The literature review gives you an opportunity to set the stage for what you do in subsequent sections or chapters. Analyze the most significant works in relation to what you addressed in your now developed grounded theory. (Charmaz, 2014, s. 308)

Som ovenstående citat beskriver, kan eksisterende forskning inddrages i undersøgelser, der er funderet i konstruktivistisk grounded theory, hvor den dels er med til at kvalificere de analytiske fund, og samtidig kaster lys over andre mulige teoretiske retninger inden for feltet. Specialets litteraturgennemgang vil blive gennemført ud fra denne tankegang.

5.6.1 Litteraturgennemgang

Et blik på perspektiverende litteratur er påbegyndt tidligt i processen, når vi løbende er blevet bekendt med undersøgelser, relateret til digitalisering af universitetsundervisning. Denne type af litteraturindsamling er ikke foregået struktureret, men tager derimod afsæt i kilder, der er fundet i den fremsøgte litteraturs referencelister. Således fører en reference videre til nye referencer, også kaldet ”sneboldsøgning”. Thornberg (2012) skriver, at en litteraturgennemgang

kan “ ... stimulate questions during the analysis process ... “ (s. 4), og derfor finder vi det relevant undervejs i analyseprocessen at supplere med perspektiverende litteratur i form af peer-reviewed forskningsartikler, der modsat den førnævnte, er fundet gennem systematisk litteratursøgning. En detaljeret metodegennemgang, med søgestreng, søgefiltre og søgeresultater, er at finde i et skema i bilag 4.

Formålet med denne litteraturgennemgang er ikke at opnå en udtømmende gennemgang af viden på området, men derimod at vise et udsnit af den domænespecifikke viden, der kan sammenligne og kvalificere analysens fund hidtil, og samtidig berige analyseprocessen med blik på nye mulige retninger. Perspektivering vil således være delt op i to dele, hvor den ene har et kvalificerende blik tilbage på specialets fund, og den anden et undersøgende blik fremad. I litteraturen har vi mødt nye teoretiske retninger, som åbner vores felt op, der gør det muligt at gå et analytisk spadestik dybere, og zoome ind på den digitale praksis. Ved gennemlæsning af den nyfundne litteratur, inddeles det i følgende tre områder.

- Need to have/nice to have
- Digital omstilling drevet af ildsjæle
- Nye roller for undervisere og studerende

5.6.2 Kvalificering af teoretiske retninger

Den første teoretiske retning, er ikke taget med videre til kvalificering. For at perspektivere og kvalificere de to andre teoretiske retninger, der opstod uventet i undersøgelsen, præsenteres et udsnit af den aktuelle viden på området nationalt og internationalt. Formålet er dels at indhente viden omkring, hvorvidt omstilling til blended learning, kan opfattes som ‘need or nice’, og her er der specifikt søgt efter blended learning i forhold til effekt, udbytte og merværdi. På den anden side, har vi stræbt efter at indhente erfaringer fra andre universiteter omkring ildsjæle og deres rolle i digitalisering af undervisning; i den forbindelse er ildsjæle operationaliseret til change agent og early adopter. Operationaliseringen har haft til formål at skabe identificerbare og søgbare begreber. Se den komplette søgestrategi i bilag 4.

5.6.2.1 Digital omstilling - need to have/nice to have

På universiteter kan det at sikre kvalitet og måle udbytte, være en kompleks størrelse med mange influerende elementer. En måling af f.eks. undervisningskvalitet, indeholder en kompleks samling af aspekter, som følgende citat belyser:

The quality of student learning is associated with what students think they are learning, how they approach their learning, and how they perceive their learning context. Research has also shown that this is related to how teachers perceive of student learning, how they conceive of teaching, and how they approach the learning and teaching experience. (Ellis & Calvo, 2007, s. 60)

På trods af kompleksiteten er det i den udvalgte litteratur et centralt spørgsmål, om digital omstilling har en effekt og skaber læringsmæssig merværdi. Der skelnes mellem oplevet forbedring, og målbare forbedringer målt ud fra opnåelse af faglige mål og resultater. (Christensen, Christiansen, Gynther, Helms, Schlüntz, 2014, s. 27) Det, som primært måles i undersøgelser, er en oplevet effekt, og et skøn ud fra nogle opstillede faktorer. Metastudier, som har set på målbar merværdi ved brug af blended learning, finder frem til, at der kun er en mindre forbedring i læringsudbyttet. (Means, 2010; Luckin, 2012)

Donn Randy Garrison, en canadisk professor i uddannelse, har undersøgt online voksenlæring, og fundet, at gennemførelsesprocenten var højest ved blendede forløb. “ ... blended learning completion rates have been reported to be higher than online and many face-to-face courses.” (Garrison, 2003 s. 80). Vedrørende karakterer, siger han, at de lå på samme niveau, men studerende på blendede forløb havde en bedre opfattelse af læring. “While the actual grades were identical, it was found that students in the blended course had higher perceptions of learning, satisfaction, cognitive presence” (Garrison, 2003, s. 80). Det pointeres endvidere, at digitale færdigheder bør ses som et fagligt kompetenceløft til de studerende, hvilket er efterspurgt på arbejdsmarkedet (Christensen et al., 2014, s. 27).

5.6.2.2 Digital omstilling drevet af ildsjæle

‘Et digitalt løft’ (EVA, 2015) er en undersøgelse af erhvervsakademier, som viser, at udviklingen mod øget digitalisering i undervisningen i stort omfang er drevet af ildsjæle, som bruger digitale

læringsteknologier i egen undervisning. Dog ses en bevægelse mod en større strategisk og ledelsesmæssig forankring, hvor der sættes mere systematiske rammer og mål. (s. 5)

I litteraturen nævnes endvidere, at engagerede medarbejdere er en vigtig drivkraft til forandring. “Hele 82 procent af lederne i den offentlige sektor peger på engagerede medarbejdere, som den vigtigste kilde til nytænkning og udvikling. Medarbejderne slår dermed alle andre grunde til innovation med flere længder” (www.ftf.dk).

Et australsk studie (Taylor & Newton, 2013) om institutionelle forandringer i forhold til blended learning, påpeger, at det har været et specifikt mål at bruge undervisere i deres undersøgelse, der generelt var interesserede i arbejdsrelaterede forandringer. Ved at henvende sig til personer tilhørende både technology pioneer (innovators), early adopters og early majority, sikres informanter der ikke modsætter sig forandringer, men er interesserede i dem, dog i forskellig grad. Vi ser det som et ønske om at henvende sig til potentielle ildsjæle, da de vurderes at bære en central rolle i en digital omstilling, på samme vis, som vi har kunnet konstatere i vores undersøgelse.

The aim was to purposefully involve academic staff who were either early adopters or early majority categories, meaning that they were very interested in change but were not lone technology pioneers and so appreciated significant university support. This approach was used to encourage exploration of institutional requirements for adoption of converged delivery approaches across the university. (Taylor & Newton, 2013, s. 55)

5.6.3 Nye teoretiske retninger

Formålet med denne del af perspektiveringen, er, som før nævnt, at tage et undersøgende blik fremad, med henblik på at stimulere vores undren og åbne op for nye, mulige retninger relateret til digital praksis. Den fundne litteratur vurderes relevant til afsøgning efter nye vinkler og perspektiver af specialets undersøgelsesfelt. Litteraturen handler om, hvordan online og blended learning har betydning for et paradigmeskift i undervisningssituationens traditionelle afsender- og modtagerroller.

... technology point toward a revolution in education, allowing learning to be individualized (adaptive learning), enhancing learners’ interactions with others

(collaborative learning), and transforming the role of the teacher (...) to a learner-centered model that puts learners in control of their own learning. (Ruiz, Mintzer & Leipzig, 2006, s. 207)

I EVA rapporten (2015) er omstilling af underviseren et omtalt fokus. Omstillingen handler om "... en ny underviserrolle, hvor man mere er en facilitator for de studerendes læringsproces end den traditionelle formidler af viden i undervisningslokalet" (s. 26). Den nye underviserrolle, som bevæger sig væk fra den traditionelle ekspertrolle, og bliver mere en faciliterende, danner basis for en paradigmeskift i rollerne for de studerende og underviseren. De studerende får mere ansvar i undervisningen og for deres egen læringsproces. Det er naturligvis en tilvænningsproces for begge parter, og i rapporten beskrives det, at den nye rollefordeling kan opleves som en større udfordring, end undervisernes mangel på tekniske færdigheder og kompetencer, som tit nævnes som udfordringer i forhold til omstilling til blended learning.

En rapport fra Aarhus Universitet omhandlende et sundt virtuelt læringsmiljø (Stenalt & Jensen, 2008), berører ligeledes omstillingen af roller i læringssituationen, og påpeger at det stiller store krav til begge parter. Underviserne skal kunne ændre deres opfattelse af at være den traditionelle afsender og eksperten i den kommunikative relation, og de studerende skal begynde at agere som medskabere og aktive bidragsydere.

En ressource, der i dag ikke medtænkes nok i skabelsen og anvendelsen af de virtuelle miljøer, er de studerende som medskabere, frem for blot modtagere. Udviklingen på det digitale område viser, at traditionelle kommunikationsrelationer som afsender og modtager forlades til fordel for en brugerdreven tilgang, hvor modtagere forvandles til aktive bidragsydere. (s . 15)

En rapport om udbyttet af onlinekurser fra IT Learning Center, LIFE på Københavns Universitet (2009), følger op i forhold til et skift i roller, ved at belyse, at de studerende bevæger sig fra passive til aktive deltagere i undervisningssituationen. Rapporten viser, at de studerende er aktive og deltagende online, når de får en følelse af et forpligtende fællesskab, hvor de studerende og underviserne interagerer, og får skabt en tryk atmosfære. Den faglige interaktion er en anden motivationsfaktor for deltagelse. (s. 23) I rapporten fremgår det endvidere, at onlinekurser kræver online nærvær fra underviseren, som bør være synlig og hurtigt skal

respondere på online indlæg og kommentarer. “Underviserens rolle er på den ene side at kvalificere diskussionerne og løfte det faglige niveau, og på den anden side at bidrage med indlæg i diskussionerne, der opmuntrer og sikrer et godt arbejdsklima” (ITLC, 2009, s. 23).

International forskning har også et fokus på skiftet fra passiv lærercentreret undervisning til en aktiv elevcentreret undervisning. “Interactive learning shifts the focus from a passive, teacher-centered model to one that is active and learner-centered, offering a stronger learning stimulus” (Ruiz et al., 2006, s. 2).

5.7 Teoretisk sampling 2

Den følgende analytiske redegørelse tager afsæt i den nyfundne teoretiske retning, som omhandler omstilling af roller. Digital omstilling af praksis er forbundet med og resulterer i et paradigmeskift i rollefordelingen mellem underviser og studerende.

Allerede i samtalen med e-læringskonsulenterne fandt vi ud af, at vi kunne få adgang til et konkret kursus på Absalon, der viste en digital omstilling. Vi har fra specialets begyndelse, haft et ønske om først at se på de store linjer omkring digitalisering af undervisning, og i løbet af processen bevæget os tættere på praksis. For at belyse omstilling af roller i den konkrete digitale praksis, finder vi det nødvendigt først at undersøge betingelser for, at omstilling af roller kan finde sted. Vi undersøger i hvilken grad praksis er ændret, og om den digitale praksis fordrer interaktion mellem underviser og studerende samt studerende imellem.

5.7.1 Teoretisk retning: Omstilling af roller

Vi har arbejdet med den nye teoretiske retning, dels ved at inddrage relevante analysebærende begreber, og dels ved gentagne gennemlæsninger af in-vivo koder fra det empiriske materiale og analytiske refleksioner. Vi søger først en vurdering af graden af den digitale omstilling af kurset Levevilkår og Sundhed for at kunne bestemme, om en digital omstilling har fundet sted. Under dette arbejde har vi haft fokus på følgende analytiske spørgsmål.

- I hvilket omfang er der sket en digital omstilling af kurset Levevilkår og Sundhed?
- Kan interaktion i kurset Levevilkår og Sundhed identificeres?
- Resulterer omstilling af praksis i en omstilling af roller for underviser og studerende?

5.7.1.1 Teknologiens indflydelse på praksis

I et LMS ligger potentialet for at skabe ny undervisning, men det sker kun ved at nytænke undervisningen og selve læringssituationen.

Universiteter verden over har anskaffet sig et LMS, og har troet, at det ville skabe ny undervisning af sig selv. Det har vist sig ikke at ske, hvilket kan skyldes, at læringsteknologierne først for alvor bruges innovativt, når vi begynder at være nytænkende i forhold til måden at undervise og lære på. (ITLC, 2009, s. 15)

Genstandsfeltet i denne analyse er kurset Levevilkår og Sundhed fra henholdsvis 2013 og 2015. Den studieleder/underviser (U3), som har forestået omstillingen, er ifølge konsulenten Ulla en ildsjæl, hvilket understøtter den teoretiske retning, at digitalisering af undervisning drives af ildsjæle. Hun udtrykker, da vi spørger hende, om hun er en ildsjæl: "Jeg er ikke en ildsjæl, men alligevel måske en lille ildsjæl ..." (U3, s. 2). Senere i samtalen, da vi tydeliggør vores definition af en ildsjæl, siger hun "Så kald mig bare en ildsjæl" (U3, s. 2). Hun fortæller, at hun har været optaget af omlægningen. "... jeg er nok den (i teamet), der har været mest interesseret i det her felt og indledt samarbejdet med COBL." (U3, s. 1).

For at undersøge i hvilket omfang der er sket digital omstilling af kurset Levevilkår og Sundhed, benyttes SAMR-modellen. SAMR-modellen undersøger, hvordan teknologien griber ind i en eksisterende praksis, og i dette perspektiv, foretages en komparativ undersøgelse af den digitale omstilling af undervisning på kurset fra 2013 og 2015.

SAMR-modellen opererer med, at teknologi kan være substituerende eller transformerende (se figur 5). En vurdering af kurset Levevilkår og Sundhed fra 2013 viser, at kursets rum på LMS'et primært bruges substituerende. De informationer, som før brugen af LMS'et blev formidlet via et kompendium eller en fysisk kursusoversigt, kommunikeres nu ud på kursets virtuelle opslagstavle midt på siden. Til venstre på siden findes 'indhold af fag', som indeholder uploadede tekster. Eksemplerne viser, at LMS'et erstatter den eksisterende praksis, uden at funktionen ændres, og kan derfor ifølge SAMR-modellen klassificeres som substitution. På opslagstavlen formidles information, som må vurderes at foregå hyppigere, end hvis LMS'et ikke var i brug. Denne mulighed gør det nemt at dele information til mange, og det har skabt funktionelle forbedringer på kurset, hvilket klassificeres som argumentation i SAMR-modellen.

Sammenlignes Levevilkår og sundhed fra 2013 med 2015, er det tydeligt, at kurset har fået en langt bedre struktur og en indholdsmæssig sammenhæng. Dele af kurset i 2015 er omstillet til blended learning med videoforelæsninger og online diskussioner. “ ... ½ af kurset blev lagt om til e-learning, og jeg vekslede derfor mellem min traditionelle rolle i klasserummet og så e-learning” (U3, s. 3). Motivet for at omstille kurset er et ønske fra de studerende om øget fleksibilitet, fordi masterstuderende ofte arbejder ved siden af studiet: “Det var min opgave som studieleder at arbejde på hvordan vi kan holde den her uddannelse i live, om vi skal nedlægge den, fordi vi ikke udbyder den som de studerende ønsker, eller skal vi forsøge med nogle omlægninger” (U3, s. 2).

Omstillingen af kurset er konkret resulteret i, at 6 sessioner ud af 19 er tilrettelagt med videoforelæsninger, og 4 af disse har tilhørende asynkrone diskussionstråde. De tilgængelige online videoforelæsninger har en substituerende indflydelse på praksis, da de erstatter den almindelige traditionelle forelæsning i auditoriet, uden at funktionen ændres. De asynkrone diskussionstråde rammesættes med tre e-tivities, som de studerende skal løse. Online diskussionerne bygger alene på skriftlig kommunikation, og har karakter af envejskommunikation, idet de studerende alene besvarer anførte spørgsmål, og ikke kommenterer på medstuderendes indlæg. De online diskussioner har potentiale til at skabe funktionelle forbedringer og i yderste forstand redesigne aktiviteten, som vil kunne klassificeres som modification i SAMR-modellen. Den asynkrone og altid fuldt tilgængelige online diskussion, er et redesign af traditionelle mundtlige faglige diskussioner, og tilfører aktiviteten nye læringspotentialer.

I et blik på Buchanan & Boddy's model (jf. figur 3), som klassificerer forandringssituationer, kan Levevilkår og Sundhed fra 2013 placeres i modellens højre nederste hjørne (nr. 2), hvor konfliktniveauet er lavt, og graden af udsathed er lav. Det er alene kommunikationen af den rammesættende information til de studerende, der er omlagt, og kan derfor klassificeres som værende en inkrementel forandring i et perifert område i forhold til undervisningssituationen. Levevilkår og sundhed fra 2015 vurderes at være i modellens nederste venstre hjørne (nr. 3), da videoforelæsningerne er tæt på undervisningens kerneområde, nemlig selve formidlingen, men forandringen er fortsat inkrementel, da den er i sin begyndende fase.

For at forandringen kan have en radikal betydning for undervisningssituationen, skal den have en transformerende karakter, og kan eksempelvis være synkrone chat-rum i forbindelse med en online forelæsning, som f.eks. besvares af undervisningsassistenter.

Downes taler om, at online læring ikke bare er en teknologisk revolution, men i højere grad er en social revolution. Det sociale aspekt og potentialet i det online netværk, kan i sidste ende have en transformerende indflydelse på praksis. Det sociale aspekt i det virtuelle rum handler om muligheden for at interagere deltagerne imellem.

5.7.1.2 E-learning 2.0 og interaktion

Vi vil undersøge graden af interaktion i det online kursusrum, som ifølge Downes er centralt i e-learning 2.0. Endvidere vil vi placere kurset for 2013 og 2015 i Salmons five-stage model.

Med hensyn til Levevilkår og Sundhed 2013, foreligger ingen e-tivities i form af online forelæsninger og online diskussionstråde på LMS'et. Vurderingen er endvidere, at muligheden for interaktion er til stede på opslagstavlen, men alligevel er der ingen interaktion mellem de studerende og underviseren. Flere gange nævner underviseren, at hun kan kontaktes per mail, hvis de studerende har yderligere spørgsmål, hun skriver: "linket får I pr mail", hvilket kan tolkes som, at dialog og interaktion mellem de studerende og underviseren, ikke er tænkt ind som en del af det online kursusrum.

På Levevilkår og Sundhed 2015 er 6 ud af 19 forelæsninger omformet til videoforelæsninger, hvoraf de 4 (sessionerne 2,8,9,12) har diskussionstråde. For at finde ud af, om der er interaktion til stede i det online kursusrum, kigger vi konkret på, om de studerende poster indlæg og kommenterer på andres indlæg. Der er forskellige undervisere på alle seks videoforelæsninger, og fra studielederens side lægges der op til, at underviser altid viser sin tilstedeværelse inde i kursusrummet.

Når vi ser på de fire sessioner med diskussionstråde, er helehedsopfattelsen, at diskussionstrådende ikke optræder efter hensigten, hvilket underviser 3, som er studieleder på uddannelsen, bekræfter.

Diskussionstrådene har ikke rigtig kørt, det er et element som kunne udfoldes langt langt mere, det kunne f.eks. systematiseres, så nogle studerende var ansvarlige for at samle op på spørgsmål og formidle videre til mig eller anden underviser, som så kunne besvare

spørgsmålene, for at sikre kontinuiteten. Her må jeg sige pas, der fik jeg ikke rigtig skovlen under. (U3, s. 6)

Underviser 3 erkender, at diskussionstrådene kunne udfoldes langt mere, men vi kan undre os over hendes forslag om, at studerende kan samle op på spørgsmål og videregive disse til underviseren, da dette umiddelbart ikke er et tiltag, der vil gavne online diskussionen mellem de studerende. Generelt er vores opfattelse i forhold til kursusrummet, at der lægges op til, at de studerende poster svar, og ikke behøver at foretage sig andet. Dette lader til at være i modstrid med den egentlige tankegang, som netop er at diskutere, hvilket disse punkter fra kursusrummet pointerer:

- Reflektere over de anførte spørgsmål.
- Stil spørgsmål til de andre studerende
- Kommenter på de andre studerendes indlæg

Formålet med de online diskussioner lægger op til et digital nærvær fra både underviser og studerende, og udover de tre punkter, bedes de studerende bidrage med 2-4 indslag.

	Tråd 2	Tråd 8	Tråd 9	Tråd 12
Antal studerende	9	5	4	5
Indlæg studerende	10 indlæg	5 indlæg	11 indlæg	7 indlæg
Indlæg underviser	5 indlæg	1 indlæg	6 indlæg	2 indlæg

Tabel 4: Diskussionstråde

I vores gennemgang af kursusrummets diskussionstråde, viser virkeligheden sig at være en anden. På kurset deltager i alt 14 studerende. I session 2 poster 9 forskellige studerende deres svar på de stillede spørgsmål fra underviser, men med kun i alt 10 posts fra studerende, opstår der ikke et diskuterende samspil. Underviseren poster 5 indlæg, som er svar på spørgsmål fra de studerende. Således er der et samspil mellem studerende og underviser i denne diskussionstråd, men ikke en diskussion i vores øjne, snarere en konstellation, hvor underviser agerer ekspert og svarer på opklarende spørgsmål. I session 8 poster 5 studerende 1 indlæg hver, og underviseren

viser sig 1 gang. I session 9 figurerer 4 studerende med i alt 11 indlæg, men kun 5 af disse indlæg er reelle svar på den stillede opgave, resten omhandler opklarende spørgsmål af teknisk karakter. Underviseren viser sig i denne session 6 gange, hvor han kommer med opmuntrende kommentarer på de studerende posts, opfordrer flere studerende til at deltage, samt bringer idéer op til at starte en diskussion.

Kære alle på holdet! Iben har lavet en fin befolkningspyramide for den cubanske befolkning i 2011. Det ville være godt, hvis I alle ville diskutere de spørgsmål der er stillet i relation hertil - og give nogle hypotetiske forslag til forklaringer, som har at gøre med Cubas historie efter revolutionen. Indtil nu er det kun Marie-Louise, Iben og Mette der har deltaget i diskussionen! Måske er nogle - men da ikke alle - spørgsmål vanskelige. Håber at høre fra flere på holdet :-)

Underviserens online nærvær vurderes vigtig for både at engagere de studerende, skabe en bæredygtig diskussion, samt give diskussionen kvalitet (Anderson & Liam 2001). Vi anser det for positivt, at underviseren viser sin tilstedeværelse og kommer med opmuntringer, men i denne konkrete sammenhæng lader underviserens indblanding ikke til at virke, da der ikke er flere studerende, der deltager, eller nogen der starter en diskussion på hans opfordring. I session 12 deltager 5 studerende med i alt 7 indlæg. Underviseren viser sig 2 gange, og afgiver opklarende svar på spørgsmål fra studerende.

I evalueringerne af kurset i 2015 (bilag 5+6) giver de studerende udtryk for en utilfredshed omkring online diskussionerne. De foreslår i stedet et chat-room til den asynkrone kommunikation, da de oplever det som et irritationsmoment, at der går lang tid mellem kommentarerne. Følgende er et udsnit derfra:

Diskussionerne virker ikke. Oplæggene til diskussionerne var ikke helt så godt – var blandet mellem læringsspørgsmål og refleksionsspørgsmål. Der burde være et chat-room, hvis man ønsker diskussion ... så man ikke hele tiden går ind på sitet og ser om der er kommet nogle kommentarer... nogle gange længe efter, at man selv har uploadet sine besvarelser, og er videre med pensum i det andet fag. (bilag 5 1, s. 3)

Evalueringen bestod af to dele, hvor anden del omhandler online læringsaktiviteterne, og som svar på spørgsmålet specifikt omkring de online diskussioner, skriver de studerende: "Mulighed

for online spørgsmål f.eks. et fast tidsinterval, bedre styring af diskussionerne, chatrooms til diskussioner, udelade diskussioner” (bilag 6, s. 2) De studerende ønsker synkron diskussioner med bedre styring, og en af de studerende foreslår helt at undlade diskussionerne. Dette vidner om, at de online diskussionstrådene ikke har virket efter hensigten samt at de mangler karakter af en reel diskussion.

Vi kan konstatere, at interaktion ifølge 2.0 principperne ikke er til stede i online forelæsningserne. Forklaringen, mener vi skal ses i, at diskussionstrådene ikke fungerer efter hensigten. De studerende afgiver individuelle besvarelser på konkrete emnerelaterede spørgsmål, og de forholder sig ikke kritisk til hinandens svar. Løsningen kan efter vores vurdering være at bringe nogle mere reelle diskussionsemner i spil, der kan debatteres, og gå væk fra den anvendte form, som lægger op til rigtig/forkert besvarelser. Vi har valgt et eksempel fra session 2, som viser den nuværende form:

Spørgsmål der kan blive diskuteret: Post dine svar, refleksioner, kommentarer og/eller spørgsmål.

Videoforelæsning 1:

Spørgsmål 1. Hvad er KOL

Spørgsmål 2. Hvilke konsekvenser har KOL? For patienten For samfundet

Spørgsmål 3. Hvad er årsagerne til KOL og hvordan udvikles sygdommen?

Spørgsmål 4. Hvilke faktorer er med til at forsinke KOL diagnosen?

Videoforelæsning 2:

Spørgsmål 1. Hvilke komponenter indgår i behandlingen af KOL

Spørgsmål 2. Hvilke udfordringer er relateret til den medicinske behandling af KOL?

Spørgsmål 3. Hvilke udfordringer er relateret til rehabilitering af patienter med KOL?

Spørgsmål 4. Beskriv i korte træk principperne bag ”kronikermodellen” (Chronic Care Model)

Spørgsmål 5. Nævn hvilke monitoreringsværktøjer mht KOL findes i dag i det danske sundhedsvæsen.

Billede 6: Eksempel på diskussionsoplæg

I vores vurdering af, om et emne er diskussionsdygtigt, tages afsæt i denne definition. “Diskussion er mundtlig eller skriftlig meningsudveksling mellem to eller flere personer, og belysning af en sag gennem fremdragelse af forskellige sider af den” (www.ordnet.dk 4).

Hovedparten af ovenstående KOL spørgsmål lægger efter vores vurdering ikke op til diskussion. Spørgsmålene kunne generelt være formuleret på en måde, så de studerende skal give deres holdninger til kende. Et eksempel kunne være at diskutere motivation af patienter, som netop lægger op til at de studerende kommer med deres holdninger og erfaringer. I interviewet med underviser 3, kommer hun selv ind på karakteren af diskussionsemnerne. I citatet belyser hun, at den anvendte form fungerer fint i forhold til sygdomsspecifikke spørgsmål, som er spørgsmål/svar, men ikke til at skabe diskussioner.

Det er ikke som en diskussionstråd mellem de studerende; det er heller ikke oplagt med de her emner - måske kunne man tage en diskussion om, hvad kan kommunerne så gøre for at hjælpe den og den person med den lidelse, og gøre livet lidt bedre for dem, altså lidt bredere diskussionstemaer, som jeg ellers har stået for på klassen. (U3, s. 6)

Ud fra citatet lader det til, at de bredere diskussionsemner er foregået i det fysiske klasserum med underviser 3, og det virtuelle rum er brugt til andet formål, på trods af hensigten.

Med baggrund i gennemgangen af graden af interaktion i de to kurser, placeres kursus 2013 på trin 1 i Salmons five-stage model, og kursus 2015 på trin 2-3. Begrundelsen er, at på kurset fra 2013 ses ingen interaktion, og det matcher trin 1, hvor formålet blot er at implementere LMS'et, og give de studerende adgang til information på LMS'et. Kurset fra 2015 placeres på trin 2-3; når de studerende f.eks. skal præsentere sig selv inden kursets start etableres online socialisering, og det er med til at styrke de sociale relationer blandt de studerende. Derudover handler trin 2 om at sende og modtage information, hvilket er til stede i det online kursusrum. Trin 3 repræsenterer udveksling af information mellem de studerende og underviseren, hvilket sker i begrænset omfang. Diskussionstrådene har som sagt karakter af at sende/modtage information, og en egentlig udveksling af information og vidensdeling er kun sporadisk til stede. For at det online kursusrum kunne klassificeres til trin 4 og 5, skal de studerende konstruere viden sammen og lære fra hinanden. Underviseren skal udvikle e-tivities, som fremmer refleksion samt fungere som facilitator ved at skabe rammer, og supportere de studerendes indbyrdes læring.

E-learning 2.0 handler bl.a. om fleksibilitet, interaktion, aktiv deltagelse, hvilket naturligt vil få betydning for både underviserens rolle og de studerendes rolle i praksis. I følgende afsnit

forsøger vi at besvare, om rollerne i vores kursuseksempel har karakter af at være traditionelle, eller om der er tegn på rolleskift.

5.7.1.3 Roller i digital praksis

Som beskrevet indledningsvis er betingelsen for en omstilling af roller i vores kursuseksempel, at der reelt er sket en digital omstilling af undervisningen, og at interaktion kan identificeres i det online kursusrum. Downes pointerer, at den øgede deltagelse og interaktion mellem studerende og underviseren, redefinerer og ændrer både de studerendes rolle og underviserens rolle. I yderste forstand taler Downes om et decideret kollaps i rollefordelingen og en dekonstruktion af roller.

De ovenstående analytiske gennemgange af betingelser viser, at omstillingen er på et tidligt stadie, og det har betydning for vores vurdering af, at rollerne for underviser og studerende er så godt som uændret. Underviseren er fortsat ekspert, der videregiver viden og information til de studerende, samt udvælger materialer og tilrettelægger forelæsninger. De studerende indtager en passiv og modtagende rolle. De asynkrone online diskussioner giver mulighed for en øget deltagelse, og en øget mulighed for interaktion, men det har alligevel ikke fundet sted.

Vi har tidligere vurderet kurset fra 2015 til at befinde sig på trin 2-3 i five-stage modellen, hvilket er et stadie, hvor de studerendes deltagelse og interaktion øges, men den traditionelle rollefordeling bibeholdes. Det er først på trin 4, at de studerende er i stand til at skabe viden sammen og arbejde kollaborativt, og her skal underviseren udvise tilbageholdenhed.

Underviser 3 er opmærksom på og har et ønske om at omstille rollerne, så de studerende får en aktiv og deltagende plads i undervisningssituationen. Hun kalder forelæsningsformen kedelig og passificerende.

Forelæsningsformen er jo dræbende kedsommelig, og derfor ser jeg det som en fordel at få lavet de her komprimerede videoer af 12-15 min varighed, måske har man to videoer til samme tema, og så flytte sig væk fra den passificerende undervisningsform og få en mere aktiverende undervisningsform. (U3, s. 4)

Til spørgsmålet om graden af digital omstilling af kurset Levevilkår og Sundhed, har påvirket hendes måde at undervise på, svarer underviser 3: "... nej, jeg kan ikke sige, at det har påvirket min måde at lave klasseundervisning" (U3, s. 3). Hun er dog opmærksom på, at det kræver overvejelser at få klassedelen til at spille sammen med online elementerne, og erkender, at dette

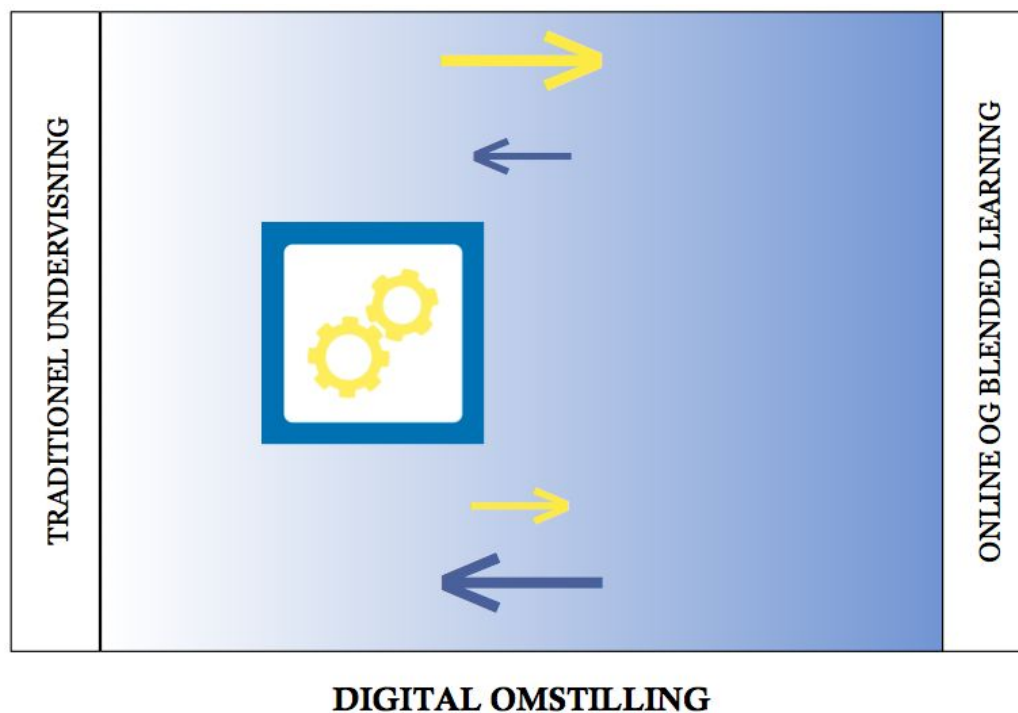
samspil kunne være bedre. “ ... det er svært at sige om jeg er blevet bedre på den front, men jeg tror jeg kunne blive meget bedre, men det kræver også nogle overvejelser, om hvordan de her videoer spiller sammen med klassedelen” (U3, s. 4).

Underviserens rolle, ifølge e-learning 2.0 og five-stage modellens trin 4+5, er faciliterende og tilbageholdende, og fokuserer på at supportere og understøtte de studerendes læreprocesser.

Vi vurderer, at underviserens måde at strukturere og formidle information på LMS'et, det vil sige den pædagogiske formidling, kan tilhøre denne beskrivelse af en støttende funktion. Når vi ser på den del, er der sket en betydelig forandring fra kurset i 2013 til kurset i 2015. Underviser 3, har ud fra den vurdering gjort et vigtigt tiltag for at skabe optimale betingelser for de studerendes læringsproces.

5.8 Analytisk sammenfatning

En udarbejdet illustration har til formål at afklare de teoretiske retningers indbyrdes relationer. Modellens firkantede element repræsenterer undervisningspraksis som noget dynamisk, der påvirkes af det omgivende miljø. Det firkantede element indeholder to gule tandhjul, som skal betragtes som ildsjælene, og dermed forandringsdrivkræfterne. Omstillingen går fra traditionel undervisning til online og blended learning. Den graduerede baggrund viser, at jo længere elementet bevæger sig henimod den blå farve, jo mere radikal er den digitale omstilling af undervisning, dvs. øgning af teknologiens indflydelse, interaktionen og omstilling af roller. De gule pile illustrerer de faktorer, som virker fremmende på den digitale omstilling, såsom økonomiske incitamenter, oplevede merværdi (need to have) og det nye LMS. De sorte pile repræsenterer derimod de hæmmende faktorer, såsom nedskæringer (nice to have), social kompleksitet, organisationsstruktur og modincitamenter.



Figur 8: Analytisk sammenfatning

6. Diskussion

Diskussionen er inddelt i to afsnit. I den første del diskuteres specialets metode og vi vurderer på aspekter, som er af betydning for kvaliteten af undersøgelsen. Vi sammenholder endvidere argumenter fra specialets videnskabsteoretiske afsnit med den egentlige praksis, for at se om der er skabt overensstemmelse. Analysens fund har endvidere kastet lys over undersøgelsesfeltet i et bredere perspektiv, og diskussionens anden del rette opmærksomheden mod at diskutere udvalgte dele af undersøgelsens fund.

6.1 Metodekritisk diskussion

I arbejdet med kvalitative metoder er subjektivitet en præmis, man som forsker bør være bevidst om. Dette er gældende i nærværende speciale, hvor vi anvender en metode, der udelukkende er styret af kvalitativ empiri. Charmaz (2014) beskriver, at man som forsker er placeret midt i forskningsprocessen, og derfor er en aktiv og indlejret del af det undersøgte.

The emphasis on constructivism loosens grounded theory from its objectivist foundations and brings the grounded theorist into the research situation and process of inquiry. We stand within our research process rather than above, before, or outside it.
(s. 321)

Vi ser specialets undersøgelse som en konstruktion i tråd med det konstruktivistiske paradigme, som er blevet til, ud fra de udvalgte analysebærende begreber, og ud fra en vekselvirkning og interaktion mellem vores informanter og os som forskere. Charmaz' konstruktivistiske fortolkning af grounded theory er åben og fleksibel, og hun lægger op til at tilpasse metoden til sin egen konkrete undersøgelse. Det står lidt i modsætning til grounded theory i sin oprindelighed, som bærer præg af fastlagte forskrifter for korrekt metodeanvendelse. Vi er bevidste om, at vores forforståelse præger undersøgelsen, hvilket lægger sig op ad den konstruktivistiske tankegang, hvor forskeren er medkonstruktør.

Validiteten af undersøgelsen er et parameter, som løbende vurderes. Validitet udgør en del af metodikken i grounded theory, hvor man undersøger ved at stille spørgsmål, efterprøve og

teoretisere. Der sker således en løbende validering: “ ... kontinuerlig vekselvirkning mellem teorigenerering, teoretiske udvælgelser af data samt kodning og komparation. Begreber fyldes og mættes” (Guvå og Hylander, 2005, s. 95). Et eksempel på denne vekselvirkning er i processen omkring in-vivo koden ‘need/nice to have’. Koden opstod i interview nr. to og blev testet og søgt mættet i de efterfølgende interviews.

Kvalitetssikringen af en undersøgelse skal, ifølge Kvale (2006), tilpasses de særlige forudsætninger, som gælder for den valgte videnskabelige forskningsmetode. I relation til dette speciale, har vi udvalgt nedenstående kriterier, som både Glaser, Strauss og Charmaz fokuserer på i forhold til at vurdere en undersøgelse, og reducere bias (Charmaz, 2014, s. 336).

- Originalitet
- Anvendelighed
- Resonans
- Troværdighed

6.1.1 Originalitet, anvendelighed og resonans

Om specialet yder et originalt bidrag til den foreliggende viden, vurderes at være tilfældet, såfremt vi medregner de kontekstuelle faktorer. Det konkrete udsnit af virkeligheden, som vi undersøger, er ikke undersøgt tidligere, hvilket giver undersøgelsen et originalt islæt. Fundne problemstillinger, som undrer os og vi hæfter os ved, er berørt tidligere i litteraturen, og således giver det analysens fund karakter af en udvidelse af allerede eksisterende idéer. Charmaz’ påpeger, at originale undersøgelser kan foretages på tre måder. To af disse er relevante for dette speciale, nemlig at undersøge et nyt område, og at undersøge noget i forlængelse af et allerede eksisterende felt (Charmaz, 2014, s. 289).

En vurdering af undersøgelsesfundenes anvendelighed, dvs. tendenser og udviklingsperspektiver på digitalisering af undervisningen, som specialet har fremhævet, menes at være gældende. Specialet undersøgelse er et øjebliksbillede, hvori der genereres teori, som er bestemt og begrænset af tid og sted. Teoridannelsen har dermed særligt betydning for den specifikke kontekst, som undersøgelsen er udviklet i. Anvendeligheden kunne yderligere vurderes ved en præsentation af specialets fund for KU, og modtage deres feedback.

I en vurdering af undersøgelsens resonans, har vi ligeledes set på relevans og generaliserbarhed. Relevans er sat i relation til resonans, i en vurdering af, at såfremt undersøgelsen er relevant, vil der skabes resonans blandt informanterne og til omverdenen. Ligeledes har vi forbundet resonans med generaliserbarhed, idet vi vurderer, at hvis analysens fund kan generaliseres, vil der skabes resonans til øvrige personer, end dem der er relateret til specialets kontekst. En validering af resonans er foregået undervejs i arbejdsprocessen med de fremvoksende begreber og de teoretiske retninger, samt i en kontinuerlig dialog med undersøgelsens informanter. Ved at gentage de fundne teoretiske spor i de efterfølgende interviews, søgte vi at opspore, om informanterne fandt dem meningsfulde og gavnlige, og således blev vores fund løbende justere. Vurderingen af resonans kan sammenlignes med teoretisk sensitivitet, som er beskrevet i afsnit 2.3.2.3. Erfares resonans undervejs i undersøgelsen, og er man som forsker følsom og åben overfor empirien, udvikles de teoretiske retninger. Yderligere et perspektiv på resonans findes i litteraturgennemgangen midtvejs i analysen, som bidrog til at skærpe undersøgelsens fokus, og øge den videnskabelige resonans, idet de teoretiske retninger blev kvalificeret ud fra lignende forskning på området.

Kvalitative metoder, med et lavt antal af informanter, tilskrives ofte intet eller et lavt potentiale for generalisering (Collin og Køppe, 2014), men begrebet kan defineres forskelligt. Charmaz beskriver nemlig, at generalisering er noget, der opstår undervejs i analysen. "... generality emerges from the analytic process rather than as a prescribed goal for it. When you situate your study and let generality emerge from the analysis, you construct a safeguard against forcing data into favorite analytic categories" (Charmaz, 2014, s. 322). Charmaz' fortolkning er i tråd med den analytiske generalisering, som beskrives af Kvale på følgende måde. "Med et intensivt analytisk design med kvalitative metoder kan man derimod generalisere analytisk. Det betyder, at man kan generalisere fra fundne mønstre i sociokulturelle relationer i datamaterialet til idealtyper for disse relationer" (Kvale, 2006, s.228-229).

Betragtes den analytiske generaliserbarhed af analysens fund, vurderes de teoretiske retninger at kunne generaliseres til idealtyper i andre undervisningsmæssige forandringssituationer. Vi finder herigennem, at de teoretiske retninger skaber resonans i andre forandringssituationer.

- Digital omstilling - need to have/nice to have
- Digital omstilling drevet af ildsjæle
- Omstilling af roller

6.1.2 Troværdighed

I forhold til kriteriet om troværdighed, pointeres valg vi har foretaget, som har påvirket undersøgelsens troværdighed. Vi diskuterer indsamlingsmetoder, udvælgelse af informanter og valg af analysebærende begreber samt diskuterer argumenterne fra de videnskabsteoretiske dimensioner, og principperne i den valgte metode.

Ved anvendelse af specialets metode, har vi forsøgt at gennemføre metoden stringent, eksplicit og gennemskueligt, hvilket bidrager til at øge replicerbarhed og i sidste ende troværdighed. Replicerbarheden er dog påvirket af, at gruppen af informanter er begrænset til ti i antal, da svarene således er mere afhængige af de enkelte informanter, modsat mere omfattende undersøgelser.

Et element ved undersøgelsen, som har været med til at reducere bias og skabe troværdighed, er, at vi tilrettelagde det praktiske arbejde med kodning af data således, at vi som to fortolkere uafhængigt af hinanden fortolkede data, og derefter sammenlignede kodningsresultaterne.

Det kvalitative interview er multidimensionalt, dvs. at variationsbredden af svar er stor, og der indgår mange variabler. Dette skaber mulighed, for at opnå en dybere forståelse af et fænomen. Dette stemmer overens med specialets formål, som omhandler en dyb forståelse af fænomenet 'digital omstilling af universitetsundervisning'.

Udvælgelsen af informanter og sammensætning af fokusgruppen er et andet område, som har betydning for undersøgelsens troværdighed. Specialet repræsenterer alene et udsnit af de universitetsansatte, hvilket muligvis har skabt en skævvridning af de samlede udsagn. En anden sammensætning af medarbejdere ville potentielt resultere i et andet udfald.

Informanterne indtager forskellige positioner i forhold til feltet, hvilket har betydning for de italesættelser og forståelser vi indsamler samt skaber stor variation i besvarelserne. F.eks er lederne i en position, hvor de frit kan udtale sig, mens underviserne, som ønsker anonymitet er mere påpasselige med, hvad de udtaler sig om. Konsulenterne har en anden placering i forhold til feltet, og er ikke en direkte del af KU's kerneområder. De fungerer som støttekorps, og fokuserer på at tilbyde ydelser til instituttet. Informanternes positioneringer kan hæmme troværdigheden, fordi nogle udsagn forbliver usagte, og vi muligvis ikke ser det fulde billede.

Et andet afgørende valg vi har foretaget, handler om udvælgelsen af de analysebærende begreber, som har afstedkommet bestemte måder at tilgå analysen på. De er valgt med udgangspunkt i empirien, og har bidraget med et blik på analysen, som øjensynligt ville have

været anderledes, hvis andre analysebærende begreber var blevet valgt. Vi valgte netop disse analysebærende begreber ud fra vores subjektive vurdering af deres relevans og sammenhæng til de empiriske data, og dermed brugbarhed til at understøtte en meningsfuld analyse. F.eks er begrebet early adopters fundet relevant at inddrage, med henblik på at forklare og forstå, hvad der kendetegner en ildsjæl.

Med blik for de fremlagte argumenter i de videnskabsteoretiske dimensioner, vurderes om specialets undersøgelse lever op til de valgte kriterier. De mest centrale argumenter for at vælge konstruktivistisk grounded theory er, at metoden er velegnet til:

- At studere uudforskede emner
- At konstruere og skabe ny viden omkring digital omstilling
- At håndtere komplekse områder og belyse problematikken på flere niveauer
- At skabe overblik og struktur i data (kodning som bearbejdningsmetode)
- At tage et eksplicit afsæt i empirien, og ikke lade teorien styre
- At være interaktion med det undersøgte
- At arbejde eksplorativt og induktivt
- At antage en relativistisk og kontekstuel forståelse af virkeligheden

De to første argumenter er søgt besvaret i det tidligere afsnit om originalitet, hvor det at studere et uudforsket område og generere ny viden, bliver diskuteret (jf. afsnit 6.1.1).

Metoden vurderes til at kunne skabe overblik og struktur, og er brugbar til håndtering af datamateriale med stor kompleksitet. KU har en høj social kompleksitet, og den indsamlede empiri har haft modsatrettede betydninger. Vi kan eksemplificere med to af de interviewede ledere, som omtaler projekt 2016's aktuelle situation forskelligt. Den ene udtrykker, at projektet ikke er indlejret efter hensigten, hvor den anden leder forklarer, at det er normal procedure blot at booste et projekt uden yderligere bevillinger (Carsten s. 1; Birgitte s. 1).

Vi vurderer, at problematikken er belyst fra flere niveauer, ved at ansatte med forskellige vinkler på den digitale omstilling er inddraget i undersøgelsen. For at tilføje yderligere en vinkel på problemfeltet, kunne vi have inddraget de studerende, og en afklaring af deres oplevelse af den digitale praksis ville styrke og nuancere analysens fund. Dette var endskønt et bevidst fravalg, da

specialet, i vores optik, i så fald ville favne for bredt. Det kunne være en mulighed til videre undersøgelse af feltet.

Vurderingen af empiriens betydning i specialet viser, at de to første teoretiske retninger, 'need to have/nice to have' og 'digital omstilling drevet af ildsjæle', er dybt forankret i empirien, hvorimod den sidste teoretiske retning, 'omstilling af roller', ikke på samme måde er fundet og understøttet af empiri, men tager afsæt i perspektiver fra litteraturen. På trods af, at det var et bevidst valg at inddrage perspektiver fra litteraturen, ville det være ønskeligt at styrke denne del af analysen med en større mængde af empiri. I så fald kunne flere interviews af undervisere og studerende foretages. F.eks ved målrettet at undersøge omstilling af roller eller observere, og efterfølgende analysere de digitale praksisser.

En præmis, vi har haft med fra begyndelsen, og vi har været opmærksomme på er, at vi som forskere er i interaktion med det undersøgte, hvilket tidligere er begrundet som et kendetegn ved det konstruktivistiske afsæt. Vi finder ligeledes, at interaktionen mellem os begge to som forskere, har været en afgørende styrke, som har muliggjort mange diskussioner og samtaler omkring undersøgelsens komplekse problemstillinger. Ydermere har det muliggjort høj grad af erkendelse, refleksion og forståelse, og skabt nuancer og dybder til belysning af feltet.

I specialets indledende proces, med den eksplorative og induktive tilgang, oplevede vi, at det var svært at begribe og definere specialets undersøgelsesfelt, pga. komplekse aspekter. Vores undren omkring undersøgelsen blev bevaret gennem specialeprocessen, da metoden "tvang" os til bestandigt at være åbne overfor eventuelle uventede, teoretiske spor. Det har været lærerigt og udfordrende at anvende konstruktivistisk grounded theory som metodisk tilgang, hvor vi har ladet empirien styre, og tilladt mange tilpasninger og ændringer undervejs.

Det sidste punkt, som omhandler den relativistiske og kontekstuelle forståelse af virkeligheden, er et gennemgående punkt i vores samtaler. Vores iboende lyst til at søge absolutte svar, afklare årsagssammenhænge og fremsætte resultater, er blevet udfordret, og det har været interessant at forholde sig åben over for den fremvoksende teori i langt højere grad, end hvad vi personligt fandt naturligt.

6.2 Diskussion af analysens fund

I dette afsnit tages dele af undersøgelsens fund op til diskussion, og vi retter opmærksomheden mod synspunkter, der belyser ledelsens funktion i relation til at skabe bæredygtige betingelser for forandringssituationer og arbejdsvilkår for universitetets ansatte.

6.2.1 Diskussion af merværdi i digital praksis

Et gennemgående spørgsmål i specialet var, om digitalisering af universitetsundervisning skaber merværdi. I analysen fandt vi, at blandt ledere på KU blev der stillet spørgsmålstejn ved denne merværdi. Det kan derfor diskuteres, hvem eller hvad, der dikterer værdien, og om det handler om en økonomisk merværdi eller et øget læringsudbytte. Vi fandt endvidere i analysen, at flere af vores informanter argumenterede for, at OBL skal opfattes værdi- og meningsskabende, men spørgsmålet er igen, hvem der definerer mening, og hvilke parametre værdien måles ud fra.

Denne opvejning af merværdien af digital omstilling af universitetsundervisningen, kan bunde i en økonomisk kalkule. I in-vivo koder fra Birgitte Faber fra Jura og Carsten Selch Jensen fra Teo, som begge er informanter med ledelsesansvar, finder vi flere økonomiske begreber. F.eks. at *bidrage til en værdikæde, merværdi, kredit, incitamentstrukturer, der skal være et marked, rationalisere og økonomisk afkast*. Selvom disse ord og sætninger er taget ud af kontekst, er de inddraget i vidne om en mulig New Public Management tankegang (NPM), hvor effektivitet og konkurrenceevne kan stå i vejen for dannelse og læringsorienteret praksis. Spørgsmålet er igen, om kvalitet alene kan gøres op i penge?

Universitetsloven fra 2003 har indført et moderne styresystem inspireret af NPM, hvilket har været udskældt af mange. Professor Heine Andersen fra KU udtrykker, at der grundet NPM, sker en kulturel forarmelse på de danske universiteter. "Man kan ikke få mulighed for tankens frie udfoldelse uden ydre formål, og det er et udtryk for kulturel forarmelse" (www.kritiskdebat.dk). En lignende kritik af NPM på universiteterne, fremstilles af professor fra RUC, Lasse Horne Kjældgaard, som udtaler. "New Public Management suger idealismen ud af et system, som ikke kan undvære idealisme" (www.politiken.dk).

I vores optik er ildsjæle funderet i og drevet af en idealisme. I specialets interviews med underviserne (ildsjæle) oplevede vi, at de netop er drevet af en indre ideologi om et bedre

universitet. Et bedre universitet med ønsket om gunstige læringsbetingelser for de studerende, og gode arbejdsvilkår for de ansatte.

De vinde, som ønsker effektivitet og økonomisk vækst på universiteterne, kan med Lasse Horne Kjældgaards ord, bidrage til at ødelægge idealismen, og dermed brændstoffet, der driver ildsjælene hen imod en digital omstilling af undervisning. Vi finder det værdifuldt at diskutere, hvad der nærer ildsjælenes ideologiske iver, og i interviewene fandt vi, at stort råderum og autonomi samt opbakning fra ledelsen var centralt for en vellykket digital omstilling.

6.2.2 Bottom-up og top-down i en vekselvirkning

En anden vinkel, vi ønsker at tage med til diskussion, er forholdet mellem bottom-up og top-down styrede forandringer. Underviserne, som er karakteriseret som ildsjæle, er en stærk drivkraft i den digitale omstilling, og et udtryk for et bottom-up perspektiv på forandring. Om bottom-up perspektiv er et resultat af manglende overordnede strategier på området, eller det rent faktisk er strategien at skabe frihed og autonomi, hvor den enkelte underviser på eget initiativ kan udvikle undervisning, er ikke tydeliggjort. Det kan diskuteres, om en bottom-up forandring kan stå alene. I afsnit 4.1.2 belyste vi, at top-down og bottom-up processer i forandringssituationer bør gå hånd i hånd, for at skabe optimale betingelser for forandringen.

I analysens teoretiske retning 'digital omstilling på Københavns Universitet', fandt vi, at organisations- og incitamentsstrukturen er hæmmende faktorer på den digitale omstilling af undervisning. Gennem data, fandt vi grund til at opsætte tvivlsspørgsmål omkring organiseringen af de universitetsansattes arbejde. Vi fik blik for problematikken fra flere vinkler. Et perspektiv blev bragt frem i interviewene med underviserne, som så en udfordring i, både at være en god forsker og en god underviser. Blandt disse undervisere herskede en stor glæde ved at undervise, og i deres iver efter at udvikle undervisningen, og sætte sig ind i de digitale muligheder, var konsekvensen ofte, at forskning blev forsømt. Et andet perspektiv, fandt vi hos en af informanterne med ledelsesansvar, som tilkendegav en holdning til, at organisationsstrukturen skaber modincitament for undervisningsudvikling.

Problematikken omkring den nuværende stillingsstruktur for universitetsansatte, omtales også i eksterne referencer, vi har indhentet til formålet. I artiklen 'Ansatte på universiteter slår

stress-alarm' (Ugebrevet A4, 2015) tegnes et billede af, at universiteternes akademiske ansatte har svært ved at overkomme arbejdsbyrden, med både at skulle praktisere forskning og undervisning på højt niveau. Der er krav til de ansatte om at levere stjerneforskning og tilhøre den internationale elite, samtidig med at undervisningsdelen er vokset i omfang. Konsekvensen ved at undlade at reagere på de stressramte universitetsansatte, omtales som at arbejdspresset vil blokere for visioner om innovation og viden. I vores optik betyder dette, at digitalisering af undervisning, og i det hele taget al undervisningsudvikling, har svære kår på universiteterne, hvilket vores undersøgelse også påpeger.

Om stillingsstrukturen skal ændres, har Jens Marquard Sørensen en tydelig holdning til. Han erklærer, at løsningen på problematikken er en decideret adskillelse af forskning og undervisning, som han uddyber i et kapitel om universiteter i bogen "Farvel til nullerne" (2011). Han påpeger, at de danske universiteter traditionelt set er bygget op omkring forskning, og at undervisning bliver en bibeskæftigelse. Han foreslår nytænkning af rammerne, og at gøre det prestigefyldt at gøre karriere som underviser. En tilsvarende løsning beskrives i føromtalt reference (Ugebrevet A4, 2015), hvor omorganisering af arbejdet bliver nævnt, samt det at "turde tage de vigtige debatter om, hvordan vi underviser, og hvordan vi forsker".

Stillingsstrukturen på universiteter optræder som et omdiskuteret emne, med flere perspektiver og løsningsmuligheder herpå. Vi ser en tendens til at der peges på behovet for at omorganisere rammerne og nytænke stillingsstrukturen på universiteterne. Det kan diskuteres, på hvilken måde stillingsstrukturen på de danske universiteter kan omstilles optimalt. På baggrund af specialets undersøgelse, som viste, at incitamentstrukturer ikke bakkede op omkring undervisningsudvikling, uden at blive på bekostning af forskning, samt ovenstående diskuterende input, ser vi, at den nuværende stillingsstruktur på universiteterne, eller ihvertfald på KU, er uholdbar og bør revurderes. Om løsningen er en direkte adskillelse af forskning og undervisning, og dermed gå bort fra forskningsbaseret undervisning, er vi ikke overbevist om, da det synes som et stort skridt væk fra det, der kendetegner traditionen og kernen i dansk universitetsundervisning.

Vores overvejelser om mulige forandringsindgreb, går i stedet på at omstille og omstrukturere stillingsstrukturen, og gøre det attraktivt at undervise. En mulighed er at sætte fokus på de økonomiske incitament, for at udvikle sig som underviser og foretage udviklende tiltag i egen

undervisning. I den sammenhæng, kan det være nødvendigt at justere ambitionerne omkring forskningen, da problematikken jo netop ligger i en uoverkommelig arbejdsbyrde. Dette forandringsindgreb vil kræve en top-down styring, hvilket vil afføde radikale ændringer, som forhåbentligt kan bidrage til at skabe bedre arbejdsvilkår for de universitetsansatte, og gunstige forhold for undervisningsudvikling.

Diskussion af 'merværdi i digital praksis' og 'bottom-up og top-down i en vekselvirkning' er relateret til undersøgelsens fund, og kan opfattes modsætningsfyldte. Begrundet med, at den ene problematiserer ledelsen indgriben med styremekanismer der kan virke hæmmende for forandringsprocesser, hvor den anden diskussion anerkender behovet for at ledelsen griber ind i forandringsituationer. Vi ser det som en fin balancegang mellem, at ledelsen støtter op om de ansattes initiativer og autonomi, og samtidig formår at opstille gunstige rammer for udvikling af undervisnings- og forskningspraksis.

7. Konklusion

I konklusionen vil det fremgå, at mange faktorer spiller ind på den digitale omstilling af undervisning på Københavns Universitet. Nærværende speciale har forsøgt følgende problemformulering besvaret:

Hvordan italesætter og forstår ledere, e-læringskonsulenter og undervisere værdien af at digitalisere undervisningen på Københavns Universitet? Hvilke forandringsdrivkræfter er i spil? Og hvordan kommer den digitale omstilling til udtryk i praksis?

Forinden den egentlige besvarelse af problemformuleringen, konkluderer vi på specialets første teoretiske retning, 'digital omstilling på Københavns Universitet, som bidrager til at kontekstualisere undersøgelsesfeltet, og skabe forståelse for de eksterne faktorer, der influerer på den digitale omstilling af universitetsundervisning.

7.1 Kontekst og eksterne faktorer

Universitets struktur og de omgivende faktorer har vist sig at have en afgørende betydning for betingelserne for den digitale omstillingsproces. Københavns Universitet (KU) vurderes at have en segmentalistisk organisationsstruktur med mange enheder og silodannelser, og dette kan i sig selv optræde som hæmmende for omstillingsprocessen. Derudover har markante besparelser og nedskæringer på KU, som følge af finansloven 2016, været en uventet, kontekstuel dimension i specialets arbejde. De it-pædagogiske enheder på KU har bl.a. været genstand for besparelser, IT Media på Humaniora er nedlagt, og mangel på yderligere bevillinger til fortsættelse af Projekt 2016, kan opfattes som et udtryk for, at den digitale omstilling af undervisningen nedprioriteres.

Et andet forhold, vi har valgt at fremhæve er, at KU's online platform Absalon (Itslearning), skal overgå til et nyt Absalon (Canvas). Dette har en umiddelbar konsekvens i form af at bremse og forskyde fokuset på omstilling af undervisning. I et mere langsigtede perspektiv ser vi dog, at det nye LMS giver underviserne mulighed for at retænke det online læringsrum.

Den sociale kompleksitet ses endvidere som et forstyrrende element i omstillingsprocessen, idet mange interessenter med divergerende intentioner er involveret. Det sociale kompleks indebærer et informationsoverload, hvor “mange snakker, og ingen lytter”, og mangel på en overordnet strategi, resulterer i, at de ansatte er i mangel af fælles fodslag, og i stedet opbygger egne, lokale strategier på fakultet- eller institutniveau.

Fra et ledelsesmæssigt perspektiv er der et økonomisk incitament for at digitalisere undervisningen, da det kan have en besparende funktion. Videforelæsninger kan genbruges, som på sigt kan betyde færre undervisningstimer. Samtidig, kan det dog være et modincitament fra undervisernes side, som kan opfatte udbredelsen af videforelæsninger som et angreb mod deres funktion, og de vil ikke bidrage til at gøre dem selv overflødige. Oveni i dette, mangler underviserne et økonomisk incitament for at involvere sig i OBL, men en mulig løsning kan være et økonomisk tillæg til undervisere, som bruger tid og energi på at udvikle undervisningen. Konteksten er nu iscenesat, og følgende afsnit er mere direkte forbundet til at problemformuleringens tre spørgsmål.

7.2 Værdien af at digitalisere undervisning

Vi kan konkludere, at lederne i høj grad stiller spørgsmål ved værdien af at digitalisere, og arbejder ud fra en nytte og relevans kalkule (nice or need). Der skal være et synligt afkast, for at omstillingen opleves som værdifuld.

Merværdi er svært at måle, og ledelsen stiller til stadighed spørgsmål ved, om OBL skaber merværdi, om OBL er værdi- og meningsskabende, og, om der er et målbart pædagogisk og læringsmæssigt afkast. Endskønt anskuer de interviewede ledere det som en fordel at bruge undervisningsressourcer anderledes, og omstrukturere arbejdsgange, så tiden mellem forelæsninger udnyttes bedre. Nytte og relevans kalkulen (need or nice to have) kommer til udtryk i forhold til nedskæringer, og hvorvidt de er et tegn på nedprioritering af OBL.

Blandt de interviewede konsulenter og undervisere hersker en udtalt begejstring for OBL, og de er optagede af at fortælle om mulighederne i det digitale. Det skal ses i lyset af, at konsulenternes stilling og funktion er direkte forbundet til digital omstilling af undervisning, og de interviewede underviser er ildsjæle, som ønsker OBL udbredt, og de har positive erfaringer

med OBL. Vi fremhæver de punkter, i relation til værdien af OBL, som konsulenterne og underviserne vægtede højest under interviewene.

OBL kan bruges som redskab til fastholdelse af de studerende ved at øge fleksibiliteten i undervisningen, og rette fokus mod at øge motivationen gennem aktiv deltagelse. De studerende opnår en dybere og bedre undervisning, og muligheden for 'just in time' undervisning gør, at undervisningen tilpasses de studerendes behov og faglige ståsted. OBL giver endvidere mulighed for at bringe flere læringsstile i spil gennem multimodalitet. Adgang til og inddragelse af online ressourcer i undervisningen, kan give tidssvarende og nærværende undervisning, som er tæt forbundet til virkeligheden. Endvidere påpeges det blandt konsulenterne, at undervisere, som har omstillet og udviklet deres undervisning, udtrykker fornyet undervisningsglæde og større tilfredshed blandt de studerende. Dette billede stemmer undervisernes udsagn.

På trods af, at OBL særligt har succes i naturvidenskabelige fag, pointerer konsulenterne deres tro på, at OBL kan benyttes i alle slags fag, ved at tænke lidt 'ud af boksen'.

7.3 Forandringsdrivkræfter

I undersøgelsen af, hvilke forandringsdrivkræfter, der er i spil har vi fundet, at undervisere, der selv har taget initiativ til at omstille og udvikle egen undervisning, er bærende drivkræfter i den digitale omstilling af undervisning.

Gennem analyseprocessen fandt vi den teoretiske retning 'digital omstilling drevet af ildsjæle'. Forandringsdrivkræfterne for digital omstilling på KU omtales på flere måder. De bliver kaldt: ambassadører, nøglepersoner, dem der brænder for det, dem der er på forkant, og kolleger som er gode at trække på. E-læringskonsulenterne får ofte henvendelser fra undervisere, som på eget initiativ ønsker at digitalisere undervisningen. De undervisere som bliver nødsaget til at omstille et kursus, grundet et ønske fra studielederen, udviser ofte modstand i begyndelsen, men ender i mange tilfælde med at "konverteres" undervejs og blive de bedste ambassadører for OBL.

En ildsjæl kan betegnes som early adopters eller influentials, som er kendetegnede ved hurtigt at adoptere ny teknologi, og de fungerer som meningsskabere og trendsættere, som påvirker folk omkring dem. Vores fund vidner tillige om, at ildsjæle drives af en lyst til udvikling, og opkvalificere deres profil samt gøre en dyd ud af at reflektere over undervisningen, for at kunne præsentere det bedst muligt for de studerende, både didaktisk og oplevelsesmæssigt. Ildsjæle kan ikke undgå at inspireres af kolleger, og tilstræber også at lære fra sig, og vise frem af deres

egne konkrete digitale omstillingsprodukter. At dele erfaringer, diskussioner og materialer mellem kolleger, får disse undervisere til at føle sig som en del af et interessant praksisfællesskab.

De tre undervisere giver os tydeligt et indtryk af at være i besiddelse af en indre motivation, som kommer til udtryk som interesse, udfordring, involvering, kreativitet og autonomi. I deres italesættelse af den digitale omstillings merværdi, nævnes de studerendes udbytte som værende centralt. Merværdi omtales i tråd med, at der kan skabes større opmærksomhed, deltagelse og aktivitet i undervisningen, og at det nemmere muliggør kombination af teori og praksis. Endvidere kommer de ind på didaktisk merværdi, hvor underviserne f.eks. kan tage temperaturen på de studerendes faglige niveauer, og målrette undervisningen bedst muligt. Sidst men ikke mindst er erfaringen, at OBL skaber fleksibilitet i undervisningen, hvor de studerende kan tilgå videoer og andet online materiale uden hensyn til tid og sted.

7.4 Digital omstilling i praksis

Vores analyse af den konkrete digitale omstilling, kurset Levevilkår og Sundhed fra henholdsvis 2013 og 2015 viste, at omstillingen er i sin begyndende fase.

Ved brug af SAMR-modellen og Buchanan & Boddy's model, blev de to kurser klassificeret og vurderet i forhold til graden af omstilling. I kurset fra 2013 vurderedes teknologien at have en substituerende indflydelse på undervisningen, idet LMS'et erstattede den eksisterende praksis, uden at funktionen ændredes. Ved sammenligning af kurset fra 2013 med 2015, var det tydeligt, at kurset havde fået en langt bedre struktur og en indholdsmæssig sammenhæng, men teknologien havde stadig en substituerende funktion i undervisningen.

Interaktion er et centralt element i OBL, hvilket vi undersøgte graden af ved at benytte Salmons five-stage model. Kursus fra 2013 placerede vi på trin 1, og kursus 2015 på trin 2-3. Dette vidner om, at selvom omstillingen er synlig og i gang, er den ikke på et niveau, hvor samarbejde, dialog og interaktion er til stede mellem de studerende.

I vurderingen af de online diskussioner, konstateredes det, at de minder om envejskommunikation, idet de studerende kun besvarede anførte spørgsmål, og undlod at kommentere på medstuderendes indlæg. Diskussionsemnerne vurderedes at mangle diskussionsdygtighed,

dvs. at de alene havde karakter af spørgsmål/svar og sender/modtager. Der lå et potentiale i den asynkron og altid tilgængelige online diskussion, som kunne være et redesign af traditionelle mundtlige faglige diskussioner, og være med til at tilføre aktiviteten nye læringspotentialer, men dette er ikke opnået.

En afgørende faktor for, hvorvidt underviserens og de studerende roller ændres, er omfanget af indflydelsen teknologien har på den eksisterende praksis, samt graden af interaktion mellem studerende i det online kursusrum. I yderste forstand, hvor indflydelsen er transformerende, kan der være tale om et decideret kollaps i rollefordelingen og en dekonstruktion af roller.

Analysen viste som nævnt, at omstillingen er på et tidligt stadie, og det har betydning for vores vurdering af, at rollerne for underviser og studerende er uændrede. Underviseren agerer ekspert, der videregiver og overfører viden og information til de studerende, og de studerende indtager en passiv og modtagende rolle. På trods af, LMS'ets muligheder for fleksibilitet, øget deltagelse og interaktion, oplevedes disse muligheder som uvante, og en omstilling af *måden* at lære på og undervise på, er nødvendig for at en reel omstilling af roller vil finde sted.

Vi indledte specialet med det kinesiske ordsprog "Når forandringens vinde blæser, vil nogen bygge læhegn, mens andre vil bygge vindmøller". Vi har identificeret elementer i den digitale omstillingsproces, som relateres til at bygge læhegn, hvor forandring mødes med skepsis. Vi har også mødt ildsjæle, der øjeblikkeligt var parate til at optimere eksisterende undervisningspraksis, og udnytte forandringens vinde, og i yderste forstand transformere undervisningen til gavn for de studerende. Vi vil afslutte specialet med et citat fra ildsjælen, som har omstillet kurset Levevilkår og Sundhed. Hun udtrykker på fineste vis, en indstilling til forandring, som gør det muligt at overkomme modstand og udfordringer. Hun er indstillet på at retænke sin måde at bruge tiden på, hun reflekterer over indgroede mønstre i den daglige undervisningspraksis, og hun pointerer, at man er nødt til at tænke nogle ting om.

Jeg tænker ikke, det tager mere tid, det er bare en anden måde man bruger tiden på, man er nødt til at tænke nogle ting lidt om, ik'? For at komme ud af nogle traditionelle mønstre (U3, s. 5)

Litteraturliste

Bøger, rapporter og artikler

Anderson, T. & Liam, R. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks (JALN)* Volume 5, Issue 2 September.

Argyris, C. (1999). *Organizational learning. A theory of action perspective*. Addison-Wesley.

Bakka, J. F. & Fivelsdal, E. (2014). *Organisationsteori, struktur, kultur og processer*. Handelshøjskolens forlag.

Blok, R. (2005). *Undervisningen i netværket - E-læring, E-struktion og E-tiviteter*. Syddansk Universitetsforlag.

Bottrup, P. (1999). *Læringsrum i arbejdslivet*. Institut for Miljø, Teknologi og Samfund. (Ph.d afhandling)

Cavusoglu, H., Hu, N., Li, Y. & Ma, D. (2010). Information Technology Diffusion with Influentials, Imitators, and Opponents: Model and Preliminary Evidence. *Journal of Management Information Systems (JMIS)*, 27(2), s. 305-334

Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. SAGE Publications Ltd. 2. udgave

Charmaz, K. (2015). The legacy of Anselm Strauss in constructivist grounded theory. *In: Studies in Symbolic Interaction*. Published online: 08 Mar 2015; 127-141.

Cheney et al. (2004). *Organisational Communication in an Age of Globalisation*. Waveland Press

Christensen, A. (2007). *Den lærende organisation - læring, refleksion, ændring*. Aalborg Universitetsforlag.

Collin, F. & Køppe, S. (2014). *Humanistisk videnskabsteori*. Lindhardt og Ringhof Forlag A/S.

Digitaliseringsstyrelsen (2015). *Status på den fællesoffentlige digitaliseringsstrategi 2011-2015 - Den digitale vej til fremtidens velfærd*.

Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge - Essays on meaning and learning networks*. National Research Council Canada. E-book.

Egholm, L. (2014). *Videnskabsteori - perspektiver på organisationer og samfund*. Hans Reitzels Forlag.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Aldine, Chicago

Halkier, B. (2005). *Fokusgrupper*. Samfundslitteratur og Roskilde Universitetsforlag. Frederiksberg

Heldbjerg, G. (2003). *Grøftegravning i metodisk perspektiv - et videnskabsteoretisk og metodologisk overblik*. Frederiksberg. Forlaget Samfundslitteratur.

Hallberg, L. (2006). The “core category” of grounded theory: Making constant comparisons. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*.

Hartman, J. (2005). *Funderet teori - udvikling af teori på empirisk grund*. Alinea, København.

Johansen, F. & Terkelsen, K. J. (2001). *Effektiv e-learning - strategi bragt til handling*. Børsens Forlag.

Jacobsen, D. I. (2015). *Organisationsændringer og forandringsledelse*. Samfundslitteratur.

Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier*. Hans Reitzels Forlag.

Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (2011). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur.

Kvale, S. (2006). *Interview: En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag.

Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., and Jones, K. (2010). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. US Department of Education.

Misfeldt, M. & Horst S. (red.) (2010). *Fremtidens undervisningsmiljø på universitetet*. Baggrundsrapport, Institut for Naturfagenes Didaktik, Københavns Universitet, Institut for Didaktik, DPU, Aarhus Universitet.

Nygaard, C. (red.) (2005) *Samfundsvidenskabelige analysemetoder*. Samfundslitteratur.

Pjetursson L., Petersen H. (2002). Kommunikation og forandring, - kunsten at skabe et bedre i morgen. I: Helder J. & Pjetursson L. (red.). *Modtageren som medproducent*. Samfundslitteratur

Porter, W, Graham, C., Spring, K, & Welch, K. (2014). Blended learning in higher education. *Institutional adoption and implementation, Computers & Education*. Vol. 75, June 2014, s. 185–195

Rogers, E. (2003). *Diffusion of innovation*. The Free Press.

Roschelle, J. & Teasley, S. D. (1995). The construction of shared knowledge i collaborative problem solving. I: Hoadley,C. & Miyake, N. *Computer Supported Collaborative Learning*. (S. 69-97). New York. Springer.

Ryan. R.M. & Deci E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*. 25. S. 54–67

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York. Plenum Press.

Swinglehurst, D., Russell, J. & Greenhalgh, T. (2006). *Peer observation of teaching in the online environment: an action research approach: End of project Report*. Centre for Distance Education, Teaching and Research Awards, University College London, London, UK.

Sørensen, M. J. (2011). Universitet af i dag er skabt til i går. I: *Farvel til nullerne*. (S. 75-86). Frit Forum København.

Thornberg, R. (2012). Informed grounded theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 56. S. 243–259.

Websider

Alle websider er sidst besøgt d. 30 maj 2016.

Kinesisk ordsprog

http://borsen.dk/opinion/blogs/view/17/689/forandringens_vinde_blaeser_lad_os_udnytte_dem.html

www.digst.dk

<http://www.digst.dk/Digitaliseringsstrategi/Digitaliseringsstrategi-2011-15/Digitaliseringsstrategiens-initiativer/Digitale-universiteter>

www.ordnet.dk 1

<http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=itales%C3%A6tte>

www.denstoredanske.dk 1

http://denstoredanske.dk/Samfund%2c_jura_og_politik/Sociologi/Sociologisk_metodologi/id_ealtype

www.denstoredanske.dk 2

http://denstoredanske.dk/Samfund,_jura_og_politik/%C3%98konomi/Offentlig_%C3%B8konomi/incitament

www.denstoredanske.dk 3

http://denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Filosofi/Filosofiske_begreber_og_fagudtryk/v%C3%A6rdi

www.ordnet.dk 2

<http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=merv%C3%A6rdi>

www.elkan.dk

www.elkan.dk/metode/fokusgrupper

www.downes.ca

<http://www.downes.ca/post/31741>

www.ordnet.dk 3

<http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=interaktion>

www.ordnet.dk 4

<http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=diskussion>

Ugebrevet A4

<http://www.ugebreveta4.dk/ansatte-paa-universiteter-slaar-stress-alarmer-20147.aspx>

www.information.dk 2012

<https://www.information.dk/indland/2012/01/ny-bog-adskil-forskning-undervisning>

www.udd.uvm.dk 2001

<http://udd.uvm.dk/200103/uddo3-2.htm>

www.altinget.dk 2015

<http://www.altinget.dk/artikel/lektor-adskil-forskning-og-undervisning>

www.au.dk 2012

<http://www.au.dk/univers/nyhed/artikel/forskningsbaseret-undervisning-det-foerste-offer/>

www.politiken.dk

<http://politiken.dk/kultur/boger/ECE454498/hvad-var-ideen-med-universitetet-egentlig/>

www.kritiskdebat.dk

http://kritiskdebat.dk/articles.php?article_id=1351

Bilag

Bilag 1: Projekt 2016 (projektbeskrivelse)

Projektbeskrivelsen kan indhentes efter ønske.

Kontakt: kristinawp9@gmail.com

Bilag 2: Specialets procesbeskrivelse

En fortælling om interviewsamtaler

Michael: Vi er efter endt praktikperiode blevet bevidste om Projekt 2016, som er et stort tværfagligt projekt med fokus på OBL, og da vi kontakter projektleder Gitte Preisler fra Science, videresendes vi til projektkoordinator Michael Rytgård fra IT Learning Center (ITLC), og aftaler et møde med ham.

Vi går ind til mødet uden en egentlig spørgeguide, men med stor interesse for Projekt 2016 og dets betydning for den digitale omstilling på KU. Michael fortæller om Projekt 2016, fra opstart i 2013 til status quo (projekt slutter i december 2016), og i den fortælling bliver nogle af hans ord afgørende for specialets fokus. Sideløbende med positive beretninger omkring Projekt 2016, har vi fornemmelse af modsætningsfyldte aspekter og bider særligt mærke i Michaels fortælling om barriererne; barrierer, der handler om manglende incitament for at gå ind i projektet, grundet mangel på tydelig struktur, strategi og målsætning fra ledelsen. Vi får lyst til at undersøge dette nærmere. Da vi kontakter Michael igen, er hans tilbagemelding, at han ikke kan fortsætte samarbejdet på grund af omstændigheder på KU med store nedskæringer samt implementering af et nyt LMS. Vi tager kontakt til COBL, i håb om at vi kan fortsætte ad det spor, som Michaels ord har affødt, men alene med COBL som sparringspartner. Vi aftaler et møde med Lasse Jensen, som er Senior advisor hos COBL, og vil i interviewet med ham, bl.a. spørge ind til incitament og strategier, jævnfør samtalen med Michael.

Mangler incitamenters | ingen tydelig strategi og målsætning fra ledelse | KU er politisk styret | undervisningsudvikling har svære kår | KU er tung at danse med | ingen plan.

Lasse: Gennem Lasses fortælling kommer det frem, at de organisatoriske strukturer på KU skaber modincitamenters for den digitale omstilling af undervisning. Der mangler overordnede strategier og målsætninger, som ikke giver de it-pædagogiske enheder mandat til i højere grad at omstille undervisningen til OBL. Det er derfor primært på frivillig basis, at underviserne omstiller deres undervisning, og det er den enkelte undervisers eget initiativ at kontakte COBL for at supporteres til undervisningsudvikling. Lasse udtrykker, at de enkelte undervisere, der omstiller deres undervisning, er de bedste ambassadører for OBL, og i særdeleshed dem, som i begyndelsen ikke kunne se meningen med det, som syntes det var svært og tidskrævende; han bruger ordet *de konverterede* om disse folk, og det er netop dem, der spreder det gode budskab om OBL.

Nedskæringerne er et andet emne, vi taler om. IT Media (It-pædagogisk enhed på Humaniora) skal nedlægges, og Lasse giver udtryk for, at det skal ses ud fra en tankegang, hvor man spørger - er det 'need to have' eller 'nice to have'? Hans pointe er, at OBL snarere kan opfattes som 'nice to have', og derfor bliver Projekt 2016 ikke videreført.

I samtalen med Lasse får vi et samlede indtryk af, at forandringer har svære vilkår på KU, særligt, hvis de opfattes som 'nice to have'. De enkelte undervisere, som frivilligt vælger at benytte OBL, er vigtige spillere i den digitale omstilling af undervisning, og fungerer som OBL ambassadører.

Vi vil gerne undersøge det skitserede billede af de fastlåste incitamentsstrukturer på KU nærmere, og vi aftaler to interviews med to KU medarbejdere med ledelsesansvar.

Strukturelle modincitamenters ift. undervisningsudvikling | OBL kan være 'need to have' og 'nice to have' | ambassadører / de "konverterede" spiller en rolle i den digitale omstilling

Birgitte: Birgitte er formidlingschef på Juridisk Fakultet (Jura) i enheden Formidlingservice, og er medlem af KU's Studieadministrative Koordineringsudvalg (SAK).

I interviewet med Birgitte forestiller vi os særligt at have fokus på begreberne 'nice/need to have' og incitamentstrukturer. Derudover er vi åbne overfor ny viden og nye retninger interviewet måtte tage, i henhold til vores fodfæste omkring digital omstilling af undervisning på KU.

Birgitte spørger som det første, om vi er bekendt med, at Projekt 2016, og dermed al fokus på digital undervisningsudvikling, er stærkt påvirket af nedskæringer og implementeringen af det nye LMS. Projekt 2016 vil ikke blive tilført flere midler som tiltænkt, hvilket vil påvirke forankringen af projektet. Udover samtalen om besparelser, stiller Birgitte spørgsmålstegn ved den digitale udvikling. Ifølge Birgitte, giver det på Jura ofte ikke mening at inddrage digitale værktøjer i undervisningen, til gengæld har de omstruktureret undervisningen på anden vis, ved at have meget fokus på problem-, case- og gruppebaseret undervisning. Så hvornår kan det egentlig give en merværdi til undervisningen og de studerende, er et væsentligt spørgsmål at stille, ifølge Birgitte. Hun udtrykker dog sin begejstring for OBL, og muligheder for at understøtte bedre læring qua flere læringsrum og imødekomme flere læringsstile.

Økonomi | nedskæringer | incitamenter | det skal være meningskabende og give merværdi | fagdidaktik spiller ind | begrundelse for at digitalisere | bedre læring med flere læringsrum

Carsten: Carsten er studieleder på Det Teologiske Fakultet (Teo), er medlem af KU's Uddannelsesstrategiske Råd (KUUR), og har et overordnet ansvar. Vi indleder samtalen med at spørge ind til overvejelser omkring nedskæringernes betydning for den digitale omstilling af undervisning. Carsten udtrykker en ambition om, at nedskæringerne ikke skal influere på de eksisterende tiltag på området, men anerkender, at ressourcetrækket fra andre projekter, gør, at der i nogen grad sker en nedprioritering.

De manglende midler til opfølgning af Projekt 2016, ser Carsten ikke som et udtryk for nedprioritering. Formålet med et projekt som Projekt 2016 er, ifølge Carsten, at give området et boost, ved at tilføre ressourcer. Hvis boostet virker efter hensigten, vil projektet ved afslutningen være indlejret i praksis. Carsten fortæller, at implementeringen af det eksisterende LMS Absalon primært skete gennem ildsjæle, som overbeviste én kollega ad gangen om Absalons potentiale.

På Teo er der undervisere, der brænder for den digitale omstilling, og som italesætter styrkerne ved OBL blandt kollegaer. Carsten pointerer endvidere, at mulighederne for OBL er afhængig af fagets karakter, og fagdidaktikken ses som en væsentlig faktor. Carsten ser, ligesom Birgitte, at det er centralt at stille spørgsmålet om, hvor OBL kan være meningssskabende og give et pædagogisk og læringsmæssigt afkast.

For år tilbage forestillede Carsten sig, at universitetsundervisningen inden for få år ville være 100% digital, men han ser, at dette ikke har været tilfældet, og han er generelt ikke længere overbevist om en fuld digital revolution inden for uddannelsesområdet.

Projekt 2016 er et boost til den digitale omstilling | ildsjæle - undervisere, som brænder for OBL inspirerer kollegaer | OBL skal give et pædagogisk afkast og være meningssskabende

E-læringskonsulenter: Beslutningen om at lave et fokusgruppeinterview med e-læringskonsulenterne ved COBL, baseres på et ønske om at få indsigt i OBL's potentiale og vilkår. E-læringskonsulenterne er med til at katalysere den digitale omstilling, og har kendskab til de afgørende faktorer i omstillingen. De siger dog, at med eller uden deres tilstedeværelse, vil den digitale omstilling desuagtet finde sted, de er blot med til at gøre processen nemmere og hurtigere.

Der er forskellige strukturelle forhold på fakulteterne, som er afgørende for den digitale omstilling. På Sund ses OBL som et værdifuldt værktøj. Omtalen af OBL blandt e-læringskonsulenterne har karakter af at være et undervisningsværktøj i form af bl.a. online peer-feedback og quizzet. Fagdidaktikken ses ikke som en hindring, nærmere som en mulighed for at retænke undervisningsformen. ke ud af bokse

Den indre motivation hos underviserne er vigtig i forhold til den digitale omstilling, og ildsjælene er afgørende i processen, men e-læringskonsulenterne vil også gerne løfte bredere. De personer, som henvender sig til COBL er primært undervisere på eget initiativ, og i enkelte tilfælde er det studieledere, som ønsker at løfte et kursus. Om OBL skaber merværdi kan være svært at måle, fordi flere faktorer gør sig gældende når et kursus evalueres. Eksamensformen og kursets placering i studieordningen kan f.eks. være årsager til en høj frafaldsprocent.

OBL kan løfte undervisningen, hvis det didaktisk indtænkes i undervisningen. OBL kan skabe større variation ved brug af multimodale elementer, som fordrer forskellige læringsstile. De visuelle muligheder vægtes højt. Flexibilitet er et andet ord, som hører med til den gode historie om OBL.

E-læringskonsulenternes fortælling viser os, at den digitale omstilling primært sker på baggrund af undervisere, som på eget initiativ ønsker at udvikle deres undervisning, dvs. ildsjælene. Vi planlægger interviews med to undervisere, der kan karakteriseres som ildsjæle. De vil blive omtalt som underviser I og underviser II.

Fakulteterne omstiller forskelligt | OBL ses som et værktøj | Undervisere henvender sig på eget initiativ | OBL kan løfte undervisningen, skabe variation og fleksibilitet

Underviser 1: Underviser 1 beretter om sine erfaringer med OBL, og fortæller om hvorledes hun ser fordelene og udfordringerne. Det fremgår tydeligt, at underviser 1 er en ildsjæl omkring OBL, og hun har en masse positive erfaringer at berette om, både i forhold til eget og studerendes udbytte.

Hun ser det som underviserens job at gøre en forelæsning spændende for de studerende, at holde dem i hånden og inddrage dem, for at skabe den vigtige opmærksomhed. Hun udtrykker en holdning til, at OBL muliggør at kunne differentiere undervisningen, hvilket hun tit oplever som essentielt, hvis man vil have alle med, også de stille og introverte studerende. Underviser 1 differentierer undervisningen ved at bruge et digitalt værktøj, der hedder TodaysMeet, som giver alle en stemme, evt. anonymt, for ikke at virke intimiderende. Underviser I oplever, at de digitale værktøjer kan være med til at berolige de studerende, ved at de får en fornemmelse af hvor de fagligt befinder sig gennem sådan et Student Response System, som fx TodaysMeet. Ydermere kan det afføde større aktivitet, opmærksomhed og diskussion blandt de studerende. Hun oplever, at de studerende er taknemmelige for disse digitale tiltag, men selvfølgelig kræver det også mere af de studerende, da de er mere deltagende og til stede i undervisningen.

Én ting, som underviser I mener kunne være særligt befordrende for, at flere undervisere ville begynde at inddrage digitale værktøjer i deres undervisning, er hvis man kunne parre data fra undervisningsevalueringerne med data om eksamensresultater, og på den måde kunne se en evt.

forbindelse mellem en positiv tilbagemelding og en forbedret eksamen. Det vigtigste for underviser I er, at de studerende får en god eksamen, og en god karriere. Vi kan godt se det billede underviser I ønsker at tegne, men finder det oplagt at føre det til en diskussion, hvad der kan betegnes som mest væsentligt.

Hard facts er vigtige | Merværdien er både for underviser selv og de studerende | Muliggør differentiering | OBL øger aktivitet, opmærksomhed og diskussion, fordrer bedre læring

Underviser 2: Underviser 2 omtales af e-læringskonsulenterne som en ildsjæl. Hun har udviklet sin undervisning i stor grad, er nytænkende og villig til at afprøve nye undervisningsformer. Hendes begrundelse for at retænke undervisningen er, at det giver hende en personlig merværdi, og samtidig udviser hendes studerende glæde og taknemmelighed over, at undervisningen er alsidig og tidssvarende. Undervisningsudvikling udsprang af et behov for at forbedre noget undervisning, hun ikke fandt optimal. Underviser 2 udtrykker, at med OBL kan man lettere kombinere teori og praksis, og det fremmer aktiviteten hos de studerende, så de ikke kun får undervisningen serveret, men også selv skal tage ansvar for deres læring. OBL udfordrer underviser 2 på det didaktiske niveau, hvilket resulterer i bedre undervisning.

Det store fokus på undervisningsudvikling har skabt en ubalance mellem hendes forskning og undervisning. F.eks. har underviser II udviklet et større læringsspil, som var yderst tidskrævende, og tiden blev taget fra forskningen. Undervisningsudvikling sker derfor indirekte for egen regning, ifølge underviser 2, idet den forsømte forskning undertiden skal indhentes.

Ildsjæl | nytænkende og risikovillig | OBL er tidskrævende | Ubalance mellem forskning og undervisning | Personlig merværdi | Læringsmæssig merværdi

Underviser 3

Underviser 3 er studieleder og underviser på kurset Levevilkår og Sundhed, som er en del af Masteruddannelsen i Public Health (MPH). Hun karakteriseres som en ildsjæl af konsulenterne, og har været en stor drivkraft i den digitale omstilling kurset.

Underviser 3 har mange års erfaring som underviser, og påpeger selv at enhver fornyelse kan være en inspiration. Det helt centrale motiv for at digitalisere Levevilkår og Sundhed kommer

dog fra de studerende, som efterspurgte fleksibilitet i undervisningen, da de arbejder ved siden af studiet. Underviser 3 har lagt et stort arbejde i den digitale omstilling af kurset og er begejstret over OBL. Hun påpeger endda, at hun ville gøre endnu mere ud af konceptet med at bruge online forelæsninger som oplæg til diskussioner i det fysiske klasserum, hvis hun skulle fortsætte (hun går snart på pension).

I et tidligere interview med underviser 2, nævnes at balancen mellem at forske og undervise påvirkes af det ekstraarbejde der i starten lægger i at digitalisere sin undervisning. Underviser 3 har dog ikke oplevet udfordringer med balancen mellem forskning og undervisning.

Hendes erfaringer med det digitaliseret kursus, som nu er 50 % online, er gode, og de studerende er glade for den fleksibilitet det har givet. Videoerforelæsningsne har fungeret godt, men diskussionstrådene har ikke fungeret efter hensigten.

I forhold til ledelsesmæssig opbakning, påpeger underviser 3, at der har været verbal støtte for at skabe undervisningsudvikling, men ellers ingen interesse for den konkrete omstilling. Det har dog betydet mere 'frie hænder' til at omstille kurset, hvilket underviser 3 har set som en god oplevelse.

Ildsjæl, som påvirker kolleger | Enhver fornyelse er en inspiration | Væk fra den passificerende undervisningsform og mere aktiverende undervisningsform | Frie hænder fra ledelsen

Bilag 3: Interviewguides

Interviewguide Lasse

COBL's projekter og KU som lærende organisation

- Hvilken karakter har de projekter I har gang i? Hvordan er de bygget op?
- bygges der ovenpå eksisterende undervisningsstrukturer eller omdefineres de? (ser du teknologi som noget som der forbedrer eksisterende praksis eller som noget der grundlæggende redesigner/ændrer praksis)
- Kan KU karakteriseres som en lærende organisation i dine øjne?

Digital omstilling

Overordnede

- Motiver for at omstille til blended?
- Hvilke muligheder ser du i den digitale omstilling? incitamentstrukturer
- Udfordringer, der hæmmer omstilling?
- Har det en betydning at KU er en stor virksomhed, med langt fra top til bund?
- Hvilken betydning gør det, at der er 4 led fra ledelse til studerende?

Ledelsen

- Ledelsens involvering - er der en tydelig strategi omkring den digitale omstilling?
- Hvilken udfordring står ledelsen overfor?
- Hvilken position/ansvar tager ledelsen?

E-læringskonsulenten

- Kan du beskrive e-læringskonsulentens rolle?
- Hvilke udfordringer har konsulenten overfor ift digital omstilling?

Underviser

- Hvor ser du, at underviserne er placeret i den digitale omstilling?
- Hvilken udfordring står underviserne overfor?

Studerende

- Hvad ser du, at de studerende får ud af den digitale omstilling?
- Hvilke krav stilles til de studerende i den forbindelse?

Interviewguide Birgitte

Briefing

Vi hedder Lærke og Kristina og er specialestuderende på uddannelsen It, Læring og Organisatorisk Omstilling på Aalborg Uni.

Vi undersøger den digitale omstilling af undervisning på KU, og ser på hvordan en omstilling til online og blended kan styrke kvaliteten i undervisningen og facilitere gunstige betingelser for de studerendes læring (21st skills).

Respondenterne i undersøgelsen er de involverede aktører i den digitale omstilling: ressourcepersoner, ledere, e-læringskonsulenter og undervisere.

Begrebsafklaring:

Digital omstilling: den udviklingsproces, hvor e-læring bliver en større og større del af undervisningen.

E-læring: online og blended undervisning, dvs. undervisning, hvor teknologi inddrages.

Informant C (JUR), formidlingschef, medlem af SAK:

Navn: Birgitte Faber (JUR) SAK

Stilling: Formidlingschef

1) Incitament

Hvilke incitament/motiver ser du, for at bruge e-læring på KU?

Ser du nogle fremmende/hæmmende faktorer, for den digitale omstilling på KU?

2) Strategi

Hvad er dit kendskab til en overordnet strategi for den digitale omstilling på KU?

3) Potentiale

Hvordan ser du omstillingens indflydelse på de studerendes læring?

Hvilket potentiale ser du i online og blended undervisning på KU?

Interviewguide med Carsten

Studieleder for TEO, medlem af KUUR:

Navn: Carsten Selch Jensen (TEO) KUUR

Stilling: Lektor og studieleder

Begrundelse: Har valgt at kontakte dig, fordi du sidder i KUUR og vi gerne vil have nogle et overordnet perspektiv på den digitale omstilling af undervisning på KU

1) Strategi

Kan du sætte nogle ord på den overordnede strategi for den digitale omstilling på KU?

Vi har hørt at der ikke bliver bevilget flere midler til 2016-projekterne (OBL) - hvordan ser du, det betyder for OBL's levedygtighed/vilkår?

2) Potentiale og merværdi

Hvilket potentiale ser du i OBL? hvordan kunne det skabe en merværdi for KU (org, uv, stud)?

3) Incitament

Hvilke incitament/motiver ser du, der er for at bruge OBL på KU?

Ser du nogle fremmende/hæmmende faktorer, for den digitale omstilling på KU?

4) Visioner

Hvordan ser du OBL's placering på KU i fremtiden?

Har du mulighed for at videregive nogle dokumenter omkring KU strategier til os?

Interviewguide E-læringskonsulenter (Ulla, Maria, Henrik)

Briefing

Vi hedder Lærke og Kristina og er specialestuderende på uddannelsen It, Læring og Organisatorisk Omstilling på Aalborg Uni.

Vi undersøger den digitale omstilling af undervisning på KU, og ser på hvordan en omstilling til online og blended kan styrke kvaliteten i undervisningen og facilitere gunstige betingelser for de studerendes læring (21st skills).

Respondenterne i undersøgelsen er de involverede aktører i den digitale omstilling: ressourcepersoner, ledere, e-læringskonsulenter og undervisere.

Introduktion

Navn: Henrik Bregnhøj, Maria Thorell og Ulla Blomhøj.

Stilling: E-læringskonsulenter.

Vi spørger ind til Hvad, Hvorfor og Hvordan i forhold til OBL

Hvad kan OBL?

Erfaringer og holdninger omkring potentialet i OBL

Hvorfor OBL?

Motiver, incitamenter og merværdi

Hvordan? - OBL i praksis

Status, makeover, fagdidaktik og LMS

Visioner - OBL i fremtiden

Muligheder og udfordringer

Interviewguide med Underviser 1+2

Briefing

Vi hedder Lærke og Kristina og er specialestuderende på uddannelsen It, Læring og Organisatorisk Omstilling på Aalborg Uni.

Vi undersøger den digitale omstilling af undervisning på KU, og ser på hvordan en omstilling til online og blended kan styrke kvaliteten i undervisningen og facilitere gunstige betingelser for de studerendes læring (21st skills).

Respondenterne i undersøgelsen er de involverede aktører i den digitale omstilling: ressourcepersoner, ledere, e-læringskonsulenter og undervisere.

Introduktion

Navn: Underviser 1+ 2

Stilling: Lektor

Vi spørger ind til Hvad, Hvorfor og Hvordan i forhold til OBL (online og blended learning)

Hvad kan OBL?

Erfaringer og holdninger omkring potentialet i OBL

Hvorfor OBL?

Motiver, incitamenter og merværdi

Hvordan? - OBL i praksis

Didaktik - undervisning, krav til de studerende og undervisere

Visioner - OBL i fremtiden

Muligheder og udfordringer

Interview med Underviser 3

Briefing

Vi hedder Lærke og Kristina og er specialestuderende på uddannelsen It, Læring og Organisatorisk Omstilling på Aalborg Uni.

Vi undersøger den digitale omstilling af undervisning på KU, og ser på hvordan en omstilling til online og blended kan styrke kvaliteten i undervisningen og så vil vi gerne i dybden med den digitale praksis. - Derfor ser vi på dit kursus levevilkår og sundhed - og vil vi gerne lave et kort interview med dig.

Introduktion

Navn: Underviser 3

Stilling: Lektor

SPØRGSMÅL

Digital praksis - Merværdi - ildsjæl

Hvad har været dit motiv for at ændre din undervisning i en digital retning?

Er der nogen af dine kolleger, der har inspireret dig og givet dig ideer til at omstille dit kursus?

Hvad er din oplevelse af hvordan ledelsen forholder sig til digital omstilling af undervisning?

En af vores fund er, at den digitale omstilling af undervisning er drevet af ildsjæle, vil du karakterisere dig selv som ildsjæl?, dvs. en som tager initiativ til BL og inspirerer kolleger.

Din praksis

Hvad har det betydet for dig som underviser at omstille dit kursus og har det skabt ændringer i din måde at være underviser på? (omstilling af rolle)

Vi har hørt, at andre har oplevet fornyet glæde med blended uv - er det også din oplevelse?

Hvordan balancerer du mellem at forske og at undervise?

Kurset før/efter:

Hvad er konkret ændret ved dit kursus?

Hvordan har det været at bruge video og diskussionstråde i de online sessioner ? (kollaborativ)

Har du oplevet merværdi ved kurset efter omstillingen (for dig og de studerende)? (fleksibilitet)

Bilag 4: Litteraturstudie

Søgemaskine: Aalborg Universitetsbibliotek (AUB)

Søgefiltre

- full text
- peer reviewed
- journals only
- engelsk, dansk
- educational level: higher education

Søgestreng

Need to have or nice to have

Søgestreng 1	Added value OR effect OR benefit OR outcome AND Blended learning AND university* AND educational change
-----------------	---

Digital omstilling drevet af ildsjæle

Søgestreng 2	Change agent OR early adopter AND higher Education AND Blended learning AND technology OR ICT
-----------------	---

Nye roller for undervisere og studerende

Søgestreng 3	Learner-centered teaching OR Active learning OR Teacher's role AND higher education AND blended learning
-----------------	--

Søgeresultater

Christensen O., Christiansen R. B., Gynther K., Helms N. H., Schlüntz D. (2014). Kan vi lære noget af andre - UCSJ's forskningsenhed
Ellis, R. A. & Calvo, R. A. (2007). Minimum Indicators to Assure Quality of LMS-supported Blended Learning. <i>Educational Technology & Society</i> , 10 (2). 60-70
EVA (2015). Et digitalt løft, et ledelsesperspektiv på digitalisering af undervisningen.
ITLC (2009). Analyse af udbyttet af onlinekurser på Det Biovidenskabelige Fakultet -LIFE, Københavns Universitet - KU.

Luckin, R., Bligh, B., Manches, A., Ainsworth, S., Crook, C., Noss, R. (2012). <i>Decoding Learning: The proof, promise and potential of digital education</i> . UK: Nesta.
Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., Jones, K. (2010). <i>Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies</i> . U.S. Department of Education, Center for Technology in Learning.
Misfeldt, M. & Horst S. (red.) (2010). <i>Fremtidens undervisningsmiljø på universitetet</i> . Baggrundsrapport, Institut for Naturfagenes Didaktik, Københavns Universitet, Institut for Didaktik, DPU, Aarhus Universitet.
Porter, W, Graham, C., Spring, K, & Welch, K. (2014). Blended learning in higher education. <i>Institutional adoption and implementation, Computers & Education</i> . Vol. 75, June 2014, s. 185–195
Ruiz J., Mintzer M., and Leipzig R. (2006). The Impact of E-Learning in Medical Education, <i>Academic Medicine</i> , Vol. 81, No. 3 / March 2006, 207-212
Stenalt M. H. & Jensen T. W. (2008). <i>Hvad er et godt virtuelt læringsmiljø? Århus e-læringsenhed er forfatter</i>
Swinglehurst, D., Russell, J. & Greenhalgh, T. (2006). <i>Peer observation of teaching in the online environment: an action research approach: End of project Report</i> . Centre for Distance Education, Teaching and Research Awards, University College London, London, UK.
Taylor, J. A. & Newton, D. (2013). Beyond blended learning: A case study of institutional change at an Australian regional university. <i>Internet and Higher Education</i> 18 (2013) 54–60

Bilag 5: Kursusevaluering 1

FÆ2 LEVEKÅR OG SUNDHED: e-learning sessioner 2015 Spørgsmål	Svarkategorier
<p>Det kursus, du netop har evalueret, er blevet ændret siden sidste gang det blev gennemført. Der er blandt andet blevet udviklet nye online læringsressourcer og aktiviteter. Formålet med de nye tiltag, som den kursusansvarlige har udviklet i samarbejde med kolleger på IFSV og Centre for Online and Blended Learning, er at skabe bedre undervisning og bedre studiebetingelser for dig og dine medstuderende. Vi håber derfor, at du vil tage dig tid til at svare på følgende spørgsmål.</p>	
<p>Hvor enig er du i følgende udsagn om kursets online læringsressourcer og aktiviteter (undervisningsvideoer, power points (med speak), test og opgaver m.v., der var tilgængelige i bl.a. Absalon):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Online læringsressourcerne og aktiviteterne hjalp mig til at forstå de vigtigste teorier, begreber og emner 7-5-4-4 - Online læringsressourcerne og aktiviteterne inspirerede mig til at forberede mig inden undervisningen på campus 7-3-4-7 - Online læringsressourcerne og aktiviteterne gjorde kurset mere fleksibelt, så jeg lettere kunne følge med 7-5-7-7 - Online læringsressourcerne og aktiviteterne var lette at finde og logisk opsat i Absalon? 7-6-7-4 	<p>1: Slet ikke 4: I acceptabel grad 7: I meget høj grad Afkrydsning: Ikke relevant</p>
<p>Hvor velegnede var følgende online læringsressourcer og aktiviteter i forhold til dit udbytte af undervisningen? :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Power point præsentationer (med speak) ikke relevant - Video-forelæsninger 7-4-7-7 - Andet 	<p>1: Slet ikke 4: I acceptabel grad 7: I meget høj grad Afkrydsning: Ikke relevant</p>
<p>I hvor høj grad bidrog følgende aktiviteter i forhold til dit udbytte af undervisningen?: (sættes op som batterispørgsmål):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selv-test 7-5-4 - Arbejde med opgave/artikel 7-4-4-7 - Diskussioner 4-1-1-1 	<p>1: Slet ikke 4: I acceptabel grad 7: I meget høj grad Afkrydsning: Ikke relevant</p>
<p>Hvordan bidrog online læringsressourcerne og aktiviteterne til dit udbytte af kurset?<u>1. Det var fint, og læringen kunne ske i eget tempo; 2. Fint – men nok i mindre grad end alm. undervisning. Flexibiliteten dog en stor fordel. 3. Virker ligeså godt som klasseundervisning, men er mere fleksibelt</u></p>	<p>Fritekst-felt</p>
<p>Har du forslag til hvordan vi kan forbedre kurset ved brug af flere eller andre typer af online læringsressourcer og aktiviteter?<u>1. Mulighed for on-line spørgsmål o f.eks. et fast tidsinterval. 2. Bedre styring af diskussionerne. 3. Chatrooms til diskussioner. 4. Udelade diskussioner, bedre med opgaver i stil med "Tuna" case.</u></p>	<p>Fritekst-felt</p>

Bilag 6: Kursusevaluering 2

Rapport fra kursusansvarlig	
Titel på kurset	Levekår og sundhed. Fællesmodul 2
Uddannelse (MPH eller FSV)	MPH
Studiehalvår og årstal (f.eks. Foråret 2014)	Efterår 2015
Navn på kursusansvarlig	Anonym
Deltagelsesprocent	
Antal tilmeldte på kurset	14
Antal studerende til stede ved evalueringen	8
Vurdering af introduktion til kurset	
Kursusansvarliges kommentarer	
Holdrepr./årgangsrepr. kommentarer	Fin intro.
Vurdering af progressionen under kurset	
Kursusansvarliges kommentarer	

Holdrepr./årgangsrepr. kommentarer	<p>Rækkefølgen Børn og unge, psykiske lidelser og ulighed i sundhed kunne godt være omvendt, så baggrundsviden fra det ene kunne bruges til det næste.</p> <p>Der var ikke progression under kurset, men snarere en generel introduktion til begreber og områder indenfor folkesundhed som gav et godt indtryk af bredden indenfor området.</p>
Vurdering af samspillet mellem forelæsninger og evt. øvelsestimer	
Kursusansvarliges kommentarer	
Holdrepr./årgangsrepr. kommentarer	<p>Ønskeligt med flere studenterpræsentationer af artikler og lærebogskapitler.</p> <p>Underviserne behøver ikke at gentage hele pensum i forelæsningen, men må gerne bibringe ny viden udover det er der læst derhjemme (fx Finn Diedrichsen og e-forelæsninger der var en gentagelse af artiklerne)</p> <p>Super med øvelse i artikelgennemgang først i semestret.</p> <p>Arbejde med cases er rigtig godt – både dem vi selv laver og dem der stilles af underviser.</p>
Har undervisningen været veltilrettelagt?	
Kursusansvarliges kommentarer	

Holdrepr./årgangsrepr. kommentarer	<p>Overordnet har pensum og oversigt over undervisningen være tydelig. Til enkelte undervisningsgange er der lagt materiale ud på nettet som de studerende ikke har nået at se inden undervisningen. Det kunne være ønskeligt at materialet til første undervisningsgang er tilgængeligt senest 3 uger før studiestart, så man kan nå at forberede sig. Nogle studerende kunne godt tænke sig et kompendium og andre synes det er rart med materialer online – med aktivering 2-3 uger før.</p> <p>I den online kursusoversigt ønskes det at emnerne og dato fremgår under de enkelte moduler. Lokalet bør også fremgå af de enkelte mødedatoer.</p> <p>Super med forståelsesspørgsmål til pensum (Signild V)</p>
Vurdering af omfanget af pensum	
Kursusansvarliges kommentarer	
Holdrepr./årgangsrepr. kommentarer	<p>For enkeltfagsstuderende har det været passende, men for heltidsstuderende har det kun været muligt at læse pensum delvist. Ved angivelse af pensumliste bedes der angives primær og sekundær litteratur, så man ikke køber dyre bøger der ikke bruges.</p>
Kommentarer til den valgte litteratur	
Kursusansvarliges kommentarer	

Holdrepr./årgangsrepr. kommentarer	<p>For mange videnskabelige artikler i starten af kurset, som vi ikke havde forudsætninger for at læse (kunne ikke læse tabellerne). Ved introduktionen er lærebogskapitler mest lærerige.</p> <p>Begreber som signifikans kan kort forklares i starten, så man kan forstå og vurdere resultaternes betydning. Især i slutningen af kurset har viden fra statistikkurset givet en bedre forståelse.</p>
Hvad fungerede godt i undervisningen?	
Kursusansvarliges kommentarer	
Holdrepr./årgangsrepr. kommentarer	<p>At det har været eksperter der har fremlagt de forskellige emner. Rart med e-learning seanser, der giver mere fleksibilitet. Omfanget er tilpas.</p>
Hvad kan med fordel ændres næste gang kurset afholdes?	
Kursusansvarliges kommentarer	

<p>Holdrepr./årgangsrepr. kommentarer</p>	<p>Ønske om undervisning fra 10-13 hvis det kan lade sig gøre begge dage. Der er forslag om at slå de to undervisningsgange sammen til én undervisningsgang per uge. Det er dog vigtigt at der er en god frokostpause (30 min) – fx med 2 x 1,5 time om morgenen med en kort pause og det samme om eftermiddagen.</p> <p>E-learning: Diskussionerne virker ikke. Oplægget til diskussionen var ikke helt så godt – var blandet mellem læringsspørgsmål og refleksionsspørgsmål. Der burde være et chat-room, hvis man ønsker diskussion. Diskussion kan med fordel foregå i klasseværelset, da man ikke hele tiden går ind på sitet og ser om der er kommet nogle kommentarer... nogle gange længe efter at man selv har uploaded sine besvarelser og er videre med pensum i det andet fag.</p> <p>Pensum ved demografi var alt for svært og ikke velegnet til e-learning, når der ikke var mulighed for opfølgning.</p>
<p>Eventuelle yderligere kommentarer</p>	
<p>Kursusansvarliges kommentarer</p>	
<p>Holdrepr./årgangsrepr. kommentarer</p>	<p>Man kan overveje at give karakterer for eksamen og ikke bestået/ikke bestået, så man ved hvor man "er henne" rent fagligt. Der er ikke enighed om dette ønske, da det for andre betyder mindre om man får karakterer.</p>

Bilag 7: Transskribering (Lasse)

1-10 min

K/L: Vi har ledt meget efter sådan noget forskningspolitisk, sådan nogle overordnede strategier, og det er svært ...

L: Det siger jo rigtig meget ikke. Det man så faktisk kan sige er ... (det ved jeg fordi jeg er med i styregruppen på coursera projektet, som stort set kun er prodekaner for uddannelser, dvs det er også dem der sidder i KUUR. Nærmest alle de samme medlemmer fra hvert fakultet. Kender I KUUR?) Det vi tit har haft... hvorfor er der ingen strategi? hvorfor siger de ikke vi ønsker det her? Det har jo alle mulige konsekvenser, fx hvordan det tæller som undervisningstimer for en underviser at gøre det? Gælder det som undervisning? Hvad er face to face undervisning? Hvordan skal folk aflønnes? Hvordan skal studerende tælle deres indsats op? Der er tusind ting, som er politisk organiseret, og så længe man ikke har en retning - vi mener at man skal gøre det, eller på længere sigt gøre det ... så længe man ikke vil sige sådan nogle ting, så går folk i alle retninger, og der er alle mulige ting. Så mener studenterrådet nogle ting, og bestyrelsen mener noget, og fagforeningen mener noget. Så det, at der ikke er en strategi, siger faktisk rigtig meget om organisationen. Det, som jeg kan forstå på dem, det er, at de vil ikke lave en strategi før de her 2016 projekter er færdige, og så vil de lave en samlede strategi. Men det er også en KU ting, så det kan godt tage flere år. Jeg var sådan ... kan vi ikke bare lave en ensidig strategi, det er jo virkelig simpelt bare at skrive de her ting ned, men det, der så er sket, det er at ITLC har en strategi, vi (COBL) har en strategi, og de minder sikkert meget om hinanden, det er jo meget åbenlyst, det er ikke så kontroversielt.

K/L: ja, det er nogle af de samme ord I bruger for jeres projekter.

L: Ja, det er jo bare i mangel på ... så kan man lave en strategi her, der ikke strider mod fakultet og universitets strategi, som på en eller måde udmøntes i praksis, og det tror jeg bare, det er den vej de er gået, og måske vil sådan nogen som os og ITLC osv være lidt mere progressive, ser nogle lidt nye problemer, som de andre ikke har set endnu, fordi man arbejder med det hver dag. Men jeg tror, at hvis I skulle se på sådan noget organisatorisk, så tror jeg, at jeg ville se på de lokale strategier, og så bare bemærke at der findes ikke nogen overordnet strategi for KU. Og det er jo også derfor, der er blevet spillet med alle mulige lokale strategier, for hvis der var en overordnet strategi, så kunne alle sammen bare arbejde hen imod den.

KL: Jamen, lige præcis. Det var også det Michael talte om, at han syntes der manglede et go oppefra, der siger, det her det skal I, undervisere, og kom nu med på vognen, og han har ikke det argument, så derfor er der kun de frivillige der popper op, der har lyst til at prøve det af.

L: I forhold til KU bestyrelsen, så hvis det står i KU's strategi, så laver de sådan nogen - eller måske ikke for alting, men det gør det tit - så laver de sådan nogle benchmark, det her er baseline, her er vi nu, hvad vil vi nå inden for det næste år og de næste to år, og så finder de ud af hvordan man kan måle på det, på indikatorerne, fx for vores kommunikationsarbejde, hvor mange pressemeddelelser, hvor

mange omtaler, hvor mange åbent hus arrangementer, hvor mange skal igennem det, hvor mange optagne, hvor mange rekrutterede, alle sådan nogle ting, det er måder at måle på om indsatsen virker eller ej, som man kan love noget ifht bestyrelse og ministeriet, de vil gerne have målsætningsplaner. Hvis man har en strategi, så bliver ens indsats pludselig noget der kan måles ifht resultat, som nogen skal levere, altså som fakulteterne skal levere, eller vi skal levere, og straks det gør det, så er det ikke noget nice to have, så er det need to have, så det er faktisk ret betydningsfuldt om der kommer en strategi eller ej, og jeg tror også den var kommet hvis det ikke var fordi der var kommet de her fire reformer, med dimensionering osv, som gør at dem der skal lave strategien, som er uddannelsesservice og fællesadm, de har jo ikke lavet andet end at rette ind efter ministeriet, siden... 3 år eller sådan noget. Så bliver det pludselig sådan... at få en strategi på andre områder, det må vi vente med. Det bliver simpelthen for besværligt for dem.

K/L: Tror du, at de vægter det højt, tror du at de tænker ...

L: Det er fuldkommen forskelligt. Nogle af prodekanerne for undervisningen går vildt meget op i sådan noget pædagogisk og fremtiden, at bruge teknologien, og kvaliteten af undervisningen og sådan noget, og så er der nogle der går mere op i hvordan de organiserer mere, forretning, stamidler, effektivisering og sådan nogle ting, det er meget fra person til person på fakulteterne. Og de små fakulteter har måske ikke en prodekan, så er det måske bare ... eller deres studieleder, det er virkelig meget drevet af personer. Men det er jo fordi der ingen overordnet strategi eller mål er. Det skal jo nok komme på en eller måde, det er jo bare ... men jeg tror at nogle gange kan en organisation godt blive sådan lidt, det skal gøres ordentlig og det tager lang tid. Men jeg tænker, at det er bedre med en midlertidig strategi i stedet for ingenting at have. De bruger en masse tid på afsøgningsprocesser - hvad findes i forvejen. Jeg tænker, at det ukontroversielle behov er ret nemt lige at få defineret og skrevet ned, så kan jeg godt se at der er nogle ting der har betydning fagforening og ansættelser, rettigheder osv, som er noget på længere sigt. Men det her med at vente med alting, til man ved det hele, det er... dengang vi startede på mooc projektet, var der nogle der ringede hver uge fra andre universiteter, internationale eller danske, og spurgte: hvordan har I forhold jer til det og det og det? Og jeg var bare sådan.. vi har ikke forholdt os til noget endnu, vi er bare gået i gang. Det er jo også sådan KU normalt gør (altså venter til man ved det hele), og jeg ved ikke hvordan vi bare fik det her igennem. Hvis KU skulle gøre det samme med en mooc, så havde vi jo aldrig fået moocs endnu, så havde det været ligesom Århus eller whatever.. som måske ville komme i gang.. men hvad med det og det...

K/L: så der skilte Ku sig faktisk lidt ud fra hvordan de plejer at gøre det? Så det er lidt det der iterative, hvor man tør prøve at gå i gang, og så lærer man undervejs. Og det var også det, med at de gerne ville være med på den fra starten af.

L: Ja, helt klart. Hvad hvis de andre gik i gang før os. Der er en selvforståelse af, at man ikke vil komme efter. For så kan man blive sådan lidt, så vil vi slet ikke. Nogle universiteter har taget den rolle, at de aldrig vil gøre det, og måske ville de ikke have sagt det, hvis de var startet med det. Man vil ikke være en efterfølgende ting. Det kunne sikkert også have været omvendt med KU og Århus. Mht KU kunne fællesadm ikke beslutte det, det forliste derinde med jurister osv, det kom aldrig rigtig i gang, så

dekanerne aftale, så fonder vi det. Der er jo både penge ude på fakulteterne og centralt, og centralt kunne de ikke bære det, så gjorde de det på fakultetet. Måske går fakulteterne også mere op i opmærksomhed fra udlandet, det ved jeg ikke om det gør, men man kunne godt forestille sig, at de måske var lidt mere sådan, drengene vi gør det her, og gået sammen om det. Og så fondet den vej, derfor er det også sådan et lidt vaklende projekt, da det ikke rigtig ligger inde i de her søjler, organisationen og fællesadm. Det er fordi det lidt sådan opstod med nogle penge rundt omkring fra. Mht hvordan mooc projektet skal forankres, det er sådan noget man taler om, hvor skal det forankres henne, hvem skal være styregruppe, skal der overhovedet være en styregruppe, hvem skal bestemme, skal det være et punkt på KUUR's dagsorden, eller på kommunikationsudvalgets dagsorden, eller direkte under Lykke Friis? Der er alle mulige modeller. Når det først er derinde, så er det en rigtig ting, lige nu ligger det ude luften med en tilfældig styregruppe. At lægge det på den måde i systemet, det er blevet udskudt igen og igen, og det vil pga OBL, så vil det blive tænkt sammen med online læring og placeret et sted. Nu løber det ud i 2016 (OBL), så det vil nok blive i sommeren 2017. Så om lidt over et år, har de sagt nu, men nu må vi se. Det er en usikker verden, men de vil aldrig få den sikkerhed, de godt kan lide at have, når de skal beslutte de her ting.

K/L: Alt det her nedskæring kan måske også forstyrre det hele.

L: Ja, eller tænk hvis 2016 projekterne var sluttet på samme tid som det her nedskæring, det er godt at det lige er forskudt et år, så der ikke er ansættelsesstop oven i at de her folk de stopper. Pludselig skal de tage en aktiv beslutning om at bruge penge igen, så virkelig godt at det ikke kommer oven i det her, ifht hele undervisningen på KU, det er jo ikke kun på OBL, der er jo masser af projekter under KUUR og 2016 midlerne, som jeg tror er rimelig heldig tjent med stadig at have 1 år.

10-12 min

global health snak ... nedskæringer..

12-20 min

COBL's interne strategi har været at lægge sig tæt op ad retning og mål for fakultet. Når SUND har sagt, at vi skal have folk hurtigere igennem, have færre der dumper osv, så har vi sagt, hvad kan vi gøre for at hjælpe de her mål. Vi fokuserer derfor kun på makeovers af fag, der går rigtig dårligt. Så i stedet for at kredse for kvaliteten af noget hvor folk i forvejen består, så skal vi have de fag op, hvor det går dårligt, og mange ikke består. Vi er blevet læger og ikke diætister, der gør noget ved de syge fag. Vi gør ikke fag bedre generelt og mere lykkelige. Så på den måde bliver vi need to have og ikke nice to have.

K/L: Så mht motiver for digital omstilling, så er det lige nu at løfte hvor det er svagt?

L: Jeg tror, at dem der arbejder med e-læring, de mener ikke at det er en spareøvelse, men derimod at øge kvaliteten, men jeg tror at administrationen er nødt til at tænke i at spare. Alt kan jo være en spareøvelse. Så de bliver nødt til at tænke, om man kan sætte antal af konfrontationstimer ned ved at lave flere undervisningsmaterialer. Kan vi bruge online mediet, så vi kan spare, så vi kan penge. Kan vi lave større hold. Så er der nogle forskellige ting. Specielt på SUND og SCIENCE, hvor der er mange

konfrontationstimer. Der er undervisningen sindssyg dyr at afholde, hvorimod de ikke kan skære mere ned på humaniora, der har de meget få timer, selv på kandidaterne. På de her fakulteter hvor der er meget at hente, kan man måske lave et nyt format, hvor man kun skal bruge professoren halvt så meget. De studerende kan være kritiske overfor det, og om hvor meget de så ser deres undervisere. Skal vi så bare have sådan nogle billige, dårlige online ting, og vi behøver ikke engang at møde op længere. E-læringsfolkene tager altid side med de studerende i den her sag, men når man taler med dem der har pengene, kan man måske sige at det kan få fokus på at få flere igennem. Instrumentet kan bruges til 2 ting, og kvalitet koster penge. Det kan trækkes frem og tilbage mellem at få flere igennem og kvalitet.

K/L: Hvad med underviserne, hvordan ser de på det?

L: Alle undervisere vil gerne have høj kvalitet, ingen vil levere noget dårligt eller noget de studerende har hørt før. De fleste vil jo helst forske og undervisningen skal bare overstås. Men undervisningen skal helst overstås, så den føles rar. Og det som Gitte Preisler engang sagde til mig, at det, som var rarest, var at man kunne se at underviserne fandt glæden ved at undervise igen, selv dem som syntes det var irriterende at skulle undervise, fordi, hvis det ikke er en succesoplevelse af undervise, så vil man virkelig helst forske. Men uden at hun har været nødt til at give underviserne højere løn, lokke eller tvinge dem, så bare det at de fik en rar oplevelse, ved fx at vide mere om hvordan de bruger teknologi, gøre det blended eller andet, det gør at de blev... alle starter med at tænke, at man skal være den gode underviser - ligesom på film - men så taber man den langsomt, og det er vigtigt at alle undervisere har det i sig, at de gerne vil være gode, det skal man sætte fri. Problemet er lidt med strukturen på KU, at mht aflønningen er der ikke et incitament til at forbedre undervisningen overhovedet. Der er faktisk et mod-incitament til, at man skal gå over i det her, fordi så mister man sine nemme undervisningsgange, det man har undervist i mange gange, jeg underviser altid i denne her metode, men det kan måske gøres meget bedre med en video. Hvis jeg laver formatet om, så han man ikke brug for den person længere på samme måde. De får ikke ekstra til at gøre det, og så skal de måske begynde at undervise i noget de ikke kender så godt. Så i virkeligheden er systemet på ingen måde gearret til det her. Incitamentstrukturen modarbejder omstillingen, det er ikke engang neutralt. Omstillingen sker ikke fordi COBL vil have det til at ske, det sker kun hvis underviserne også ønsker det.

Måske vil I støde på, når I læser om forskning på området, er, at alle interventioner fører til bedre resultater end ingen interventioner. Det er meget underligt i uddannelsesforskning, så man kan sige, at undersøger man om det er bedre, online eller blended osv, så finder man også at det er bedre. Det der egentlig er vigtigt, det er, at hvis man gør noget, tænker og reflekterer over sin undervisning, så bliver den bare bedre, end ikke at gøre noget. Så det er næsten ligegyldigt hvad vores strategi er, vi skal bare have dem alle sammen til at tænke over deres undervisning.

K/L: Tror du også, at underviserne oplever, at det giver kvalitet til undervisningen?

L: Ja, jeg vil tro at rigtig mange af dem... det er lidt forskelligt hvor man kommer fra, nogle står normalt og underviser 500 mennesker, og kan godt lide at være stjernen deroppe og vil ikke give det fra sig, og synes at folk lærer vildt meget af det, de står bare der og snakker, men de ved ikke at folk ikke lærer noget. Mens andre godt kan se at det ikke rigtig virker, planlægger og ændrer hvert år, men

det bliver aldrig rigtig godt. Så det er meget forskelligt. Men dem, der er vores største og bedste **ambassadører**, og største forsvar, det er lidt ligesom x-rygerne, dem der ikke tidligere syntes om det og blev lidt tvunget til det af omstændighederne, men **blev converted**, og fortæller alle om det. Jeg var også ligesom jer engang, men det er fantastisk. Og dem har vi mange af, for der mange der kommer til os, fordi institutledere/kursusledere siger de skal, og de er virkelig gode. Det man kan være ret sikker på, er at **man kan få alle til at synes, det er fedt**. Ellers skal man ihvertfald have en meget kontrær personlighed, og ikke kan se det fede i det. Og det som Anne-Marie har sat standarden for i COBL, det er at **vi ikke bare rådgiver**, der er mange steder på KU, hvor man kan få rådgivning til fx at søge penge, men de hjælper ikke en med det, eller rådgivning til kommunikation men hjælper ikke til at skrive pressemeddelelsen for en. Der er fuldt af folk, der ikke gider røre ved ens opgaver, men som bare rådgiver, hvorimod her (COBL), der **gør vi det med sammen dem**, vi optager sammen med dem, **vi bliver ved indtil de har lært at gøre det**. Vi tænker nemlig også at resultatet er vigtigt for os, hvorimod mange andre enheder på KU har vildt travlt selvfølgelig, men også virker ligeglad for om det bliver godt i sidste ende. **Vi er skin in the game**, og hvis det bliver et godt projekt, så kan vi også **tage ejerskab** til det, for vi har virkelig stået der, blevet til kl otte om aftenen, åbnet det hele igen, selvom det var nemmere bare at lukke det. Det sker tit her, da vi faktisk **bekymrer os om kvaliteten**.

20.40 min

Og derfor har det virkelig været **positivt at arbejde sammen med folk**, jeg er jo ikke så tit ude ved sådanne projekter, men ifht de andre konsulenter, så hører jeg hele tiden, ej det er fantastisk, folk taler så godt om COBL, det er virkelig **professionelt**, det at de kan se at det er en rigtig fotograf, der har erfaring med at klippe, og erfarne journalister osv.

K/L: Hvordan ser du rollen som konsulent?

L: Det er en vigtig rolle. Nogle gange har dem fra produktionsholdet også rigtig godt blik for det pædagogiske, som konsulent beslutter man dog hvilke billeder, tekster osv der skal være hvor, men de kan egentlig også hele processen om produktet, så i virkeligheden kan produktionsholdet meget af konsulentrollen også, men der er jo noget projektledelse i konsulentdelen, som bare ville forvirre deres arbejde vildt meget, at skrive 10 gange til den samme underviser før man får svar, ringe rundt, sætte møder op, drive manuskriptet fremad og sådan nogle ting. **Konsulenten er lidt som en buffer** i mellem produktion og underviser, som kan tale universitets sproget. Konsulenterne og produktion kan anses for at være på linje med hinanden. Produktionsholdet taler også meget med underviserne, kontakter dem når de sidder og redigerer, hvad mener du med det her?, der er bare nogle opg der er mere adm, og altid ligger på konsulenterne, og så tror jeg at vi har en forestilling om at konsulenterne har en pædagogisk uddannelse, men det er vist kun Ulla der har det, Anne-Marie er kommunikation fra forsker siden, Maria og jeg er også komm. Henrik noget ingeniør. Ulla er det I har læst fra DPU.

K/L: Hvis du skulle se en optimal række fra ledelse til konsulent, underviser, studerende mht digital omstilling?

L: Min erfaring fra global sundhed, er at man laver vildt mange interventioner og prøver at folk til at spise det osv, men **det, der gør en kæmpe forskel for befolkningen at whole, er at lave en politik** - vi

forbyder den her pesticid, alle piger skal have denne hpv vaccine osv, alt andet er nærmest spild af tid. Vi skal derfor have et system, hvor underviserne selv kommer og opsøger folk der kan hjælpe dem med at gøre undervisningen bedre, men det er dem selv, der er styrmænd for at gøre undervisningen bedre. Og måske skulle et pædagogikum, som ligger helt i starten, det skal måske være noget der... altså måske skal COBL drive noget undervisningsvirksomhed som opdaterer folk løbende, det skal være nogle beviser de kan stykke sammen, til at få en uddannelse, få et diplom i universitetspædagogik, som bygger ovenpå deres uddannelse. Som de får på deres cv og fx bruges til lønforhøjelse. Så man kan blive belønnet for at ville gøre sig til en bedre underviser. Hvis man får denne mekanisme i gang ... og det gør man jo kun underviserne også får noget ud af det, at der er kurser de kan tage og aflønne dem for de beviser de får. Alle andre får også tillæg for ekstra ting, så man motiverer dem. Have nogle frameworks der gør at man sætter alle underviserne til at rykke sig en lille bitte smule, det ville rykke sindssygt meget. I forhold til at vi går rundt med et team, og kaster os ned over 3 personer og gør dem til vildt gode undervisere, og så ender en af dem måske på et andet universitet osv, så er projektet forsvundet og ingen penge til det de laver. Den kreativitet der er i at folk alligevel skal sidde og forberede deres undervisning, det kvalitetsløft der kunne komme der, hvis de var motiverede til at gøre det, eller ihvertfald ikke demotiverede, det ville gøre en kæmpe forskel, og alle de her andre interventioner er måske lidt ligegyldige.

K/L: Mener du, at online læring virkelig kan rykke noget på undervisningen? Tror du, det er nøglen til forandring?

L: Ja. Helt klart, fordi det vi kommer fra er så dårligt. Så er vi tilbage til, at alle interventioner er gode interventioner. Jeg vil nærmest sige, at man skulle have en god undskyldning for slet ikke at bruge online rummet, eller kun at bruge det til at give uv-tekster, fordi der er så mange muligheder i det. Det, som jeg er meget inde i, det er det her med open educational resource, som er et lidt spøjst paradigme, fordi alle folk der er inde for det, de siger det er fantastisk, men ingen bruger det, eller meget få bruger det. Der bliver produceret de mest fantastiske ting, som folk kan bruge, men der er nogle barrierer for at bruge dem, fx hvordan sikrer man kvaliteten af det, hvem må bruge hvad, at lokalisere det, hvor det findes, osv. Det er ikke så nemt og konkret at bruge det, som man forestiller sig, men til gengæld, hvis man får udarbejdet nogle måder at bruge det på, så kunne man gøre undervisningen sindssygt meget bedre og mere relevant, og man kan få nogle.. det som jeg arbejder med nu, det er materialer som inwear, det er ikke educational material, det er bare et online tool. Hvis man kan inddrage din undervisning inden for global sundhed, så er der alle mulige data ...

28 min - 38 min (midt i en besvarelse...)

L: Der er masser af BIG data, indenfor alle felter, og det er vigtigt man som studerende ved at det findes, lærer hvordan man kan bruge det, lærer at være kritisk overfor data, og datas kvalitet, lærer at beregne dødstal eller middel-dødstallet for en region, eller hvor mange mennesker vil få et barn i det her område i det her land, hvor mange gravide findes der efter dette jordskælv, det er masser af ting, nogle skills man skal kunne, som man kan undervise i og som man vildt let kan lave nogle små online aktiviteter indenfor, som ville gøre online delen af kurset meget mere interessant, lærer noget hands on, bruge noget materiale som rent faktisk er produceret af aftagerne, det er også en måde at få aftagerne ind i undervisningen på. Hvor de ikke bare skal stå og lave en forelæsning derinde, men man bruger aftagerens tools og dem de også selv bruger og bruger deres kommunikationsprodukter, man

har ikke brug for at det er Educational Materials, man har brug for det er **online materials**, og tænke det ind, for når folk sidder så skal man lige læse et eller andet, og så læser man denne rapport, eller man analyserer en figur fra en eller en vigtig guideline eller sådanne nogle ting, det kan man lære vildt meget af og det kræver ikke så meget af underviserne, og sådanne nogle ting, hvis vi får udbredt det her, så skal vi ikke producere en video for al ting, som skal være online og vi skal ikke ud og søge om hvordan vi finder en video om det her, om denne konference, måske skal det ikke være en video længere, måske skal det være drevet af opgave, hele tiden, hvor man bliver informeret gennem vigtige dokumenter, og prøve at gå tilbage til det her, og undersøge hvad var den største risiko i South Africa eller Uganda siden 1080, hvor mange døde, hvor mange fordrevne, hvorfor er de fordrevne, og sådan nogle ting, jeg tror der er masser af og det tager ikke så lang tid at lave sådanne nogle opgaver, man kan lave det på en time, og bruge den 3 år i træk indtil der kommer en ny rapport, det gør bare at de studerende har et kvarter hvor de sidder og lærer noget rigtigt, tit er universitetet så afsondret fra virkeligheden.

K/L: Ja, den kløft der kan være fra virkeligheden, fra teori til praksis ...

L: Ja og man kan fx bruge en rapport fra Røde Kors, og spørge om man kan stole på røde kors? find ud af det, læs introen, hvad er reklame hvad er ikke reklame, sådanne nogle ting, der er uendelige muligheder for at **lære folk skills som de virkelig har brug for ude i verden**, som ikke er at stille sig op og optage en video, hvor man selv tilføjer læringsmålet. Når jeg har lavet nogle så er jeg startet med at skrive, når du har lavet denne opgave, vil du have kendskab til denne her database og du vil vide hvordan man finder tallene for mortality, efter jordskælvne, og så videre, gå ind på denne database og så skriver jeg 3 underspørgsmål.

K/L ... at du faktisk kan bruge den rå materiale og få noget godt ud af det.

Men hvor stort er det egentlig med online kurser, hvor stort er det, hvor mange kurser er der igang?

Hvor mange har I her?

L: Det ved jeg faktisk ikke, men det som man kan sige, det er også en flydende overgang, hvor rent online, det er sikkert få, men dem som der er, de er faktisk alle sammen blended, kurser får automatisk et kursusrum, så alle undervisere går ind og ligger studieplan, og dokumenter derind, og hvis de så også en gang imellem ligger en video derind eller sender en besked via systemet, er det så pludselig et blended kursus, det det handler om er jo egentlig bare at man **bruger online rummet til at bruge tiden mellem forelæsningerne**, på LMS'et Absalon at tiden i mellem også er aktiv læring, så der er **mere aktiv læring**, og mere **interaktivt** end bare en liste med at du skal læse denne her bog, eller artikel,

K/L: ja, der er mange grader af det som du også siger, e-learning kan være i stort eller lille omfang.

L: målet med blended må være, at den tid hvor man ikke er sammen med underviseren, skal bruges bedre end bare at sidde med en artikel. Der er jo alle mulige fordele, hvis bare man hver gang man skal læse en artikel eller skal læse et eller andet, at der bagefter kommer 5 spørgsmål, for det første i forhold til bare at ligge en artikel ud med et læringsmål og 5 spørgsmål, det gør at den studerende

ved, at nu har jeg lært det jeg skulle lære ved at læse denne her, og det stik, at nu skal jeg svare på de 5 spørgsmål ellers kan læreren se at jeg ikke har læst artiklen, hvis man bare ligger en artikel og så bliver den aldrig nævnt igen, man gør mange demotiverende ting over for de studerende, men man kan motivere dem på den måde, og man kan også lave en tekst hvor man lige kan kommentere, var det noget som var uklart for dig, så får man **just in time undervisning**, feedback fra de 33 studerende, kvalitativ feedback også lige, i har alle sammen svaret rigtigt men jeg gennemgår lige spørgsmål 4 så kan i lige, for jeg kan se at der er nogen som gerne vil ha forklaret det her med teltlejrene, og så forklarer man det, og som udgangspunkt at de har læst den, for det er virkelig tydeligt hvis de ikke har læst den, og det er utrolig meget mere tilfredsstillende at læse, når man bliver testet bagefter, det er meget underligt, for de er meget imod tests, det er man jo i Danmark, vi skal ikke hele tiden have multiple choice nej, men vi motiverer til at man ikke bare læser det, og ikke ved hvad konteksten er, hvad man skulle lære ved det, hvad der er, i stedet for, hvis der står at denne tekst er en helt central tekst, inden for fx humane lov, læs den nu og forhold jer til hvordan den er forskellig fra dansk lov, eller et eller andet. så læser man den på den måde og har spørgsmål man skal forholde sig til, og så er **der en ramme for det**, **scaffolding**, hvor jeg bare tænker, det tager ikke lang tid for underviserne, at gøre det her, men det gør hele forskellen om det er et blended kursus eller det bare er tekster man får sendt ud.

K/L: jo, for så reflekterer du det ekstra...

L: jo, og det kan også påvirke undervisningen, hvis alle svarer rigtigt og ingen har problemer med det, så lad os da bare hoppe videre fra dette emne, så skal vi ikke trave rundt i det på klassen. Der er også en MOOC agtig platform, som ikke er baseret på en eneste video, det er kun opgaver, man får 4 linjer tekst, gør det og 4 linjer tekst gør det, om man har forstået det første og om man kan omsætte det følgende, sådan nogle gåder hele tiden, så man konstant forholder sig til noget så man kommer videre i kurset, så man går gennem en række spørgsmål, virkelig ideelt, forestil dig at **have en tutor der hele tiden sidder og spørger dig**, hvor de helt har fjernet content delivery, hvor man **lærer ved at lave viden hele tiden**, det er jo virkelig fremtiden, man lærer jo virkelig meget ved det, ik, og der er **ikke nogen nem vej**, en kombination af det, med assessments, og formativ grading (svært ved at høre) er så meget mere end content delivery, **det er en ting som skal ændres ved universiteterne**.

K/L: Men det er også en ting som skaber aktivitet, - man kan godt kritisere tests, men som du siger det er det som motivere bagved, det kan godt være der ikke er dyb læring ved at skulle krydse i den og den, men det er fordi jeg skal tænke en ekstra gang, det er der det sker.

L: det føles også vildt rart, at jeg har svaret det jeg skulle svare på, ja så ved man at man er forberedt, og den første og vigtigste ting, det er lidt den holdning hos nogle undervisere, at vi skal ikke motivere, **de skal selv være motiveret**, **external motivation**, vi forventer de har en intern lyst til at lære, så vi behøver ikke at gøre et eneste tiltag for at gøre dem motiveret til det, og så undrer det dem, at de studerende ikke har læst når de kommer til undervisningen. Hvorimod der er nogle **simple tricks**, man kan lære ved at se på big data fra Moocs, eller fra psykologi eller alm didaktik, hvad der motiverer folk til at gøre det, så gør det dog, I lærte ikke noget fordi i ikke var motiveret, det er da den underlig indstilling,

K/L det er den gamle traditionelle envejs undervisning

L: der er evalueringer og alle fag og kan se hvor folk består, i virkeligheden, kan man godt identificere problemfagene, og så, hvad kan man sige, belønne underviserne, måske ikke belønne dem, men sige, du er nu henstillet for at få hjælp fordi de svageste klarer sig så dårligt, og der er en dårlig evaluering, så kan man godt sige, at det behøver jo ikke være en økonomisk ting for dem selv, det skal det nok ikke være, men man kan måske sige et eller andet med, hvis du kan klare dette her op så kan du få dette her, vi hjælper dig med at gøre dette her bedre, når vi ser på disse data.

K/L hvad tænker du, hvis man skulle se KU som den lærende organisation, hvor er det læring bliver bremset?

L: at det tager tid at dele viden, det tager utrolig meget tid, og projekterne, alle projekter har deres egen tid afsat, for eksempel som MOOC-projektet, at vi hele tiden stiller op til kommunikation og fortæller om projektet, men vi møder hele tiden folk der ikke ved det findes, og vi har kurser som er set af 4 mill mennesker med videoer, og næsten ½ mill mennesker har været igennem. Det er egentlig en kæmpe ting for KU, og når folk siger, er der ikke noget om ... det er så tidskrævende for os at forberede, lave præsentationer og tager ud for fortælle om det, folk har ikke tid til at komme til det, hvis man videndeler en time med 40 mennesker, det er allerede 40 arbejdstimer, der er en uges arbejde, der er nogle skjulte udgifter ved at videndele, som er kæmpe store, så jeg vil sige, man prøver selvfølgelig med intranettet at gøre det bedre, men der er også så mange på det her universitet at intranettet er fyldt over, med initiativer, nye retningslinjer, beregn din ferie - det er vildere end at sidde i metroen i NY...

38-48 Min

... overload fra alle sider, du må ikke står her, du skal gøre det her, køb det her, køb det her... sådan er det på KU-net, man kan se alle sine kanaler, man skal sortere, vi prøver at få cobl derind med online læring, og få uddannelse derind, men det er kampen mod dem som vil have marketing og branding derind, og forskning derind, samarbejde og erhvervslivet derind, folk ser jo forskelligt, og så mange e-mails, jeg får så mange e-mails, fra ku's enheder, institutter, centre, som skriver om alle de ting de selv laver. Der er jo så mange der snakker, og ingen lytter.

K/L: det er også fordi KU er så kæmpe stort, at det er svært at samle det...

L: ja, sådan lidt, og så tror jeg også på universiteter generelt, men forskningsfriheden er blevet lidt en administration og management frihed, hvis du har en forskergruppe så skal det specifikke institut ikke bestemme over det, og hvis du har en lille afdeling, og universitets og instituttet skal bestemt ikke bestemme noget, hvis de kommer inde fra centralen, og skal bestemme noget, bliver fakulteterne sure, det ender med at det er en amatør som sidder og leder, og som ikke ved noget om det, og så går økonomien helt i vasken - det vil ikke ske i en alm. virksomhed, hvor man tager organiseringen alvorligt, hovedpointen for ku er må en måde, autonomi, anarki at folk styrer deres eget og de har fælles interesse, så vi går jo i samme retning, men folk har ikke altid den samme interesse,

K/L: som underviser er du jo autonom, men også som forsker, man gerne vil sit eget.

L: (en del off record) de føler de kun skal forske og det andet er, at de skal aflevere noget undervisning, sådan snakker de om det, de skal aflevere noget undervisning, jeg har jo mit fuldtidsjob, og skal jeg også gå over og aflevere undervisning, når forskere forsker, er det en meget egocentrisk ting, de forsker for egen karriere, de forsker ikke for organisationens skyld, men når de underviser, underviser de for organisationens skyld. Nogle forskere har et mindset at de er ansat til at fremhæve sig selv, du kan godt få den til at deltage, hvis det er med til at få dem selv fremhævet, de arbejder vildt hårdt. Jeg løber rundt for organisationen, de gør det på trods af at der ingen belønning af. ... nogle gør det uselviske, og har stillet op - han er nice to have, og ikke need to have.

Lidt løs snak om fyringer på KU: blodbad, fyre-rundt, får penge for at gå på pension, vigtige professorer er blevet fyret, Høre management afdelingen, Hvordan skal medarbejderne aflønnes,

Konsulenterne har ikke en holdning, vi vil bare gerne ha at der er en, jeg har ikke mandat til at have en holdning, jeg vil bare gerne ha at de sætter sig sammen og finder ud af det. det er en interessekonflikt og der skal en forhandling ud af det. hvordan skal det organiseres fremover?

UAT skal styre undervisningsforpligtelse - bliver talt i en slags enheder.

Leddene i KU overordnet:

1. Fakultet sætter reglerne
2. institutter, studie/kursusleder, dem der udfører reglerne omsat i praksis, de hyre underviserne ind,
3. underviser

MEMO:

Det organisatoriske fylder meget, og det er vildt komplekst. Lasse tegner et billede for os af en organisation som er urokelig, dybt traditionsbunden og meget svær at bevæge, måske er der underliggende en frustration over, at alt går langsomt på KU, og hurtige løsninger ikke er en mulighed. Tænker Lasse bruger overdrivelse, for at vise hans pointer.

Bilag 8: Transskribering (Birgitte)

Interview med Birgitte Faber d. 14/3 2016

0.00-0.31 - introduktion til interview

Start 0.32

B: Hvor meget ved I og hvor meget har I fulgt med i forhold til hvad der er sket her? særligt med de andre It-learning centre?

L&K: fortæller om SUND, Coursera og Projekt 2016

B: Det lukker jo ned nu, det bliver ikke videreført,

L&K: gør det ikke?

B: De ting der er blevet sat i gang bliver ikke integreret som sådan, og der bliver ikke tilført flere midler.

- Projekt2016: nedprioritering, ikke integreret, ikke videreført ikke tilført flere midler

L&K: som ellers var planen...

B: Ja, det er jo oplagt,

Hvor ønsker I at lægge tyngden i det I gerne vil beskæftige jer med?

B: ved I at vi kommer med et nyt LMS? - det påvirker vores digitale omstilling, jeg sidder i styregruppen for det nye LMS, det kommer til at påvirke taktisk, hvad du vil med digital læring, og lige nu hedder det bare "vi skal flytte",

Når man ikke kender systemet kan man ikke planlægge systemet, vi har først kendt systemet og sagt endeligt Ja til det 1.4 og du skal nå at have det hele op pr 1.9, pr 5.8 skal det fungere, så min strategi som egentlig ikke er en strategi men rent operationelt, er hvordan får vi flyttet dette her over? Hvordan får vi underviserne og forskerne lært op i at kende systemet, det optimale ville jo være at sige, nej nu flytter vi ind i noget nyt, men det gør du ikke når du kun har 3 måneder, det tager jo tid for en underviser at retænke hele sit læringsrum, så vores og alles mål lige nu, det bliver "lad os få det flyttet" og så i takt med at der er gået et år vil jeg tro, og man har vænnet sig til det nye system, så kan man begynde at tænke, hvad gør vi så.

- Nyt LMS påvirker/udskyder den digitale udvikling
- Nyt LMS, altoverskyggende, fokus på flytning/operationel, tilsidesætter fokus på digital læring,

Så både det her med at 2016 midlerne ikke fortsætter, og så at vi skal have lagt alt ind i et nyt LMS, gør at vi er blevet meget fokuseret på hvad der skal leveres her og nu,

- fokus på NU og ikke så meget andet
- Eksterne faktorer, rammer der influerer, fokus på at det skal fungere 1/8

Der er nogle eksterne faktorer som afgøre der hvor vi er, for det i vil finde ud af er, at vi ikke gør noget, og at det ikke er det vigtigste, men det er ikke ensbetydende med at vi ikke tænker på det og at vi ikke er opmærksomme på det, der er nogle rammer der influerer på det område i kigger på.

- nuværende rammer (lms og minus midler) influerer på det digitale område

L&K ja, det er noget vi bliver nødt til at have med, det er jo virkeligheden,

B: jo, og hvis i tænker organisationsteoretisk, så vil det jo også blive rigtig interessant, en gammel travet som Leavitt, som er inde på, at hvis du ændrer på en af de 4 faktorer, så influerer det på resten.

Nu ændrer vi på maskinepakken, og så må det betyde at vi skal have flyttet de andre med, og vi kan også relatere til noget forandringsledelse, hvad er det der er målet, og hvad er det egentlig der skal forandres, og så må det andet komme efterfølgende,

- Virkeligheden, alt afhænger af hinanden, kompleksitet, ændres på maskinepakken influerer det på resten

L&K: hvad kan det system mere end det gamle?

B: Jeg bliver dig svar skyldig, vi har først fået oprettet her i sidste uge, og det er nogle af mine læringsfolk, som sidder med det, meget detaljeret, øh, det den kan som er det primære er, at det har en meget bedre interface, og mere tidssvarende, og nemmere at finde rundt efter ting,

L&K: hvad i forhold til de studerende, vil de få mere dialog derinde, eller mere kollaborativt?

B: i virkeligheden kan du lave kollaborativt læring på en sten, men nogle gange kan en ny artefakt eller kanal være befordrende for idegenereringen, men det er slet ikke være ambitionen lige nu, - det er bare at få det på plads, sikre at de studerende er derinde, og underviseren er

derinde, og alt det der skal til for at det bare primært kan understøtte, den læring der er, og så må vi se.

- Uklarhed omkring det nye LMS, hvad det kan... bedre interface og struktur, mere tidssvarende, sætte gang i idegenerering
- det nye LMS - lidt tvivl omkring det, men kommer med nogle bud herpå.
- at ændre på rammerne kan være godt for at befordre idegenerering

K&L: så det er lidt status hvor i er, og nedskæringer gør det ikke bedre lige nu, og skulle sætte sig ind i noget nyt

B: Næ og vores forskere og undervisere, skal de så bruge tid på at undervise noget mere eller bruge tid til at flytte en test og lave testen om,

- Undervisernes prioriteringer

L&K: det er interessant hvad det vil gøre i ønsket om at bliver mere digital, og brug af OBL, og at der lige så er et nyt system, hvad gør det så?

B: Du starter en ny læringskurve, du skal lige lære det at kende, man kan sige der kommer en forskydning, og så kan man håbe på at det at man er flyttet ind i en ny bolig, gør at det er noget som er nemmere, - men det handler ikke altid om nemhed, det handler også om, er det det som ligger for. ønsker man at have den kollaborative læring digitalt? eller vil man hellere have den fysisk?,

- Ny læringskurve - læring forskydes pga nyt LMS
- Nemhed er ikke eneste motiv, men hvad ønsker man med sin undervisning? fysisk eller online
- digitalt er ikke altid svaret

K&L: hvordan ser du det, hvordan ser du potentialet?

B: Jeg har en master i IKT og læring, og jeg har arbejdet med virtuel læring aktivt i de sidste 15 år som underviser selv, jeg synes jo det er fantastisk, og jeg oplever at når jeg får kritik af undervisningen hænger det kun sammen med, at de studerende synes de laver for meget, og det synes jeg jo er fantastisk, det giver jo nogle muligheder.

- Birgittes erfaringer med IKT
- Virtuel læring = aktive studerende

Memo: Birgittes forståelse af OBL sidestilles med LMS

Men jeg kan også godt se, at det både er et spørgsmål hvad man er for en **underviser**, den måde underviseren arbejder med tingene på, og så er det også et spørgsmål om hvad det er for et **fag** du har, det er noget der didaktisk ligger bedre derinde, og som **understøttes bedre**, på den måde og så er der andre hvor det **fagdidaktisk** er bedre at de studerende sidder overfor hinanden og får gruppedynamikker og får trænet dem fordi det er det er det, som er vigtigst at de **kompetenceløftes** på, og så skal man ikke flytte dem (diskussioner/gruppearbejde) derover.

- Didaktiske overvejelser, faktorer som spiller ind er faget og undervisningsformen
- hvad spiller ind på om det giver mening at blive digital
- substituerende forståelse af OBL

K&L: incitament for overhoved at udvikle sin undervisning

B: rent **ledelsesmæssigt** at du lægger nogle **incitamentstrukturer** ud, som understøtter sådanne nogle forandringer, men du skal også have de studerende med til det her, og de skal kunne se en ide i det, og så skal der ligge et **veldefineret kompetenceløft** i det, som giver noget **værdi** til faget, til de studerende, og den diskussion skal man have,

- 1. incitamentstrukturer, 2. de studerende skal ændre indstilling 3. veldefineret kompetenceløft - hvordan skaber det værdi til faget/de studerende?
- diskussion omkring hvordan det digitale kan give værdi - skal både motivere undervisere og studerende

K&L det skal give mening at ændre noget, man skal have noget ud af det, noget merværdi

- Meningsskabende, merværdi

B: Ja, der skal være noget **merværdi** i det, if it aint broken, why fix it og med min faglig baggrund, synes jeg selvfølgelig at alle ting skulle være digital, nej det synes jeg faktisk ikke, man skal ihvertfald tage sig en **overvejelse af hvad der skal være digital** og hvad skal ikke være digital, og hvis det skal være digitalt hvilke former skal det så være, der er **fordele og ulemper** ved det hele, så incitamentet skal nok snarere ligge i at man som leder skal ind og kigge på, hvad skal der til for at man løbende kan tage nogle reel lederfeedback med sine medarbejdere om er det der hvor du gerne vil være og så bruge de studerendes evalueringer. **Incitamentet skulle være at der er nogen som gider at tage stilling til mig og det jeg laver,**

- Hvorfor digitalisere? fordele ulemper
- det handler om at lederne skal være synlige og interesserede i undervisernes arbejde og udviklingen herfor

- incitamentet skal komme fra underviseren, evalueringer og lederfeedback - tage stilling til underviseren og undervisningen

K&L: så evalueringen bliver brugt til noget konstruktivt at det rykker på noget

B: ja, og så endeligt, der er også noget som hedder understøttelse, ikke i form af support, men at det her skal registreres som timer,

- understøt med timeregistrering

K&L: ja, så det bliver troværdigt på en eller anden måde,

B: ja, men helt firkantet, vi skal melde af op mod ministeriet og KU at de studerende har 12 eller 15 pr uge og så så og så mange semestre, de bliver trukket fra schedule, hvor vi ligger de studerendes timer i, der trækker ministeriet direkte fra, så hvis det ligger som en digital styret en kollaborativ tid over nogle uger, hvordan vil du lægge det i skemaet? det skal ihvertfald spille sammen med nogle af de andre systemer, fx et normkatalog, hvis man kan sige det, og det kan du ikke bare gøre, du kan ikke lægge 4 timers understøttelse kollaborativ asynkron tråde og diskussioner, det kan du ikke lægge ind, det findes ikke så vil jeg sige, så vil jeg ikke gøre det som leder, så bliver det vanvittigt dyrt. uden at jeg får kredit for det - længere ude, vi har jo også incitamentstrukturer...

- rent praktisk

12 min: K/L: Det er som om at det er bare rigtig svært at.. at det er ret fastlåst, og der er mange led der skal påvirkes eller ændres, før man når derhen hvor det giver mening at omstille i større grad.

B: Ja ihvertfald hvis man gerne vil have at det skal være systemunderstøttet, så kræver det nogle større ting. Hvis du kan acceptere den model som mange gymnasier bruger, hvor man siger at 20 % skal være virtuelt, og så betyder det at underviseren aflyser timerne, for vi kører lige en diskussion, eller I laver lige denne her test, eller I ser lige det her jeg har lagt ud, og så drøfter vi det næste gang. Men her der er så meget før, plus det at vi skal dokumentere opad, vi har så få timer, og hvis vi skal dokumentere at de har fået de her 12 timer pr uge i de her 14 uger på et semester, så skal det ligge i skemaet. Og vi kan ikke slippe afsted med at lægge noget i skemaet, og så sige til de studerende, at de ikke behøver at møde i dag, fordi vi lige tager det virtuelt.

- Lederne har incitamentstrukturer, skal stå til regnskab, økonomi, registrering af timer

- Alt skal kunne dokumenteres
- digitalt - systemunderstøttet vs. interne aftaler. På KU er der få timer, alt skal dokumenteres

K/L: Inde på COBL, der taler de om at deres fokus før i tiden var på højne kurser eller give bedre kvalitet, så er det nu mere noget med at tage kurser der ikke fungerer så godt og så højne kurser for at fastholde elever, så der fokus bliver fastholdelse og undgå stort frafald. Så det er de svage kurser man vil løfte i stedet for at fokusere på de almindelige gode, som man kan give ekstra kvalitet.

Kan du se den tankegang, at man faktisk kan have det som et mål at fastholde elever, at det faktisk måske kan være den vej at man finder sin begrundelse for at digitalisere?

- COBLs nye fokus

B: Problemet med fastholdelse ... hvis man mener frafaldet skyldes at kurserne ikke er relevante for de studerende. Det vil jeg vove og påstå, at det er ikke derfor at vores studerende falder fra. Det er nogle helt andre årsager. Vi har 4.500 jurastuderende, der møder 800 ind hvert semester, der er 28 hold, de har allesammen det samme fag, 28 hold i familiearveret, 28 hold i tingsret, 28 hold i erstatningsret, sådan kører det bare. Og når vi er inde og kigger på frafaldet, så er det nogle helt andre ting. Det handler om et meget kompetitivt miljø, det handler om at ... man i virkeligheden gerne vil have læst noget der er mere samfundsrettet, det er nogle helt andre faktorer der gør sig gældende, og ikke selve undervisningsformen. Derudover er de som sagt alle meget kompetitive, det betyder at de er benhårde i deres valg af studenterjobs, og de arbejder alle sammen ved siden af. Så hvis de ikke møder op til undervisningen, så er det ikke fordi den ikke er god, så er det fordi at de travlt med at stå på et advokatfirma, advokatkontoret eller et af ministerierne, og passe deres job der.

- på Jur er der andre grunde til frafald, derfor er det kontekstbestemt hvornår det giver mening at bruge det digitale
- Frafald er ikke et argument for OBL på JUR, frafald har andre årsager
- Flexibilitet, fordel ved OBL

Så hvis man kunne få dem til at forstå, at hvis det var virtuelt, så ville det give noget fleksibilitet. Men det afhænger bare meget af hvad det er... altså vi er jo meget inspireret af Aalborg RUC, og grunden til at vi har 28 hold, det er at vi kører med en max størrelse på mellem 28-32 studerende, det er fuldstændig ligesom at gå i gymnasiet, og vi har casebaseret undervisning,

og de har sindssygt meget gruppearbejde, så spørgsmålet er hvor meget der ville være vundet ved ikke at komme i 2 timer til en eller anden lektion. Fordi det de i forvejen skal er at de skal bruge 10 timer på at lave gruppearbejde. Vi fortæller dem om mulighederne for at skype eller google docs eller hvad det kan være, for at understøtte de her dynamikker, så hvis man skal ind og tage de her diskussioner, så skal man også ind og se på undervisningsstrukturen. Og vi har 3 forelæsninger pr semester pr fag, og det er en indledende forelæsning, en midtvejsopsamling og en afsluttende, resten er gruppearbejde. Resten er holdundervisning med voksenunderviser, der støtter op. Der er ikke nogle manduktører, der er ikke nogle ældre studerende, det er færdiguddannede de står overfor. Og det gør jo også, at hvis man skal erstatte noget af det, så kan det være en undersøgelse af gruppearbejdet, og der vil jeg alt andet lige sige at de har meget bedre i ærmet fysisk, for de har brug for at lære at omgås og samarbejde.

- Casebaseret undervisning fordrer nye skills hos de studerende
- Undervisningsstrukturen på JUR gør, at OBL ikke er så vigtig
- fordele ved fysisk tilstedeværelse
- Undervisningen/eleverne på JUR vil ikke nødvendigvis gavnnes af en digital omstilling pga nuværende undervisningsstruktur - fagdidaktikken spiller ind

17 min.

K/L: Det er da interessant at høre om det der fagdidaktiske, altså hvad er egentlig smart for faget. Der har I måske fundet en model her, der faktisk fungerer godt.

B: Ja, altså det skal ikke være nogen hemmelighed, at vi meget gerne vil igang med det digitale, meget mere end vi er - meget mere - spørgsmålet er bare hvordan, og det har vi ikke løst endnu. Hvordan vi skal sætte ind, for at det giver noget værdi.

- Det skal give noget værdi
- meget interesserede i det digitale, men stadig ikke løst hvordan det digitale kan give merværdi på JUR

K/L: Det globale er måske ikke så relevant for jer i forhold til at de alligevel handler meget om de danske rammer, den danske måde.. retssystemet og sådan..

B: Ej, I vil være forbløffede over meget international forskning vi har. Der er omkring folkeret, forfatningsret, eu-ret, og så har vi ... altså alt hvad der hedder who og sisk, altså handelsret, det er jo også globalt. Så der er faktisk rigtig meget, og så har vi også nogle ret banebrydende komparative forskningsområder, hvor de sammenligner forskellige retssystemer, og den danske

grundlov er lige udkommet på engelsk. Meget efterspurgt i de angelsaksiske lande, komparative studier om mod sharia lovgivningen, og der er sådan lidt forskelligt. Men jeg tror ikke, at der er så stort et marked i det. Fordi ellers havde vi holdt os ude af MOOCS. Vi har været afsted med ét MOOC, som vi kører igen, men jeg tror ikke på at der er marked i det.

- JUR og det globale marked

K/L: Det er sjovt, for det er meget forskelligt på KU, alt efter hvad det er for et fakultet man snakker med, men det er som sagt meget fagdidaktisk. Ja, fordi MOOCS det er jo det med at du kan komme ud til et bredt publikum, og din forskning kan blive kendt all over.

B: Der er også nogle forskere, der synes at det er interessant, men der skal være et marked.

- Økonomisk begreb

K/L: Det kan godt være, at det her er for snævert til at der er et internationalt marked.

B: Derudover vil jeg sige, at sådan rent produktionsteknisk, så står jeg med sådan et glas - det er alle mine ressourcer, alle mine forskere - skal de lave undervisning, som genererer "støj" eller skal lave MOOCS som genererer ... (ingenting), så hvis de vil lave MOOCS så skal det være fordi de vil sælge noget af deres forskning den vej, så er det ikke fordi de bliver fritaget fra noget undervisning.

- Igen, hvad får vi ud af fx MOOCs?

K/L: Så det er incitament igen. Hvor det ligger henne? Men der har vi fået argumenter for, at hvis du laver MOOCS så kan du få nogle fondings fordi du søger noget til din forskning der gør at at bredt ud til hele verden.

B: Ja, og det passer også, hvis du har nogle fondsmidler som kan se værdien i at blive bredt ud. Det kunne man måske gøre med folkeret, måske...

- se værdien

K/L: Men det kan vi godt se, at mht diabetesforskning, som vi kender til, der giver det rigtig god mening.

B: Det man kunne koble det op på - det gør vi jo også, vi arbejder tæt sammen - hvor vi er inde omkring etik, lovgivning, rettigheder, et af vores store sommerkurser laver vi sammen med Science, og det handler om rettigheder i forbindelse med Farma, hvor de tager den faglige del og vi tager den juridiske.

Men det er jo ikke... det er igen bundet op i national gældende lovgivning, så du vil ikke være særlig interesseret i at sidde i Tyskland og få at vide hvordan det forholder sig i Danmark, selv om du indenfor EU har lavet rigtig meget fælles regler, fx hvis man har indhentet patent ét sted, så er man homesafe i hele EU, og det er der jo mange danske virksomheder der er interesserede i at det var sådan. Der er bare ikke salg i det. Så det er jo ikke fordi at incitamenterne mangler, vi har brugt mange penge på vores superfede forståelser af lovgivninger i muslimsk/europæisk kontekst. Og der er mange der synes, det er spændende, og følger det, men det er ikke noget der giver fonding. Novo Nordisk står os jo ikke på nakken for at give penge til sådan noget. **Faget skal jo også bidrage til en værdikæde i en virksomhed**, fondens skal ihvertfald se at det kan bidrage til en værdikæde, men det er noget vi arbejder meget med, at vi skal være opmærksomme på at gøre det tydeligt, hvad der er vores **samfundsmæssige impact**, det skal være det vi slår på, men det betyder også at det skal være nogle fonde, der egentlig belønner samfundsmæssig impact. Vi er jo dybt engagerede i flygtningedebatten, folkeretsdomstole og folkeretsdebatten, men igen Novo Nordisk står ikke og siger yeah! Det er **udbud og efterspørgsel**.

- **fagets betydning for at få fondsmidler**
- **Økonomisk incitament**
- **laver sommerkurser med SCIENCE**
- **Økonomiske begreber: værdikæde, udbud efterspørgsel, belønner samfundsmæssig impact,**

Men jeg tror på, at du kan lave noget **bedre læring**, fordi du får **flere læringsrum**, og det vil sige variationen i det og rumme flere typer af **læringsstile**, men det skal også stå mål med hvad det ellers er man skal have af **kompetencer**. Så vi vil meget gerne, men **det skal give mening**. Og så vi lige flytte først (LMS). Der går 1 år. Vi skal et helt studieår igennem, få flyttet alle ind og underviserne skal lige prøve det nye af et semester. Og så kan vi begynde at snakke om det ...

- **kan se værdien i det digitale, men giver ikke mening pt**
- **Didaktiske fordele ved det nye LMS**

Memo:

Flytningen af LMS ses som en ren praktisk ting, og ikke en mulighed for at omstrukturere undervisning, det ses som et bump på vejen, noget som bremser udviklingen, i stedet for en mulighed for at omstrukturere undervisningen. Hun svinger mellem stor begejstring over OBL og stor tvivl om effekten af OBL.

Bilag 9: Transskribering (Carsten)

Interview med Carsten Selch, Studieleder på Teologi og medlem af KUUR

Indledende snak om **nedskæringer**. (er ikke optaget)

L&K: Ja, det er jo også kommet lidt oveni, **besparelser og **nyt system****

C: ambitionen er, at det ikke skal have nogen indflydelse, men det gør da at en masse personer bruger deres **ressourcer** på noget andet, så det - sådan vil det jo være,

L&K: vi kan forstå at ITmedia er **nedlagt,**

C: som center betragtet er det lukket ned, ja, og nogle af medarbejderne er rykket til andre

L&K: tror du det er et udtryk for **nedprioritering,**

C: nej, det tror jeg ikke, det er på humaniora, det har jeg i detaljerne ikke så meget styr på, min fornemmelse er at, øh, de har jo ligesom haft en sektion som har hjulpet underviserne meget med at stå for og lave film og ting og sager, alt hvad der skal bruges, sådan mere **værkstedsagtigt**, og så er der ligesom **konsulentdelen**, som på det praktiske plan hjælper folk til at bruge det her, man beholder jo de folk som skal hjælpe os videre i det nye Absalon og så er det omstændighederne der gør at **der skal skæres**, men der skal i - i bund og grund - snakke med nogen på humaniora.

- mener ikke lukning er nedprioritering, men blot nødvendige eksterne faktorer der spiller ind
- konsulentdelen bevares, og det 'værkstedsagtige' med filmproduktion nedlægges - det er 'ekstra' og anses som nødvendigt.
- ambitionen er, at besparelser, nedskæringer ikke skal have nogen indflydelse, men det får det

L&K: strategi og projekt2016, hvorfor Projekt2016 ikke får flere bevillinger

C: det overordnede princip for det projekt og nogle af de andre projekter er, at der skal et **boost** til, for at sætte gang i noget af det her, og så vil man i første omgang **uddanne nogle** af de her **nøglepersoner og konsulenter**, som sidder rundt omkring og laver nogle koncepter, og f.eks. sådan noget vi kalder **praksisnær undervisning**, det er sådan set meget vigtigt at dette her ikke er sådan noget som kommer til at hænge på sådan et **metaplan**, at vi skulle have et produkt vi umiddelbart kunne omsætte, og sige til underviserne, her er en **ressourceside** og nogle

ressourcepersoner, få fat i dem så er i igang imorgen, den type projekter er af den art, med ressourcerum og ressourcepersoner og så sørge for at det bliver indlejret. så på den måde er det ikke et udtryk for at det ikke har prioritet, men det er typisk denne måde man kører et projekt og giver et boost, og derefter skal det så indlejres og så skal man have bevidst at det XXX (3.10 ???)

- den typiske måde er at lave et boost med ekstra ressourcer og ressourcepersoner, og så skal det derefter indlejres og køre selv
- Områder boostes - at uddanne nøglepersoner, som kan booste praksis, tilføre ressourcer,
- Lederperspektiv og økonomisk perspektiv
- der er tale om ambitioner - snarere end virkeligheden måske

3 af de 6 fakulteter har pædagogiske enheder, men de har også haft nogle it enheder, og her har det også været et arbejde at finde ud af hvem det gør hvad, de pædagogiske skal de være det gammeldags pædagogiske eller de der it konsulenter og deres del, skal det også med over i det?, kunne man finde ud af hvem gør lige hvad?, vi er så lille et fakultet her, og vi har ikke vores egen lille enhed her, vi bruger institut for naturfagenes didaktik, og det er dem vi snakker sammen med, hvis vi skal bruge noget her i huset, så det er blevet kortlagt og folk ved hvor de skal gå hen.

- TEO er småt og har ikke eget pæd/it center - bruger institut for naturfag
- gammeldags pædagogik og it enheder er to forskellige ting, hvem gør hvad?
- der gives udtryk for at det kører fint sådan og at folk kender deres muligheder

L&K: hvor meget digitalt har I her på Teologi?

C: som udgangspunkt er alle kurser understøttet af vores e-læringsplatform, og derfra og til hvad folk så gør det, det er meget meget individuelt, vi har nogen som absolut er på forkant, med f.eks arabiske kurser på youtube og sager, og så har vi nogen som stort set kun bruger opslagstavlen og lægger nogle filer op, så det er det spektrum vi har det, vi er meget obs på og give kollegaer mulighed for at få den sparring de har brug for, og hvis nogen har en god ide, at vi sørger for at der er ressourcer til det, penge og personer, og så har vi nogle medarbejdere som bare brænder for det her, som de andre kolleger er gode til at trække på, nu har jeg fået 200.000 til lige det her projekt og der kan vi gøre sådan og sådan,

L&K: hvor meget digitalt har I her på Teologi?

C: som udgangspunkt er alle kurser understøttet af vores e-læringsplatform, og derfra og til hvad folk så gør det, det er meget meget individuelt, vi har nogen som absolut er på forkant, med f.eks arabiske kurser på youtube og sager, og så har vi nogen som stort set kun bruger opslagstavlen og lægger nogle filer op, så det er det spektrum vi har det, vi er meget obs på og give kollegaer mulighed for at få den sparring de har brug for, og hvis nogen har en god ide, at vi sørger for at der er ressourcer til det, penge og personer, og så har vi nogle medarbejdere som bare brænder for det her, som de andre kolleger er gode til at trække på, nu har jeg fået 200.000 til lige det her projekt og der kan vi gøre sådan og sådan,

- alle kurser er platforms understøttet - men meget forskelligt hvor langt folk er - ildsjæle er langt foran, hvor andre kun bruger det fornødne
- gode til at hjælpe hinanden
- Ildsjæle, brænder for det, er på forkant, sparring, lederne sørger for ressourcer
- obs på at give folk den nødvendige sparring og støtte op om deres ideer

K&L: det er ildsjælene I har fået fat i?

C: Ja, og så har vi fået dem kørt ind de rigtige steder, de er ligesom nøglepersonerne i de her underprojekter, vi har lige fået et par bevillinger der kredser om sprogtilegnelse, vi har ikke adgangskrav at man skal kunne tysk for at læse teologi, men at læse teologi uden at kunne tysk, det er lidt af en udfordring. Så det vil vi gerne understøtte og vi har kørt nogle omgange med en tysklærer på, det er ikke en holdbar måde, derfor har vi fået penge til at digitalisere en eller anden form for sprogindlæring, så der er vi med i et meget specifikt projekt, meget afgrænset, og vi er ved at lave noget førsteårspædagogik.

- penge til et konkret digitalt projekt omkring sprogindlæring
- Ildsjælene, penge til at digitalisere

K&L: det er også meget det fagdidaktiske

C: ledelsen generelt og her på fakultetet, det skal være så praksisnært som muligt, så det kommer ud og så der ikke nogle konsulenter langt væk, men at det kommer i spil, det har vi undgået, der er virkelige fokus på det praksisnære,

- Det skal virke i praksis - gøre en forskel (nødvendigt det er praksisnær)

K&L: Projekt 2016 - hvad ender det med?

C: det kan ikke udelukkes, at det har ramt nogle personer inden for det, det er ressourcetrækket fra nogle andre ting, der forstyrrer, men de er rigtig rigtig langt, men alle bliver berørt når man siger farvel til 500 kollegaer,

- Forskydning i arbejdet pga ressourcetræk fra andre ting gør, at fokus flyttes

K&L: Merværdi og Potentiale

C: Noget af det som har været interessant at se er, hvad der giver hvad, der var en stor satsning, coursera, 6-8 kurser, online højt profileret, god feedback, læringsdelen er ikke særlig stor, vi får ingen penge for det, andre uni skal man betale for kursusbevis. Men MOOC bruges på markedsføring, outreach - der er ikke umiddelbart økonomisk afkast.

Hvert kursus koster 350.000 der er nogen der har lært noget, nogle fakulteter har trukket direkte på kurset, pædagogisk og fagligt kan vi stå inde for det men det har vi ikke her.

- om Coursera kurser på KU - de handler om branding og outreach og ikke så meget læring
- Økonomiske begreber: økonomisk afkast, profilering, satsning

Nogle drømte om, da jeg blev ansat i 2003, at vi her 10 år efter var 100% digitale og online, men der er vi slet ikke, man er på vej lidt væk fra den der fantasi

- det gik en anden vej på TEO end ventet - ikke så digitalt som forventet
- forestillingen om digital omstilling - at alt blev digital - det er utopi/fantasi. troen på potentialet er faldet

Og det er så det interessante fordi, der er rigtig meget potentiale, men i de rene online kurser, der er markedet nok meget snævert, det der er mere potentiale i pædagogisk og fagligt det er blended forløb, og flipped classroom, og alt det der, fordi man her kan bruge sine ressourcer anderledes, og der ser jeg et potentiale, det kommer ikke til at revolutionere det hele på 5 år, når vi så snakker med de studerende, så vil de ikke af med holdundervisningen og den personlige kontakt, - hvis vi putter så mange ressourcer i det, mandetimer og penge, hvad er det pædagogiske afkast? hvis det ikke står mål, så prøver vi at finde nogle andre måder, hvor vi kan rationalisere, potentialet er der, men det er ikke de der postkassefirmaer, eller universiteter der er online.

- blended og flipped frem for rent online
- elever vil have kontakt - det fagdidaktiske spiller ind
- mener ikke det vil revolutionere helt vildt - som man måske havde troet for nogle år siden
- ser potentialet men ikke 100% - pædagogisk og fagligt potentiale - pædagogisk afkast
- De studerende vil gerne bevare fysisk holdundervisning pga personlig kontakt
- Er det pædagogisk afkast? står det mål? Usikkerhed på udbytte
- Hvordan skal man ellers rationalisere?

K&L: Incitament - mangler struktur

C: Ja, det er også min fornemmelse, men jeg ser også at projekt 2016, har givet erfaring i hvad sådan noget koster, og man kan sætte nogle tal på, og sideløbende har vi kørt med et pilotprojekt om undervisningsportfolio, alle undervisere skal fra udgangen af næste år ha en undervisningsportfolio, hvor man kan sætte tal og ting og sager på, og se hvad man f. eks. bruger på at udvikle sin undervisning, så bliver sådanne nogle ting meget mere tydelige, det er så ambitionen, alle ved hvordan et forsknings-cv ser ud, og med tidsskrifter, men ambitionen er så at lave noget tilsvarende, eller det har vi faktisk lavet, for undervisningsdelen, det kunne godt øge incitamentet, ja, det håber vi, vi har lavet en rigtig god pædagogisk kompetenceprofil, og så nogle retningslinjer hvor man skriver sig selv om imod dem, måske ikke med point, men at man kan sætte ord på, at jeg har brugt så og så meget krudt på det og jeg har brugt rigtig meget på at udvikle et Courserakursus, det kommer meget an på den konkrete situation.

- en undervisningsportfolio som er tilsvarende et forsknings-cv. Det kan øge incitamentet for at udvikle sin undervisning
- Projekt 2016: erfaring med hvad det koster
- OBL: Hvad sådan noget koster, sætte tal på, sætte tal og ting og sager på, retningslinjer = øge incitament = økonomisk incitament

Der er meget autonomi på institutplan, man kan sige, at nu får du så og så meget og går ned i timetal og så får du udviklet det her, og så er det så nogen andre som tager lidt mere, det er sjældent det bliver dokumenteret, det bliver gjort internt, det er den måde man gør det på. nogle steder kan det godt være at der er nogen der får noget konkret vederlag eller et tillæg,

- autonomi på institutplan gør at institutterne laver sine egne metoder og aftaler

Stadigvæk ildsjælene er meget afgørende, der skal være nogen der ser noget i det her, det gælder på mange områder. Da jeg startede her, var det ikke nogen e-læringsplatform, vi startede med blackboard, og så its-learning, og der gik rigtig mange år, alle kollegaer var med, og det var en konkret strategi, nu går vi efter dem som kunne se noget og så hvert år tog vi en mere med, og inden for 5,6,7 år så var de med alle sammen, det tager tid, men hellere det end at stå med en pisk i noget de ikke kan se noget i,

- den digitale udvikling på TEO indenfor de sidste 10 år
- Omstillingsstrategi er at overbevise en af gangen - det tager tid

C: det burde blive let med det nye LMS, når man har haft et... men de er allerede begyndt at sidde lidt uroligt på stolene, vi tester det lige nu, og fra midt i maj, skal vi uploade de første kurser,

K&L: fordelene ved det nye LMS

C: Jeg har ikke været med i de der testgrupper, jeg kender det kun fra et ledelses og styringsgruppe niveau, umiddelbart forekommer det meget mere fleksibelt end itslearning og mere intuitiv problemet er så at det kan virke forvirrende på nogen at man nu får 100 muligheder, i stedet for 5, så dem der har brokket sig over at skulle holde styr på de 5 ting, kan godt blive lidt panisk over det nye, men min fornemmelse er at det er godt understøttet administrativt, og vi er ved at lægge planer for udrulningen og på medarbejdersiden der sørger vi for at få kommunikeret ud hvordan og hvorledes, hvad med backup og sådanne nogle ting, så det skal nok gå. Det er super til at integrere alt muligt, fx facebook og google docs, men der er altid noget der skaber usikkerhed, når vi hiver det væk vi plejer at gøre.

- det nye LMS er mere fleksibelt, kan integrere mere
- plan for udrulning så det sker bedst muligt
- usikkerhed om fordele ved nyt LMS,
- godt understøttet administrativt, integrere alt muligt, fleksibelt, intuitivt, forvirrende med alle de nye muligheder

K&L: frafald

C: vi har jo selv et stort frafald her, med tunge fag og gamle sprog, som jo på nogle punkter godt kan digitaliseres, og på andre punkter ikke - vi kan ikke tage græsk latin og hebraisk og gøre det fuldstændigt online, det mangler at der er en underviser der siger, at det er sådan, hvordan

bøjes det verbum , og det er på den måde og ikke på den måde og sådan er det bare. vi kan ikke bare digitalisere, men vi skal selvfølgelig udnytte det hvor det overhoved er muligt, og for at imødekomme studerende, nogle efterspørger måske ikke ligefrem livestreaming men så ihvertfald optagelser på nettet og der er også meget fint, men hvis vi i forvejen har svært ved at få dem til at følge undervisningen, så er jeg ikke sikker på at det er den rigtige vej, så er det på linje med at se tv, og de får ikke den fornemmelse af hvad de skal levere i sidste ende, når de kommer til eksamen, så det er hele tiden en opvejning.

Hvad kan det teknologiske give os i forhold til de læringsmål vi har, hvor giver det mening, Konkret omkring frafald, satser vi lidt på nogle andre ting, end det digitale,

C: fagdidaktisk - i sprogfagene kan man også lave noget digitalt som forklarer hvad er en agonist, og en bøjning og det er fint nok, men den der træning skal foregå en til en, så ikke bliver forblændet af at der er de muligheder i de fag, med de læringsmål, hvad kan vi gøre her? sende vores folk på kurser, det er en spændende ide, fint, lad os prøve det, på den måde er det meget dynamisk når man arbejder og man er kommet væk fra at det hele skal være digitalt, det går nok en lidt anden vej, og der er også fint,

- hvor giver det mening ifht læringsmål?
- Det digitale er ikke altid vejen frem
- faget spiller meget ind - fagdidaktik
- har andre strategier mod frafald end at bruge det digitale
- OBL = på linje med at se TV
- OBL, hvad kan det give os?
- Væk fra at det hele skal være digitalt
- De studerende efterspørger online adgang til forelæsninger
- de mange muligheder i OBL skal ikke forblænde så man ikke når læringsmålene

K&L: en ændring til hos de studerende

C: det skal der ihvertfald, og det tror jeg de bliver lidt overrasket over, men det er derfor vi vil have fat i det involverende.

- de studerende skal tænke i nye baner hvis det blir digitalt
- det digitale skal være involverende, en ændring hos de studerende er vigtig

K&L: Fremtiden

C: overskriften er hvad giver et fornuftigt afkast læringsmæssigt, hvis det er en strategi der bare skal overholdes, man er et andet sted. holde det op mod kompetencekrav og studieordning, nu får vi en e-læringsplatform som er meget mere konfitibel og der er 117 ting man kan hive ind og prøve, og som folk nu har lyst til. Flere af mine kolleger kører uden om absalon og laver - hvad hedder de 'socrative' feedback-værktøj, feedbacksystemer, for at få en fornemmelse af, hvor er de henne,

- fokus på hvad der giver læring er det vigtigste
- skal ses ifht kompetencekrav og studieordning
- Hvad giver et fornuftigt afkast - læringsmæssigt
- Ny LMS - mere konfitibel - gode feedback værktøjer/systemer
-

K&L: fremmer den aktive læring,

C: En kollega kørte det de første gange anonymt, og så fra tredje gang kommer der navn på, først var der fx 9 ud af 30 der svarede forkert, hvis man så nu kan se hvem der svarer forkert,

- bruger digital feedback til at tjekke eleverne rigtig/forkert (pisk)

K&L: ja, så kan det være de får læst lidt mere den dag,

C: Ja, der kommer nogle sociale kontrakter, det er jo meget sjov, men det skal heller ikke ende med et intimideringsværktøj, og pludselig har man ingen studerende, for det er bare for meget, det er også lidt med, hvad er det for en kontakt jeg har med dem her, gir det mening i denne sammenhæng.

- må ikke virke intimiderende på de studerende
- Digital feedback må ikke være et intimideringsværktøj.

Memo:

Carsten er ligetil, rolig og udviser tro på, at alting ordner sig. Han giver os indtryk af, at nedskæringer og besparelser er håndteret på bedste vis, og hans helikopterblik indgyder ro. Han fordyber sig ikke i detaljer og de mange kritiske røster.

Bilag 10: Transskribering (Ulla, Maria, Henrik)

K/L: Vi talte med Birgitte Faber den anden dag om det organisatoriske plan, hvad der er af strategier og tanker, og Lasse har vi selvfølgelig også talt med, og Michael Rytgård. Og vi skal snakke med Carsten på fredag.

M: Så har I næsten dækket jer helt ind med fakulteterne, I mangler bare humaniora. Så kan I måske også se at der er forskel?

K/L: Ja, det kan man faktisk godt, og Birgitte sagde også at interessant, at det bliver meget fagdidaktisk, om det giver mening at tage fat i de digitale værktøjer, det er som om at der er nogle andre ting de har fokus på derovre.

U: De var startet med at have fokus på det, og havde ansat en ligesom vores rolle, men det har de ikke længere, det gik ikke rigtig.

K/L: Ja, for hun havde selv en master i IKT og brændte for at bruge det digitale, men de er begyndt at få meget mere casearbejde, som kan gøre noget af det samme som det digitale, altså den interaktion, feedback og dialog. Så de har kvalificeret deres undervisning på en anden måde, og det er jo lidt interessant med den merværdi, hvor er det man kan finde en merværdi ved at bruge OBL. Det er også det der gør, om man er nice to have eller need to have, den der berettigelse.

U: Men der er også forskellige strukturelle forhold, som gør sig gældende. På JUR har de fx mange eksterne undervisere, som kommer ind hist og pist, hvor på SUND er vi jo mange faste undervisere, så der er også forskel på det.

- der er mange forhold der spiller ind ifht om det giver mening at gøre det digitalt
- hos SUND er det meget populært
- B brænder for det digitale = ildsjæl
- JUR har ingen it-pædagogisk enhed, måske grund til at de ikke arbejder så meget med OBL

Spørgsmål 1

K/L: Vi har egentlig kun lavet fire kort, men de kan sikkert godt afføde en masse snak. I den første vil vi gerne have jeres holdninger til potentialet ved OBL. Nogle erfaringer I har haft, og hvad I ser at OBL kan.

H: Jeg har lige et spørgsmål, I siger digital omstilling og nu siger I OBL, og i en tidligere mail fra Lasse talte I om overgangen til online undervisning, men jeg går ud fra at I ser mere bredt på både online og blended?

K/L: Vi tænker mere bredt.

H: Jeg kan godt lægge ud. OBL er jo mange forskellige ting, det som vi prøver at holde fokus på, er at det skal forbedre læringen, det er det første det skal kunne. Det kan blive mere intensivt, folk kan repetere tingene og bedre se tingene igen og igen, lave flere online opgaver, de kan kommunikere tættere med hinanden og med læreren, der kan blive mere kommunikation end der er i klasselokalet. Derfor kan det forbedre læringen på mange måder, det prøver vi lidt at holde fast i. En anden ting er, at flere kan være med, når man underviser ude i verden. Vi har flere kurser her, som kører i sektioner, så man har en online del i 4-6 uger, og så mødes man her i et par uger, dvs man kan få folk med, som ikke ville kunne være her i 4 uger fx, de kan komme i 2 uger. Så kan man få både dybere og bedre undervisning ud af det på samme tid.

- Der er mange fordele: fx repetere, intensivt, dybere, tættere og mere kommunikation
- OBL= fleksibilitet, forbedre læring, mere kommunikation mellem underviser og studerende,

K/L: Så der kommer fleksibiliteten ind i billedet.

H: Jo, fleksibilitet, og så det at man kan studere fra et andet sted, fra et andet land, eller Jylland osv, man kan have flere med. Men der er selvfølgelig også mange der synes det er sådan lidt fancy, og mere smart og fremme i skoene, det skal vi selvfølgelig også være, så de studerende synes det er lidt fedt. I stedet for at have computere fra midt i 80'erne eller sådan noget. Men det er ikke så vigtigt, synes jeg.

- fleksibilitet giver muligheder for at få flere med
- det er et plus at være fancy og med på beatet, ifht at tiltrække studerende
- Flexibilitet, KUs selvforståelse - være fremme i skoene
- Man kan have flere med

K/L: Det kan måske styrke motivationen, eller gøre det mere spændende for de studerende

M: Ja, okay, så kan jeg måske gribe noget af det. Vi er et universitet, hvor forskning er det primære for rigtig mange undervisere, netop fordi det er forskere der underviser. Og det som den online del kan, med video og sådan noget, det er at det kan brande dem som forskere udadtil, og dele de her ting med andre, frem for at stå og undervise i et lokale, så man kan dele det meget mere, også i forhold til foning. Så det kan være med til at skabe noget

opmærksomhed, dels på dem, men også på universitet, eller det institut de er tilknyttede, og deres forskning. Det er en faktor der er med til at motivere dem til at gøre.

- motivationen for underviserne kan handle om at de brander deres forskning
- forskningen synes at være det primære for de fleste undervisere/forskere
- Det er forskere, der undervisere
- Online undervisning når langt ud - Fundings
- Skaber opmærksomhed

K/L: Er det primært ifht MOOCS, eller også kurser her på KU?

M: Altså vi har jo mest af de blended forløb, og få af de rene online kurser. Vi gør os mest i blended forløb, som vi prøver at promovere, for den fysiske del er også vigtig. Blended kan rigtig mange ting. Så man kan bruge nogle af de blended forløb til at brande sig udadtil, i DK og resten af verden. Det her med at brande sig overfor nogen og gøre opmærksom på sine forskningsstudier.

U: Ja, det er meget det underviserorienterede potentiale. I forhold til studerende, kan man også sige at den traditionelle undervisning, som den så ud for 10 år siden, på universitet var litteratur og forelæsninger, der var ikke så meget imellem de her to. Og der giver de her online og blended forløb jo bare nogle andre potentialer. Altså det med at kunne se en video, der er lidt mere multimodal end en tekst, eller tage en test på Absalon, hvad hele holdet kan, det giver nogle andre potentialer.

M: Det gør det muligt at målrette forelæsninger efter deres behov, sådan lidt just in time teaching, hvis man har de her tests eller quizzes, som ihvertfald flere af vores undervisere bruger, det giver det god mening at bruge dem her på SUND, frem for det samfundsvidenskabelige, der giver det måske ikke så meget mening, men det gør det på SUND

U: Det giver feedback til både undervisere og studerende. Hvor de er henne fagligt.

M: Og hvis de også kan nå at tilpasse forelæsninger, så bliver det jo sådan lidt mere problemorienterede, og tager udgangspunkt i lige de huller de nu har ifht til den forelæsning, tema eller emne.

H: Jeg synes også, at, ifht det med at dele og open educational resources... når man laver en forelæsning eller en quiz eller andet, så kan det deles, og man kan inddrage fra andre universiteter, det er en ting der er meget potentiale i, og det bliver slet ikke brugt nok tror jeg. Der er virkelig et potentiale, hvis man går ud og leder efter ting.

Det der med at brande - altså Coursera - vi har i vores afdeling lavet alle de her Coursera kurser for hele KU, og det er jo ikke rigtige kurser, men det er meget små kurser, og ikke en del af undervisningen, det er alle sammen 1-2 points i omfang, så det har mere en branding effekt end egentlig undervisning.

Så det sidste jeg kom til at tænke på; nu fokuserer vi jo på online og blended delen, men det er jo også meget pædagogik, når vi skal have sat op en side, hvad de studerende skal have lært i den her uge, så deler vi det op i ressourcer og aktiviteter, og lige pludselig tænker lærerne, ups, der skal jo være en aktivitet her, det er ikke bare et pensum, der skal være noget de studerende skal gøre. Og det skal man jo også have i traditionel undervisning, men det er der måske ikke så meget fokus på. Så det at vi overhovedet taler om online ting, gør at folk også tænker på pædagogik rigtig meget. Jeg tror, det har stor betydning. Ved ikke om vi bevæger os lidt ud over spørgsmål, men det er lidt af en løftestang, fordi jeg tror at de traditionelle pædagog IND her på KU, som har arbejdet med pædagogik, har nogle gange lidt svært ved at få kontakt til lærerne, det lyder måske ikke så spændende, men det lyder derimod lidt fedt med videoer, så vi nok lidt lettere adgang til folk.

- at tale om OBL med underviser gør, at de ser på deres undervisning - retænker deres pædagogik
- OBL - særligt LMS skaber struktur og tydelighed. De studerende har en ressource del og en aktivitetsdel
- OEC - stort potentiale, som ikke bliver brugt

K/L: Kan det have noget at gøre med, at de studerende er mere visuelle i deres læremåde?

U: Det bliver ihvertfald en anden måde at formidle på.

M: Plus at det understøtter forskellige læringsstile, vi lærer forskelligt, som Ulla også var inde på, altså med multimodalitet, vi har forskellige måder at lære på.

U: Men der altså også bare nogle ting som er nemmere at vise. Vi har fx nogle dyrlæger, som skal lære at operere, og det der med at et hold på 100 studerende og én underviser, som skal vise hvordan det her greb med den her tang skal tages på den her hund, som ligger på operationsbordet, og du kan ikke have 100 mennesker, som skal kunne kigge ind i det her lille bitte hul der er i denne her hund, men det kan du med et kamera, og de kan se videoen igen og igen. Og når de på et tidspunkt selv skal lave stå og lave det her på et eller andet kadaver, så kan de se videoen igen og gøre det samme, så det giver nogle andre potentialer.

M: Plus at man så kan lave 7 videoer, med 7 forskellige dyr, og det er ikke sikkert at alle de her dyrlæger får en død hest ind, når de skal operere på en hest, så får de måske en høne i stedet.

Men med video har de så mulighed for at se hesten. Så de kan på den måde komme igennem alle dyrene. Det giver nogle muligheder.

- OBL: flere læringsstile i gang,
- Stor potentiale i det visuelle, feks dyrlægestuderende

12 min - spørgsmål 2

K/L: Skal vi tage fat i det næste spørgsmål. Det handler om motiver og incitament for OBL, og det med merværdi og hvornår det er meningsskabende. Det har vi også været lidt inde over.

U: Der er jo flere vinkler. Altså der er den indre motivation hos underviseren, som du nævnte at man brander sig selv som underviser, men som I var inde på, så er det jo ikke flertallet som laver en MOOC, så for nogen handler incitamentet jo også om hvad de studerende får ud af det. Jeg kan pludselig få feedback på hvad mine studerende kan, fx med en test, det tager selvfølgelig tid at stille de spørgsmål op, og ikke mindst at finde forkerte svar, så der er det med at de pludselig får noget feedback, og det giver et incitament for vores undervisere.

- indre motivation - brande sig selv gennem MOOCs
- men det handler også om at øge udbytte for studerende, og have den viden som underviser
- Feedback-værktøj gør, at de studerende kan reflektere over deres læring - hvilket kan være et incitament for undervisere
- Merværdi, meningsskabende, motiver

K/L: Ja, det er jo rart for dem at vide, om det har været en succesoplevelse for de studerende.

U: Vi bruger også det der hedder Shakespeak, det kender I måske, som er den moderne form for klikkers, hvor man stille spørgsmål ud i en forelæsning. Et student response system. Og det gør jo at de der forelæsninger, hvor underviseren har følt at de skulle være enetalere, pludselig kan få en anden aktivitet i rummet, det giver dem noget, De finder ud af om de studerende forstår hvad de fortæller om, det samme for de studerende. Og det er et meget nemt værktøj at bruge. Og det giver et hurtigt outcome. Det taler vi tit om med vores undervisere, og mange er begyndt at bruge de her værktøjer.

- digitale værktøjer der kan skabe aktivitet i rummet frem for at lave enetaler som underviser
- Undersøge de studerendes udbytte her og nu. - hurtigt outcome
- OBL bliver omtalt som et værktøj

K/L: Så ligeså snart der er et form for digital værktøj med, så vil det blive kaldt for blended?

M: Ja, det er blended. Fordi du har noget digitalt i din forelæsning, så er der tale om blended.

K/L: det kan jo så variere rigtig meget.

U: Men det er ihvertfald en af de mest populære værktøjer vi har. Fordi det er så nemt at bruge og hurtigt giver en merværdi (shakespeak).

H: Jeg så en forelæsning i går, som er bygget op med det. Det var lægerne som skulle lære noget om musklerne. Det var meget makabert, der var et hoved, der var skåret igennem, og så det der fladt ned, og så havde kameraet, og havde åbnet kinden, stod med en pincet og sagde den her muskel, hvad hedder den? Og så havde de en afstemning, hvor de skulle vælge mellem 4 muligheder. Altså det hele var bygget på sådan. Der var lidt forklaringer, hvad så man så på det her billede, men der hvor der virkelig skete noget, det var der hvor de skulle prøve at svare. Hele forelæsningen var sådan, og jeg synes det er ret revolutionerende, hvad det værktøj kan gøre.

- Revolutionerende værktøj - visuel undervisning, problembaseret, hvor de studerende skal forholde sig til noget de ser og svare rigtig/forkert - giver hurtig merværdi
- OBL igen et værktøj

K/L: Det skaber virkelig noget aktiv læring.

M: Det gør det nemlig, og jeg sad lige og tænkte på i forlængelse af det vi snakkede om. Det digitale kan være med til at løfte, men det der er essensen i det, det er pædagogikken, og det at skabe variation i undervisningen, og der kan det digitale være med til, de kan indtænkes, og gøre det nemmere nogle gange. Her på fredag er der nogle studerende der skal lave et skuespil, og så kan de filme det, bruge det digitale på den måde, og efterfølgende se det. Men det er jo rent faktisk noget fysisk der finder sted og ikke har noget blended værdi, men så tænker man lige den vinkel på, så filmer vi det da lige, for så kan vi se igen. det er et skuespil om nervebaner, hvor studerende skal agere hjerne, nervebaner osv. Det er så en underviser der har fået den ide, om det kommer af noget OBL tanker eller hvad... det skaber variation, men indtænke OBL elementerne i normale variationer.

- essensen er at skabe variation og så det pædagogiske (hvordan det formidles)
- OBL, kan være med til at løfte, skal indtænkes, vil gøre det nemmere
- indtænke obl elementer - værktøjer.
- Blended værdi - hvad er det=

U: Nu har I også talt med Birgitte Faber, og der er traditioner på forskellige fakulteter, som Henrik fortæller, skulle de sige hvad musklen hedder i ansigtet, og det gør at sådan noget som Shakespeak er rigtig populært på vores fakultet (SUND), men fx ude på Humaniora, og læser engelsk eller andet, der er det let ikke lige så populært, da det måske er lidt sværere at integrere det end det er i det naturvidenskabelige, som er meget faktabaserede.

- Fagdidaktikkens betydning

K/L: Så det fagdidaktiske har meget at sige.

U: Altså det er også nemmere at lave test på vores område, det handler meget om hukommelse, det er memorering for mange af vores studerende.

M: Men shakespeak er jo ikke kun til paratviden, men vil vil også have diskussion hos stud.

H: Ja, snakke med sidemanden osv.

M: Lige præcis, og det kan man jo også godt gøre på det "våde" fakultet - ved ikke om I har hørt om den betegnelse før? Altså SUND er vådt ligesom SAMF er, hvor HUM og JUR er de tørre. Jeg har min egen teori, men tror det er noget med nogle væsker.

H: Ja, man går meget i laboratoriet og arbejder med ting, hvor de andre det er det papirer.

M: Men man kan stadig lave sådan nogle diskussionsbaserede shakespeaks spørgsmål, det er et spørgsmål om at tænke lidt ud af boksen og bruge systemet.

- paratviden er godt til OBL, men også diskussioner
- Brug for at tænke ud af boksen

K/L: ja måske sådan lidt case, nu står vi overfor det her, og hvad vil I så gøre...

M: Så synes bestemt også, at der er mulighed for at gøre det der (HUM), men måske er det nemmere hos os.

K/L: Det med incitament, vi er stødt på, det er også ifht det organisatoriske. Det med at der ikke er incitament for at udvikle sin undervisning, du får ikke kredit ligesom med forskning, og når de er så travle og har så meget andet, så er det faktisk ikke der de har ekstra krudt til at udvikle uv. Nu sagde I jo før, at et motiv kunne være, at de kommer ud med deres forskning, og det gør de vel også på andre måder.

M: men det er bare endnu et ben man så skal med på, og sådan er det bare at være mennesker, tingene udvikler sig hele tiden, og man kan ikke sidde tilbage og sige, at de studerende skal være glade for at de kommet på universitetet, altså den holdning er der jo bare

også, og de er nødt til at komme med på vognen også, fordi tingene ændrer sig og teknologierne ændrer sig.

U: Ja, det er rigtig, og der er en indre og en ydre motivation, det er de færreste der pga ydre motivation begynder at bruge OBL.

H: ja, men jeg tror vi vil se, at der også er penge i det, så på længere sigt kommer man til at spare penge ved at få produceret nogle ting der kan genbruges, og få lavet nogle diskussioner, peer-reviewed - hvor studerende retter hinandens ting - og vi bliver vant til at bruge de her ting, så vil vi se at man i stedet for at have 500 elever, har 500 hjælpelærere, hvis de kan begynde at hjælpe hinanden, så jeg tror når vi taler meget om besparelser, og mange er blevet fyret, så tror jeg det begynder at komme ind, at vi skal fokusere mere på sådan noget.

- indre og ydre motivation - den indre er vigtigst

K/L: Altså et økonomisk incitament?

H: Det er det ikke lige i starten, og på mange måder er vi stadig i starten, mange bruger stadig ikke de her ting, og første år er det aldrig økonomisk rentabelt, men tror at det vil blive et incitament i det lange løb. Vi har nogle kurser, hvor der er mange hundrede mennesker på, og det er svært at lave ordentlig undervisning for dem.

- værdien af OBL skal ses på den lange banen, er ikke rentabel de første år

K/L: ja, og den der fastholdelses del - hvis det kan medvirke til at flere gennemfører, det må jo også være et incitament for organisationen. Men hvordan skal man forstå den sammenhæng, er det den aktive læring der gør at lettere får lært det de skal og at færre falder fra?

H: Det er da klart, at universiteterne bliver presset af politikerne, hvis vi går op på det niveau, så siger man fx, hov DTU har meget højere gennemførelsesprocent end KU, hvad har I tænkt jer at gøre ved det? Så skal de komme med nogle initiativer, og den her studiefremdriftsreform skal også hjælpe til at de kommer hurtigere igennem, men man skal have nogle værktøjer til at gøre det med, og det her er én af dem, at man kan gøre det lettere for folk, at de kan studere når de har tid. Og vi har kæmpe vækst i sommerkurser også, men mange af vores sommerkurser bliver også lavet som blended, for folk har ikke tid til at komme og være her i 3 uger, så de kan måske være her i 2 uger, og så bygger man lige noget online del foran den fysiske, det er der rigtig mange af kurserne der er nu. Så på den måde spiller det ind, når vi skal have fremdriftsreformen implementeret, så har OBL også en rolle der.

- De politiske vinde er også afgørende for OBL, og kan medhjælpe mht fastholdelse, og fremdrift

K/L: Så det er fleksibiliteten der gør at færre falder fra?

U: Altså min tese er nok, at jo mere man er overladt til sig selv, jo større er sandsynligheden for at man ikke gennemfører. Min personlige tese. Og der kan man sige, at det online kan være med til at skabe nogle praksisfællesskaber, altså digitalt, skabe nogle diskussionsfora, hvor man kan udfolde sig og føle at man er en del af større gruppe. Så på den måde er der flere aspekter der spiller ind i at man bliver fastholdt. Og det er noget af det vi prøver på at få underviserne til at tage stilling til, og skabe nogle af de her ting online, så de kan skabe praksisfællesskaber for de studerende.

M: Og det som blended learning også kan, er, at man kan flippe undervisningen lidt, fx kan en envejs forelæsning ligge online og så kan man tage det diskussionsbaserede, det caseorienterede, og spørgsmålene, og hvad man ellers isætter undervisningen fysisk, og man kan jo sagtens skære et sommerkursus ned til 2 uger, hvis man ligger forberedelsen i form af den her online lectures, videoer eller artikler eller hvad der nu ellers er. det behøver man jo ikke stå i et klasselokale for.

- OBL kan skabe praksisfællesskaber, hvilket styrker fastholdelsen. for jo mere de studerende er for sig selv, jo svære er det at gennemføre.

24 min - spørgsmål 3

K/L: Nå men, det næste vi har, er hvordan OBL er i praksis. Vi kunne godt tænke os at høre om hvordan det i praksis foregår, når I laver makeover forløb, måske starter man med en samtale med en studieleder eller underviser. Så få en fornemmelse af hvad I rent faktisk gør. Og er det meget forskelligt hvordan det foregår?'

H: Altså nogle gange kommer det ovenfra til lærerne. De første kurser jeg lavede, der var det ovenfra fra instituttet, der sagde at vi skal have et online kursus og det skal være det der. Nu skal det være blended der. Og jeg havde en grædefærdig lærer i starten, hun kunne slet ikke... plejede sådan at hygge sig med det studerende, var så glade når de var sammen, og nu skulle de lave alt mulig online, hun kunne slet ikke forestille sig det. Siden er hun dog blevet rigtig glad for det. Så nogle forløb bliver dikteret, men altså ...

M: Og det var qua at der var en høj dumpeprocent på? Når det kommer oppefra. Fordi for nogle af vores makeovers har det været pga en høj dumpeprocent.

H: I det her tilfælde var det **fleksibiliteten**, det er et studie på 1 år, en 1 års professionsmaster, hvor folk tit arbejder ude, og så kommer de ind og tager en master på 1 år, og det kræver at man har arbejdet i 2 år, så mange vil gerne have noget fleksibilitet og tage den over 2 år. Så det var for at lave fleksibilitet i det, at de ville have nogle online kurser der.

- Nogle kursers makeover bliver dikteret ovenfra pga frafald eller omstrukturering
- Underviser var grædefærdig i begyndelsen, nu er hun glad for det konverteret

K/L: Men det kunne også have været, at nogle ovenfra havde dikteret det, fordi der skulle gøres noget ved det her kursus?

M: Jeg har været med til at et makeover kursus hos dyrlægerne, hvor **2 kurser der blev til 1 kursus**, så der var naturligt noget materiale der skulle frafalde, fordi to 10 points kurser skulle blive til at 15 points kursus. Så det var faktisk - set i det lys - et kursus der skulle opbygges. Og der er store **besparelser på det veterinære område**, hvorfor det også skal lægges sammen, plus at der er relativ **høj dumpeprocent** på de to kurser. Vi introducerede bl.a. noget **peer feedback**, og **shakespeak** blev også brugt, der blev lagt flere nogle holdøvelser ind, det er et stort kursus for 200 studerende, så der blev lagt sådan nogle holdtimer inde efter hvert modul, alt det lagt sammen, og underviseren havde det godt, men dumpeprocenten var den samme året efter. Så står man jo lidt til måls overfor sin institutledelse, og så studieleder, og altså nu har vi gjort alle de her digitale ting, og den er stadig lav, hvorfor det? Underviser er stadig meget positiv overfor det og vil gerne køre videre - det var også første år, så det er bare for at sige ifht incitament, at det er ikke sikkert dumpeprocenten forsvinder helt, men det kan også være **andre faktorer**, så derfor kan det være svært at lave en sådan en **splittest på - gav det mere?** Det kunne også være, at kurset bare var forkert placeret i studieordningen, og ikke skulle ligge på første semester men måske andet semester. Så der er **mange faktorer der spiller ind**, for at kunne se **om det giver merværdi**.

- Et makeover skulle gøre at færre dumper, men det var ikke resultatet - andre faktorer. Kursets placering i studieordningen eller eksamensformen

K/L: Så selv om grunden var dumpeprocent, så har det måske givet **værdi på en anden måde?**

M: Lige præcis, og det er bare for at sige, at man ikke altid isolere de her ting, og så sige at nu skal dumpeprocenten falde, det er sådan en lidt **vanskelig størrelse** at have med at gøre.

H: Nogle skal også lige **prøve det nogle gange før det rigtig fungerer**. Det kan være sådan lidt problematisk at finde **the magic bullet**, så de studerende synes det er fedt. Der er ikke en

opskrift, hver eneste gang er det noget nyt, et kursus, en ny måde, det skal opfindes hver gang på en eller anden måde. Selvfølgelig er der mange erfaringer.

- AI OBL skal tilpasses det enkelte kursus - det har ingen magi i sig selv
- Komplekst. man kan ikke isolere værdien

U: Og med nogle ting kræver det, at de studerende forandrer sig. Altså fx hele præmissen for flipped classroom, det nytter jo ikke noget at ligge forelæsningen online og så møde op og diskutere, hvis de studerende så ikke har fulgt undervisningen online. Så det kan også være nødvendigt at få de studerende på den her nye kultur.

- OBL kræver en ændring og ny kultur hos de studerende

K/L: Ja, for de skal være mere aktive end de var før.

U: Ja, på en anden måde ihvertfald.

M: De møder jo ikke bare op og får al viden, det er jo også sådan der er nogle der gør, men nu kommer jeg bare til en forelæsning, så får jeg læst alle guld-kornene, de vigtigste pointer. Næ dem skal du forberede hjemmefra og så kan du komme og diskutere det.

H: Men det er lidt sjovt, for når vi normalt ser på det, så er folkeskolen foran os, når det kommer til digital læring, og online ting, og pædagogisk på mange måder, så det er ikke fordi at de studerende kommer og aldrig har oplevet gruppearbejde osv, det har de jo haft masser af når de kommer, så er det snarere fordi de har været igennem et par kurser her, hvor de har vænnet sig til den gammeldags universitets måde at gøre det, og så skal de lige pludselig vænne sig om igen. Det burde ikke være så svært hvis vi gør det fra starten af, så kører vi bare videre på en tradition de kender fra gymnasiet. Jeg har arbejdet meget med nogle universiteter i ulande med online og blended, og der kommer de ind og har aldrig lavet gruppearbejde eller opgaver, der skal de helt ti at lave det forfra. Det burde kunne lade sig gøre her, hvis vi tog det fra starten.

- De studerende har allerede en god kultur fra folkeskolen, den skal vi bygge videre på. En kultur, hvor de forbereder sig hjemmefra fx flipped classroom

30.15 min - fortsat sp. 3

L/K: Birgitte Faber fortalte, at hun bruger mange digitale elementer i undervisningen og eleverne synes det er rigtig hårdt, de skal være aktive, selv tilegne sig læring, får det ikke bare serveret.

U: Det kan de godt brokke sig over nogle gange, og underviserne brokker sig over, at de studerende møder op og slet ikke har læst, den går lidt tovejs, hvem skal egentlig pleases her?

M: ja, og **hvordan måler man så det**, kigger man bare på dumpeprocent, eller kigger man også må evaluering og kigger man på, hvad de studerende synes om undervisningsformen, så man ikke udelukkende ser på - nå men de bestod ikke, så er det dårligt - men hvad hvis de har haft et rigtig godt forløb og er tilfredse og har følt at de har fået mere ud af det, der er flere aspekter

H: **så er det eksamen den er gal med**

M. ja, så kan det være eksamen

H: Man **lærer jo en ting, og tester måske noget andet**, så det er vigtigt at det hænger sammen,

L/K: det er jo nok en overgangsfase, hvor det skal indstilles til hinanden, får I at vide oppefra at der skal laves noget om på kurserne, fx det med at lægge to kurser sammen til 15 ects point?

M: Lige det her med makeover, vi er jo bare en stabsfunktion, det er institutledelsen, der sammen med studieledere der så får at vide at det her skal du gøre noget ved, så går studielederen til den kursusansvarlige og siger, her bliver vi nødt til at gøre noget.

Lige for at træde et skridt tilbage, da COBL blev etableret der fik institutterne et gavekort, med penge de kunne bruge her i vores center, for at løfte centeret men også for at løfte undervisningen på SUND, ude på institutterne har man gjort det lidt forskellige, på nogle har man kunnet byde ind med en ansøgning på det her gavekort, med ansøgning - hvad vil vi gerne bruge de her midler på?, og er så fordelt på kurser,

- Det er mange aspekter, det skaber et godt kursus - hvordan måler man det
- Fordele midler mht hjælp fra COBL

L/K: det kan altså være de enkelte undervisere, ildsjæle der gerne vil igang med noget digitalt, men det kan også være studieledere, som siger: her er et kursus I skal gøre noget ved.

M: Ja, og hvem er bedst at arbejde sammen med, det er jo også **fedt at få ildsjælene**, men vi vil også gerne **løfte bredere**.

H: kan man ikke også sige, at det er de **to grupper**, enten en lærer der bare synes det er fedt og så en studieleder

- Ildsjælene er afgørende

L/K: og hvad er forholdet imellem dem? Hvis man kigger på alle henvendelser

M: mange af de henvendelser vi får, er fra undervisere, altså ildsjælene

U: det synes jeg også, **langt de fleste er ildsjæle**, det behøver ikke at være digitale kompetente, men bare nogle som har lyst til det,

M: og så kommer arbejdet med at lave video, og så kan de godt få et chok over hvordan det kører, hvor meget de så skal levere nogle af dem, men jeg har indtryk af, at langt de fleste får ud og er glade for det vi laver, selv hende, hvor dumpeprocenten ikke blev bedre, hun er så glad for det, der er sket, og har også indtryk af at de studerende er det. Så det har været en god oplevelser, så må man se på nogle andre ting, måske eksamen, eller placeringen i studieordningen, - og hun turnerer rundt nu og fortæller hvor glad hun har været for det,

L/K: Birgitte fortalte, i forhold til fastholdelse, ville det over hos dem ikke være relevant, for det var andre faktorer, konkurrencepræget miljø, studiejobs.

U: det gør det jo også nemmere for vores undervisere, at der sidder en fra en lokal enhed, som kan lave video for dem, på JUR skal de ud og rekruttere nogle som kan gøre det, og det skaber en barriere, og at de måske ikke kan finde penge på instituttet.

L/K: Hvad med det nye LMS-system, er det et bedre system, der kommer?

M: Det er 2016-klar, hvor det gamle befinder sig et sted ved årtusindeskiftet, vi har haft det i 10 år. Det gamle understøtter ikke det, som jeg ser vi bevæger os hen imod, b.la. det her med peer feedback, det understøtter systemet slet ikke, det rykker vi, integration med 3 parts systemer, der understøtter Canvas også, og kollaborative samarbejder i Google docs, det understøtter Canvas, og det kan itslearning ikke på en særlig elegant måde, så i den retning vi vil rykke, der understøtter Canvas, og så er det intuitivt opbygget og en brugergrænseflade som ligner det man normalt ser på internettet, og ikke noget fra årtusindeskiftet - så det bliver rigtig fedt,

U: ja, funktionerne, brugerfladen og strukturen

H: vi har kæmpet meget med selv at finde en struktur i itslearning, man kan lave mange ting, det er fleksibelt, men vi skal selv kæmpe med at gøre det brugervenligt.

M: ja, og så blev det løsninger som vi kun kunne finde ud af, nu er det meningen at underviserne selv skal kunne gøre det, vi kan jo ikke sidde 3-4 mennesker (os i cobl) og supportere 2000 undervisere herpå SUND, det er meningen at underviserne selv skal gøre det, og det er bare svært at gennemskue hvad man skulle gøre, det nye system bliver meget mere brugervenligt også for underviserne.

- det handler om at klæde underviserne på til at kunne selv - hjælp til selvhjælp

L/K: er det 1. sep?

U: ja, vi har sommerferien til implementering, os 3 for alle vores undervisere. vi har en lille opgave foran os.

M: jeg tror det bliver rigtig spændende, det kommer til at løfte på SUND, der er i LMS'et mange blended dele, lige præcis omkring det kollaborative, og samarbejde er der mange ting i LMS et og peer feedback, og quizzerne, det kan løfte brugen af nogle af de her elementer, nu giver det mening, de ligger der, det er tilgængeligt og det er gennemskueligt hvad man skal gøre. hvor det andet var - uh det kan jeg slet ikke overskue, og man skulle spørge, den ene og den anden, kan du ikke lige sætte det op for mig, - her kan undviserne det selv,

U: ja, og folk vil gerne skifte, og på den måde bliver det også nemmere for os, for folk er ikke glade for Absalon, og den måde den almindelig underviser bruger absalon på er ved at uploade filer, og folk glæder sig til at der kommer et nyt og bedre system - der er noget gejst omkring det.

H: der er også nogen der tænker åh nej

U: ja, men det er til arbejdsbyrden, jeg tror mange glæder sig til den nye platform rent undervisningsmæssigt

- det nye LMS understøtter de digitale elementer bedre
- folk vil gerne have et nyt LMS
- men der er selvfølgelig altid en arbejdsbyrde ved at skifte system

L/K Absalon har samlet mange platforme

M: Ja, den har haft sin funktion, men har ikke performet de sidste 4 år.

Spørgsmål 4

L/K: Hvordan ser i OBL i fremtiden, tror I det vil revolutionere undervisning? og i hvilket omfang er det nu?

U: uanset om vi var her eller ej, ville der ske udvikling p

M. jeg er enig i det, som er blevet sagt, det bliver bare en del af det, for nogen er det en del af det og for nogle er det bare helt nyt, der er et nyt tårn ved panum. jeg mener det er der de talte om at undviserne gerne vil have overheads, nogle rykker hurtigt, andre - obl er bare et ben af det hele.

U: man kan sammenligne det med Powerpoint, det har alle nu - powerpoint er en del af det. nogle gange ville man ønske de hev kridt og tavle frem og formidlede lidt mere levende, i stedet

for at stå med ryggen til og trykke på næste slides, det er der at vi kan understøtte lige meget hvilket digitalt didaktisk værktøj der er kommet ind.

- selv om man bruger det digitale, så er det stadig vigtigt at formidle pædagogisk
- vigtigt at understøtte ligemeget hvilket værktøj der bruges
- Læring transformerer sig hele tiden,
- Det nye LMS er intuitivt,

M: det er jo der, hvor vi kommer ind på banen, det er jo fint at man tager powerpoint til sig, men vi har virkelig også set nogle dårlige eksempler på det, og ser stadig mange dårlige eksempler på det, og her kan vi komme ind og supplere med vores viden

H: ja, og det kommer jo igen med animations tegningerne, som jo kommer til at være lidt som at gå tilbage til kridt og tavle figurerne.

Noget andet er også, at det at tage en uddannelse ændrer sig også. Da jeg læste, var der 4 slags ingeniører, og nu er det 50, og her på KU er det sikkert det samme, man kan tage alle mulige fag, nogle vælger at sætte deres bachelor sammen med en anden form for kandidat, og andre vælger helt at hoppe ud, og lærer selv, det tror jeg også der bliver mere af, den fleksibilitet vi er igang med at udfolde i form af it, på de forskellige studier, det er jo også med til at understøtte at folk får lyst til at tage en mere individuel form for uddannelse, skræddersyr deres uddannelse efter hvad de har behov for, der er også mange der arbejder nu til dags og som gerne vil tage en efteruddannelse.

- nye måder at uddanne sig på hænger fint sammen med at det digitale gør det fleksibelt

L/K: jeres rolle

U: vi har fotograf, videomand, instructional designer, tjekker manus, grafiker, vi har et produktionshold med forskellige kompetencer,

H: to hovedfunktioner, konsulentrollen: træne lærerne i at bruge det tekniske, og praktisk: produktionshold.

U: powerpoint visuel kurser,

H: vi hjælper også med absalon,

U: vi hjælper også med det de egentlig godt selv kunne gøre,

H: særligt med itslearning, arbejder jeg med to kurser, det er besværligt at få underviserne til selv at gøre det,

- konsulenterne står for at guide/træne lærerne i at bruge teknikken

- produktionsholdet står for det praktiske, fx filme et forløb

L/K: kan vi se et kursus? se nogle eksempler?

U: I må gerne komme ind og se... både U og H, M har et medicinsk kursus som er struktureret

U: face to face før og efter og et online.

M: f. eks. dyrlæge og tandlæge det visuelle, der giver det virkelig et løft, men fx engelsk, det er det lyd der er også en mulighed, det er ikke kun fordi vi er heldige her på SUND, man skal bare tænke på noget andet.

U: ja, og strukturen har meget at sige,

M: ja, det at vi har kunne løfte på strukturen på absalon har gjort en stor forskel, burde vi ikke være forbi det, i 2016, men det er vi ikke. nogen kaster alle tekster ind i et 'arkivskab' og så må de studerende finde det de skal bruge,

- strukturen er vigtig, dvs det pædagogiske i formidlingen

Memo:

De er høflige og komplementere hinanden fint, der er ingen tvivl om, at konsulenterne bifalder OBL, men har ikke mange overordnede refleksioner. Konsulenterne fokuserer mest på det lavpraktiske, de er ikke så nuancerede hvad angår overordnede tanker om digital omstilling, de forholder sig til den konkrete opgave de får tildelt. De er nok en slags fodfolk, som har meget praktisk erfaring på området.

Bilag 11: Transskribering (Underviser 1)

K/L: Hvad kan OBL i din optik - erfaringer og holdninger omkring potentialet?

N: Jeg synes, det kan meget på den måde, at man kan sørge for at holde opmærksomheden hos de studerende længere, altså til emnet, fordi jeg synes er vigtigt, at man motiverer dem til at læse bogen. Jeg kan lære fra mig, og prøver at gøre det spændende, men de studerende skal selv læse bogen. Og der er min erfaring, at de har mere lyst til at læse bogen eller beskæftige sig med emner, hvis forelæsningen er underholdende og de står tilbage med en fornemmelse af det var spændende, og at det skal vi lige læse op på, og det skal vi lige tale igennem.

Hvis det er kedelig undervisning er der en stor barriere til at læse. Jeg tror at alle OBL aktiviteter, hvor man involverer allerede i forelæsningen, og ikke kun i studenteraktiverende undervisning (SAU), altså seminaret, der er man et skridt længere fremme. Og hvis man bruger quizzer og nogle to og to øvelser, små videoklip osv, så skaber man mere opmærksomhed og interesse.

- underviserens job er at gøre spændende og motivere, men kræver stadig meget af studerende.
- kedelig undervisning = barrierer for at læse op efterfølgende
- allerede involvere i forelæsningen og ikke først i SAU - skaber interesse hos stud
- forelæsningen skal være underholdende og spændende,
- OBL i undervisning - skaber mere opmærksomhed og interesse og holder deres opmærksomhed

K/L: Hvorfor OBL? motiver, incitamenter og merværdi? Gøre noget for de studerendes aktivitet?

N: Det gør noget for de studerendes aktivitet, man lærer bedre når man beskæftiger sig med det, og man hvis bliver holdt i hånden så vil læringen være mere effektiv. Sikkert også nogle kloge mennesker, der har lavet studier om dette.

- studieaktivitet og vejledning øger effektivitet
- OBL integreret i undervisningen gør, at de studerende bliver holdt i hånden og læring bliver mere effektiv og mere studieaktivitet

K/L: Hvordan med dig som underviser - hvilke incitamenter er der for at bruge OBL?

N: Altså jeg vil jo heller ikke kede mig, det er meget mere spændende hvis der er dialog og kan se at det virker, kan se at de nikker og har forstået det. Og det er meget mere tilfredsstillende for mig, når jeg skal stå der og tale i 90 min eller hvor lang tid det nu er. Så for at gøre det hele mere spændende.

- incitamentet er bl.a. at det bliver mere spændende for mig som underviser
- som underviser er det tilfredsstillende og spændende med OBL, gør at man ikke keder sig

K/L: Hvor meget tid tager det at implementere det her?

N: Det er meget afhængigt af hvad det er. Hvis det handler om korte quizzer eller værktøjs som todaysmeet eller no time, der har vi hos COBL en god hjemmeside hvor der er gode guides til at finde ud af det. Ellers er det en selv. Hvis man er meget træt, så kan man kigge lidt og blive inspireret og så vågne igen. Det andet er at man skal investere noget tid i nogle workshops, hands on workshops, som de tilbyder, så på den måde synes jeg vi bliver nurset godt ind i det. Når vi snakker om at jeg muligvis skulle lave sådan en development eller flip classroom, eller videooptagelser, det ville jo kræve mere tid. For det er jo mere indholdet og storyline og sådan noget. Jeg synes, det er meget afhængigt af hvilke fif man får, hvor meget tid det koster, men så har man jo også selv lært noget, som man kan bruge i mange andre sammenhænge. Jeg synes, at jeg kan bruge nogle af disse tools i min forskningsformidling på højt niveau, altså når jeg skal på konferencer, så hjælper det utrolig meget at man kender noget til at shake them through.

- meget afhængigt af hvor omfattende det nye er. Men man vejledes godt fra COBL hjemmeside og hands on workshops klæder dig på.
- bruge sine nye digitale kompetencer professionelt på andre måder også - til konferencer og lign.
- investerer noget tid, hvor meget tid koster det? - det man lærer kan bruges i andre sammenhænge

K/L: Hvad er din baggrund egentlig?

N: jeg har læst biokemi og forsker i ion kanaler.....

K/L: Nu har du fortalt lidt om hvordan du bruger OBL i praksis, men kan du uddybe den didaktiske merværdi du ser der ligger? quizzer og andre ting der skal aktivere de studerende.

N: Altså didaktisk merværdi er at når man fx bruger todays meet (der er en milliard andre lignende apps), så kan jeg se at fungerer til at aktivere dem som ikke tør sige noget, så det ikke altid er stræberne der svarer eller aktive, de ekstroverte. Så til at involvere de introverte. Det er én ting som ex.

- kan bruges som redskab til at involvere alle typer studerende
- OBL skaber didaktisk merværdi, særligt hos de introverte som ikke tør sige noget - de bliver aktive.

En anden ting er quizzerne, som jeg synes man kan bruge på forskellige måder til at give **merværdi**. Man kan bruge quizzes som jeg kalder de åbenlyse spørgsmål, kender de studerende hard facts. Kan bruges til at evaluere hvor de er henne. og hvis de ikke kan det nu, så skal jeg helt tilbage, så det er en assessment of level. Det andet er det, jeg kalder de indviklede spørgsmål, hvor de rigtige svar er lige ved siden af de forkerte, hvor det ender med at man kan ... jeg regner med, at der er mange der svarer forkert, men så kan det tage de andre i dialog, hvorfor er det forkert. Så man kan virkelig bruge det til at **starte en diskussion** og de her spørgsmål kan man bruge på midter niveau, hvor jeg spørger dem **hvor godt de føler sig klædt på** til eksamen, så har svar der rækker fra no idea til jeg kan gå til eksamen med det samme. Det synes jeg kan **berolige** de her 200 studerende, så de ikke går i panik, men hvis de anonymt sige at jeg bevæger sig her, hvor alle er sådan, det skal nok gå agtigt, så kan man mærke at der kommer mere ro i situationen.

- bruges til at berolige stud og så de kan finde deres niveau
- Quizzes kan bruges på at skabe merværdi og differentiere på de studerendes faglige niveauer.

Så har jeg for nylig startet med at ... når man har grupper hvor der skal være forskellige .. hvor nogle aldrig har haft emnet på gymnasiet - og det er altså 1. semester studerende - til nogen som har det på et meget højt niveau, så er det jo kedeligt for dem på det høje niveau. Jeg har jo noget til at **involvere de introverte**, men hvordan får det så ud til **de mere avancerede**? der har jeg for nyligt fundet på, at de stiller quiz spørgsmål i mine forelæsninger, at de laver de her shake speak, og det plejer at være som er lidt mere inde i emnet, så finder de ud af at det er utrolig svært at finde på forkerte spørgsmål eller man skal jo virkelig være inde i stoffet for at kunne stille multiple choice spørgsmål, og så kan jeg se at de er gladere, at de **bliver udfordret**, og **så har jeg noget til de svage og noget til de stærke**.

- giver mulighed for at imødekomme både de svage og de stærke i det givne fag
- Differentiering

K/L: Er det primært i undervisningen, at du bruger det, eller har du også noget til hjemmearbejde, hvor de studerende skal forberede sig gennem de her tools? KL 11. 20

N: Vi har på nogle kurser de her quizzes, som de skal bruge, men jeg tror at de handler mere om kommunikations issues, at de ikke rigtig siger.. altså at det er for at lave **pretest**, og det er fhv nyt i kurset, det skal vi bedre forklare (lidt svært at forstå) hvor deres behov skal være

- forberedende arbejde kan være pretest

K/L: Så det er primært hjemme, at de læser og når de kommer op, så gennemgår du det og du har de her forskellige ting, der gør at de reflekterer.

N: Ja, men jeg tror ikke man kan regne med at de kommer forberedt. De kommer til undervisning og så læser de bagefter. Man skal ikke have en forventning om at de kommer forberedte. Der kan man sikker også arbejde med et næste lag af OBL, for at lave nogle tiltag til at det fungerer bedre (det med at de kommer forberedt), men mit udgangspunkt er at de meget travlt, de har så meget pensum, helt i starten af semestret prøver at de være up to date med det hele med læsestof, men derfra går det bare nedad. Så skal jeg bare holde dem i snor på en underholdende måde så de bliver ved med at læse, det tror jeg er mere realistisk i min verden. Om man kan finde en måde at aktivere dem til at forberede sig inden de kommer til forelæsningen, det ... ja altså, et skridt ad gangen.

- stud kommer ikke forberedte, men skal motiveres i forelæsningen til at læse op efterfølgende
- holdes i en snor på underholdende måde
- forventer ikke at de studerende forbereder sig - måske kan man på sigt finde en måde at aktivere til hjemmearbejde

K/L: den sidste vi har er visioner, hvordan du ser muligheder og udfordringer, sådan fremtidsmæssigt, for OBL?

N: Det, at man alene har en powerpoint præsentation bare fordi du har de her muligheder, og kan køre utrolig mange ting ind, behøver ikke at betyde at det nytter noget. Første udfordring er at få flere undervisere til at gøre noget, en anden sammenhæng jeg kan se, er at hvis de har haft en kedelig forelæsning, så er de også virkelig dårlige i SAU, hvis de har haft en fantastisk forelæsning, så er det meget bedre i SAU. På den måde... jeg har overværet nogle (forelæsninger) hvor jeg har undret mig, hvorfor de (stud) er så dårlige, fordi de skulle have haft det, så kunne jeg se at det en af de her utrolig gammeldags forelæsninger, som ikke kun mangler OBL tiltag, men mangler også andre ting, så jeg synes at forelæsninger afspejler sammenhængen mellem forelæsninger og SAU timer. Men tilbage til udfordringer, bare fordi man har mange muligheder, er ikke alle passende, man skal også være i stand til at ikke at være den hippe forelæser, der bruger en milliard forskellige ting, det skal også nytte noget.

- der er mange muligheder med OBL men ikke alle ting nytter noget, er passende og gør en forskel.

Nicole er blevet viceinstituteder.. Hvem underviser hvad, kigger på evalueringer, jeg siger det, fordi lige nu laver vi en kursus gennemgang med alle kursusledere, vi har rigtig mange kurser i

vores institut, og så har jeg set alle evalueringer fra alle kurser, fra en del semestre, og man kan helt tydeligt se at de forelæsere som bruger nogle ting, selv hvis det bare er en helt almindelig quiz, så er de studerende utrolig taknemmelige, og siger at det har været meget underholdende og engagerende, de der gør det, får ros, de bliver nævnt. Jeg ved godt, at der altid er ret lav svarprocent og der er rigtig mange ... overrepræsenteret af brokhoveder, men hvis der er nogen som bliver nævnt, så er det dem der har en ordentlig struktur i deres undervisning, plus de bruger nogle aktiverende tiltag, på den måde tror jeg at det er vejen frem, hvis man en god tilværelse på universitet. I evalueringer bliver det klart, at der er en del der brokker sig over gammeldags forelæsninger, men det er også en anden generation undervisere, der er selvfølgelig nogle der er gamle men alligevel super tjekkede, men det er undtagelsen.

- første udfordring er at få flere undervisere til at gøre noget
- dårlig forelæsning = dårlig SAU. Dårlig forelæsning mangler ikke bare OBL, mangler også andre ting (at det gøres spændende og interessant)
- skal ikke bare bruge OBL for at gøre det, det skal nytte noget - give mening
- ifølge evalueringer (dog med lav svarprocent) er det tydeligt at undervisere der laver aktiverende tiltag og har struktur får ros af de studerende
- incitament for OBL - de studerende er mere tilfredse, det kan man se på evalueringer
- Aktiverende tiltag - ordentlig struktur,
- Feedback fra de studerende, de er taknemmelige. synes det er engagerende og underholdende

K/L: Når man så sætter alle de her aktiviteter i gang, så stiller det jo også nogle krav til de studerende - de skal være mere aktive og mere på.

N: Ja det er rigtig, og der tror jeg det er vigtigt, at man har det som et frivillighedskoncept, på den måde at.. fx har jeg på nogle af de her SAU lavet en forventningsafstemning, hvor jeg spurgte hvad de forventer af SAU, hvad betyder det hos jer. Så var det nemlig, at de skulle komme og sige at de skulle være mere aktive, yes! så var der nogle der spurgte, er det sådan, at vi skal til tavlen, og det ville jeg aldrig gøre, fordi jeg tror at hvis man fx er introvert har man brug for andre ting. Ja, det kræver at de er mere aktive, men jeg vil også sige at.. altså en ting fra undervisersiden, så synes jeg det er vigtigt at man husker at det er en generation der er vokset op med Facebook, eller hvad det nu er, så agerer de i de her medier, og ... jeg er ikke selv på Facebook, fordi jeg nægter det, men jeg ved hvad det er, hvad optikken er, og den der ... (fealingness!!) af de her medier...selv om de er vokset op med de her tekniske muligheder, så er det meget svært at få dem til at forstå - hvad er reklame, hvad er sponsor, hvad er

indholdet, og kritisk tilgang til kilderne. Der får man en ny udfordring som underviser, hvor man skal pege dem hen. Der er så mange tekniske muligheder og hvordan får de den kritiske tilgang. Jeg hører tit, og har læst i evalueringer, at hvis forelæsningen var super kedelig, så har man bare googlet sig frem, og man burde jo i stedet bruge fx pubmed, nogle ordentlige databaser, hvor der er rigtige ... Altså den der uddannelse i at finde de rigtige kilder, det synes jeg er en stor udfordring, dog ikke rigtig noget at gøre med OBL. At OBL tager hensyn til den nye generation der er opvokset med alle mulige forskellige absurde medier versus hvad er rigtig kildeforskning, det er også noget der skal italesættes. Når man googler autisme og vaccine ved 6 (ud af 10) min. Når man googler noget kommer der tusind ting op, som ikke nødvendigvis er rigtigt. Det nytter ikke noget bare at google.

- studerende er en generation der er vokset op med medier og tekniske muligheder
- ny udfordring som underviser - agere i medier kræver kritisk sans. alt skal ikke findes via google
- Digitale generation, vant til FB og andre medier - men de er ikke gode til at være kildekritiske
- OBL kræver at de er mere aktive

K/L: Hvor er vi om 5-10 år, er alle undervisere på OBL, hvilken vej går det og hvor hurtigt?

N: jeg tror det tager tid før folk er overbevist om at det fungerer, og jeg tror der kommer flere og flere der gør det, fordi man også selv kan se at forelæsningen er kedelig, så man vil spice det lidt op. Det handler meget om storytelling med hard facts, så man bliver motiverede og går i krig med selve stoffet. Jeg tror, at det er vejen frem, der vil altid være nogle der gør det på en anden måde, men flere og flere gør. Jeg kan også se, at i evalueringer at de (studerende) er meget mere med. Jeg synes det er meget svært at ... altså en ting er, at man som underviser får gode evalueringer, en anden ting er hvad er hard facts, altså bare fordi de elsker mig som underviser, betyder det så også at de består eksamen bedre, og det sidste er med min forskers øjne meget svært, fordi der er ingen der kan bevise det, for alt er anonymiseret, og kan ikke se om de studerende jeg har haft på holdet, om de var overperformers fordi jeg havde afleveret fantastisk undervisning. Fx kan de der har haft en dårlig underviser, lærer de mere i bogen og performer bedre til eksamen, jeg ved ikke hvordan man får de informationer, de er de rigtige informationer. Jeg husker også fra min skoletid, at de lærere der var pain in the ass, var dem jeg lærte mest af. Jeg synes der mangler data, jeg ved ikke hvordan disse data kan fås uden at lade være med at anonymisere, med ordentlig databeskyttelse, et ordentlig designet studie. For det nytter jo ikke noget, hvis de ikke består eksamen, får en ordentlig karriere, får noget godt ud af det.

- flere undervisere kommer til at ville spice op med digitale tiltag
- hard facts er vigtigst - altså om de består eksamen bedre.
- de rigtige informationer kan ikke registreres, d det er anonymt. Det kunne i så fald kunne sige om den undervisning JEG havde givet, var med til at den her gruppe studerende fik et bedre resultat til eksamen.
- det der er vigtigt er om de får nytte af det - en god eksamen og en god karriere
- Evaluering er svært, en god lærer i de studerendes øjne er ikke nødvendigvis den lærer, som lærer dig mest.
- Alt det fancy er ikke nødvendigvis vejen frem.
- Det er svært at måle hvilken effekt OBL har på elevernes læringsudbytte
- OBL for at undgå at forelæsningerne bliver kedelige - som et ekstra tilbehør

Memo:

Underviser 1 er en erfaren underviser, hun er bevidst om hvad hun laver og hun virker fokuseret på udvikling og spejder efter muligheder, hvor hun kan optimere hendes undervisning, det er absolut de indre ting, som driver hende frem, ikke incitamenter fra omgivelserne.

Bilag 12: Transskribering (Underviser 2)

0-5 min

K/L: vil du sige lidt om din baggrund?

C: Jeg er ansat herinde på KU Sund, jeg er dyrlæge, og underviser primært dyrlægestuderende i genetik. Jeg har dem på første år i deres basale genetik kursus, og det er egentlig der, at jeg har lavet mine e-læringsaktiviteter. Og det er kommet til lidt efter lidt. Det er **udsprunget af et behov** for noget, hvor jeg synes jeg havde **svært ved at levere**, eller **ikke syntes var optimalt i forhold til forelæsninger og øvelser**. Kurset er bygget op af en række forelæsninger og teoretiske øvelser, og så har jeg sammen med en kollega lavet lidt forskellige andre ting, som vi har puttet ind. Jeg kan remse lidt op, hvad vi har lavet.

- Camilla fortæller om sit baggrund - dyrlæge
- motiver for at gå i gang med
- Følelse af ikke at levere og give en optimal undervisning, derfor OBL

Først og fremmest har vi lavet et slags spil, en case, som er online og har udviklet sammen med et firma, som laver sådan nogle **virtuelle læringsspil** med fokus på laboratorieprocedurer. Vi har leveret det faglige indhold ud fra det vi gerne ville bruge i vores kursus, og så har de lavet det tekniske. Det tager udgangspunkt i en problemstilling, som de studerende skal løse ved at gå igennem den her case, eller det her spil, og de får points undervejs, så der er masser af **quizzes**, og de skal ud og tage nogle blodprøver, som de gør ved at klikke på nogle dyr, blodprøverør og det er lidt på den måde det fungerer. Og så kommer der en masse quizzes undervejs, som **adresserer den teori de allerede burde have**. De går i "laboratoriet" og arbejder med de her blodprøver og laver forskellige procedurer i laboratoriet, og så får de nogle resultater ud, de skal analysere, og det gør vi igen med nogle **multiple choice quizzes**.

- fortæller om en konkret case som er digital - et virtuelt læringsspil
- Casebaseret virtuelt laboratorium med brug af teori.

Så de bruger deres egne resultater til at løse opgaven, og **denne her case binder rigtig mange læringsmål sammen**, og får faktisk presset sådan et projekt **ned på 1,5 time**. Og på den måde mister ikke de ikke overblikket, de kommer igennem en hel masse, altså hovedtrinene selvfølgelig, og **får en struktur på det her lidt uoverskuelige område**, og får **set hvad man kan bruge det til**, hvordan man kommer fra **start til slut** i sådan meget overordnede, store skridt. Og

det er jo super godt. De kan jo laves igen og igen, og det ved jeg at de gør, de laver den op til eksamen, så den er vi faktisk glad for, den er rigtig god.

- at gøre det digital har fået presset lektionen ned tidsmæssigt
- struktur på noget der er uoverskueligt

Men det har været noget af en mundfuld, det tog nogle måneder at få den lavet, men nu har vi den og kan bruge den år efter år, eller ihvertfald så længe at vi har råd til at bruge den, det koster jo licenser at bruge det, men det er okay.

- Meget ressourcekrævende at arbejde med så stort et digitalt projekt

5-10 min

K/L: Vores første spørgsmål var jo det her omkring, hvad er potentialet i OBL, og det også det du kommer ind på nu. Har du andre erfaringer?

C: Ja i forhold til denne her case, det med at kombinere den teori de har lært med noget praktisk, så de rent faktisk kan gøre de ting de har lært. Så den der kombination af teori og praksis, det bliver rigtig godt brugt her, plus det med at få struktureret rigtig mange forskellige læringsmål i forhold til en naturlig proces, det er den også rigtig god til.

- potentialet er i at kunne binde teori og praksis sammen
- en læringsform som kombinerer mange elementer og mange læringsmål

Så har jeg lavet et par små Prezi'er til deres eget hjemmebrug, og det var meget basalt, et par basale læringsmål, som de egentlig burde kunne allerede, men mange af dem kunne de så ikke, så tænkte jeg at jeg ville lave nogle Prezi'er, som de kunne sidde med derhjemme inden de kommer til forelæsningen, og så har de fået det på plads. Det var noget med nogle forskellige celledelingsprocesser, hvilke væv foregår det i, der er to forskellige celledelinger, og dem skulle de have styr på, hvor foregår den ene og hvad er formålet med den, og hvor foregår den anden og hvad er formålet med den, og der kan man jo fx bruge prezi til at illustrere "geografisk placering", og til at zoome ind på nogle celletyper, zoome ud igen, og zoome ind på andre celletyper, det er Prezi jo genial til. Så det har jeg brugt dem til.

- potentialet er at kunne sidde derhjemme og gøre det
- Prezi - brug til træning i celletyper, dynamisk, repetition redskab

K/L: Har du talt ind over dem, så de får dine forklaringer, eller er det bare dem selv der hopper rundt i Prezi'en?

C: Jeg har ikke talt indover, men jeg har lavet nogle små tekstbokse, som hører med til billederne, men jeg kunne lige så godt have talt (speaket) det, det gjorde jeg bare ikke. Det var mine første prezier, jeg lavede, så jeg var også sådan lidt... hvordan gør man, og lige få det hele til at virke, men de får bare et link til de her to Prezi'er, og så løber de dem igennem, og læser de små infobokse til. Jeg har lavet det lidt billedbogs-agtigt, Tottebogs-agtigt, sådan helt... bare for at lave det lidt humoristisk, jeg har selv tegnet den hund der figurerer i alle billederne, for at gøre det lidt appetitligt. Og også for at komme uden om evt rettighedsissues. Så der kan man selv være inde over sit læringsmateriale, når man selv designer, det synes jeg faktisk er lidt hyggeligt, det får lidt mere personlighed.

Det smarte i at lave fx sådan en lille præsentation (som jo lige så godt kunne have været en video eller noget andet) er jo bl.a. at den skræddersys til lige præcis det behov der er, og at man kan sætte de studerende til at se den hjemmefra (når det passer dem). I dette tilfælde var der stor forskel på hvad de studerende vidste i forvejen. Og når man så mødes alle sammen til undervisning (fx forelæsning), så er alle på det "samme startniveau". Eller i hvert fald er der ingen, som behøver være hægtet af fra starten. Det er vel en slags differentieret undervisning. Og så kan man bruge tiden sammen på andre ting.

- potentialet er at kunne skræddersy forløbet til deres behov
- potentialet er at kunne differentiere undervisningen
- bruge tiden bedst muligt når man er sammen fysisk
- Personlig holdning: hyggeligt at være sin egen designer af læringsmateriale - personlighed på det
- Flexibilitet, de studerende kan tilgå undervisningen når det passer dem.
- Det er skræddersyet til det specifikke kursus

Et andet eksempel på potentialet i OBL er podcasts (altså ren audio). Her har man mulighed for at bringe en bid af den virkelige verden ind i undervisningsrummet. Det kan være et interview med en fagperson, en reportage fra en arbejdsplads eller lign. Det kan være med til at reducere distancen mellem det teoretiske læringsrum og den praktiske verden, som de studerende skal ud og virke i. Samtidig er ren lyd (uden billeder) et andet format. Som studerende må det være rart med lidt variation – at man fx kan sidde i toget og høre noget undervisning uden at skulle se på en skærm eller lignende.

- Potentialet i lydfiler, virkeligheden bringes til de studerende, interview med fagpersoner, reportager fra arbejdsplads.
- Flexibilitet - kan sidde i toget, fordel ved lydfil, intet behov for skærm

K/L: Hvad tænker du om... det tager jo noget tid at sætte sig ind i de her ting, og begynde at gøre tingene på en anden måde. Det lyder som om at du synes, der er en stor gevinst ved - det, men udfordringen er måske også at mange ikke lige får det gjort, fordi det tager tid at sætte sig ind i det her.

C: ja, det gør det, og har faktisk tænkt en del over det, da jeg sad og kiggede i jeres interviewguide, det med **udfordringerne**. Det er da en **barriere**, og det er jo noget jeg har tænkt over, at jeg gerne ville gøre, ihvertfald et år før, at jeg rent faktisk fik sat mig ned og fik det gjort. Der er rigtig **mange ting man skal sætte sig ind i**, fx finde ud af få frames til at komme i den rigtige rækkefølge på det der lærred, hvis det er Prezi. Men på den anden side, synes jeg... altså der er jo mange der ikke synes sådan noget her er sjovt, og helst bare vil have deres PowerPoints. Så jo, det er klart en barriere, og det **tager lang tid**. Men jeg vil sige, når man så kan det, og fx har lavet en lille præsentation i Prezi, så er det jo ikke det samme næste gang, og jeg synes et eller andet sted, at... jeg ville føle mig **usikker, hvis jeg slet ikke kunne nogle af de her ting**, hvis jeg ikke prøvede at følge lidt med i hvad man kan lave, altså af e-læringsaktiviteter, online quizzer, Prezi, PowerPoint med speak...

- en barriere er at det tager tid at sætte sig ind i det - kræver vilje, tålmodighed og arbejde
- føler sig usikker hvis man ikke er med på den digitale bølge
- som underviser skal du have mod på at prøve noget nyt, nogle synes ikke det er sjovt
- barriere og udfordring er, at det tager meget tid at lære og lave

En af de helt store gevinster er typisk – jeg har i hvert fald oplevet det flere gange – at når man **arbejder med sit undervisningsmateriale** på en ny måde (fx når det skal omsættes til et e-læringsformat) så kommer man **et spadestik dybere i "de forståelsesmæssige lag"**. **Pludselig** kan det gå op for en, at der er en meget smartere måde at præsentere noget på eller at man tidligere har sprunget noget vigtigt over uden at være klar over det. Mange af **e-læringsplatformene udfordrer en på det didaktiske**. Det giver jo **bedre undervisning**.

- en stor gevinst er at man kommer et spadestik dybere/ ny erkendelse
- man bliver udfordret - men på en god måde
- OBL er en mulighed for at man kan arbejde med sin undervisning, dvs udfordres didaktisk, retænke og komme dybere i, hvordan stoffet skal formidles bedst muligt. = bedre undervisning

10-14 min

K/L: Ja, det er på en måde noget der hører lidt med tiden.

C: Ja. det gør det jo, vi kan jo ikke bare blive ved med at undervise som vi altid har gjort. Jeg synes bestemt, at forelæsninger og gode gammeldags øvelser har kæmpe **berettigelse** stadigvæk, selvfølgelig, men vi må nok også indse, at man er **nødt til at komme lidt videre**, og tænke nogle af de nye ting med ind, som også tjener rigtig gode formål, for det gør det. Det skal selvfølgelig være **velovervejet, hvilke e-læringsformater man bruger** til hvilke formål i undervisningen, men når det så er gjort, så vil jeg også sige at jeg synes der er nogle rigtig gode værktøjer, **e-læringsværktøjer**, og de her var så et par eksempler.

- man skal følge med tiden
- stadig vigtigt at være velovervejet omkring hvordan, hvorfor og hvornår det digitale bruges
- De gammeldags øvelser har også sin berettigelse
- Vi må indse, at vi skal tænke de nye ting ind
- Nødvendighed at komme videre

De **studerende (især) bruger jo i vid udstrækning mange forskellige medier** som fx mobiltelefoner, tablets, computere til stort set alt, og så er det vel egentlig vigtigt at **møde dem her i undervisningssammenhæng også – når det er relevant**. Vi er efterhånden så vant til at kunne se tv-programmer, høre podcasts, kommunikere med hinanden på alle tidspunkter af døgnet og uanset geografi. Det vil være **unaturligt hvis undervisningen ikke følger samme udvikling** i et eller andet omfang.

- de studerende er fra en generation hvor de digitale medier fylder meget - er vant til det
- Unaturligt hvis undervisningen ikke følger udviklingen
- Skal indtænkes hvor det er relevant
- Skal møde de studerende hvor de er mht nye medier

K/L: Tænker du, at man kan fremme ... det sagde vores tidligere informant ihvertfald, at man fremmer aktivitet hos de studerende, at det bliver lidt sjovere at studere - er det nogle af de samme ting du tænker, man kan få ud af det?

C: Helt sikkert. Jeg tror så også, at der er noget af det... fordi det tit er det sådan, at de studerende bruger de her e-lærings-ting, når **man ikke er der som underviser**, tit er aktiviteten lagt helt over på deres skuldre, **de skal selv sørge for at få det gjort**, selv sørge for at forstå det, samle op, høre det igen, se det igen, eller hvad det nu er de skal. Man **udfordrer dem** måske lidt mere, men samtidig tror jeg også, at de ofte synes, at de virkelig kan **bruge det til noget**.

- man udfordrer de studerende, men det kan også virkelig batte noget
- e-læring kan også tit bruges hvor lærer ikke er til stede, så det kræver selvstændighed af stud.

- OBL giver ansvaret til de studerende, lagt på deres skuldre, de skal selv sørge for at få det gjort
- De studerende udfordres - der er ingen underviser, som holder i hånden og viser vejen
- De studerende kan virkelig bruge det til noget
-

I år har jeg lavet nogle **powerpoint med speak** til en forelæsning jeg havde om dna teknikker, de der ting man gør i laboratoriet, 8 teknikker, og det er en tre timer jo sådan nogle processer, hvad foregår der inde i det lille rør, hvad foregår der i maskinen, men det er rigtig svært at forklare, svært at tegne på tavlen, svært at have gode **billeder**, fordi det er ting der bevæger sig, og flyver rundt, og sætter sig fast, går fra igen, og alt så noget, så det har jeg faktisk lavet otte små præsentationer, hvor jeg har **animeret** det hele så godt jeg kunne, med kæmpe hjælp fra COBL. En af e-læringskonsulenterne har hjulpet rigtig meget, og det er blevet rigtig godt, blev vi enige om, og det **illustrerer** det meget bedre. Man kan selvfølgelig også tage animationer med til en forelæsning, men når man nu har lavet den, så er det bare at indtale den forklaring der skal til, og så har de det, til at kunne se det igen og igen, og så har vi hæftet et par quizzer på hver præsentation. Så er jeg **sluppet af med den forelæsning**, jeg ikke syntes var særlig inspirerende hverken for mig eller de studerende, og de har fået noget de meget bedre kan bruge. Men selvfølgelig kræver det, at de sætter sig ned og får set det, og altså **vænner sig til et nyt format**, for det er jo også noget de studerende skal vænne sig til, for nu skal de pludselig selv sidde og se en forelæsning på den måde, og se den igen hvis der var noget de ikke forstod, så det er også en **ny arbejdsform** for dem.

- et godt eks på hvornår det virkelig gav mening at gøre en forelæsning digital - både for underviser og stud.
- det kræver selvfølgelig at de stud. vænner sig til en ny arbejdsform
- Brug af multimodalitet - lyd, bevægelse, interaktion, visuelle indtryk.
- Potentiale i OBL giver flere muligheder for at formidle svært stof
- OBL har gjort at hun er sluppet af med den forelæsning som ikke var særlig inspirerende
- Alle skal vænne sig til den nye arbejdsform nyt format

14-28 min

K/L: Ja, det er det, og alt andet lige så er det nemmere for dem bare at sidde og lytte, men de får måske så bare ikke så af det ind i hovedet: Men det er vel nemmere for dem bare at sidde, men spørgsmålet er hvad de får ud af det.

C: Du tænker til forelæsningerne?

L/K: Ja, det kræver noget andet af dem, det nye her...

C: Jo, og jeg tror også, at de føler, at de **deler deres ansvar for læringen med mig**, når vi er sammen i auditoriet, der er det **mig der serverer**, men på den anden måde, der har jeg ligesom serveret, så er resten op til dem selv. Det tror jeg, de føler. Men jeg har fået super **gode tilbagemeldinger** på det, de er **rigtig glade for det**, så jeg tror virkelig, at når det er **valgt med omhu**, så tror jeg faktisk de bliver rigtige glade for det.

Noget af det, der er vigtigt, når man "overlader" de studerende til sig selv og noget e-læring, de selv skal sørge for at arbejde sig igennem er jo også at være meget **eksplicit om hvad formålet er**, **hvorfor man har lavet det som e-læring** og ikke mindst hvordan de kan/skal bruge det. Og så selvfølgelig være meget **skarp på læringsmålene**. Det tror jeg er vigtigt, for at de kommer godt i gang og **tager aktivt fat**. Noget af det, som jeg igennem tiden har fået allerflest positive tilkendegivelser for, er hvis jeg har lavet nogle **læringsquizzet/små opgaver, som de skal lave efter** de har set eller hørt en præsentation eller lign. Jeg tror det er meget vigtigt for dem – især når de **sidder med det hele selv** – at de **bekræftes i, at de har forstået stoffet** på den rigtige måde eller godt nok. Det gælder egentlig også til forelæsningsne – her vil de også meget gerne have **clicker-spørgsmål** løbende. For at **tjekke deres egen forståelse** men selvfølgelig også for at blive **aktiveret**. Det bruger jeg faktisk i alle mine forelæsningsne.

- det er vigtigt at være tydelig overfor de stud om hvorfor man ændrer noget til digitalt
- det er godt at bruge til at de stud kan tjekke deres viden
- underviserne har altid læringsmålene for øje
- Kun positive tilbagemeldinger,
- Fordel at kunne gense/genhøre undervisning,
- De studerende kan bekræftes i at de har forstået stoffet - tjekke egen forståelse
- Vigtigt at vælge OBL med omhu
- Et skifte - nu er det ikke længere underviseren der alene skal servere - nu skal de studerende være aktive og selv optage og finde stoffet

L/K: vi har hørt om de videoer, hvor man filmer og kigger ind i dyr, har du været med til at producere sådanne videoer?

C: Nej, det har jeg ikke, jeg ved god at de er lavet.

L/K: Her er det fagdidaktiske relevant...

C: Og så tænker jeg også, at de powerpoint med speak jeg har lavet, har det været muligt med animationer at illustrere processerne trin for trin og på den måde lægge nye lag på samtidig med at man forklarer, det er lidt det samme man også kan gøre med en video, først åbner man dyret, hvad ser vi først, så tager vi den fra og så kommer vi ind til noget andet... det med at tage tingene en efter en, det har man virkelig mulighed for, ved brug af det visuelle.

- Stor styrke ved det visuelle, vise processer trin for trin, med lyd, film, tekst og billeder

L/K (tjekker interviewguiden)

C: Det med udfordringer, det kunne jeg godt tænke mig at sige noget om, det er jo rigtigt, det tager lang tid, at lave det her...

L/K: hvordan er det med jeres timer? hvor meget har I til forberedelse?

C: Der er en "nøgle", men jeg kan ikke huske hvor meget det er, det hænger jeg mig jo ikke i, jeg kan ikke huske om det er 5 timer man får til forberedelse til en forelæsning, det er i den størrelsesorden, og forberedelse til en ny øvelse er 6 timer - det er ihvertfald deromkring, det bruger man selvfølgelig, og mere til, de første par gange, og hvis man så fortsætter med det samme materiale, så er det klart, at så falder forberedelsestiden, når jeg så skal lave noget nyt, så er det klart, så bliver det meget meget mere. Jeg har simpelthen brugt så meget tid på at få lavet nogle af de her e-læringsting, men når man er gået i gang, så er der ikke rigtig nogen vej tilbage, så må man bare få det lavet, og så tænker jeg også, at så får man det færdigt og prøvet af på de studerende, og man håber på at man kan bruge det i flere år, flere gange, og måske også i andre kurser, det er den ene ting, men den anden ting er, at det er jo sådan man får det lært, det er jo et kursus for mig også, så kan jeg hakke den af og sige, nu kan jeg det.

I hvert fald vil det jo være meget nemmere at gå til, hvis man vil lave noget tilsvarende en anden gang. Ud over tidsforbruget, er det også en udfordring, eller i hvert fald en vigtig pointe, at få forankret e-læringsaktiviteterne i det fysiske kursus (hvis der er tale om blended learning). Altså skabe sammenhæng, så tingene bliver bundet ordentligt sammen. Fx vha en opsamlingsforelæsning eller nogle opgaver. Det skal jo også lige gennemtænkes og forberedes.

- sammenhæng er vigtigt ved blended (det digitale med det fysiske)
- det opkvalificerer underviserne at kunne sådan nogle digitale ting
- Udfordring: tidsforbrug og forankring i det fysiske kursus
- kræver større refleksion mht at skabe sammenhæng

L/K: det er vel også meget forskelligt, hvordan man ser på det, skal man bare overstå undervisningen og lever mere for forskningen, eller omvendt.

C: Jeg tror, der er nogen som bare elsker at undervise, og så er der nogen som synes, det er noget vi må tage med, men vil helst forske. Men man bliver jo ansat til både at forske og undervise.

- Individuelt hvordan man har det med at undervise

L/K: Du har brugt COBL?

C: Ja, til det her har jeg, jeg har brugt dem meget, de her powerpoint med speak, der har jeg virkelig fået god hjælp, jeg er næsten helt flov over så meget beslag jeg har lagt på dem, men jeg har også spurgt undervejs, og at de måtte sige stop, hvis det var, men hvis de siger ja til et projekt, følger de det helt til dørs, det har været rigtig fantastisk.

- COBL har været en kæmpe hjælp, følger projektet helt til døren, fået støtte og sparring

L/K: OBL fremadrettet, fortsætter udviklingen? er der flere der får øjnene op for det her?

C: Jeg er jo fra en tid, hvor jeg ikke engang havde en e-mail da jeg startede, man skal hele tiden omstille sig, det er kommet for at blive, og blive mere. Der vil jo ofte være tid at spare, når først e-læringsmaterialet er lavet. Både for underviseren men også transporttid for de studerende. Jeg oplever også, at det er noget de studerende efterspørger. de er jo på de online medier, og det er let at tage noget med på farten, f. eks. at se en øvelsesgang en gang til, at man kan blive hjemme, at man kan bo i Kalundborg og stadig lige følge en forelæsning i Aalborg, der er rigtig meget fleksibilitet i det, tror jeg helt sikker er kommet for at blive, og det tror jeg også det bliver mere. Det vil blive et plateau, hvor nogen løber ud over stepperne, og så er der andre som ikke har mod på det, og lyst til det, og ikke kan se sig selv sidde og lave en video. Der bliver et slip, hvor nogle falder fra og slet ikke kommer med på den vogn, og andre der bare kører, jeg tror helt sikkert det bliver mere.

Jeg oplever også lidt, at det med e-læring er en kulturel ting – at det smitter undervisere imellem. På mit institut er der flere, der arbejder med forskellige e-læringsmaterialer, og jeg synes det er svært ikke at blive inspireret af det man ser og hører om rundt omkring. Jeg har vist nogle af de ting frem, som jeg har lavet, på min lille afdeling. Efterfølgende var der en kollega, der henvendte sig fordi hun havde fået en ide til noget hun ville lave til sit kursus. Så det er da vigtigt at vise sin undervisning frem, når man har lavet noget særligt. Og diskutere det. Ligesom man gør med sin forskning.

- en kulturel ting - det smitter underviserne imellem. Den gode historie sælger!

- fremtiden bringer på mere og flere der er med, men der vil altid være nogle der ikke hopper på toget
- Flexibilitet, geografien uden betydning

L/K: nej ikke på papir, så er det mere oplevelserne... L/K: ledelsen har givet udtryk for, at de er ved at udvikle en undervisningsportfolio.

Memo:

Hun giver udtryk for, at alt hun laver er grundigt overvejet, og hver detalje er udvalgt. Hun virker presset af manglende tid, fordi hun fordyber sig i de enkelte opgaver og ønsker at gøre det ypperste.”

Bilag 13: Transskribering (Underviser 3)

Vi introducerer undersøgelsesfeltet.

L/K: Din oplevelse af den omstilling du har været en del af - så vi vil spørge dig hvad dit motiv har været for at ændre din undervisning?

E: Præcise **motiv** var at det er et masterkursus, og når man har med masterstuderende at gøre, så arbejder en del af de studerende samtidig med at de forsøger at tage nogle kurser, så der var et **stærkt ønske blandt de studerende om at omlægge kurset**, således at det ikke lå på faste dagstider, da det for nogle var svært at få arbejdsgiveren til at synes at det var lige så vigtigt som de selv synes. Og derved havde de selv nogle forslag, som var weekendundervisning, hvilket ikke var aktuelt, så vidste jeg jo, at vi havde den afdeling, hvor Ulla og alle hendes kolleger sidder, at den var ved at blive etableret som en fast del af universitetet, så det var ikke noget vi skulle købe os ind på, men **en ressource vi kunne trække på** i planlægningen af undervisningen. Planen var så at gøre mellem $\frac{1}{3}$ og $\frac{1}{2}$ af kurset til et online kursus, så de **hjemmefra kunne se forelæsninger** og gå ind i Absalon og se hvad der var af øvelser, og få afleveret deres opgaver. Så **det konkrete motiv var et ønske fra de studerende**.

L/K: Så det er de studerende, der har inspireret dig til denne omstilling? Vi tænkte også om det var nogle af dine kolleger, der havde givet dig idéer til hvad man kunne gøre, hvis de havde prøvet noget lignende?

E: Der tror jeg at jeg må sige nej, altså jeg er nok den der... altså der ligger selvfølgelig også i det, at **jeg var interesseret i at lære noget mere** om .. dels Absalon og hvad der lå det system, og **kunne man ikke bruge det meget bedre** end sådan jeg brugte det, og jeg har været interesseret i denne her omlægning, da jeg har kunnet se at der har været nogle **papirgange der har været totalt uhensigtsmæssige**. Så **vi skulle meget mere op på beatet** i forhold til elektroniske hjælpemidler. Men blandt mine kolleger - nej - hvor mærkeligt det end lyder for sådan nogle it studerende som jer, **så er jeg nok den der har været mest interesseret i det her felt og har indledt samarbejdet med afdelingen COBL**, og tidligst fået skrevet manuskripter og arbejdet med e-learning, elektroniske forelæsninger osv. Så nej, **ikke mine kolleger direkte**, men jeg vil sige at der på fakultet har været nogle forskellige **fremstød**, og fakultet har overordnet set nogle **centraliseringsbestrebelse** der har været i gang

længe, og hvor hele det digitale system naturligt ville indgå som en **vigtig mediator**, og så har vi haft en afdeling for innovation og entreprenørskab, som jeg har samarbejdet med og interesseret mig lidt for hvad de lavede, det var også på fakultetsniveau at de var nedsat, så der har været **forskellige inspirationer, men den direkte kommer fra de studerende**, men nærmest som et krav. Og i med at jeg var studieleder for den her masteruddannelse, har jeg jo også set det som min opgave at arbejde på hvordan vi kan **holde den her uddannelse i live**, og **skal vi nedlægge den fordi vi ikke udbyder den som de studerende ønsker, eller skal vi forsøge med nogle omlægninger**. Jeg ved jo ikke hvordan det kommer til at gå fremadrettet, for nu er jeg gået af som studieleder.

L/K: Hvad er det for en masteruddannelse?

E: Master i Public Health (MPH)

L/K: En af de fund vi har gjort af i den her undersøgelse, er, at den er drevet af ildsjæle, og så kan vi måske lidt igennem det du siger tænke at du er en ildsjæl, at man kunne karakterisere dig som en ildsjæl i det her.

E: Undskyld jeg ler lidt her, altså **nu har jeg voksne børn og de har gennem mange år sagt, mor, det er bare en computer. Og altså nej, jeg er ikke en ildsjæl, men alligevel måske en lille ildsjæl**, og jeg håber virkelig at der bliver arbejdet videre med det, fordi **mulighederne er der jo**, og vi er nødt til som brugere at gå med ind og formulere nogle **ønsker og krav**, og være med til at **forme systemet** som det kommer til at blive stillet til rådighed for os.

L/K: Men det som vi egentlig ser som en ildsjæl er en der selv tager nogle initiativer, som du har gjort, og så en som forsøger at inspirere kolleger omkring sig.

E: Okay, på den måde har jeg jo fået **aktiveret nogle af mine kolleger** til at udforme nogle manuskripter og gå med på at få lavet optagelser. Jeg ved ikke om I har været inde og kigge på nogle af de her forelæsninger der ligger derinde for sidste års program (2015)...

L/K. jo det har vi.

E: **Så kald mig bare en ildsjæl.**

L/K: har du en oplevelse af hvordan ledelsen forholder sig til den digitale omstilling, kan du mærke at de støtter op om at du er løbet den her vej, eller...

E: Nej, det kan jeg ikke. Jeg har arbejdet direkte sammen med COBL, og jeg har ikke været inde over afdelingens ledelse. Jo, jeg har selvfølgelig informeret om at nu foregår det her osv, og det kommer til at ligge i Absalon, og jeg har givet dem adgang der har ønsket, og funny enough, der er ingen som har ønsket adgang, altså af mine ledere. Så meget for interessen og engagementet derfra, men der er jo så mange opgaver at varetage, så det betyder jo at jeg har haft lidt frie hænder til at gøre det, som jeg synes det skulle gøres, og det har overvejende været sammen med Ulla Blomhøj, og det har vi jo fået til at fungere fint.

Så det kan også være en lettelse. Men ledelsesmæssig opbakning.. altså på det overordnede plan, nu har vi jo mange niveauer af ledelse her på KU, og det jeg har talt om her nu, det er min egen afdelingsledelse helt lokalt, men som studieleder har jeg jo også tæt kontakt til fakultet, og fra fakultets side har der været stor opbakning, men det har mere været på det verbale plan, og ikke det konkrete plan. Altså de har støttet op om mig, og synes at det er godt at der bliver prøvet nogle ting, udviklet nogle ting, og arbejdet med det.

L/K: Så er vi kommet mere ned til din praksis. Hvad har det betydet for dig at omstille dit kursus, og har det skabt nogle ændringer i din måde at være underviser på, din underviserrolle kan man sige?

E: Lad mig lige tænke mig om. Altså, nu endte det med at blive 1/3 af kurset der blev lagt om til e-learning, og jeg vekslede derfor mellem min traditionelle rolle i klasserummet og så e-learning, og helt overordnet, så krævede det jo af mig at være i lidt bedre tid end jeg normalt ville være, og hvis I har været inde og se på mit tidligere forbrug af Absalon, så har det mere været sådan fra dag til dag brug og ac hoc - de her tekster skal I læse til næste uge, de her tekster skal I læse til om 14 dage - ikke sådan super struktureret fra gang til gang, eller fra starten af kurset, og det var jeg jo tvunget til nu, og det været godt for mig, at sådan et kursus der kører over 2,5-3 måneder at være tvunget til på forhånd at have tilrettelagt aktiviteterne, hvornår er det e-learning, hvornår er det klasseundervisning. Fordi de studerende skulle af gode grunde vi hvornår de skulle bede om fri fra deres arbejde, for at deltage i klasseundervisningen. Det er så den overordnet og strukturerende del af sådan et kursusforløb, for der synes jeg det er super godt at sidde med Absalon når man har sine sessioner, og man kan arbejde i det program ... og nu fortæller Ulla mig, at den nye platform vi får, den bliver endnu mere intuitiv at arbejde i, der har været nogle knaster så jeg har måttet have Ulla ind

over, men undervisningen i øvrigt, nej jeg kan ikke sige at det har påvirket min måde at lave klasseundervisning på, altså jeg ved ikke, tænker I sådan med større brug af internet og sådan? I selve situationen, er det det?

L/K: Ja, man kan jo også, hvis man laver den helt radikale udgave, så er det jo det med at man inkorporerer det i når man er fysisk til stede, så de har set en video, ligesom flipped classroom, hvor når de er fysiske til stede med dig som underviser, så er ikke en forelæsning, men mere dialog, cases, problemløsende arbejde.

E: Ja, altså det vil helt naturligt være det jeg ville bevæge mig over imod, hvis jeg skulle fortsætte, det er helt klart, for forelæsningsformen er jo dræbende kedsommelig, og derfor ser jeg det som en fordel at få lavet de her komprimerede videoer af 12-15 min varighed, måske har man to videoer til samme tema, og flytte sig væk fra den passificerende undervisningsform og få en mere aktiverende undervisningsform i klasserummet, når muligheden er der. Men det er noget der har spillet ind, men det kan I jo også se i planlægningen at der har været forelæsere på til klasseundervisningen, så det måske har været 1 times forelæsning og 2 timers diskussion, debat, casebaseret, opgaveløsende osv. Og det er svært at sige om jeg er blevet bedre på den front, men jeg tror jeg kunne blive meget bedre, men det kræver også nogle overvejelser, og hvordan spiller de her videoer sammen med klassedelen. Man kunne lade videoen være oplægget til klasseundervisningen som foregår næste gang. Jeg har faktisk holdt det tematisk således, at videoen har været ledsaget af hjemmeopgaver, relateret til emnet. Så er det emne slut, så har de afleveret en opgave, og så har jeg været i dialog med dem om opgaven i klasseundervisningen, men så er det slut, og vi går over til et nyt tema, så på den måde kan man sige, at jeg har ikke udnyttet den mulighed for en bedre dynamik.

K/L. Men det er jo også en proces, så det kunne netop være næste skridt for dig hvis du stadig var på det kursus.

E: Ja, helt sikkert, så man på en anden måde fik kombineret ... ja, at de kunne ryge op i sofaen og se deres videoer og så se den igen, og komme i klassen næste gang hvor vi tog alle diskussionerne og opgaverne.

K/L: Vores næste spørgsmål ligger lidt op ad det, på den måde, at vi har hørt fra andre at de har oplevet en fornyet glæde ved at undervise, ved inddragelse af det digitale, kan du nikke genkendende til det?

E: Ja helt, sikkert. Altså jeg har de seneste år, også fordi jeg blev studieleder, og har været det i 3 år, det meste af min tid er gået med undervisning, og jeg har været optaget af det, optaget af denne her omlægning, og evalueringen selvfølgelig også - hvad siger de studerende til det? Og ihvertfald én af de væsentlige reaktioner, det er at de vil - på det her konkrete kursus - der ønsker de ikke hele kurset omlagt til e-learning, de vil stadig have at max halvdelen skulle omlægges, og det har selvfølgelig også noget med gruppen af studerende at gøre, hvad de er vant til, fordi de værdsætter dialogen, klasseundervisningen, tavlearbejdet og notattagningen, altså det er ældre personer der kommer til masteruddannelserne, så det er altså den kombination af lidt ældre studerende, som også er med til at præge det ønske fra de studerende.

K/L: Er det så fordi, at du tænker at fornyet undervisningsglæde hænger sammen med om du kan mærke at det er en succes hos de studerende?

E: ja ja, altså det er jo en vigtig del af det, altså ikke bare at det er fedt at kunne sidde i sofaen og se sine forelæsninger, vi taler også om at læringen blive bedre, at det bliver en win win situation, at de studerende også synes det er en god måde at lære på, at have nogle mere komprimerede forelæsninger, og have muligheden for mere udbredte diskussioner i klasserummet. Jeg er nok mest begejstret for det mulighedsrum, jeg kan se udfolde sig, og har erfaringer med fra kurset, og har nogle idéer til hvordan man griber det an, så jo... men når man har været 40 år i den her business, så er der jo ikke noget at sige til, at man bliver lidt træt af nogle af aktiviteterne, og enhver fornyelse kan være en inspiration.

K/L: Hvordan gør du med, at den digitale omstilling tager tid, og du er også ansat som forsker (ja, jeg er ansat som lektor)

E: mine kerneopgaver er undervisning og forskning

K/L: Hvordan balancere du mellem de to?

E: Jeg var studieleder, og var sammen med 5 europæiske universiteter og 1 uni fra USA, det tog min tid, og det tog ekstra tid - tog tid fra forskning - aftale med afdeling, - fint at have international inspiration, jeg har set masser af måder at benytte elektronikken på i undervisningen. Det har været

inspirerende at kunne dele med udenlandske kollegaer, jeg er sikker på at der også er danske kollegaer jeg kunne sparre med, men nu var jeg lige sammen med dem i en anden sammenhæng.

Jeg tænker ikke det tager mere tid, det er bare en anden måde man bruger tiden på, man er nødt til at tænke nogle ting lidt om, ikke, at komme ud af nogle traditionelle mønstre, at vi har en forelæsning og så har vi i den første time, og derefter har vi det sådan, og i næste time har de det sådan, og så laver de en lille opgave, få rystet posen, og hente den inspiration der kan ligge helt internt, måske starte med at stille de studerende nogle opgaver, fordi masterstuderende, det ved jeg ikke om I er klar over, de skal have 2 års erhvervs erfaring, dvs der er masser at trække på fra deres arbejdsliv, og det har også været en af mine bullits at få det mere i spil, som jeg skulle overveje, og det kan jeg sagtens se at det kunne man på en helt anden måde få aktiveret gennem e-learning, f.eks er det hjælpeprogrammer, hvor man kan bede de studerende lave en lille video, mulighederne er næsten uendelige, og det gælder nok om at få sat stop og sige at nu gør vi sådan og nu gør vi sådan, så man sikrer sig at det faglige indhold ikke lider overlast, i den her begejstring over teknologien.

K/L: hvad er det konkret, der er ændret ved kurset, og hvordan har det været at bruge video og diskussionstråde online?

E: Diskussionstrådene har ikke rigtig kørt, det er et element som kunne udfoldes langt langt mere, det kunne f.eks. systematiseres så det var nogle studerende som var ansvarlig for at samle op på spørgsmålene og formidle videre til mig eller anden undervisere, som kunne besvare spørgsmålene, for at sikre kontinuiteten, så her må jeg sige pas, der fik jeg ikke rigtig skovlen under.

L/K: Og video?

E: videoerne var fine, det har fungeret rigtig godt, for at det skal fungere skal det have en god kvalitet, og der fik vi god hjælp fra COBL, det er de jo dygtige til. og det krav at man skal udarbejde manuskript og vi skal se vores dias, og de får bearbejdet det, og får klippet sammen og sat sammen, så det tager sig godt ud, i en lille video, det fungerer så godt, også for de studerende som sidder derhjemme og skal høre deres forelæsning, det har fungeret godt. Nu er det jo sådan et særligt kursus, fordi det er bygget op om faglige input, fra mange forskellige af mine kollegaer hvor jeg ikke selv er den faglige kapacitet på emnerne, nu f.eks en forelæsning om lungesygdommen kol, der er en nydelig herre, der tager sig godt ud. Men det er de spørgsmål, de sygdomsspecifikke spørgsmål, som jeg ikke kan svare på, men jeg fik faktisk ham til at sætte sig ned og kigge på det, nu talte vi om diskussionstrådene, og

kigge på de spørgsmål og besvare de spørgsmål, så det gjorde han og i den henseende fungerer det jo, som spørgsmål/svar, men ikke som en diskussionstråd mellem de studerende, men det er heller ikke oplagt med de her emner, måske kunne man tage diskussionen op med, hvad kan kommunerne så gøre for at hjælpe den og den person med den lidelse... og gøre livet lidt bedre for dem, altså lidt bredere diskussionstemaer, som jeg ellers har stået for på klassen. Men jeg synes at når man har så god teknisk ressource faciliteter at trække på som vi har i COBL, det er min vurdering, så er det altså bare at sige JA tak til tilbuddet, og så komme igang,

K/L: er der så kommet en merværdi til kurset?

E: ja, det er det, og det er der helt klart fordi det har opfyldt et ønske fra de studerende, at de kunne sparre, altså det er meget lærevillige de vil meget gerne lære, de er drømme studerende og have, men de vil gerne kunne reducere deres tilstedeværelse herinde, og det har vi løst, (det er fleksibilitet de gerne vil have) ja lige præcis lige præcis, og det kan man opnå ved denne her måde, og det kan man få med de digitale måder, og de digitale platforme.

K/L: læringsmæssig merværdi?

E: jeg kan ikke positivt sige om der har været en læringsmæssig merværdi, der hvor jeg kan have lidt tvivl, er om hvor meget tid de bruger derhjemme, bruger de den tid, som vi forventer, at hver video, læringsperiode kræver, for hver session kræver så og så mange timer, og hvis vi omregner ECTS point i timer pr undervisningsgang, investerer de den tid i deres hjemmelæring, det har jeg kun testet ved, at de skulle løse nogle opgaver, det er meget traditionelt, så det må man kunne løse og måle på anden måde, og så få nogle overordnede vurderinger fra de studerende og få en samlet værdi af kurset og dets indhold, det kræver dels noget mere rutine i e-learning og dels at man kører et helt kursus som er rent e-learning.

Noter:

Beskriver Else som Ildsjæl: op på beatet, nok den der har været mest interesseret i det her felt ikke inspiration fra kollegerne, Jeg er ikke en ildsjæl, men måske alligevel en lille ildsjæl, være med til at forme systemet, mulighederne er der jo, har aktiveret nogle af mine kolleger, så kald mig bare en

ildsjæl, frie hænder, stor opbakning på det verbale plan, Fornyet glæde ved undervisning, jeg har været optaget af denne her omlægning, enhver fornyelse kan være en inspiration, lidt træt af nogle af aktiviteterne, International inspiration, har set en masse måder at bruge elektronikken på, få rystet posen, ud af nogle traditionelle mønstre, mulighederne er næsten uendelige. bevæge mig over mod større omstilling

Nye roller: forelæsning hjemmefra, de studerende synes det er en god måde at lære på, læringsmæssig merværdi? tvivl om de bruger tiden derhjemme, bruger de den tid, som vi forventer, investerer i deres hjemmelæring, nej, det har ikke påvirket min måde at undervise på. Flytte sig væk fra den passificerende undervisningsform og få en mere aktiverende undervisningsform. svært at sige om jeg er blevet bedre, kræver nogle overvejelser.

Omstilling af kursus: ½-⅓ omlagt, COBL en ressource at trække på, fremstød, centraliseringsbestrebelse, vigtig mediator, ikke fuldt online, værdsætter dialogen og klasseundervisning, mulighedsrum, masser at trække på af erfaring, skal mere i spil, kan aktiveres gennem e-læring, f.eks. de studerende kan lave en lille video, Diskussionstrådene har ikke kørt, elementer kunne udfoldes langt langt mere, studerende ansvarlige for at samle op, sikre kontinuiteten, her må jeg sige pas, der fik jeg ikke rigtig skovlen under. Videoerne var fine, fungerede så godt, fungerede som spørgsmål/svar, men ikke som en diskussionstråd, lidt bredere diskussionstemaer, faglige indhold ikke lider overlast, i den her begejstring over teknologien. ikke udnyttet den mulighed for en bedre dynamik. tvunget til strukturering.

Ingen fra ledelsen har ønsket adgang til kursus, ledelsesmæssig opbakning, støttet op om mig, de synes det er godt at der bliver prøvet nye ting, veksle mellem traditionelle rolle i klasserummet og e-learning, kræver planlægning. Så meget for interessen og engagementet derfra, men der er jo så mange opgaver at varetage.

Motiv og incitamenter: stærkt ønske fra de studerende, Kunne man ikke bruge det (LMS) bedre? interesseret i at lære noget mere, papirgange - uhensigtsmæssige, Opfyldt et ønske fra de studerende, reducere tilstedeværelse, fleksibilitet.

1) Hvilken betydning vil det have for de studendes rolle at få en mere aktiv undervisningsform, stiller det nye krav til deres måde at lære på?

Mine svar baserer sig på mine erfaringer fra et masterprogram i Folkesundhedsvidenskab, som er et relativt nyt fagområde i DK (på KU har vi haft masterprogram (videre- og efteruddannelse) i 20 år, og bach/kandidat programmer i 16 år. Som underviser ser jeg det som en vigtig opgave at de studerende ikke blot bliver videnstunge, men at vi i fællesskab får positioneret færdigheder og kompetencer på public health området i det eksisterende Sundhedslandskab. Masterstuderende har rygsækken fyldt med erfaringer, når de starter et videre- og efteruddannelsesprogram. Det har været væsentligt at få **aktiveret disse erfaringer** i klasselokalet: **at engagere de studerende i case-produktion** og gennem arbejdet med disse cases fremdiskutere alternative populationsrettede perspektiver på sundhed og sundhedsarbejde. Inddragelse af teori bliver hermed også mere forståelig og meningsfyldt.

Stikord: Forståelse af medansvar for hinandens og egen læring (case-baseret, net-working og team-samarbejde), evnen til at se, hvornår der er behov for på input fra underviser eller anden faglighed. Dette kalder på aktiv deltagelse i klasserummet – det reelle eller det virtuelle.

2) Hvilken betydning vil det have for underviserens rolle, at de studerende bliver mere aktive, stiller det nye krav til måden at undervise på?

Det kræver hos underviseren en bred viden om og forståelse for sundhedssystemets opbygning og funktion, og om politikdannelse og forvaltningsstruktur, fra stat til kommune. Jeg ser gerne, at mine studerende får en forståelse for, hvordan de med nyvundne kvalifikationer og kompetencer, kan deltage aktivt i det dagsordensættende arbejde i de organisationer, hvor de er ansat. Case-baseret undervisning kræver lydhørhed hos underviseren, fordi cases kommer fra vidt forskellige organisationer (e.g. hospital, apotek, kommunal sundhedsforvaltning, socialt udsat boligområde) og samtidig fastholdelse af fokus på at kurset skal flytte sig fra specifikke områder til fælles, overordnede og sammenhængende målsætninger på public health området.

Stikord: Væk fra auditoriets fag-imperialisme til problemløsende, tværfaglige og sammenhængende forståelser af virkelighedsnære public health problematikker.

3) Hvis du skulle beskrive en traditionel forelæsning på KU, hvordan vil du gøre det?

På de fleste fag, som jeg har kendskab til på Health og Science vil der være behov for "traditionelle forelæsninger" til at opsamle og strukturere omfattende viden. Formen er (overvejende) en-vejskommunikerende og dermed passiviserende, men kan være vældigt nyttig til at skabe overblik og til reproduktion af viden. I kombination med klasseundervisning og/eller on-line-learning med udfoldelse af

studererinddragende og dialogbaseret undervisning, udfylder den traditionelle forelæsning en vigtig rolle, som i vid udstrækning vil kunne substitueres af en videoforelæsning.