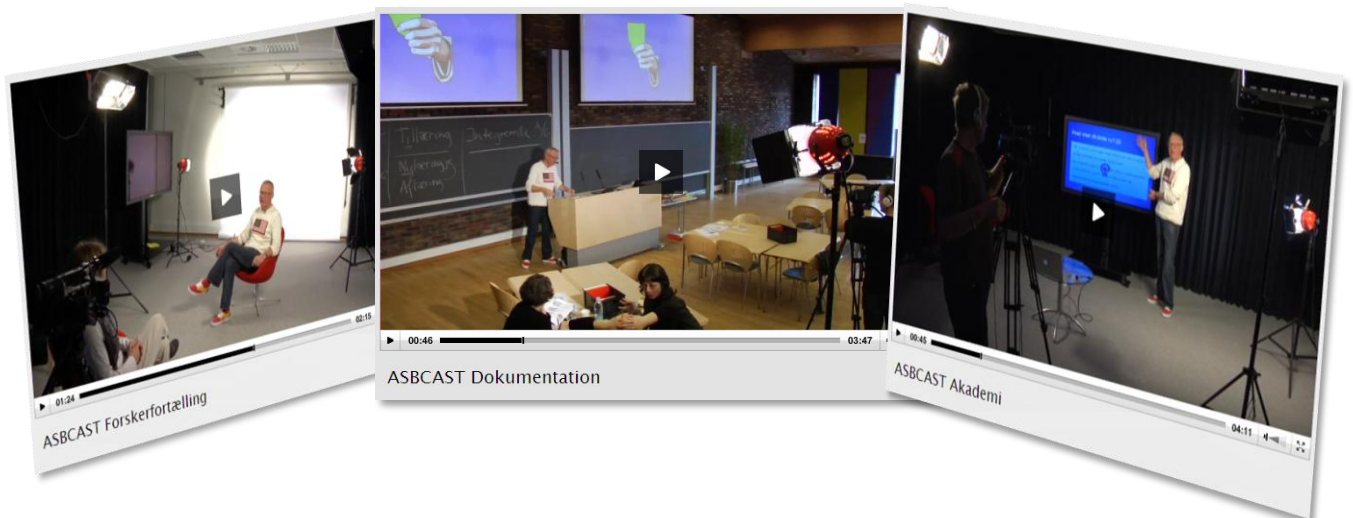


Undervisningspodcasts på ASB

- om undervisernes udfordringer i forbindelse med udarbejdelse og anvendelse af undervisningspodcasts



Masterprojekt

Master i IKT & læring, IT-VEST, Aalborg Universitet

Afleveringsdato:

1. juni 2010

Forfattere:

Rikke Hellberg Pedersen (20080989)

Anne Catharine Andersen (20080712)

Vejleder:

Mie Buhl

Undervisningspodcasts på ASB

- om undervisernes udfordringer i forbindelse med udarbejdelse og anvendelse af undervisningspodcasts

Abstract

På Aarhus School of Business (ASB), Aarhus Universitet, produceres der tre typer videopodcasts. Med udgangspunkt i disse produktioner, vil vi belyse, hvordan de kan anvendes i universitetsundervisning og hvilke udfordringer det stiller til underviserens didaktiske kompetencer. Ved at udvide en konceptualiseringsmodel til undervisningstilrettelæggelse, konkluderer vi, at videopodcasts kan indgå i undervisningen på lige fod med andre læringsressourcer. Udarbejdelsen og anvendelsen af podcasts kræver nye didaktiske kompetencer, i form af eksempelvis overvejelser vedrørende indhold, tilrettelæggelse, formidlingsform, performance etc.

Ansvarsfordeling

Denne opgave er blevet til i et ægte kollaborativt samarbejde over afstand, som det netop foreskrives på MIL-studiet. I denne måde at arbejde på vanskeliggøres en opdeling i ansvarsområder, da måden at samarbejde på gør, at vi begge er dybt involverede i hinandens "skriverier". Som vi ved, har vi dog intet valg og konstruerer derfor en ansvarsfordeling til formålet:

Anne C. Andersen: s. 13-16, 26-34, 46-54

Rikke Hellberg Pedersen: s. 17-25, 35-36, 38-45

De resterende dele af opgaven er udarbejdet i fællesskab

Antal anslag:

132.053 tegn med mellemrum = 55 normalsider

Masterprojekt - Master i IKT & læring, IT-VEST, Aalborg Universitet

Forfattere: Rikke Hellberg Pedersen (20080989) & Anne Catharine Andersen (20080712)

Vejleder: Mie Buhl

Indholdsfortegnelse

OM FORFATTERNE	4
INDLEDNING	5
PROBLEMFELT	8
PROBLEMFORMULERING	8
LÆSEVEJLEDNING	9
METODE	10
PROJEKTETS TEORIGRUNDLAG	13
TYPOLOGISERING AF VIDEOOPTAGELSER	13
LÆRING, UNDERVISNING, DIDAKTIK OG DIDAKTISK DESIGN	17
<i>Læring og undervisning</i>	17
<i>Didaktik og didaktisk design</i>	18
<i>Undervisning i dag</i>	19
<i>Didaktisk design – en konceptualiseringsmodel</i>	21
UNDERVISNINGSFORMER.....	23
<i>Forelæsningen som undervisningsform</i>	23
Remediering af forelæsninger.....	24
UNDERVISEREN: NYE ROLLER – NYE OVERVEJELSER.....	26
<i>Tilrettelæggelse af undervisningen</i>	27
<i>Performance</i>	28
<i>Underviseren som innovatør</i>	28
<i>Nye studerende på universitetet</i>	29
UNDERVISNINGSPODCASTS SOM MASSEMEDIE	31
OMRÅDEINDELING AF ASBCAST PRODUKTIONERNE	34
<i>News – undervisningspodcasts som nyheder</i>	35
INTERVIEWS - FREMSTILLING AF DATA OG ANALYSE	37
ASB.....	37
INTERVIEWS.....	38
<i>Interviewguides</i>	39
<i>Selvetnografi</i>	40
<i>Transskription</i>	41
<i>Analysemetode</i>	42
1. Læringssyn samt didaktiske overvejelser i forbindelse med undervisning og undervisningsformer	43
2. Didaktiske overvejelser mht. udarbejdelse og brug af undervisningspodcasts.....	43
ANALYSE AF INTERVIEWS	44
1. Læringssyn samt didaktiske overvejelser i forbindelse med undervisning og undervisningsformer	45
2. Didaktiske overvejelser mht. udarbejdelse og brug af undervisningspodcasts.....	48
NYE MEDIER – NYE MULIGHEDER	55
KONKLUSION	59

PERSPEKTIVERING	62
SUMMARY.....	64
LITTERATUR.....	66
BILAG 1: KATEGORISEREDE TRANSSKRPTIONSUDDRAG	69
BILAG 2: LÆRINGSPYRAMIDE	84
BILAG 3: MAILKORRESPONDANCE MED RESPONDENT 2.....	85
BILAG 4: INTERVIEWGUIDES	87

Om forfatterne

Anne C. Andersen arbejder til daglig på ASB Bibliotek, hvor hun også er redaktør på portalen ASBCAST. Hun har været med til at udvikle på portalen og har i den forbindelse samarbejdet med ASBMedia, afdelingen på ASB, der står for ASBs webkommunikation samt tankerne bag de typer af videoproduktioner, vi referer til i dette masterprojekt. Udover hendes engagement som redaktør på ASBCAST har Anne C. Andersen fået sin interesse for videodistribueret undervisning ved deltagelse i diverse konferencer, erfa-møder og andre oplæg om video i undervisningen.

Rikke Hellberg Pedersen arbejder på Læse-/synsklinikken på Institut for Blinde og Svagsynede i Hellerup. Hendes hovedbeskæftigelse er rettet mod problematikken syns- og læsevanskeligheder, men hun beskæftiger sig ligeledes med kommunikation i forhold til syns-hjerneskadede borgere, voksne med erhvervede hjerneskader og deraf afledte synsvanskeligheder. Kommunikation inden for dette område betyder at generhverve muligheden for kommunikation vha. kompenserende IKT. Fra efteråret 2010 påbegynder Rikke Hellberg Pedersen re-designet af en IKT-uddannelse i instituttets regi. Hun har, som Anne, deltaget i konferencer, erfa-møder og andre oplæg om video i undervisningen.

Vores faglige udgangspunkt er således meget forskelligartet, men vi har i den fælles kollaborative arbejdsproces fundet plads til at udfolde netop det, vi finder relevant og interessant i feltet om videooptaget undervisning og undervisningstilrettelæggelse generelt.

Indledning

Universitetsuddannelse i dag anses ikke længere for at være den studerendes dannelsesrejse, men kan nærmere, i sin afkortede form, betragtes som masseuddannelse. Dette forhold skyldes muligvis, at universiteterne siden 2004 har fået en gennemførelsesbonus, hvis de studerende gennemfører studiet på normeret tid. Set i dette lys kan det være en fordel, hvis tilrettelæggelse af undervisning retter særlig opmærksomhed mod forhold, der understøtter de studerendes læring, bl.a. ved anvendelse af mange og forskelligartede læringsressourcer¹ (Rattleff & Holm, 2009).

I disse år er det anvendelsen af IKT, der er i fokus, når vi taler udvidelse af undervisernes læringsressourcer, og dette fokus relateres ofte til samfundets øgede brug af IKT generelt. Mange højere læreanstalter har derfor taget udfordringerne med teknologianvendelse alvorligt og forsøger sig med særlige tiltag og implementering af IKT i den daglige undervisning. På ASB (Aarhus School of Business), Aarhus Universitet, har man siden 2009 haft en strategiplan med det mål at integrere "it i alting" - et strategisk mål, der forventes fuldført inden 2012.

ASBCAST² er navnet på den platform, der håndterer alt lyd og video på ASB. Den blev lanceret i 2008 af ASB Media og ASB bibliotek. Indholdet i portalen bliver bl.a. produceret med henblik på markedsføring og læring samt med det formål at kunne rekruttere studerende og undervisere. ASB forsøger, på baggrund af erfaringer fra udlandet, hvor podcasting³ af undervisning er langt mere udbredt, at profilere sig på samme måde som for eksempel Massachusetts Institute of Technology.

ASB Media's første produktion ASBCAST Forskerfortælling er blevet udviklet til ekstern kommunikation og formidling for at brande ASB i erhvervslivet. ASB Media udvider nu deres cast-portefølje til også at rumme produktionerne ASBCAST Akademi og ASBCAST Dokumentation, der er mere undervisningsrelaterede. ASBCAST Akademi har ligeledes en ekstern funktion, idet den opfylder det formatkrav, DR stiller til produktioner til Danskernes Akademi⁴. ASBCAST Dokumentation er

¹ Læringsressourcer anvendes her som et samlebegreb for "læringsmidler, der er didaktisk målrettet til bestemte fag og emner, spil, film og forskellige objekter fra kultur- og hverdagsliv, som rummer et læringspotentiale i forhold til læreproces og/eller indhold" (Holm Sørensen, 2009, s. 6).

² ASBCAST kan tilgås via: <http://www.asbcast.dk>

³ Betegnelsen podcasting er blot en af mange, der anvendes i denne opgave for det at optage eksempelvis undervisning på video og videredistribuere den. Se s. 13 for yderligere begrebsafklaring.

⁴ For mere om Danskernes Akademi:
http://www.dr.dk/DR2/Danskernes%20akademi/Om_danskernes_akademi/20100108101714.htm

udelukkende designet med det formål at kunne optage undervisning og undervisningsrelaterede produkter til internt brug⁵.

Det er med udgangspunkt i udviklingen af de forskellige videoproduktioner på ASB, ASBCAST Dokumentation, ASBCAST Akademi samt ASBCAST Forskerfortællinger, at vores masterprojekt tager sit afsæt. Vores indgang til projektet skyldes en fælles interesse for IKT og læring, herunder en særlig interesse i anvendelsen af podcastet undervisning som en del af en alsidig undervisningstilrettelæggelse.

Vores forhåndsviden har vi, som tidligere nævnt, især fra deltagelse i konferencer og erfa-møder, Anne C. Andersens involvering i ASBCAST samt den viden, vi har tilegnet os fra diverse artikler, m.m. I læsning af litteraturen finder vi ofte en dem-og-os-retorik, *dem* værende de studerende og *os* værende underviserne. Årsagen hertil finder vi bl.a. i Ratleff og Holms (2009) beskrivelse af erfaringer med videostreamet undervisning på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole i årene 2006-2009. I artiklen "Barrierer for ibrugtagning af videooptaget undervisning" konstaterer de bl.a., at der på trods af flere års gode erfaringer på området, stadigvæk er en række forhold, der forhindrer anvendelse af videostreamet undervisning i en mere systematiseret, large-scale form. I artiklen fremhæves det endvidere, med baggrund i praktiske erfaringer, at de studerende er meget begejstrede for den videooptagede undervisning, hvor fleksibilitet er det store buzz word. Flexibiliteten viser sig bl.a. ved, at de studerende får mulighed for at se og gen-se forelæsninger, at pause, spole, m.m. i den optagede undervisning, hvilket samtidig medfører, at de kan gå i dybden med visse passager og tage noter. Ulempen kan være, at man som studerende ikke har kontakt med underviseren som i en dialogbaseret og studenteraktiverende undervisning, men videooptaget undervisning giver de studerende andre muligheder som angivet.

Ifølge Ratleff & Holm (ibid.) betragter underviserne videooptaget undervisning med skepsis. Den primære modstand drejer sig om forhold vedrørende overvågning, evaluering, genbrug og manglende kontrol over egen undervisning. Flere underviser frygter, at en optaget undervisning vil kunne bevirke, at andre undervisere og studerende vil kunne kontrollere deres undervisnings korrekthed og støve den igennem for fejl. De frygter samtidigt, at formen vil kunne medføre, at deres undervisning skal tilrettelægges på en helt ny og anderledes måde. Der fremkommer ligeledes udsagn, som fremhæver videooptaget universitetsundervisning som et pædagogisk tilbageskridt, idet de optagede forelæsninger repræsenterer en undervisningsform, hvor den studerende ikke arbejder aktivt for sin egen læring.

⁵ ASB's tre typer af cast: <http://www.asb.dk/article.aspx?pid=24338>

Helt overordnet ser artiklens forfattere det som et fremtrædende problem, at underviserne også betragter sig selv som forskere, hvor formidling i den traditionelle forelæsningsform i høj grad minder om en skriftlig, videnskabelig artikel. Mange universitetsundervisere foretrækker den traditionelle undervisningsform, som forelæsningen udgør, eller en form, der gør brug af forelæsende elementer, også selvom det læringsteoretisk set ikke er den mest hensigtsmæssige måde at styrke de studerendes læring på (Rattleff & Holm, 2009, s. 6).

På samme måde anskues problematikken af Morten Braum Grønnegaard (2010). Som journaliststuderende på Journalisthøjskolen har han foretaget en rundspørge blandt undervisere og studerende på Aarhus Universitet, en rundspørge om deres holdninger til podcasting af undervisning. Rundspørgens resultat, publiceret i *Magisterbladet*, peger i samme retning som Rattleff og Holms iagttagelser. De studerende ønsker at få adgang til podcastet undervisning, her forelæsninger, og underviserne forholder sig skeptiske til muligheden. Rundspørgen viser, at tre ud af fire studerende finder, at podcasting af forelæsninger er en god ide. Omvendt viser rundspørgen, at kun en fjerdedel af underviserne er positivt indstillet overfor podcasting, og at ca. halvdelen af de adspurgte undervisere ligefrem er imod anvendelsen.

I artiklen fremhæver Bjarne Nielsen, projektchef på Syddansk Universitet og Leif Glud Holm, it-konsulent på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, ligeledes den modstand, der finder sted blandt deres respektive undervisere – en modstand, der især vedrører problematikker om genbrug af undervisningsmateriale, som kan overflødiggøre underviserne, samt frykten for at andre, kolleger og studerende, kritisk vil efterkontrollere den optagede undervisning (Grønnegaard, 2010). Leif Glud Holm beroliger dog med, at vi skal huske på, at podcasting bare: "*... er et redskab og ikke mere end det*" (ibid., s. 21). Han og Bjarne Nielsen understreger, at det sociale samvær og fremmødet i den grad forsat er vigtigt og prioriteret blandt de studerende.

Afslutningsvist vil vi fremhæve, at Rattleff og Holm (2009) mener, at forelæsningen og den studenteraktiverende, dialogbaserede undervisning kan supplere hinanden. Det problematiske aspekt ved inddragelse af teknologi, herunder videostreamet undervisning, ligger, ifølge Rattleff & Holm, antageligvis i, at vi kun har en teoretisk forestilling om, hvad god undervisning er og i mindre grad nogle teknologiske værktøjer, der kan anvendes, når vi ønsker at omsætte denne forståelse til praksis.

Problemfelt

Ovenstående problematik har motiveret os til at se nærmere på anvendelse af videopodcasts i universitetsundervisning med udgangspunkt i ASB og ASBCAST-produktionerne.

Vi antager, at feltet kan betragtes langt mere nuanceret end dem-og-os-retorikken foregiver. Vi er interesserede i at finde frem til, hvorfor underviserne er tilbageholdne overfor at anvende videopodcasts som en del af deres samlede læringsressourcer herunder om de formoder, at det at anvende videopodcasts vil kræve noget særligt af dem i forhold til deres didaktiske kompetencer. Herunder er vi særligt interesserede i at finde frem til, hvordan ASBCAST-produktioner kan anvendes som læringsressourcer i en alsidig undervisningstilrettelæggelse.

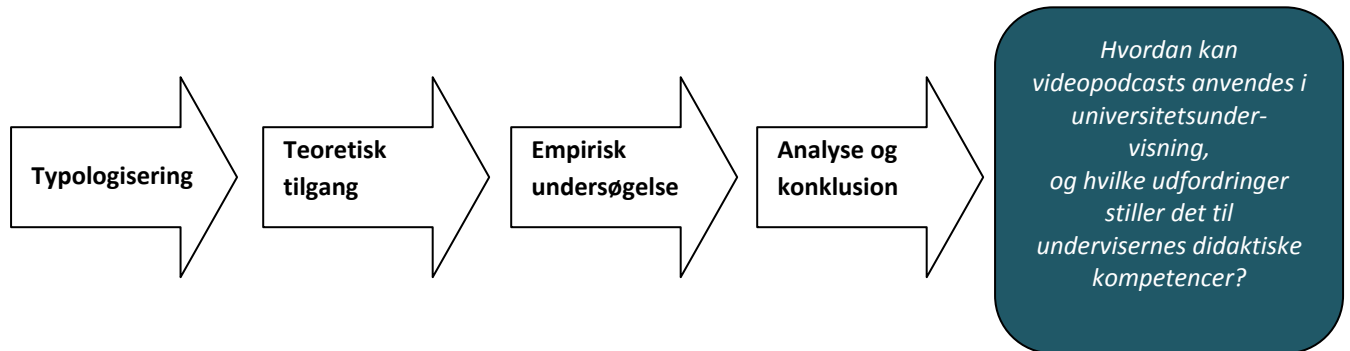
Dette leder os derfor frem til følgende problemformulering:

Problemformulering

Hvordan kan videopodcasts anvendes i universitetsundervisning, og hvilke udfordringer stiller det til undervisernes didaktiske kompetencer?

Læsevejledning

Nedenstående model illustrerer masterprojektets struktur og læsevejledning:



Figur 1: Læsevejledning

Efter de indledende afsnit, hvor vi introducerer opgavens indhold, problemfelt og problemformulering, typologiserer vi de videoproduktioner, dette masterprojekt omhandler. Dernæst udfolder vi den teoretiske tilgang til projektets emne, hvor forskellige didaktiske temaer skitseres. Efterfølgende dokumenterer og analyserer vi projektets empiri, en interviewundersøgelse blandt forskellige undervisere på ASB samt en projektleder fra ASB Media. Dette leder frem til en udvidelse af Bundsgaards konceptualiseringsmodel (2009), som er beskrevet i et afsnit i vores teorigrundlag. Med den empiriske undersøgelse samt det teoretiske fundament, dette masterprojekt bygger på, vil vi besvare projektets problemformulering.

Den empiriske undersøgelse er afrapporteret i form af transskriptioner. Vi har ikke vedlagt transskriptionerne i deres fulde længde. Derimod har vi vedlagt uddrag af transskriptionerne, uddrag i form af kategoriserede udtalelser. Disse kan ses i bilag 1. Lydfilerne fra vores interviews er vedlagt på DVD.

Metode

I dette masterprojekt vil vi undersøge undervisernes didaktiske udfordringer i forbindelse med at udarbejde og anvende undervisningspodcasts. Når en ny type læringsressource skal tages i brug, vil der dukke nye typer af overvejelser op, især didaktiske overvejelser, for den enkelte underviser, og det er netop disse, vi ønsker at belyse med denne opgave. Den anvendte teori udstikker nogle af de didaktiske hovedtemaer, der gør sig gældende, når det drejer sig om nye læringsressourcer.

Der er udarbejdet flere undersøgelser af studerendes holdning til de nye læringsressourcer, podcasts. Ratleff (2008) har blandt andet undersøgt de studerendes holdning til at anvende streamet video i undervisningen på suppleringsuddannelsen til kandidatuddannelsen i pædagogisk psykologi på Danmarks Pædagogiske Universitetskole. De studerende på uddannelsen var delt i et fremmødehold og et it-hold. Fordelene for it-holdet har været mange, bl.a. fleksibilitet samt muligheden for at gen-se, stoppe, pause og genoptage en optagelse. Den manglende dialog har dog skabt bekymring blandt de studerende, både for de tilstedeværende samt den gruppe, der ikke fulgte undervisningen face-to-face.

Heilesen (2009) beskriver de studerendes oplevelse af podcasting i undervisningen i sin oversigtsartikel, som angiver, at teknologien har vist sig ikke at have stor indflydelse på de studerendes fysiske tilstedeværelse. Overordnet er der en stor tilfredshed med podcasts. Mange af undersøgelserne, som Heilesen refererer til, viser ikke en betydelig forbedring af de studerendes præstationer ved anvendelse af podcasts. De studerende, der har anvendt podcasts, har dog en tendens til at klare sig lidt bedre end de studerende, der ikke har haft podcasts til deres rådighed. Heilesen nævner, ligesom Ratleff, at det er gentagelsen, der betyder noget. Muligheden for at gen-lytte og gen-se podcasts giver en form for sikkerhedsnet, f.eks. ved fravær og sygdom.

Den eneste undersøgelse, hvor studerende vurderer podcast-forelæsninger som spild af tid, er, ifølge Heilesen, en dansk undersøgelse af Mathiasen og Schrum. I denne undersøgelse fremgår det af en case, hvor universitetsstuderende i deres fjerde år har haft adgang til forskellige typer podcasts, heriblandt optagede forelæsninger, at de studerende synes, at det er spild af tid at se de såkaldte talking heads (Mathiasen & Schrum, 2008; Mathiasen, 2009), dvs. optagelser af en underviser, der giver en 45 minutters forelæsning suppleret af eventuelle Power Points. De studerende manglede muligheden for at stille spørgsmål, enten mundtligt eller skriftligt. Mange studerende foretrak face-to-face undervisningen, hvor de netop havde mulighed for at interagere med underviseren. Andre studerende fremhævede dog også fleksibiliteten i anvendelsen af podcasts. Igen var det muligheden for at se og gen-se forelæsninger i forbindelse med eksamensforberedelse, der var et stort plus.

Ovenstående undersøgelser har alle fokus på de studerendes opfattelser af videopodcasts i undervisningen. Derimod synes undersøgelser af undervisernes syn på videopodcastens potentialer at være mere begrænsede. Ved at undersøge undervisernes holdninger til anvendelse af videopodcasts, forventer vi at kunne identificere nogle af de særlige problemstillinger, der viser sig i mødet mellem underviserens praksiserfaring, overvejelser over undervisning samt ny teknologi. Her udfordres underviseren til at anvende nye og andre didaktiske kompetencer end de, der anvendes i den traditionelle forelæsning.

Videodistribueret undervisningsmateriale er en ny type læringsressource, som vi indledende karakteriserer vha. Bo Fibigers typologisering (Fibiger, 2003). Idet Fibigers typologisering afspejler den daværende brug af teknologi i undervisningen, justerer vi denne, så den matcher ASBCAST-produktionerne.

Da vi ønsker at belyse den nye læringsressources læringspotentialer, og hvad disse betyder for underviserens didaktiske overvejelser, har vi valgt at definere begreberne læring, undervisning, didaktik og didaktisk design. Det gør vi bl.a. ved hjælp af Kolbs definition af læring (Kolb, 1984), Rasmussens definition af undervisning (Rasmussen, 2004), Birch Andreasen, Meyer & Ratleffs (2008) definition af didaktik samt Buhls (2008) definition af didaktisk design (2008). Dette er begreber, der indrammer den kontekst, læringsressourcer indgår i, nemlig undervisningen.

Overordnet bevæger vi os inden for det didaktiske område og derfor har vi inddraget Dales kompetenceniveauer (Dale, 1998), som vi illustrerer vha. egen tilvirket model. Med Bundsgaards konceptualiseringsmodel (Bundsgaard, 2009) zoomer vi efterfølgende særligt ind på det kompetenceniveau, hvor didaktisk design er indplaceret. Konceptualiseringsmodellen synliggør forskellige undervisningsformer og behovet for at variere disse i et didaktisk design.

Vi inddrager teori om undervisning og undervisningsformer, hvor vi fokuserer på forelæsningen som undervisningsform. Her anvender vi Fritzes definition på, hvad der kendetegner forelæsninger og hvad remedieringen af disse gør ved denne undervisningsform (Fritze, 2003).

Når underviseren vælger at inddrage videodistribueret undervisningsmateriale, vil didaktiske overvejelser samt overvejelser over egen performance være nødvendige. Derudover er der overvejelser over modtagerne af læringsressourcen, de studerende. De studerende er ikke vores hovedfokus i denne opgave, alligevel er det interessant at forstå, hvorledes underviserne opfatter modtagerne af deres undervisning, de studerende, der kommer ind på universiteterne i dag. Vi inddrager derfor Tapscotts karakteristik af de unge i dag som værende bekendte med og avancerede brugere af de nye medier (Tapscott, 2009). En nyere undersøgelse viser andre tendenser, som vi ligeledes inddrager i denne

opgave (Jones, Ramanau, Cross & Healing, 2009). Undervisernes formodninger om de studerende vil afspejle sig i deres didaktiske overvejelser og valg af læringsressourcer.

Luhmanns programområder for massemedier introduceres, idet formidlingsformen kan have indflydelse på modtagelsen af det, der formidles via mediet. Massemedierne kan ifølge Luhmann opdeles i områderne nyheder, reklamer og underholdning (Luhmann, 2002). Disse områder anvendes efterfølgende i en inddeling af ASBCAST-produktionerne, hvor nyheder er det område, der kendetegner ASBCAST-produktionerne bedst. I den forbindelse inddrager vi en artikel om vores tiltro til nyhedsmedierne i dag (Knudsen, 2002). Disse to afsnit fører frem til, at det nye medie med sin bestemte formidlingsform stiller krav til underviserens performance og didaktiske overvejelser, hvilket vi også belyser vha. Buhls artikel om underviserens nye roller og funktioner (Buhl, 2008).

Den teoretiske gennemgang af den nye type læringsressource og dens potentialer, undervisernes forståelse af studerende i dag og den ændrede rolle som underviser samt beskrivelsen af forelæsningsformen som undervisningsform leder os over i vores empiriske undersøgelse. Her er der tale om semistrukturerede interviews med tre undervisere på ASB, der har gjort sig nogle erfaringer med det at blive optaget på video samt en medarbejder fra ASB Media, afdelingen, der står for udarbejdelse og distribution af videoproduktioner på ASB.

Teorien anvendes som grundlag for vores interviewundersøgelse. Interviewene skal belyse undervisernes læringsteoretiske grundlag, deres erfaringer med videoptaget undervisning, deres didaktiske overvejelser i forbindelse med dette etc.

Data fra interviews anvendes først og fremmest i den afsluttende empirianalyse, men en udtalelse fra en enkelt interviewperson anvendes dog også i afsnittene forud for den afsluttende analyse.

Som resultat af vores undersøgelser, re-designer vi Bundsgaards konceptualiseringsmodel (Bundsgaard, 2009) ved at tilføje elementet ASBCAST/undervisningspodcasts til modellen. Dette for at tydeliggøre, hvor undervisningspodcasts vil kunne anvendes i forbindelse med undervisningstilrettelæggelse. Diverse eksempler på anvendelse af undervisningspodcasts bliver beskrevet i forbindelse med gennemgangen af den udvidede model.

Afsluttende ønsker vi med vores empiriske undersøgelse, den anvendte teori samt re-designet af konceptualiseringsmodellen at besvare problemformuleringens spørgsmål: hvordan videopodcasts kan anvendes i undervisningen og hvilke udfordringer det stiller til undervisernes didaktiske kompetencer.

Projektets teorigrundlag

I det kommende afsnit vil vi introducere det teorigrundlag, vi finder relevant at belyse vores emne og empiri med. Alle teori-afsnit bevæger sig inden for områderne undervisning og didaktik set fra underviserens side, hvilket er det primære fokus i masterprojektet.

Teorien tager sit udspring i en præsentation og typologisering af selve produktet, som masterprojektet handler om, nemlig videopodcasts fra ASB. Derefter beskrives begreberne læring, undervisning, didaktik, og didaktisk design, idet vi ser disse som relevante didaktiske temaer, når det gælder produktion og inddragelse af en ny type læringsressource. Næste afsnit handler om undervisningsformer, hvor forelæsningsformen inddrages som eksempel på en undervisningsform. Det leder herefter over i afsnittet om underviserens nye rolle, hvor temaerne bl.a. er undervisernes lærings-syn, didaktiske overvejelser, formodninger om studerende og performance.

En områdeinddeling af det, som det nye medie formidler, foretaget vha. Luhmanns inddeling af massemedierne, samt en beskrivelse af nyhedsgenreens udvikling frem til i dag, er det, der følger, og som leder over til masterprojektets empiriske undersøgelse.

Typologisering af videooptagelser

Vi anvender flere betegnelser for et og samme produkt i denne opgave, nemlig videodistribuerede undervisningsmaterialer. Betegnelserne videoproducerede undervisningsmaterialer, videopodcasts, undervisningspodcasts og podcasts er alle betegnelser, der anvendes til at beskrive al type videodistribueret undervisningsmateriale, hvad enten det er streamet video eller videoer, hvor der er mulighed for download af videofiler til senere brug. Det skyldes, at det store antal af videoer, der p.t. bliver produceret på ASB og de nye typer optagelser, der snarligt vil blive tilgængelige, både er streamede optagelser, dvs. optagelser, der kan afspilles direkte fra portalen med alle ASBs videooptagelser, ASBCAST, men de kan også downloades som Mp4-filer samt embeddes på andre websites, vha. diverse web 2.0 teknologier.

Bo Fibiger opdeler i sin artikel "Streaming video – grundlæggende genrer i læringsomgivelser" (2003) videobaserede læringsressourcer i tre typer:

- Dokumentation af afholdte aktiviteter
- Distribuerede forelæsninger
- Distribuerede læringsressourcer

På samme måde kan de videooptagelser, der p.t. bliver udarbejdet og de, der i fremtiden påtænkes udarbejdet og anvendt som læringsressourcer på ASB, inddeles i tre typer:

- Forelæsninger (ASBCAST Dokumentation)
- Undervisningspodcast (ASBCAST Akademi)
- Forskerfortællinger (ASBCAST Forskerfortællinger)

Optagelser af regulære forelæsninger er der udarbejdet en del af på ASB, det er dog ikke alle, der er lagt ind i portalen ASBCAST, da ASB på det tidspunkt, hvor disse optagelser fandt sted, endnu ikke havde en samlet distributionskanal, en portal til upload og registrering af optagelser. En bestemt type forelæsninger kan der dog findes i portalen, det er de såkaldte Morgen ASB optagelser⁶. Her er det forelæsninger, hvor folk ude fra erhvervslivet kommer ind på ASB til en kop kaffe og en croissant mandag morgen for at høre en forsker og/eller underviser fortælle om et aktuelt emne.

Den næste type, ASBCAST Akademi, som vi også har valgt at kalde undervisningspodcast, er der pt. kun et enkelt eksempel på. Initiativtagerne til denne type, det nye koncept i rækken af optagelsestyper på ASB, påtænker at optagelserne vil blive af ca. 20 minutters varighed. Det skal være videoer, der skal kunne fungere selvstændigt, som ikke nødvendigvis skal ses i forbindelse med et bestemt fag, undervisningshold, undervisningsseance eller lignende. Disse tænkes i øjeblikket at skulle være optagelser i studiet, hvor en underviser introducerer et begreb, et tema m.m. Det vil sige en form for miniforelæsning, blot optaget foran et kamera uden de studerendes tilstedeværelse. Det kan i fremtiden muligvis også være en underviser, der er ude at tale med en relevant person fra erhvervslivet. Det kan være en case, der bliver stykket sammen af flere forskellige personer, på forskellige locations etc. Det er helt op til den enkelte underviser, hvad disse undervisningspodcasts skal indeholde og hvad de skal anvendes til - og det vil sige, at det er den enkelte underviser, der selv forbereder optagelsens indhold og derefter diskuterer selve optagelsens forløb sammen med videoproduceren.

Forskerfortællinger er optagelser af 3-8 minutters varighed. Her sidder en forsker i studiet og fortæller om sit forskningsområde. Det, forskeren fortæller om, er ofte sat i relation til en begivenhed, et meget omtalt emne eller en debat, der kan være i offentlighedens interesse. Disse optagelser finder som sagt sted i ASBs tv-studie, hvor forskeren har aftalt en tid med produceren om at komme og få lavet en optagelse. Hvis forskeren er vant til at tale foran et kamera og føler sig god tilpas med det, tager det ofte ikke lang tid at få optagelsen udarbejdet. Det samme gør sig gældende for forberedelsen af en sådan optagelse. Nogle forskere behøver ikke megen forberedelse, men sætter sig blot foran kameraet og begynder at tale, mens andre har behov for at forberede sig en del og måske endda have noter med.

⁶ For en beskrivelse af konceptet Morgen ASB: <http://www.asb.dk/article.aspx?pid=22440>

Forskerne henvender sig enten selv til ASB Media eller produceren direkte, eller de kan blive kontaktet af ASB Media og blive bedt om at stille op til en optagelse af typen ASBCAST Forskerfortælling. Især udenlandske gæsteforskere eller gæsteforelæsere bliver spurgt, om de har lyst til at stille op til en optagelse.

Siden den første optagelse af forskerfortællinger i 2008 har producerne eksperimenteret med forhold som f.eks. kameravinkel og supplerende tekst i den ene side af skærbilledet. Alle ASBCAST Forskerfortællinger er tilgængelige i portalen ASBCAST, hvorfra de kan afspilles direkte eller downloades m.m.

Vores typologisering stemmer ikke helt overens med Bo Fibigers (2003), idet de forskellige typer af optagelser fra ASB ikke er sammenfaldende med de typer, Bo Fibiger nævner. Alligevel vælger vi at anvende en typologisering, der ligger tæt op af Fibigers, idet ASBs forelæsningsoptagelser (ASBCAST Dokumentation) er sammenfaldende med Fibigers distribuerede forelæsninger og de videobaserede læringsressourcer er sammenfaldende med ASBs undervisningspodcast (ASBCAST Akademi). Rent teknisk er der ikke tale om ensartede ressourcer, men anvendelsen af dem er overensstemmende.

Vi kan ikke finde plads til ASBCAST Forskerfortællinger i Fibigers typologisering. Man kan vælge at se produktionerne som videodistribuerede læringsressourcer, men fra ASBs side er de oprindeligt tænkt som reklame for ASB og ASBs forskningsområder. Det vil sige, at forskerfortællingerne ikke er didaktisk designet med henblik på undervisning, men er forskerformidling henvendt primært til erhvervslivet. Det er her, vi har fundet en justering af Fibigers typologisering nødvendig, idet typen ASBCAST Forskerfortællinger ikke eksisterede tilbage i 2003. Forskerfortællingerne er en særlig type, der produceres af forskere, men med et andet sigte end undervisningsbrug. Hvordan anvendelsen af denne type video folder sig ud, kan vi dog ikke vide, idet underviseren er fritstillet mht. tilrettelæggelsen af sin undervisning. Undervisere kan frit vælge blandt de materialer, de finder relevante til deres undervisning, de materialer, de mener, har et læringspotentiale. Forskerfortællingerne er således en særlig kategori, der produceres af forskere, men ikke med undervisningssigte.

Typologiseringen ser således ud:

Bo Fibigers typologisering	ASBs typologisering
Dokumentation af afholdte aktiviteter	Videoptagede forelæsninger (ASBCAST Dokumentation)
Distribuerede forelæsninger	
Distribuerede læringsressourcer	Undervisningspodcast (ASBCAST Akademi)
	Forskerfortællinger (ASBCAST Forskerfortællinger)

Figur 2: Typologisering af ASBCAST-produktionerne

Det, der gør det vanskeligt at sammenstille Fibigers typologisering med ASBs er netop, at Fibigers er tilbage fra 2003. I løbet af de 7 år, der er gået, er der sket væsentlige ændringer inden for IKT og læring. Fibiger anvender uddannelsessystemet som udgangspunkt for sin typologisering. Han ønsker at overføre undervisningsformerne direkte til den daværende teknologi. I dag er det ikke længere direkte overførsel af en undervisningsform til teknologien, der er det vigtigste. Her er det mere indholdet overført til det pågældende medie, der er essentiel. For ASBs vedkommende er forskerfortællingerne netop ikke udarbejdet med henblik på undervisningsbrug, men produktionerne kan dog sagtens indgå i et undervisningsforløb, hvis underviseren finder det relevant.

På samme måde vil den nye type, ASBCAST Akademi, ikke nødvendigvis være en direkte overførsel af en traditionel undervisning til mediet. Optagelserne vil heller ikke skulle erstatte undervisningen. De vil være værktøjer til brug i undervisningen, læringsressourcer, ligesom bøger, artikler, cases m.m. kan være det. Her har underviseren mulighed for vha. teknologien at udarbejde et undervisningsmateriale, som via dets indhold og mediets mulighed (stoppe, pause, spole etc.) har et læringspotentiale. Et læringspotentiale set i forhold til den kontekst, det tænkes anvendt i af underviseren, hvilket f.eks. kunne være et supplement til den mere ordinære forelæsning. På denne måde sammenstilles alle typer undervisningspodcasts med andre læringsressourcer og gøres ikke til noget særligt i forhold teknologien selv eller de studerende som målgruppe.

Læring, undervisning, didaktik og didaktisk design

I dette afsnit vil flere områder inden for didaktik indledende blive introduceret og defineret – læring og undervisning samt didaktik og didaktisk design. Da masterprojektet omhandler en ny type læringsressource og overvejelser over dens produktion og læringspotentiale, dvs. forhold vedr. udarbejdelse, tilrettelæggelse, indhold, undervisningsformer, forløb og aktører, er det yderst relevant at beskrive disse forhold, idet de udgør væsentlige elementer i den kontekst, som læringsressourcen er en del af.

Vi inddrager Dales 3 kompetenceniveauer (Dale, 1998) for at illustrere alsidigheden i underviserens arbejde og zoomer i den forbindelse særligt ind på didaktisk design vha. Bundsgaards konceptualiseringsmodel (Bundsgaard, 2009). Denne model kan netop anvendes i forbindelse med overvejelser vedrørende undervisningstilrettelæggelse, fordi den viser, hvilke muligheder underviseren har for at variere sine undervisningsformer og i den forbindelse afpasse valget til en bestemt kontekst (indhold, læringsressourcer, etc.). Vi vil senere i projektet udvide Bundsgaards model for at kunne give et bud på en samlet undervisningstilrettelæggelse, hvori også videoproducerede undervisningsmaterialer er et element. I dette afsnit ønsker vi dog at rette vores opmærksomhed mod forelæsningsen som undervisningsform.

Læring og undervisning

Vi forstår læring ud fra David A. Kolbs definition som:

“... the process whereby knowledge is created through the transformation of experience. Knowledge is a transformation process, being continuously created and recreated, not an independent entity to be acquired or transmitted” (Kolb, 1984, s. 38).

At beskrive læring på denne måde, altså erfaringsbaseret, betyder, at læring er en konstruktionsproces, hvor den lærende aktivt arbejder med og bearbejder de oplevelser, vedkommende får, eksempelvis i undervisningen. Læring er en proces, hvorved erfaring (experience) omdannes til erkendelse med vægt på selve læringsprocessen og ikke på læringens resultater (Kolb, 1984, s. 38). Kolb anskuer læring som den absolut vigtigste proces i den menneskelige tilpasning. Læring finder sted i alle menneskelige situationer og steder samt i alle stadier i livet, dvs. at læring er livslang (ibid., s. 32).

Når læring anskues erfaringsbaseret vil det have væsentlig indflydelse på undervisningens tilrettelæggelse samt synet på forskellige menneskers måde at lære på. Vi kan ikke planlægge undervisningen ud fra en idé om, at den studerende er et blankt stykke papir som man skitserer sin undervisning på. Vi finder derfor følgende definition af undervisning relevant:

"[...] undervisning er den specialiserede form for kommunikation, der har til hensigt at stimulere læring." Undervisning er ikke blot en intentionel aktivitet, undervisning er "det specialtilfælde af kommunikation, der har intentioner om at forandre personer" (Rasmussen, 2004, s. 286).

I denne sammenhæng, mener vi ikke, at der er nogen automatisk sammenhæng mellem undervisning og læring, idet læreprocessen ikke er ens for alle. Læring involverer udveksling mellem person og omgivelser, og foregår som sagt hele livet i mange sammenhænge.

Didaktik og didaktisk design

Ved undervisningens tilrettelæggelse læner vi os op af Birch Andreasens, Bente Meyers og Rattleffs definition af didaktik:

"Didaktik forstås i denne sammenhæng dels snævert som de praktiske tilrettelæggelsesprocesser, der er forbundet med undervisning og læring i især formelle læringskontekster, det vil sige inden for uddannelsesinstitutionerne. Men didaktik forstås også bredere som et refleksionsforhold, der involverer spørgsmål om undervisningens metode, læringssyn, indhold, aktører og forløb" (Birch Andreasen, Meyer & Rattleff, 2008, s. 9).

Didaktik forstår vi altså som forhold vedr. planlægning af undervisning – hvem er det, der skal lære noget, hvordan, hvorfor og hvornår skal de lære det? Didaktik er også overvejelser om, hvordan man som underviser tænker om det, man gør. Både før, under og efter, det er gjort (ibid, s. 10).

Med anvendelse af begrebet didaktisk design ønsker vi en udvidelse af didaktikbegrebet, som formår at reflektere et komplekst samfund, der er i konstant udvikling og forandring. Didaktisk design er en proces, hvor underviseren implementerer sin didaktiske grundholdning og viden i en undervisningsplan. Dette er defineret af Buhl på følgende måde:

"Didaktisk design kan ses som en dialogisk proces mellem den praktiske udformning af et læremiddel, hvor udformning forstås som en række operationer og refleksioner over disse operationer" (Buhl, 2008, s. 146).

Denne definition af begrebet medfører, at der ikke længere er tale om *en* didaktik, der følger et bestemt fag og foreskriver en bestemt form for undervisning, men om *flere* didaktikker, hvor didaktik ikke eksisterer i nogen fast form, men kan ændres, være kontekstuel og artefaktororienteret (Holm Sørensen, 2009). Bag et didaktisk design ligger noget intentionelt, ”... *hvor nogen vil noget med nogen eller sig selv*” (ibid., s. 5). På denne måde overdrages større indflydelse til aktørerne – både underviseren og de studerende. De studerende kan f.eks. downloade elementer af deres undervisning (en forelæsning, et oplæg om et givent emne etc.) og dermed skabe deres egne læringsveje og -rum. Underviseren kan vælge at inddrage podcasts som en del af sine samlede undervisningsressourcer, der i sin anvendelse kan tilgodese fleksibilitet i tid og rum, og samtidig frigive tid til anvendelse af andre ressourcer, det kunne eksempelvis være fordybelse i områder, der fungerer bedre i face-to-face sammenhænge.

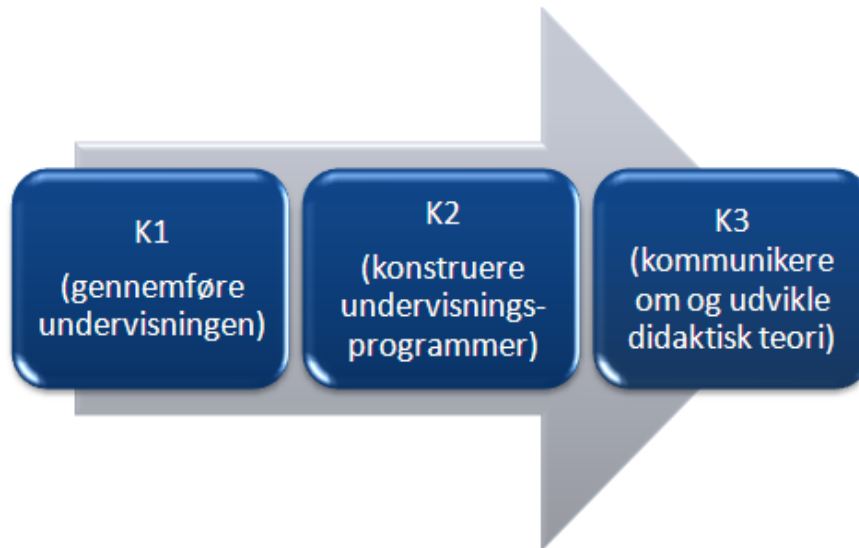
Undervisning i dag

Udbuddet af nye teknologiske læringsressourcer gør, at underviseren må gentænke sine didaktiske overvejelser bl.a. med mulighed for at forny sig i forhold til tid, rum og indhold.

Erling Lars Dale (1998) beskriver i niveauer underviserens samlede kompetenceområder. Dales tanker om underviserens K-niveauer (kompetenceniveauer) skal ses i en kontekst, der hedder: skole-lærer-elev, hvor vi arbejder i en kontekst, der hedder ASB-underviser-studerende. Vi har altså flyttet Dales model over i den universitære verden, hvor underviserens kompetenceniveauer er ligeså relevante, men hvor de formelle krav til underviserens formidling af et fagligt indhold ikke er styret af lovgivning, men af et curriculum, hvis indhold bestemmes af underviseren selv⁷.

⁷ Oplysningen om, at underviseren er frit stillet mht. udarbejdelse af curriculum har vi fra en af studielederne på ASB, fra en mailkorrespondance.

De tre K-niveauer indgår i et samspil, er hinandens forudsætninger (Holm Sørensen, 2009, s. 5) og kan illustreres således:



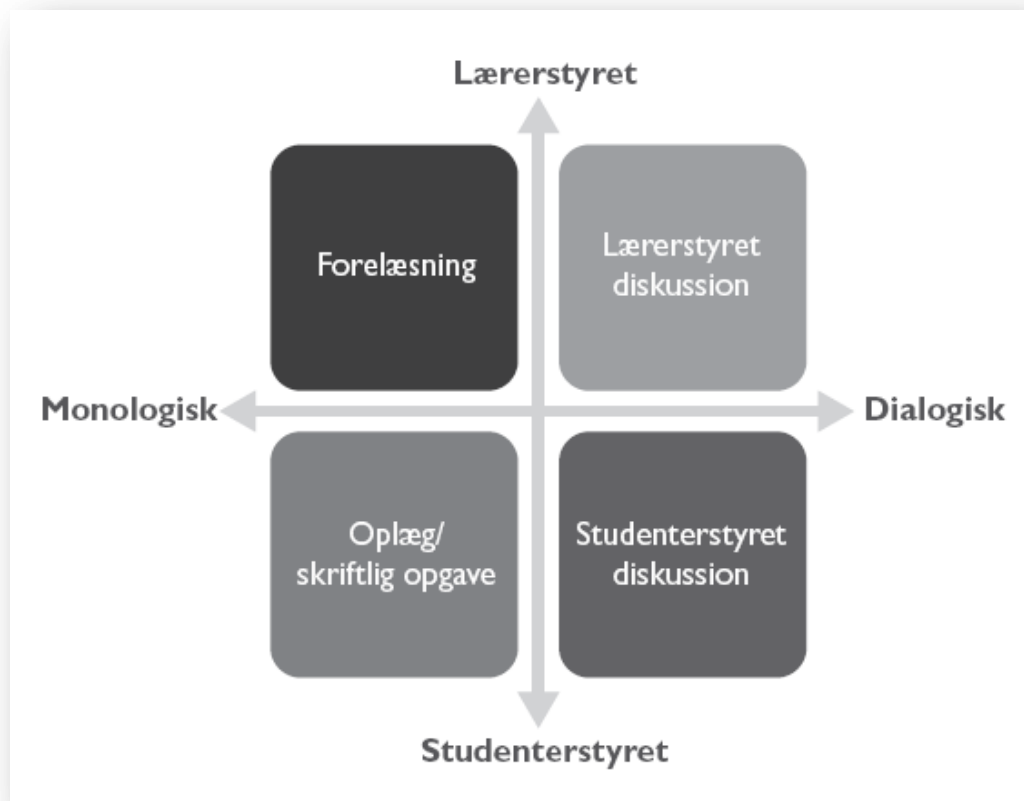
Figur 3: Dales tre kompetenceniveauer (Dale, 1998) (egen tilvirkning)

På K1-niveau foregår gennemførelsen af den daglige undervisning, hvor mål og undervisningsforberedelse omsættes til praksis. På K2-niveau indplacerer vi didaktisk design af undervisningen. Som tidligere omtalt, fastsætter underviserne selv på ASB deres fags curriculum samt udvælger det, der for dem er relevante læringsressourcer. På K3-niveau udvikles de didaktiske teorier, hvor underviseren reflekterer over praksis og skaber et grundlag for udviklingen af undervisningsprogrammer og dermed gennemførelse af undervisningen.

Buhl (2008) nævner, at Dales 3 didaktiske kompetencer, som underviseren må beherske, har ændret sig, især pga. informationsteknologiens udvikling. På K1-niveau har implementeringen af undervisningen ændret sig, man er som underviser ikke længere afhængig af tid og sted for at kunne udføre undervisningen. På K2-niveau har forberedelsen, konstruktionen af undervisningsprogrammer, ændret sig, idet nye læringsressourcer er kommet til. Man skal som underviser nu overveje undervisningens indhold, formidling og kontekst på nye måder, der bl.a. afspejler teknologiens muligheder. På K3-niveau har den teoretiske refleksion ændret sig, underviseren har fået en ny rolle, en ny funktion. Disse ændrede didaktiske forhold er elementer, der vil blive udfoldet senere i masterprojektet.

Didaktisk design – en konceptualiseringsmodel

Med Bundsgaards konceptualiseringsmodel (Bundsgaard, 2009) vil vi rette vores opmærksomhed mod, hvorledes undervisningen kan tilrettelægges ud fra forskellige undervisningsformer. Bundsgaard præsenterer i artiklen "Krydsmodel for undervisningstilrettelæggelse" en konceptualiseringsmodel til brug ved analyse af undervisningstilrettelæggelse i form af en firefeltsmode med modsætningen monologisk-dialogisk på den ene akse og lærerstyret-studenterstyret på den anden akse:



Figur 4: Bundsgaards konceptualiseringsmodel (Bundsgaard, 2009)

Med krydsmodellen argumenterer Bundsgaard for en varieret undervisningsform, hvor undervisningstilrettelæggelsen bør indeholde elementer fra alle fire kvadranter, således at den optimale universitetsundervisning rummer elementer repræsenteret i alle 4 kvadranter. Baggrunden for artiklens argumentation er en empirisk undersøgelse af de studerendes opfattelse af deres eget læringsudbytte på modulet "Curriculumteori og institutionsdidaktik" på Didaktikuddannelsen på Danmarks Pædagogiske Universitetskole, hvor der forsøges flere undervisningsformer inden for samme ramme.

Vi kan vha. konceptualiseringsmodellen konstatere, at en forelæsning primært er lærerstyret og monologisk, men man har som underviser mulighed for at tilføre forelæsningen et mere dialogisk præg ved at inddrage diverse dialogiske, kommunikative strategier. I Fritzes "Dialogiske monologer og monologiske dialoger" fremgår det imidlertid, at en forelæsning kan være mere eller mindre monologisk eller dialogisk – det er ikke nødvendigvis et enten-eller. Det afhænger af den enkelte forelæsesers stil, de studerende og faget (Fritze, 2003, s. 128). Dette aspekt vil senere blive diskuteret i afsnittet "Undervisningsformer".

Med udgangspunkt i Edgar Dales "Cone of Experience" sætter Bundsgaard spørgsmålstejn ved, om nogle undervisningsformer bedre lader sig fastholde end andre, og derved er bedre end andre (Bundsgaard, 2009, s. 11). Den omtalte "Cone" er blevet omsat til en hierarkisk opbygget læringspyramide, dog ikke af Dale selv, med det formål at fremhæve visse undervisningsformer som havende et større læringsudbytte end andre. Eksempelvis kan man på pyramiden aflæse, at læring bedst foregår ved aktivitet og mindre godt ved læsning og forelæsninger (bilag 2).

Denne påstand tilbageviser Bundsgaard vha. Lalley og Miller. Lalley og Miller finder, ifølge Bundsgaard, Dales argumentation "uden forskningsmæssigt belæg" (Bundsgaard, 2009, s. 11), idet den er konstrueret på et spekulativt grundlag uden konkrete erfaringer. Lalley og Miller konkluderer, at: "... *use of each of the methods identified by the pyramid resulted in retention with none being consistently superior to the others and all being effective in certain context*" (ibid.). De anfægter dermed den hierarkiske inddeling af undervisningsformer, hvor nogle former er mere effektive end andre, og anbefaler i stedet for et valg af undervisningsmetode tilpasset kontekst, dvs. indhold, læringsressourcer, lærerens baggrundsviden samt de individuelle forskelle, der kendetegner de studerende.

Bundsgaard forsøger med sin model ikke at rangere undervisningsformerne i forhold til hinanden. Han fremhæver derimod, at alle former er ligeværdige, nogle er måske blot mere velegnede i bestemte undervisningskontekster og mere velegnede til bestemte undervisningsformål.

Undervisningsformer

Underviserens valg af undervisningsformer afhænger især af underviserens læringssyn, herunder underviserens opfattelse af, hvordan læring faciliteres hos de studerende. I hvor høj grad der eksperimenteres med forskellige undervisningsformer på højere læreanstalter i dag, er vi ikke bekendte med, men vi har erfaret, at det forsat er forelæsningen, som er den mest udbredte undervisningsform. Sådan forholder det sig også på ASB:

"Mange universitetsundervisere foretrækker fortsat den traditionelle forelæsning eller i hvert fald en undervisningsform, der i høj grad gør brug af (mere) forelæsende elementer og kun i ringere grad gør brug af dialog og studenteraktivering. Dette velvidende, at denne form for undervisning ikke læringsteoretisk set er den mest hensigtsmæssige måde at styrke studerende læring på"
(Ratleff & Holm, 2009, s. 6).

I dette afsnit beskriver vi derfor forelæsningen som undervisningsform samt remedieringen af denne, hvilket bl.a. skyldes, at de videoproduktioner, der bliver udarbejdet i universitetssammenhæng oftest er af netop denne type. På ASB betegnes den remedierede forelæsning som ASBCAST Dokumentation.

Forelæsningen som undervisningsform

Med dette i tankerne samt med udgangspunkt i Yvonne Fritzes to publikationer *Dialogiske monologer og monologiske dialoger* (2003) og *Mediet gør en forskel: En komparativ undersøgelse af kommunikation i nærundervisning og fjernundervisning* (2004) har vi valgt at kigge nærmere på forelæsningen som undervisningsform og en remediering af denne vha. teknologien, der netop muliggør dette i dag.

Fritze (2003) beskriver forelæsningen ikke som en enten-eller monologisk eller dialogisk undervisningsform. Selvom auditorieforelæsning i udpræget grad er monologisk, kan den godt indeholde dialogiske elementer. Ved at se på de kommunikative mønstre samt den måde, hvorpå forelæseren inkluderer eller ekskluderer de studerende i kommunikationen, vil man kunne konstatere, at en forelæsning kan have en mere eller mindre monologisk eller dialogisk karakter.

Ved forelæsninger er underviseren autoriteten, der holder en enetale om et fagligt emne (factsorienteret) i et auditorium for en større forsamling af studerende. En autoritet, der bestemmer og giver tilladelse til, i hvilket omfang de studerende kan deltage (Bundsgaard, 2009, s. 12). Forelæsningen danner rammen om et fortolkningsfællesskab blandt de studerende i et fysisk studiefællesskab i tid og

rum. Forelæsning opfattes ofte som værende synonymt med universitetsundervisning, hvor de studerende kan opfatte sig selv som medskabere af en fælles videnskabelig forståelse (Fritze, 2004, s. 87).

Den gode forelæsning kan med sin systematik skabe overblik over et kundskabsområde og hjælpe en studerende "... til at *"oversætte"* og *relatere den videnskabelige videns komplekse struktur til et mindre komplekst koncept som den studerende bedre er i stand til at håndtere"* (ibid., s. 80). I tillæg hertil har underviserens didaktiske kompetence også betydning for kvaliteten af forelæsningen. Den gode forelæsning skal ifølge Bundsgaard (2009) ikke være for lang, idet de studerende ikke kan fastholde koncentrationen i mere end 15 minutter. En forelæsning kan ligeledes opfattes som ineffektiv og dårlig, hvis den i sin monologiske form passiviserer de studerende (Fritze, 2004, s. 79) og den kan, pga. den manglende deltagelse fra de studerendes side, bevirke, at forelæseren taber de studerendes opmærksomhed.

Ovenstående betragtninger underkender nødvendigvis ikke forelæsningen som undervisningsform, men understreger netop behovet for en varieret undervisning, hvor forelæsningen suppleres af andre undervisningsformer.

Remediering af forelæsninger

Auditoriet er udbredelsesmedie⁸ for forelæsningen, ligesom video er udbredelsesmedie for forelæsninger over afstand. Et udbredelsesmedie kan i kraft af sine egenskaber muliggøre nogle former for kommunikation og ikke andre, samtidig med, at det øger sandsynligheden for, at de kommunikerende kan opnå kontakt med hinanden (ibid., s. 27). De to udbredelsesformer er ikke identiske, selvom netop forelæsningens ofte monologiske form let lader sig tilpasse det nye medie, dvs. lader sig remediere. Vi forstår remediering som: "*The formal logic by which new media refashion prior media forms*" (Bolter & Grusin, 2001, s. 273), dvs. processen, hvor eksempelvis et udbredelsesmedie som forelæsningen overføres til et andet medie, videooptagelsen, indeholdende forelæsningens kendte elementer, men også tilføjet nye, f.eks. i form af den medietræning, som forelæseren har fået og som passer til det nye produkt.

⁸Vi vælger at anskue begrebet udbredelsesmedie vha. Fritzes definition: "*Begrebet udbredelsesmedie relaterer sig til Luhmanns forståelse af mediebegrebet (se også Kapitel 2. "Det teoretiske grundlag"). Når jeg har sat teknisk foran udbredelsesmedie, er det med reference til at der findes uendelig mange former for udbredelsesmedier, men at der her er tale om én bestemt type"* (Fritze, 2004, s. 9).

I denne måde at anskue begrebet på, hvor det nye (udbredelses)medie ikke fortrænges af det gamle (udbredelses)medie, gør det nye medie sig afhængigt af det gamle ”... for at kunne konceptualisere og positionere sig” (Fritze, 2004, s. 33).

Remedieringen er nødvendigvis ikke en reformering, hvilket vil sige en forbedring af det hidtidige (ibid., s. 34), hvorfor en videodistribueret forelæsning ikke er mere unik eller læringsfremmende i sin nye remedierede form, men bare mere fleksibel. Mediet kan hermed stille nye muligheder (og begrænsninger) til rådighed (ibid., s. iii). Ratleff (2008) nævner eksempelvis, at det at kunne pause, stoppe, spole frem og tilbage i en videopodcast, er en af de muligheder, som den traditionelle forelæsning netop ikke kan stille til rådighed.

I remedieringsprocessen, hvor forelæsningen bliver tilpasset video, men samtidig ændres ved at tilføje dialogiske muligheder, repræsenterer forelæsningen sin oprindelige form samtidig med, at den positionerer sig som ny. Forelæsningen er i sin monologiske form nem at remediere fra det traditionelle udbredelsesmedie - auditorium - til det nye teknologiske udbredelsesmedie - video - uden vigtige formmæssige kendetegn går tabt (Fritze, 2003, s. 127). Ved videobaserede forelæsninger, optaget i et studie, er der ikke interaktion med de studerende, dermed vil denne type hovedsagligt være centreret om sit indhold og kun indirekte være relateret mod de studerende gennem sin udformning som læringsressource. Det kan dog lade sig gøre at opfordre til dialog i en videoproduceret forelæsning. Dette gøres bl.a. ved at stille retoriske spørgsmål for at fremhæve vigtige pointer og dermed skabe en indre dialog hos den studerende. Forelæseren kan yderligere simulere dialog ved at tale direkte til den studerende og holde kunstpauser. Ved anvendelse af personlige pronominer som du, jeg og I kan man foregive at skabe nærhed, og pronominerne kan virke som compensation for afstanden mellem forelæser og studerende (ibid., s. 130-132).

De nye tekniske udbredelsesmedier har pt. ikke skabt en radikal anderledes strukturering af undervisningen. Der undervises forsat efter face-to face-semantikken, som kopierer den traditionelle undervisning (ibid., s. 9-10), hvilket også afspejles i ASBCAST Dokumentation produktionerne. Optagede forelæsninger har dog den styrke, at de tilgodeser fleksibilitet i forhold til tid og rum og det er vel også heri den vigtigste forskel mellem de to udbredelsesformer kan iagttages (ibid., s. 5).

I remedieringen af forelæsning bliver det derfor underviserens udfordring at få sine didaktiske kompetencer i spil for at udforme en interessant læringsressource, der bevarer kvaliteten af det faglige indhold og samtidig gør den nem at anvende.

Underviseren: nye roller – nye overvejelser

I takt med at de traditionelle undervisningsformer udfordres og universiteterne ønsker at inddrage de teknologiske muligheder, der kan bruges til at ændre disse med, har underviserens rolle ændret sig i det senmoderne samfund.

Som Buhl (2008) nævner, har informationsteknologien gjort, at underviseren ikke længere er afhængig af tid og sted for at gennemføre undervisningen. Det er nu muligt at anvende flere typer af undervisningsformer end den mere traditionelle, forelæsningsform, og det er også muligt at udarbejde og inddrage flere typer læringsressourcer. Underviseren er i dag i højere grad nødt til at reflektere over tilrettelæggelsen af undervisningen, når de nye mediers muligheder inddrages som elementer i undervisningen.

I forbindelse med underviserens nye roller og overvejelser kommer alle Dales kompetenceniveauer i spil, idet underviseren skal forholde sig til både undervisningens gennemførelse (K1), undervisningens tilrettelæggelse (K2) samt refleksioner over egen (ny) praksis (K3). I det følgende vil vi primært beskæftige os med kompetenceniveau 2, idet de største overvejelser, når det gælder udarbejdelse og anvendelse af videopodcasts, er at finde her.

Udover de didaktiske overvejelser i forhold til undervisningens sammensætning, skal underviseren reflektere over det at udarbejde undervisningspodcasts. Her er underviserens performance bl.a. et væsentligt element, som Buhl (2008) også fremhæver i artiklen *New teacher functions in cyberspace - on technology, mass media and education*. Underviserens didaktiske overvejelser i undervisningstilrettelæggelsen er påvirket af flere forskellige faktorer, det være sig underviserens læringssyn, underviserens opfattelse af de studerende samt underviserens holdning til nye læringsressourcer, herunder eksempelvis udarbejdelsen og brugen af disse.

I dette afsnit vil vi gennemgå nogle af de elementer i underviserens didaktiske overvejelser, der har ændret sig med bl.a. informationsteknologiens udvikling.

Tilrettelæggelse af undervisningen

Når det gælder udarbejdelsen af videodistribueret undervisningsmateriale kan underviseren selv bestemme, hvordan materialet skal udarbejdes. Underviseren skal reflektere over, hvad materialet skal indeholde (fag), hvad formålet med anvendelsen er, hvordan optagelsen skal foregå samt hvilke elementer, der skal indgå i optagelsen (f.eks. Power Point). Desuden er overvejelser vedrørende hvordan det videodistribuerede undervisningsmateriale kan supplere andre undervisningsformer relevant. Det er yderligere væsentligt at gøre sig nogle overvejelser om, hvordan materialet tænkes anvendt af de studerende, hvordan det kan hjælpe til konstruktion af viden hos den enkelte studerende.

Mange af de ovenstående elementer gør sig også gældende, når det drejer sig om andre mere velkendte typer læringsressourcer som bøger, artikler m.m. Ved at vælge at producere og anvende videodistribueret undervisningsmateriale kan underviseren dog selv definere og strukturere indholdet. Vedkommende kan også selv afgøre, hvor mange nye læringsressourcer, der skal udarbejdes og også hvor ofte de evt. skal opdateres, omstruktureres eller totalt re-designes i forhold til målgruppe, kontekst etc.

I typen ASBCAST Akademi, og som oftest også ASBCAST Dokumentation, indgår der Power Points som en del af undervisningsmaterialet. Overvejelser vedrørende opsætningen og sammensætningen af disse er yderst relevant, når disse, sammen med miniforelæsningen eller den mere traditionelle forelæsning, bliver remedieret. Det kræver grundige refleksioner over valg af farve, teksttype, tekststørrelse, brug af billeder etc., når Power Points skal være læsbare i videoen. Det nytter f.eks. ikke at gøre brug af slides med alt for megen tekst, da tekststørrelsen dermed bliver formindsket og utydeliggjort. Derudover er valget af farver et vigtigt element, da farverne gerne skal kunne fungere sammen med henholdsvis lokalets baggrundsfarver, underviserens tøj m.m.

Når det gælder længden af en videopodcast, er udfordringen for underviseren at forkorte det materiale, der ønskes formidlet. Dette gælder ved udarbejdelsen af typen ASBCAST Akademi. Her er der tale om en video på maksimalt 20 minutter, derfor er mængden af information også nødt til at matche dette. Det kan være en stor udfordring for underviseren at skulle begrænse sig, hvilket en af vores interviewpersoner også nævner (se bilag 1, 1c).

Performance

Underviseren kan, i forhold til udarbejdelse af videodistribueret undervisningsmateriale, vælge at reflektere over sin performance, dvs. fremtoning, mimik, gestik m.m. eller vælge helt at se bort fra dette. Performance kan dog, som Buhl (2008) også nævner, have betydning for modtagelsen af det videodistribuerede undervisningsmateriale. Måske fravælger de studerende materialet, hvis ikke underviseren virker troværdig, interessant eller underholdende.

Når der gøres brug af et tv-medie, vil underviserens rolle – ved optrædelse i mediet – ændre sig fra en face-to-face formidler til en videodistribueret formidler. Der vil ikke længere være den personlige fysiske kontakt med de studerende. Underviseren vil ikke kunne reagere direkte på de studerendes modtagelse af indholdet eller eventuelle spørgsmål til indholdet. Underviseren vil heller ikke kunne vide, *om* og *hvordan* de studerende anvender materialet. Den manglende kontakt og mulighed for dialog vil kunne medføre en oplevelse af tab af autoritet. I face-to-face undervisningen kan underviseren (eller den studerende) f.eks. vedblive at forfølge et emne, også selvom modparten ikke ønsker det. Underviseren kan dog muligvis påvirke de studerendes modtagelse og anvendelse af det videodistribuerede undervisningsmateriale ved at reflektere over sin performance: hvordan ser jeg ud, hvordan er min attitude, hvordan er mit kropssprog, min mimik m.m.

Medietræning kan være en udmærket måde at forbedre undervisernes fremtræden på video, det kan f.eks. forbedre deres mimik, gestik, udtryksmåder og lignende. Det kan ligeledes være en metode til at imødekomme en eventuel frygt for at stille op foran et kamera samt en metode til at træne det at tale til et kamera og ikke til et publikum. ASB Media har på et tidspunkt i produktionsfasen netop tilbudt medietræning⁹

Underviseren som innovatør

Som ved alle andre innovative tiltag er der nogen, der bør tage tæten og gå forrest. Undervisere, der vælger at producere undervisningspodcasts, kan mere eller mindre ubevidst få rollen som en tidlig innovatør, der kan være medvirkende til, at holdningen til at udarbejde undervisningspodcasts ændrer sig i organisationen. Innovations- og diffusionsstudier viser, at der er forskellige faser for udbredelsen af ny teknologi. Innovationer spreder sig ofte gennem en S-kurve: *"Først er der de tidlige innovatører, dette efterfølges af majoriteten og derefter stabiliseres brugen"* (eVidenCenter, & e-Learning Lab, 2008, s. 44).

⁹ For flere oplysninger om ASB Medias tidligere medietræning:

http://www.forskningsnett.dk/sites/default/files/file/LOM/peter_lodberg.pdf

Dette kan betyde, at man som underviser og innovatør, er med til at skabe præcedens for en kommende undervisningsform, en ændret praksis og en åben tilgang til nye læringsressourcer, med mindre de innovative tiltag ikke skaber den forventede succes, så andre kolleger lader sig inspirere til samme. Hermed vil brugen af de nye tiltag ikke forplante sig til kolleger og andre og nye initiativer vil i stedet opstå.

Nye studerende på universitetet

Når underviseren skal formidle sit fagområde, må han nødvendigvis gøre sig nogle forestillinger om, hvem det er, han henvender sig til.

I nyere faglitteratur bliver de unge ofte beskrevet i forhold til anvendelse af teknologi, idet teknologier er en stor del af deres hverdag (Tapscott, 2009; Jones, Ramanau, Cross, & Healing, 2009). De unge beskrives ofte som: Digital Natives, the Net Generation, Generation Y, m.m., hvilket referer til deres daglige og uproblematisk anvendelse af mobiltelefoner, mp3-afspillere, Ipods, computere og andre teknologiske redskaber. Der er dog uenighed om, hvornår de nye generationer af unge er født og hvornår en ny generation afløser en anden (Jones, Ramanau, Cross, & Healing, 2009).

Don Tapscott anvender eksempelvis betegnelsen the Net Generation om den generation, der er født fra 1977 til 1997, og han karakteriserer dem som værende unge med en helt anden tilgang til digital formidling end personer fra den foregående generation - en selvstyrende, personlig og fleksibel tilgang, afspejlende deres erfaring med Internettet (web 2.0) og pc-spil. De navigerer hurtigt, processerer hurtigt, kategoriserer og træffer hurtige valg (Tapscott, 2009, s. 29). Børn og unge fra denne generation er ikke teknologiforskrækkede, men går til computeren med samme indifferens som vi andre gik til papirkurven for at spidse en blyant eller på skolebiblioteket for at søge information. Computeren er bare et redskab for den egentlige opgave og teknologien er transparent (ibid., s. 19). Som the Net Generation er de hurtige til at søge informationer, undersøge, fantasere, diskutere, spille, kritisere, etc. Disse kompetencer er hentet fra at være vokset op med Internettet (web 2.0) og spillende pc-spil (ibid., s. 21).

Alligevel har en nyere undersøgelse vist andre interessante observationer. Det gælder her for unge, der er vokset op som Digital Natives eller the Net Generation, men som netop er startet på universitetet. Undersøgelsen konkluderer, at der er stor forskel på denne generation, når det gælder brugen af de nyere teknologier:

" The authors find that the generation is not homogenous in its use and appreciation of new technologies and that there are significant variations amongst students that lie within the Net generation age band" (Jones, Ramanau, Cross, & Healing, 2009, s. 722).

Spørgsmålet er, om det, at de unge er vant til at omgås internettet og anvender diverse moderne kommunikationsmidler etc. gør, at de unge også forventer, at disse værktøjer inddrages i universitetsundervisningen.

Den nævnte undersøgelse konkluderer ligeledes:

“If we had to sum up the outcome of our work in a single message it would be to advocate caution to all those arguing that universities and academic staff have to change to accommodate a new Net generation of Digital Native students. The new generation of students show significant age related differences but the generation is not homogenous nor is it articulating a single clear set of demands. It seems to us that universities and academics are, as always, faced with choices about how to change and these choices need to be better informed about the kinds of students that are entering their institutions” (Jones, Ramanau, Cross, & Healing, 2009, s. 731).

Dvs. man er nødt til at tage bestik af de studerende, der kommer ind på uddannelsesinstitutionerne, da de har forskellige behov og forskellige holdninger til nye teknologier, både når det gælder teknologierne anvendt i uddannelsessammenhæng og i fritiden.

Det, der måske bedst kendetegner de unge i dag er, at de er netværksmennesker. De netværker på kryds og tværs netop ved hjælp af de moderne værktøjer og teknologier. De er hurtige til at finde den information, de har brug for, i den kontekst, de har brug for den, og de er vant til at netværke, både socialt men også professionelt. Netværksmennesket henter den information og de oplysninger, han skal bruge, fra sine netværk, idet informationerne befinder sig i de netværk, der er tilgængelige (mennesker, internet, bøger, artikler, blogs etc.) (Bay, 2009).

Et interessant spørgsmål i den forbindelse er, om det er noget, de unge tager med sig videre ind i universitetsverdenen, bruger aktivt eller ligefrem efterlyser som et element i en varieret undervisningsform. Ovenstående betragtninger tyder på, at en undervisers didaktiske design ikke nødvendigvis er forældet, hvis det ikke afspejler de unges brug af teknologi i fritiden.

Undervisningspodcasts som massemedie

Som tidligere nævnt er de studerende, der træder ind på universiteterne i dag, mere vant til medierne og deres virkemidler, og derfor er underviserne muligvis også nødt til at tænke i performative strategier, når det gælder udarbejdelsen og modtagelsen af disse medier.

I publikationen *Massemediernes realitet* (2002) inddeler Luhmann massemedierne i programområder. Luhmann anser massemedierne som et socialt system, hvori kommunikation udbredes via forskellige udbredelsesmedier, eksempelvis aviser, papirer, radio, tv etc. Massemedierne som et socialt system skal forstås som et system, hvor det, vi ser og oplever via medierne, udgør realiteter i vores syn på virkeligheden. Vi ved godt, at det ikke er virkelighed, men det påvirker vores måde at opleve virkeligheden på, hvilket er et paradoks. Når vi eksempelvis ser en spillefilm, kan vi leve os ind i den virkelighed, filmen repræsenterer, og vi vælger muligvis at tage noget af denne med os ind i den "virkelige" virkelighed, også selvom vi ved, at spillefilmen kun er fiktion. Vi ved, at medierne påvirker os, men det har vi valgt at acceptere. Derfor kan vi også være mere tilbageholdende over for det, vi får formidlet via udbredelsesmedierne.

Massemedierne kan inddeles i forskellige programområder, som hver forsøger at påvirke os. Programområderne gør, ifølge Luhmann, brug af deres egne formidlingsformer, som kan påvirke modtagelsen af den information, der bliver formidlet.

Vi har valgt først at beskrive Luhmanns programområder, hvad der karakteriserer dem, for bedre at kunne adskille dem fra hinanden. I det efterfølgende afsnit vil programområderne blive anvendt til en inddeling af ASBCAST-produktionerne, idet vi ønsker at pointere, at udbredelsesmediets form netop kan have en effekt på modtagelsen af det, der bliver formidlet.

Nyheder og features (reportager eller dokumentarprogrammer)¹⁰

Som modtagere går vi ud fra, at nyheder er sande. Som journalist selekterer man i informationerne for nyheder. Der findes forskellige selektionsprincipper, hvor det overordnede er, at informationen skal være let forståelig for så bredt et publikum som muligt. Derudover skal informationen være ny, en engangsbegivenhed. Konflikter er at foretrække, da de skaber spænding hos modtagerne. At gøre brug af kvantiteter forstærker informationen, et lokalt anstrøg kan gøre det samme. Se Luhmann (2002, s. 42 ff.) for flere selektionsprincipper.

¹⁰ Den danske oversættelse af publikationen *Massemediernes realitet* indledes med en note til oversættelsen af området, der i originalversionen af publikationen hedder Nachrichten und Berichte (Luhmann, 2002, s. 8). Berichte er mere dybdegående redegørelser for emner og oversættes i den engelske version af publikationen til "in-depth reporting", som i radio og aviser kaldes for features. Vi har i en parentes valgt at tilføje betegnelserne reportager eller dokumentarprogrammer, da vi mener, det er mere præcise betegnelser end ordet features.

Reklamer

Reklamer forsøger at manipulere for at sælge. De er korte og aktiverer en øjeblikkelig erindring, som man kan vælge at handle på. De korte sekvenser gør, at man ikke kan nå at reflektere kritisk over reklamen. Mange reklamer gør deres budskaber ukendelige, hvilket betyder, at man foranlediges til at tro, at det er ved egen fri vilje, at man vil det, som man egentlig ikke ville. Reklamen kan ikke bestemme hvad dens adressater tænker, føler og begærer. Den kan lave analyser og beregninger, men den leverer kun det overfladiske - dybden er utilgængelig for den selv.

Underholdning

Underholdning adskiller sig fra de to ovenstående områder ved netop ikke at søge og finde anledning til at svare på kommunikation med kommunikation. Iagttageren kan koncentrere sig om oplevelserne ved underholdningen. Ifølge Luhmann er underholdning: *"givetvis også en komponent i den moderne fritidskultur, som er betroet den funktion at udrydde overflødig tid"* (Luhmann, 2002, s. 69).

I underholdning regner man med en viden, som allerede er til stede hos tilskuerne. Underholdningen er ikke indrettet på belæring, som nyheder og features. Den benytter eksisterende viden for at hæve sig over den, idet den aktiverer oplevelser og erfaringer hos den enkelte. Det kan være noget, man selv har oplevet, håbet, frygtet eller glemt. Ved at aktivere oplevelser og erfaringer re-imprægnerer den det, man er. Det sker ved at forstærke oplevelser og erfaringer, dvs. overskride dem. F.eks. ved at fremstille underholdningen på en sådan måde, at iagttageren kan tænke: "det vil alligevel aldrig ske for mig" eller "det sker åbenbart også for andre, og ikke kun mig" eller "andre kan åbenbart heller ikke gøre det bedre (end mig)" (ibid., s. 77).

De tre programområder er alle medvirkende til, at vi som personer kan kommunikere videre om den information, vi har iagttaget. Den information, der er blevet formidlet vha. nyhedsområdet kan anvendes til at sætte en kommunikation i gang om det netop informerede. For reklamernes og underholdningens vedkommende er det ikke nødvendigvis en direkte kommunikation, der udmønter sig af det formidlede. Det kan derimod være en udveksling af smagsdomme i forhold til det, der er blevet informeret om.

Det vil sige, at massemediernes samfundsmæssige funktion er at skabe en hukommelse, en baggrundsrealitet, som vi som enkeltindivider kan gøre brug af for at konstruere vores egen realitet. Vha. nyheder, features, reklamer og underholdning har vi alle en fælles baggrund, en fælles realitet, hvorfra vi kan til- og fravælge komponenter til at skabe vores egen realitet - og det er den, vi kommunikerer med andre ud fra (ibid., s. 85-86).

Hvis undervisningspodcasts af vores målgruppe opfattes som værende inden for en af Luhmanns programområder, vil ovenstående kunne have indflydelse på, hvorledes undervisningspodcasts og indholdet af disse opfattes og modtages af de studerende. Det er dog den kontekst, som et undervisningspodcast bliver anvendt i, der er afgørende for modtagelsen og forståelsen af det, der er blevet informeret om.

Områdeinddeling af ASBCAST produktionerne

En inddeling af ASBCAST-typerne efter Luhmanns programområder følger nedenfor. Det er relevant at foretage en sådan inddeling, da resultatet vil kunne have indflydelse på den måde, de videooptagede undervisningsmaterialer bliver opfattet på, af de studerende. Eksempelvis hvis informationen bliver formidlet som et interview med en person fra erhvervslivet, eller hvis et begreb bliver fremstillet som en nyhed, hvor underviseren fremtræder som en speaker på tv.

Inddelingen skal spore os ind på, hvilke udfordringer, der kan være ved at udarbejde og/eller anvende undervisningspodcasts som underviser, når det er formidlingsformen, der evt. kommer i fokus hos modtageren, og afgør, om informationen er relevant eller ej.

ASBCAST Dokumentation, som er en remediering af en traditionel forelæsning, er at betragte som nyhedsformidling. Det, der bliver forelæst om er, eller kan være, nyt for iagttagerne, og underviseren vil forsøge at formidle det på en måde, der (forhåbentlig) er forståelig for de fleste iagttagere. At informationen skal være en engangsbegivenhed vil underviserne sjældent kunne leve op til, da der ofte bliver forelæst over de samme temaer semester efter semester. Alligevel er det dog nyt for de nye iagttagere i form af de nye studerende, der kommer til år efter år.

For **ASBCAST Akademi** gælder ovenstående også. Her er der dog ikke nødvendigvis tale om en remediering af en face-to-face undervisningsseance, da produktionerne forestilles at blive specialkonstrueret til en specifik undervisning, en specifik kontekst. Som før omtalt, kan ASBCAST Akademi-produktionerne antage forskellig form alt efter underviserens ønske. Derfor vil iagttageren måske have en større tilbøjelighed til at opfatte informationen som ny i forhold til en remediering af en forelæsning. Her kan den studerende selv have deltaget i forelæsningen, da den fandt sted og blev optaget, og hvis det er tilfældet, vil informationen ikke længere være ny for den studerende ved et gensyn via optagelsen. Underviserens friheder til selv at designe videooptagelsen stiller ligeledes krav til forberedelserne af optagelsen, hvilket vi har berørt tidligere (s. 27).

ASBCAST Forskerfortællinger hører også under området nyheder, idet der her er tale om en forsker, der formidler sin nyeste forskning, gerne set i lyset af begivenheder i samfundet. Forskerfortællinger vil dog også kunne blive betragtet som reklamer, idet de oprindeligt er tænkt som promovinger af ASB. Informationen, der bliver formidlet i forskerfortællingerne, har ikke anstrøg af at være reklamer, som vi kender dem fra tv, aviser og blade. Produktionen som helhed kan i den kontekst, den bliver anvendt, dog opfattes som både nyhed og reklame, eksempelvis når optagelserne embeddes på enkeltstående virksomheders websites og erhvervsites som Business.dk, hvilket er tilfældet med ASBCAST Forskerfortællinger.

Som det ses af inddelingen er ASBCAST-produktionerne oftest i kategorien nyheder. Luhmann skriver, at vi som modtagere af nyheder går ud fra, at nyhederne er sande. I det følgende afsnit vil vi kort skitsere nyhedsgenrens historie og opfattelsen af nyheder i dag. Her viser det sig nemlig, at vi som modtagere ikke har så stor en tiltro til nyhedsmediet.

News – undervisningspodcasts som nyheder

Ifølge Morten Bay kan unge i dag betegnes som netværksmennesker, vokset op med mange forskellige typer af informationskilder, hvilket betyder, at alle medieplatforme for dem er ligeværdige (Bay, 2009, s. 64). Hvis den påstand er korrekt, vil det, at informationen bliver formidlet via andet end de kendte udbredelsesmedier, såsom bøger, artikler, forelæsninger og lignende, ikke betyde noget for modtagelsen af informationerne. Vurderingen af, om noget er sandt eller falsk ligger hos den enkelte person.

Medierne har dog i dag et generelt troværdighedsproblem – ikke specifikt knyttet til et enkelt medie, men til medier generelt (Knudsen, 2002). Man kan hævde, at medier forekommer mindre troværdige end før, og det kan der være forskellige grunde til. Ifølge Knudsen (ibid.) distribueres viden (i form af information) i mange former og via mange typer af medier, hvilket medfører, at alle mennesker har adgang til mange forskellige typer af information i dag. De selekterer i disse og stiller sig derfor naturligt skeptiske, når de præsenteres for ny information. Det er ikke nok at få at vide, at forholdene er, som de er, vi vil også vide hvorfor. Journalister anses ikke som specielt vidende og skal derfor tilrettelægge deres journalistiske indslag med udgangspunkt i den troløse seers og troløse lytters mulighed for at vælge fra. Journalisten må derfor vide meget mere, end hun formidler, og hun skal have en kontekst, en historisk viden, saglig indsigt og kritisk fantasi til at forestille sig perspektiverne. Det er ikke nok, at journalisten vinkler historier, så de passer til målgruppens holdninger og måde at iagttage verden på, hun skal også have indsigt i det bagvedliggende *hvorfor*.

Medierne mistede deres uskyld og blev løgnagtige i det sene 20. århundrede, da vi blev bekendt med, at billeder faktisk kan lyve (ibid.). I erkendelse heraf sættes ordet "virkelighed" i anførselstegn, idet vi med billedmanipulation fik kompromitteret vores opfattelse af, hvad virkelighed er og dermed også hvad sandhed er. Eksemplerne hentede vi bl.a. fra krigsreportager, informationsmateriale fra græsrodsbevægelser og lignende. Når det netop var billedjournalistikken, der brød opfattelsen af det troværdige billede af virkeligheden, skyldes det det faktum, at vi ofte har større tillid til det vi ser, end det vi hører. Så når billederne lyver, desillusioneres vi i højere grad end ved det talte sprog (ibid.).

Da internettet kom til spatialiseredes sandheden for alvor i den usorterede og subjektive form, vi netop kender fra internettet. Hermed blev det for alvor vanskeligt at skelne løggen fra sandheden, og i søgen efter subjektive sandheder fik religiøsitet en større betydning. I erkendelse heraf voksede behovet for

et sandhedskriterium, hvor form bliver en troværdighedsfremmende foranstaltning. Vi er som publikum habile iagttagere af genrer og genkender altid form, eksempelvis ved vi, hvornår noget er poesioplæsning og ikke nyheder, men som poesioplæsning behøver det heller ikke være sandt. Problemet opstår først, når vi ikke tror på det, der bliver formidlet med den hensigt at positionere sig selv som objektive sandheder.

Til at afklare dette problem har vi behov for en troværdighedsstrategi. Troværdighed afhænger i denne forstand af den person, der udsiger sandheden. I mediemæssig forstand afhænger troværdigheden af, om de argumenter, udsigeren anvender, er bygget på troværdig og dybdeborende journalistik, hvor den viden, der ligger bagved argumentationen, er sammenhængende. Troværdighed har ligeledes en social dimension, der er afhængig af, at det, der udsiges, bliver kontrolleret, og af at den kontrollerede indrømmer, hvis hun evt. har taget fejl. Personlighedsstrategien er den troværdighedsstrategi, der netop bygger på en persons integritet.

Sandhedskriteriet træder således frem, når vi kan identificere formidlingsformen. Hvis podcasting ligner nyheder, må de derfor være afhængige af udsigeren, forelæseren og dennes argumentation og beskrivelse som sanddru person.

Morten Bay (2009) mener ikke, at selve mediet, som informationen bliver formidlet via, har betydning for modtagerne. Mediet er underordnet, det er indholdet, der bliver set kritisk på. Luhmann (2002) derimod mener, at mediernes programområder, deres brug af forskelligeartede formidlingsstrategier, gør en forskel, hvilket Bay ikke forholder sig til. Buhl (2008) beskriver, at mediet og formen kan gøre en forskel, da underviseren, netop pga. mediet, vil performe på en anden måde end ved eksempelvis face-to-face undervisning. Hun beskriver, hvordan hun i et forsøg med et hold studerende oplever, at de studerende går i seer-mode, da der bliver vist en video af underviseren. Her gør mediet altså en forskel for modtagelsen og det kan påvirke underviserens refleksioner og overvejelser om, hvorvidt undervisningspodcasts er en anvendelig læringsressource.

Nyhedsmediets troværdighedsproblem er af betydning for videodistribueret undervisningsmateriale, såfremt det opfattes som værende nyheder, reklamer eller underholdning, som beskrevet af Luhmann (2002). Ifølge Morten Bay (2009) har de unge i dag ingen problemer med de nye udbredelsesmedier, de opfattes af dem som værende lige troværdige som de kendte udbredelsesmedier som tv, aviser m.m. Hvorvidt måden, informationen i medierne bliver formidlet på har indflydelse på modtagelsen af informationen, kan vi dog ikke udtale os om.

Interviews - fremstilling af data og analyse

I dette afsnit vil opgavens empiri og fremstillede data blive beskrevet og analyseret. Afsnittet indledes med en beskrivelse af vores praksisfelt, som er ASB. Herefter følger en gennemgang af vores interviewmetode, som leder over i en afrapportering af interviewundersøgelsen.

ASB

Aarhus School of Business (ASB) er en handelshøjskole med mere end 8000 studerende og mere end 500 faste medarbejdere¹¹. Forsknings- og undervisningsområderne på ASB er p.t. opdelt i 6 institutter: Erhvervsøkonomisk Institut, Institut for Marketing og Statistik, Institut for Ledelse, Nationaløkonomisk Institut, Erhvervsjuridisk Institut og Institut for Sprog og Erhvervskommunikation. ASB er i dag en del af Aarhus Universitet, som er blandt verdens 100 bedste universiteter¹².

I starten af 2007 fusionerede ASB med Aarhus Universitet og der er sket en del ændringer efterfølgende. I 2010 er arbejdet med den faglige udviklingsproces på universitetet som helhed gået i gang.

I strategien for 2009-2012 ses det, at ASB stiler mod at blive en af verdens førende business schools, at ASB ønsker at tiltrække internationale studerende, forskere og samarbejdspartnere, at ASB ønsker at udvikle på interne processer m.m.¹³. De interne processer, hvortil også undervisningen hører, arbejdes der bl.a. med på ASBs Learning Styles Lab. Learning Styles Lab er et laboratorium, hvor der udvikles nye innovative lærings- og eksamensformer. Derudover afvikler de ASBs adjunktpædagogikum, udbyder kurser til undervisere på ASB og afholder kompetenceudviklingskurser m.m. i privat og offentligt regi.

Learning Styles Lab er gået sammen med ASB Media om produktionen af videoptagede eksempler på de typer af videoproduktioner, ASB Media kan være behjælpelig med. ASB Media stiller udstyr samt teknisk hjælp til optagelser, redigering og publicering af video til rådighed. Publiceringen af videoptagelser foregår i portalen ASBCAST, som ASB Bibliotek samarbejder med ASB Media om.

¹¹ ASBs profil: <http://asb.dk/article.aspx?pid=4521>

¹² The QS World University Rankings: <http://www.topuniversities.com/world-university-rankings>

¹³ For nærmere beskrivelse af ASBs strategi: <http://www.asb.dk/fileexplorer/fetchfile.aspx?file=13089>

Interviews

For at belyse det område, der interesserer os, har vi inddraget teori, vi har fundet relevant og interessant. Valget af teori har fundet sted sideløbende med praksis, i forbindelse med planlægning af interviews, udførelsen af disse, i udviklingen af vores model for undervisningstilrettelæggelse og gennem litteratur- og artikellæsning generelt.

Vi har betragtet vores empiri som en kritisk samtalepartner, ikke som en dommer, og anvendt den til at sætte spørgsmålstejn ved vores for forståelse af feltet (Alvesson & Kärreman, 2005, s. 122) – en for forståelse, der både kan være præget af vores generelle indsigt i feltet, men især kan være foranlediget af bias, da Anne har sin daglige gang på ASB og er involveret i arbejdet med videoproduktionerne.

Vores empiri er indhentet vha. semistrukturerede interviews med 4 interviewpersoner fra ASB; tre undervisere og en projektleder. At interviewe tre undervisere og en projektleder udgør ikke en repræsentativ undersøgelse. Formålet med at interviewe disse personer er ikke at konkludere på, hvordan undervisere har det med videodistribueret undervisning. Formålet er derimod at belyse nogle centrale temaer, det være sig didaktiske, læringsteoretiske m.m., i forhold til det at udarbejde og/eller anvende videodistribueret undervisningsmateriale. Vi ser derfor interviewet som ”... *a privileged moment...*” (Bourdieu, 1999, s. 613), hvor vi får indblik i et særligt og afgrænset område.

De tre undervisere adskiller sig fra hinanden i både tilhørsforhold på ASB samt undervisnings- og/eller forskningsområder. Vores udvælgelse af interviewpersoner er sket på baggrund af den ene af forfatterne til denne opgaves viden om og kontakt til ansatte på ASB. Kravet for at blive udvalgt som interviewperson til denne opgave har været, at man som underviser og/eller forsker har erfaring med at blive optaget på video i forbindelse med formidling af enten forskning eller undervisning.

Interviewene er alle blevet optaget med diktafon, idet vi kun ønsker at koncentrere os om interviewpersonernes mundtlige udsagn. Under et af interviewene gik diktafonen i stå i slutningen af interviewet. Umiddelbart derefter forsøgte vi at rekonstruere den manglende del, som vi herefter sendte til interviewpersonen. Han svarede hurtigt tilbage med godkendelse af vores sammenfatning af interviewets afsluttende 3-4 minutter samt få tilføjelser til denne. I vores mail til vedkommende stillede vi yderligere 3 spørgsmål, da vi var i tvivl om, hvorvidt interviewpersonen fik svaret på disse spørgsmål i selve interviewet (se bilag 3).

Interviewguides

Til hvert interview er der udarbejdet en interviewguide, som indeholder en række forslag til spørgsmål, som vi finder relevante og interessante at få besvaret (se bilag 4). Meningen med interviewguiden er ikke, at spørgsmålene skal stilles i en bestemt rækkefølge og med den ordlyd, de står nævnt i guiden. Derimod er guiden en hjælp til at strukturere interviewet, dvs. en oversigt over, hvilke emner, der ønskes belyst. Hensigten med selve interviewet er, at interviewpersonen fortæller om de pågældende emner uden nødvendigvis at skulle svare på direkte spørgsmål fra interviewer, og det er netop det, der kendetegner et godt interviewspørgsmål: *"Et godt interviewspørgsmål bør bidrage tematisk til produktion af viden og dynamisk til fremme af et godt interviewsamspil"* (Kvale, 2009, s. 151). Det gør interviewet mere levende, hvis interviewet netop opleves som en samtale og ikke som et forhør: *"Jo mere spontan interviewproceduren er, desto større sandsynlighed vil der være for at indhente spontane, levende og uventede svar fra de interviewede"* (ibid.). På den anden side, kan det give merarbejde, når det gælder analyse og afrapportering af interviews, da et struktureret interview netop fremmer en lettere arbejdsproces i forbindelse med analysen.

Spørgsmålene i interviewguiden er delt ind i overordnede hovedspørgsmål, som ikke bliver stillet direkte i interviewene, men fungerer som en overordnet ramme for det, vi ønsker, at interviewpersonen skal kommentere eller diskutere. For hvert hovedspørgsmål er der listet nogle mere specifikke spørgsmål, som vi kan vælge at stille ordret til interviewpersonen eller formulere et spørgsmål ud fra.

Rækkefølgen af spørgsmål i interviewguiden strækker sig fra overordnede og indledende spørgsmål til mere uddybende. For hvert interview er der 5 hovedspørgsmål, som går igen for hver underviser, der er blevet interviewet. En enkelt af underviserne har desuden fået nogle supplerende spørgsmål i kraft af vedkommendes arbejdsopgaver, der rækker ud over undervisning. Mht. interviewet af projektlederen, som ikke er ansat som underviser, er der udarbejdet andre typer hovedspørgsmål og specifikke spørgsmål. Hvert interview bliver indledt med en briefing, hvor de til interviewet tilstedeværende præsenteres og hvor formålet med interviewet beskrives. Endelig slutes hvert interview af med en debriefing, hvor interviewpersonen har mulighed for at stille supplerende spørgsmål og hvor interviewer har mulighed for at samle op på interviewet. Briefing er ikke blevet optaget på diktafon, men vi har derimod valgt at optage debriefingen ud fra den tanke, at vigtige pointer eller nye opdagelser kan opstå i denne kontekst.

Selvetnografi

Interviewene har fundet sted på henholdsvis interviewpersonens eget kontor og i et mødelokale på ASB. Da den ene af forfatterne til denne opgave, Anne, har sin daglige gang på ASB Bibliotek, har vi valgt at lade den anden forfatter, Rikke, foretage alle fire interviews.

Da alle interviewpersonerne forud for interviewet er bekendt med den arbejdsfunktion, Anne besidder på ASB Bibliotek, samt hendes involvering i projektet, har vi valgt at lade Rikke foretage interviewene med det sigte at få disse til at udvikle sig i sådan en retning, at interviewspørgsmålene vil kunne bryde med den indforståethed, der ellers kunne opstå i en interviewsituation, hvor de implicerede kender hinanden. At den spontane og situerede fortolkning af interviewpersonernes udsagn vil kunne frembringe nye og eventuelt overraskende svar og spørgsmål. Dette kan yderligere påvirke den asymmetri, man muligvis vil opleve som interviewer af kolleger, omend placeret i andre enheder, institutter og lignende (Bourdieu, 1999, s. 609). Ikke fordi intervieweren er højere placeret, men derimod placeret i en kontekst, der muligvis involverer andre interesser i projektet. Ved at lade Rikke foretage interviewene forsøger vi at imødekomme risikoen for, at interviewpersonerne ikke vil udtale sig om diverse temaer.

Baggrunden for denne beslutning blev truffet ud fra betragtninger om at forske i egen baghave. Disse betragtninger er bygget på Alvessons (2003) begreb om selv-etnografi, hvor en observatør undersøger sit eget felt. Selv-etnografi kan defineres på følgende måde:

“... a study and a text in which the researcher-author describes a cultural setting to which s/he has a natural access, is an active participant, more or less on equal terms with other participants” (ibid., s. 174).

Vi foretager os ikke en isoleret, etnografisk undersøgelse på ASB, i den forståelse, at vi udelukkende betragter feltet lokalt, men vi anvender informanter fra egen baghave, der har kendskab til feltet, hvilket påvirker de betragtninger, vi gør os om det. At praktisere selv-etnografi kan have indflydelse på kvaliteten af det undersøgte og af rapporterede felt og den ”taken-for-grantedness” (ibid., s. 176), hvormed et interview konstrueres og foretages.

Transskription

Transskriptionen bliver for os den første analyse af data, idet en transskription udgør en oversættelsesproces, hvor det talte ord oversættes til skriftlig tale. Det talte ord kan dermed også miste noget af sin betydning. Ironi, intonationer, stemmeleje m.m. kan eksempelvis være svært oversætteligt til skriftsprog. Fordelen ved at transskribere er dog, at data struktureres og dermed letter det videre analysearbejde, hvilket Kvale & Brinkmann også fremhæver: *"Transskriptionen af interview fra mundtlig til skriftlig form strukturerer interviewsamtalerne i en form, der egner sig til nærmere analyse, og udgør i sig selv en første analytisk proces"* (2009, s. 202).

Hvert interview er blevet transskriberet med udgangspunkt i følgende retningslinjer for transskription. Retningslinjerne er selvkonstruerede:

- Fuld transskription – alle 4 interviews transskriberes fuldt ud
- Sætninger skrives fuldt ud
- Øøøøh, ææhh transskriberes ikke
- Bekræftende ja, hmmm (eller nej) fra interviewer transskriberes ikke
- Transskriptionen skrives som et manuskript. Der foretages linjeskift hver gang samtalen skifter fra person til person

Vi har opstillet følgende transskriptionstegn til brug i selve transskriptionen:

Kortere pauser	...
Længere pauser	[pause]
Når taler (både interviewer og informant) understreger noget	<u>Det vil jeg godt lige understrege, at jeg er meget imod</u>
Til høje udbrud – anvendelse af kapitaler	DET ER BARE IKKE I ORDEN
Øvrige udtryk	[[latter], [fnys], [vrede], [ironi], [suk]
Uforståelig tale (pga. dialekt eller dårlig lyd)	()

Figur 5: Transskriptionstegn

Vi har anvendt det tyske transskriptionsværktøj f4, som kan downloades gratis¹⁴. Det har været en stor hjælp med hensyn til transskriptionsopgaven, da værktøjet vha. funktionstasterne gør transskriptionsarbejdet mindre langsommeligt. Derudover sørger værktøjet for at tidsstemple interviewkommentarerne. Transskriptionerne er ikke inkluderet i deres fulde længde i denne opgave. Vi har kun inddraget udsnit af transskriptionerne, som skal belyse vores afrapportering af interviewene. Disse udsnit kan ses i bilag 1.

Transskriptionerne kan bære præg af at være skrevet af to personer, f.eks. kan der være uoverensstemmelse i forbindelse med transskription af udsagnsord (ku'/kunne). Dette har vi ikke rettet efterfølgende, eftersom vi ikke tillægger det betydning for analysen af transskriptionerne.

Transskriptionsdata bliver efterfølgende opstillet i kategorier, som gennemgås i det følgende afsnit. De kategoriserede transskriptionsdata bliver analyseret, belyst og diskuteret vha. den anvendte teori. Inddelingen i kategorier er skabt ud fra den overbevisning, at disse vil kunne tydeliggøre bredden i den empiri, vi har indsamlet samt skabe overblik over feltet, som vi ser det. Kategoriseringen medfører naturligt et valg og dermed også et fravalg af data.

Analysemetode

Afrapporteringen af data fra interviews sker ud fra kategoriseringer af interviewpersonernes udtalelser. Vi ønsker med de fremstillede data at kunne belyse de problemstillinger, som problemfeltet og problemformuleringen indeholder. Derfor har vi inden afrapporteringen forsøgt at identificere kategorier, som vil medvirke til at bunde¹⁵ data og dermed skabe et overblik over data fra interviewene. Dette med det formål at kunne hjælpe til en besvarelse af problemformuleringen. Det, der altid sker under en analyse af datamateriale er, at der dukker uventede resultater eller besvarelser op. Det, som Dahler-Larsen (2008) kalder anomalier¹⁶. Disse er yderst relevante at identificere, da de vil kunne lede til en ny erkendelse og evt. identificere nye eller andre problemstillinger end de allerede antagne. "*Det er i afvigelsen, irritationen, forstyrrelsen, at kilden til ny erkendelse ligger*" (ibid., s. 47). Ved at kategorisere data vil anomalier også kunne træde tydeligere frem.

¹⁴ f4 kan downloades fra: <http://www.audiotranskription.de/english/f4.htm>

¹⁵ At bunde data er at afgrænse data for dermed at nå frem til en vis tæthed i og mætning af data (Dahler-Larsen, 2008, s. 38).

¹⁶ Dahler-Larsen betegner anomalier som: "... atypiske data i forhold til forventninger, kategorier osv...." (ibid., s. 63).

Idet en kategorisering er baseret på nogle valg, vil man altid kunne komme ud for, at visse data går tabt. Til gengæld vil andre data blive tydeliggjort ved selvsamme kategorisering. Det er konsekvensen af at fremstille data, dvs. foretage empiriske undersøgelser, udvælge og kategorisere data for dermed at fremstille dem. En kategorisering fastholder data og tydeliggør dem, men valget af kategorier kan også ekskludere data.

I det følgende vil vi beskrive hvilke elementer, vi har valgt at undersøge, dvs. beskrive kategorierne, som vi har valgt at analysere interviewdata fra transskriptionerne ud fra. Kategorierne er dannet ud fra den teori, vi har læst og analyseret, samt de i problemfelt og problemformulering beskrevne problemstillinger. Derudover har data fra interviewene også påvirket kategoriseringen.

1. Læringssyn samt didaktiske overvejelser i forbindelse med undervisning og undervisningsformer

1a. Læringsteoretiske tilgange til undervisning

I forbindelse med undervisningens forberedelse og gennemførelse har underviserne muligvis et læringsteoretisk ståsted, som de arbejder ud fra eller er inspireret af. Dette har betydning for undervisernes opfattelse af, hvad undervisning og læring er og hvorledes det bedst kan faciliteres.

1b. Typiske undervisningsformer

De typiske undervisningsformer på ASB ifølge interviewpersonernes opfattelse vil belyse, hvorvidt forelæsningsform stadig er den mest udbredte undervisningsform på ASB.

1c. Den gode undervisning

Den gode undervisning og dens elementer forstået ud fra interviewpersonerne - hvad de, som undervisere, forstår som værende god undervisning, der understøtter læring hos de studerende.

2. Didaktiske overvejelser mht. udarbejdelse og brug af undervisningspodcasts

2a. Underviserens formodninger om de studerende

Underviserens formodninger om og forventninger til de studerende har indflydelse på Dales K1- og K2-niveauet i underviserens didaktiske kompetencer. Gennemførelsen og tilrettelæggelsen af undervisningen vil være influeret af underviserens syn på de studerende og deres kompetencer.

2b. Underviserens rolle

Underviserens rolle i forbindelse med undervisning og læring har ændret sig med informationsteknologiens udvikling, derfor er det relevant at belyse, hvordan dette kommer til udtryk hos underviseren - er der f.eks. tale om et tab af autoritet, er underviseren mere en facilitator for læring end en underviser, der formidler sit stof til de studerende etc.

2c. Nye medier

Underviserens holdning til, hvorledes de videodistribuerede undervisningsmaterialer kan anvendes i en undervisning – og om de udgør en nødvendighed i form af det medie, der bærer undervisningsmaterialet?

2d. Performance

Underviserens performance vil muligvis ændre sig, når vedkommende vælger at få udarbejdet videodistribueret undervisningsmateriale. Derfor er det interessant at belyse, hvordan underviserne opfatter deres egen performance, både ved almindelig tilstedeværelsesundervisning men også på video.

I analysearbejdet vil der for hvert tema blive trukket citater ind fra transskriptionerne, som belyser det enkelte tema. Disse citater bliver ligeledes belyst vha. den forudgående teori.

Analyse af interviews

I det følgende vil vores udvalgte interviewdata, dvs. transskriptionsdata, blive analyseret ud fra de kategorier, vi har opstillet. Data vil i analysen enten blive inddraget som citater eller som omskrivninger af citater med henblik på en overskuelig og forståelig fremstilling af data, fremstilling af interviewundersøgelsens resultater. Alle kategoriserede transskriptionsuddrag findes i bilag 1.

1. Læringssyn samt didaktiske overvejelser i forbindelse med undervisning og undervisningsformer

1a. Læringsteoretiske tilgange til undervisning

Fælles for vores respondenter, der underviser, er, at de forholder sig til, hvordan de underviser, selvom de umiddelbart ikke er helt klare i definitionen af, hvad deres læringsteoretiske grundlag er.

Respondent 3 siger eksempelvis:

"...sådan noget konstruktivistisk noget, hvor hvor jamen vel osse sådan noget med med autopoiesis og de der de er nogen systemer og de kan kun få noget ind i sig, hvis de selv synes det giver mening. Og det er så det så handler om at skabe en eller anden form for meningskobling mellem det jeg siger og så deres verden. Så det er den jeg så prøver at etablere hele tiden eller..."
(#00:06:19#).

Respondenterne er alle enige i, at for at de studerende skal kunne lære, kræver det aktiv deltagelse fra de studerendes side. Respondent 1 siger bl.a., at han arbejder ud fra det, der hedder active learning. De studerende skal selv være med til at konstruere deres viden. Det samme gør sig gældende for respondent 3, som siger, at viden for ham er noget, der opstår i et samspil mellem underviser og studerende, det ligger ikke bare som et reservoir, et lager af information, hvorfra man kan indsamle den. Selvom respondenternes betegnelser for, hvilken læringsteoretisk tilgang, de har til undervisning, er meget forskellige, kan vi sammenfattende dog konkludere, at de alle er enige om, at læring er en konstruktionsproces. Det er noget, der finder sted via aktivitet, deltagelse, men også variation af undervisningsformer. Det er den studerendes eget arbejde med processen, via den aktive deltagelse, der faciliterer læring.

Respondent 2 ønsker med sin tilgang til undervisningen at sørge for variation og dermed gøre undervisningen mere fleksibel for den studerende. Han siger, at det koncept, han bruger, er fleksibel læring, hvor han er gået fra at have fokus på de enkelte forelæsninger til fokus på aktiviteter, dvs. hvor noget skal være overblikforelæsninger, noget skal være holdundervisning etc. Hans anvendelse af begrebet fleksibel læring hænger nøje sammen med, at den undervisning, han taler ud fra, er e-læringsforløb.

1b. Typiske undervisningsformer

Respondenterne i vores interviews er stort set enige om, at det også på ASB stadig er forelæsningsform, der er den mest udbredte undervisningsform. En af respondenterne forholder sig dog en smule tvivlende til dette, idet han siger:

"Ja, det er nok. Ja det ved jeg ikke. Nej tror faktisk der er ret mange holdtimer her. Altså hvis man skal sammenligne med andre steder. Men det det ved jeg faktisk ikke, det er jeg faktisk ikke sikker på..." (#00:05:46#).

De tre undervisere, vi har talt med, gør alle selv brug af forelæsningsform, dog på forskellige måder, som det vil fremgå af den følgende kategori "Den gode undervisning". Ud fra de svar, vi har fået på spørgsmålet om, hvad de mener, er den mest udbredte undervisningsform på ASB, kan vi i forhold til den følgende kategori se, at der dog ikke er enighed om, hvad der karakteriserer en forelæsningsform, hvilket vi derfor kommer ind på herefter.

Interviewpersonernes svar bekræfter således mere eller mindre den formodning, som bl.a. Ratleff & Holm (2009) nævner om, at forelæsningsform stadig er den foretrukne undervisningsform, men at den, som Fritze (2003) angiver, ikke nødvendigvis foregår som et monologisk foredrag. Forelæsningsformens form er dikteret af underviserens engagement samt mulige inklusion af de studerende.

1c. Den gode undervisning

Idet respondenterne i interviewet har hver deres måde at undervise på, har de også hver deres holdning til, hvilke elementer, der er kendetegnende for god undervisning. Respondent 2 giver en fyldig beskrivelse af de metoder, han gør brug af som underviser, en blanding af tilstedeværelsesundervisning og videodistribueret undervisning. Han er dog godt klar over, at den videodistribuerede undervisning ikke alene understøtter den aktivitetsbaserede læring, men er et element blandt flere, man som underviser kan inddrage i sit didaktiske design.

Under interviewet med respondent 1, udtrykker han i forbindelse med temaet den gode undervisning også sin holdning til forelæsningsform som undervisningsform:

"En stor, stor, stor fejl ved mange forelæsninger, eller et stort problem ved forelæsninger, at vi giver alt for meget stof. Det gælder hele undervisningen. Vi giver alt for meget stof. Hvis vi gav det halve og så gik i dybden med det, så ku' folk jo selv gå ud og gøre en hel masse ting bagefter" (#00:24:11#).

Ifølge respondent 1 er der stadig tradition for, at det, der karakteriserer god undervisning er, at underviseren når at formidle det, vedkommende har sat sig for. Om de studerende så har lært noget, det står hen i det uvisse.

Her har respondent 3 en anden tilgang til det at forelæse. Han mener, at man godt kan have dialog i en forelæsning, at det for ham som underviser ikke kun drejer sig om at få fortalt en masse, men at det netop drejer sig om at formidle noget stof og løbende have en dialog om stoffet, både de studerende imellem og studerende og underviser imellem. At det er et fælles ansvar at understøtte videnskonsstruktionen. Han siger:

"...jeg starter jo altid mine forløb med lige som at redegøre for sådan min pædagogiske grundholdning til det, nemlig at at læring det er mit ansvar og det er deres ansvar. Det er vores fælles ansvar. Og ... en forudsætning for, at de kan lære noget det er, at at de lige som forbinder sig til det som jeg nu står og siger. Og... og det prøver jeg så at skabe mulighed for, at de kan gøre ved at jeg ... altså jeg tviv..altså det...() det jeg har måske to timers forelæsning, ikk'. Så bryder jeg dem så ned i nogle sekvenser, hvor jeg så forelæser måske i 20 minutter. Og i de 20 minutter der er så primært sådan ... afklarings spørgsmål. Så der er ikke dialog kan man sige. Og så er der så, får de sådan en, så har jeg designet der er sådan nogle spørgsmål, de skal sidde og snakke med deres medstuderende om, hvor de så skal () jeg stiller en 2-3 spørgsmål de skal interviewe hinanden om i forhold til det stof, hvordan kan de forstå det? Kan de forbinde sig til det? Giver det mening for dem? Hvordan giver det ikke mening for dem? Kan de genkende det? Sådan nogle spørgsmål der. Og så snakker vi lidt om det bagefter. Ja, så det det er der dialogen er, ikk'. I de der aspekter" (#00:04:19#)

Ovenstående udtalelser fra respondent 1 og 3 vedrørende forelæsningen som undervisningsform viser tydeligt forskelligheden i opfattelsen af, hvad en forelæsning er og hvordan den anvendes. Respondent 3's opfattelse af sin egen forelæsning er, at den ikke kun er monologisk, men indeholder dialogiske elementer, som Fritze (2003) også nævner. Respondent 3 inkluderer de studerende ved at føre en løbende dialog med dem. Respondent 1 udtrykker sin holdning til forelæsningen som undervisningsform, og det afspejler ikke nødvendigvis hans egen måde at bruge forelæsningen på. Det viser derimod hans opfattelse af, hvordan andre undervisere anvender forelæsningen som undervisningsform. Det er det, han forholder sig kritisk til.

Relationen mellem underviser og studerende er det vigtigste for respondent 3, når han underviser. Han mener ikke, at videodistribuerede undervisningsmaterialer, podcasts, kan skabe den relation. Hvis dialogen og kontakten ikke er til stede mellem studerende og underviser, vil der ikke være mulighed for læring. Videodistribuerede undervisningsmaterialer passiviserer de studerende og der finder ingen form for dialog og relation sted, ifølge respondenten. Denne frygt for passivering af de studerende deler andre undervisere også (Ratleff, 2008, s. 213-214).

Respondent 3 udtaler, at hans forelæsninger er en kombination af forelæsning, øvelser og opfølgende dialog, hvorimod respondent 2 karakteriserer sine forelæsninger som passive overblikforelæsninger, som ikke lægger op til dialog. For respondent 2 er forelæsningen blot en ud af flere undervisningsformer, der ikke kan stå alene. Han kombinerer forelæsningen med andre aktiviteter. De undervisningsformer, som respondent 2 gør brug af, kan hermed betragtes som det, Bundsgaard (2009) kalder varierede undervisningsformer, idet den er delt op i forskellige aktiviteter, hvor forelæsningen blot er en af dem. Forelæsningen er dog stadig meget monologisk, idet respondenten udtaler, at det er en passiv undervisningsform. Respondent 3's undervisningsform kan betragtes som en kombination af Fritzes dialogiske forelæsning (2003) og Bundsgaards varierede undervisningsformer (2009). Når respondent 3 forelæser, anvender han bevidst dialogen som redskab til at fastholde kontakten og sikre, at læring faciliteres.

For de undervisere, vi har interviewet, gælder det, at de alle gør brug af forelæsninger, men bruger dem varieret alt efter konteksten, eksempelvis i sin klassiske form som forelæsning, hvor der efterfølgende arbejdes i grupper med øvelser og lignende eller som et element af flere i undervisningsformen forelæsning.

2. Didaktiske overvejelser mht. udarbejdelse og brug af undervisningspodcasts

2a. Underviserens formodninger om de studerende

I et af vores interviews udtaler respondenten, som dog ikke er underviser, at de unge i dag er selektive i deres videns- og informationtilegnelse, de henter det ned, de skal bruge, når det skal bruge det:

"...For dem går det ud på at kunne kunne genanvende og genfinde viden og det er meget i internettets ånd, det er meget logisk, hvis man tænker på det rationale, der ligger i den nye kultur med at, jamen generation y er ikke videnstunge. Folk de er dygtige til at navigere og søge viden. Og derfor siger de, jamen hvorfor fanden kan vi ikke, når vi kan fastholde alt andet, når alt tv og radio og så videre ligger podcastet på nettet, så vi kan uafhængigt af tid og sted, asynkront, snuppe fra det, når vi har brug for det, hvorfor kan jeg så ikke snuppe fra min for, fra min undervisning? Hvorfor er det, hvorfor skal det være tidsbegrænset? Og det har altså ikke noget at gøre med, at de ikke vil dukke op til undervisning, det tror jeg i høj grad ikke vil ske, eller de vil have mulighed for at sove længe og så høre det senere" (#00:07:40#)

Ovenstående tilslutter respondent 1 sig. Han mener, at de studerende i dag anvender teknologien og forventer, at den også er at finde på universiteterne, og idet de forventer teknologi, skal de også have det. Respondent 1 mener, at vi underviser ud fra vores fortid og ikke ud fra de studerendes fremtid. Ifølge ham er vi ikke gode nok til at tænke teknologien ind i undervisningen. Disse anskuelser lægger sig tæt op af Tapscotts karakteristik af de unge, den såkaldte Net Generation (2009).

Derimod har respondent 3 ikke en holdning til eller formodning om, hvad de studerende forventer i forbindelse med anvendelse af teknologien og de nye medier i forhold til universitetsundervisning. Han holder meget fast i, at det for ham som underviser drejer sig om relationen og kontakten til de studerende. Og i den forbindelse har han ikke tænkt, og tror ikke han kan tænke videodistribueret undervisningsmateriale ind i undervisningen.

Det virkelig interessante er respondent 2's udmelding om, at der er studerende, der forventer den traditionelle forelæsning og protesterer ved at forlade lokalet, hvis man som underviser ikke leverer en forelæsning, men forsøger sig med andre undervisningsformer:

"...men vi har en kultur også blandt de studerende, der der ligesom slår bak, så de er nok tidligt præget til at sige, jamen rigtig undervisning det er forelæsninger. Så vi ser faktisk tit studerende gå deres vej, hvis man begynder på andre undervisningsformer" (00:15:30#).

Hvis man som underviser mener, at de studerende forventer henholdsvis traditionelle forelæsninger eller videodistribueret undervisningsmateriale eller kombinationer af disse, vil man også tilrettelægge undervisningen derefter. Det interessante er dog, at undersøgelser viser, at ikke alle studerende er så begejstrede for moderne teknologi, som før antaget (Jones, Ramanau, Cross & Healing, 2009). Et andet aspekt er, at de, som så er begejstrede, ikke nødvendigvis tager holdningen til de nye teknologier og medier med sig ind på universiteterne. Her er det måske stadig den traditionelle forelæsning, der tæller som værende "rigtig" universitetsundervisning.

2b. Underviserens rolle

Respondent 3 nævner, at han som underviser har en autoritet i undervisningen:

"...Altså i forhold til de studerende der der har jeg en større autoritet, ikk'. Så der kan jeg ligesom der kan jeg ligesom tillade mig at sige der er tre former for hermeneutik, ikk'. Eller sådan et eller andet vrøvl ikk' og det er simpelthen, fordi at der der er sikkert mange forskellige former der er () mulige forskellige, men det er ligesom for at prøve at få de der pointer knaldet ud, ikk'.... Og det kan sagtens problematiseres, hvis det var i en videnskabelig kontekst. Men det det er en pædagogisk kontekst det er det der er det vigtigste, det er det..." (#00:20:18#)

Den autoritet kan ifølge respondenten ikke overføres til en undervisningspodcast, hvilket Buhl også nævner i sin artikel. Hun formulerer, at magten bliver formindsket, når der kommer kamera på, så har underviseren ikke længere magten over, hvad der sker, hvad de studerende foretager sig, og om man som underviser faciliterer læring (Buhl, 2008, s. 5). Respondent 3 er tilhænger af tilstedeværelsesundervisningen, idet der her er en relation mellem underviser og studerende, og det er her læring konstrueres, det er noget, der skabes sammen.

Den ændrede underviserrolle er ikke så aktuell for de undervisere, vi har interviewet, da de endnu ikke har udarbejdet konkrete eksempler på undervisningspodcasts af typen ASBCAST Akademi. De tænker ikke deres roller anderledes, når det gælder optagelser af typen ASBCAST Dokumentation, den traditionelle forelæsning, idet det netop er optagelser af almindelige forelæsninger. Den ene respondent er dog ikke tilhænger af de to førnævnte produktionstyper, idet hans holdning er, at læring kun kan faciliteres vha. det fysiske møde mellem underviser og studerende. Derfor har han heller ikke kommentarer vedrørende en evt. ændret rolle som underviser.

2c. Nye medier

Respondent 1 og 4 mener, at vi på universiteterne skal anvende podcasting, idet de unge efterspørger det. De unge kan ifølge respondenterne ikke forstå, hvorfor dele af undervisningen ikke bliver podcastet.

For respondent 1's vedkommende er det muligheden for at frisætte tid og ressourcer til andet end de introducerende forelæsningsrækker, der gør podcasting nødvendig:

"...Få optaget alle de her forelæsningsrækker, der kører igen og igen og frisæt så den tid til direkte kontakt med de studerende. Det, det mener jeg er, er, er den store ide i det" (#00:16:57#).

Respondent 2 anvender ligeledes podcasting som overbliksskabende undervisningsmateriale, men er klar over, at det ikke kan erstatte tilstedeværelsesundervisningen. Video er, som han siger, ikke altid "the best thing":

"...Altså i det omfang, at at man, altså jo mere envejs man kører, jo jo mere passivt deltager, jo mere kan man sige, jamen der der vil være et element af, at det er velegnet til video. Altså lige så snart at du begynder at skal have de studerende involveret og de skal sidde og reflektere undervejs, jamen lige så snart det sker, så vil jeg sige, jamen så er, så begynder videoen sådan ligesom at være et second best og third best instrument. Fordi du ikke kan have den aktivering af de studerendes deltagelse. Så derfor er jeg ikke sådan, jeg er ikke 100% begejstret for at sige, at video bare er det, vi skal gøre. Så vi kan hoppe over (), så vi bare får forelæsninger en gang til" (#00:14:09#)

Den type optagelse af undervisningen, som respondent 2 har fået udarbejdet, er netop den traditionelle forelæsning.

Respondent 3 har sine betænkeligheder ved det videodistribuerede undervisningsmateriale. Han har ikke erfaring med anvendelse af denne type undervisningsmateriale i sin egen undervisning. Han når i slutningen af interviewet frem til, at der muligvis er en ide i at anvende det som repetitionsmateriale.

Han finder det dog svært at forene med den undervisningsform, han gør brug af, hvor kontakten og relationen er i højsædet. Ligeledes er det, at den studerende passiviseres, svært foreneligt med den læringspolitik, der ifølge respondent 3 er på ASB, at de studerende skal være aktive. En læringspolitik, som ifølge underviseren ikke kan forenes med brugen af videodistribueret undervisningsmateriale.

For respondent 4, som ikke er underviser, men projektleder fra ASB Media, gælder det om at understøtte de studerendes ønsker. Her er det fleksibiliteten, de asynkrone muligheder og potentiale i repetitionsøjemed, der er det vigtige. Disse elementer bliver også fremhævet i de i metoden nævnte artikler om studerendes opfattelser af podcasting i undervisningen (Rattleff, 2008; Mathiasen & Schrum, 2008; Mathiasen, 2009; Heilesen, 2009). Han siger, at man hører podcasts, når man har tid, og det er det, de studerende også ønsker, når det gælder repetition af undervisningen. Han siger også, at mediet gør, at underviseren kan skræddersy et undervisningsforløb eller en introduktion til et forløb, og her er der mange muligheder med mediet. Underviseren kan lave en fælles introduktion til et tema som forberedelse til første undervisning, han kan lave en mellemstation, som kan anvendes i løbet af en undervisningsseance, han kan gå ud og interviewe diverse ledere eller fagpersoner m.m.

Vores respondenter er altså ikke enige om hvorvidt og hvordan videodistribueret undervisningsmateriale kan anvendes i undervisningen. Deres holdninger til dette skyldes især deres læringssyn og læringsteoretiske ståsted. De respondenter, der mener, det kan være et anvendeligt materiale, er dog enige i, at det ikke kan være en erstatning for undervisning, men derimod et supplement.

2d. Performance

Ud af de 3 interviewpersoner, der har undervisningserfaring, har 2 også megen erfaring med at blive videooptaget i forbindelse med bl.a. forelæsninger. Den tredje respondent er kun blevet optaget på video en enkelt gang i forbindelse med en forelæsning, hvilket også afspejler sig i hans udtalelser om det at blive optaget.

Alligevel lader der til at være enighed om, at man som underviser ikke tænker over, at der er et kamera, der optager ens forelæsning. Respondent 1, der har meget erfaring med medier og megen medietræning siger, at han måske er et atypisk tilfælde. Han har et radioprogram og har også ofte været i tv og han elsker det, som han selv udtrykker det. Han synes det er sjovt og det spiller for ham ingen rolle at blive optaget.

Respondent 2 er af samme holdning, selvom han ikke har den samme mængde erfaring som respondent 1. Han gør kun opmærksom på én ting, som han gør anderledes i forhold til almindelige forelæsninger, nemlig det, at han forsøger at være opmærksom på, at spørgsmål fra salen helst skal gengives af ham som underviser, med mikrofon på, for at det kan høres på selve optagelsen.

Det er i den forbindelse vigtigt at bemærke, at det for respondent 2's vedkommende drejer sig om en forelæsning. Han udtaler nemlig senere følgende:

"Jeg tror det gør en forskel om man kun kommunikerer med et videokamera. Hvis man kan det [latter]. Altså at man ligesom skal sælge et budskab til et videokamera, eller at at man man sælger et budskab til en sal, der skal engagere sig og man skal se på, om de er med derovre og derovre og så er der tilfældigvis også et videokamera eller. Eller om man ligesom skal sige, nu skal jeg prøve at sælge min ide og nu skal jeg være klar i min argumentrækkefølge" (#00:17:33#).

Det vil sige, han skelner mellem det at blive optaget i en forelæsningsituation og det at lave kontekstbestemte optagelser, eksempelvis i form af typen ASBCAST Akademi, hvor man som underviser taler til et kamera. Respondent 3 mener, ligesom respondent 2 også, at det er problematisk at tale til et kamera, de udtrykker begge en bekymring for dette. Her vil de som undervisere skulle stille op foran et kamera og få optaget det, de ønsker at formidle til de studerende. De mener begge, at deres performance vil ændre sig, hvis de skal tale til et kamera, hvor der ikke er publikum på. De vil bl.a. skulle være klare i deres argumenter. De mener ligeledes begge, at det er et problem, at der ikke er publikum på. Igen er det kontakten med publikum, dvs. de studerende, der betyder noget.

Respondent 4, der ikke er underviser, mener også, at der sker noget, når der er kamera på. At den, der skal optages, reagerer på kameraets tilstedeværelse. Det er dog noget, han og andre, der er tilknyttet opgaven at optage videoerne, aktivt går ind og hjælper den, der skal optages, med. Han fortæller, at de som kameraførere ikke går ind og retter på en undervisers performance, men i stedet guider og coacher inden en optagelse, hvis underviseren ønsker det:

"...altså vi, for eksempel vi beder folk om ikke at have ternet eller alt for nålestribet tøj på. Fordi det rent optageteknik er et mareridt. Og så, hvis der ikke er noget på forhånd, jamen så, før optagelsen pågår, jamen så har vi en form for coaching af, hvordan hvordan det er en god ide ligesom at agere, hvis vi har at gøre med et individ eller en person som på vi forhånd ikke har haft kontakt med tidligere. Hvis det for eksempel er en, som vi har haft i stolen mange gange, eller vi ved er en knalddygtig formidler, så vil det være strategisk dumt at skyde sig selv i foden ved at sige nu synes jeg lige du skal tage at gøre sådan og sådan (#00:14:28#).

Et andet aspekt er, hvad en optagelse af en undervisningsformidling gør ved den, der skal formidle et budskab. Buhl (2008, s. 13) nævner, at man kan forestille sig, at underviseren føler, at vedkommende skal sælge indholdet til eleven, netop som i en reklame. Sådan lyder det også, når respondent 2 udtrykker det at tale til et kamera således:

"Altså at man ligesom skal sælge et budskab til et videokamera, eller at at man man sælger et budskab til en sal... (#00:17:33#).

Selvom vi tidligere i opgaven har skrevet, at vi ikke mener, at ASBCAST-produktionerne bevidst gør brug af reklamens formidlingsformer, så kan det godt opfattes således af underviserne og dermed få betydning for, om de overhovedet vil stille op til en optagelse.

Respondent 3 har endvidere en tredje vinkel på det at blive optaget til en ASBCAST Akademi produktion. Han mener, at det for ham vil betyde, at han, som underviser, unnlader at sige visse ting og tænker meget over, hvad han egentlig siger. Han vil hele tiden have det i baghovedet, at det han siger, vil blive fastholdt og kan vurderes og evalueres af andre end de studerende, eksempelvis forskerkolleger. Dette aspekt fremhæves også af Ratleff & Holm (2009), hvor det beskrives som værende en af grundene til, at underviserne er tilbageholdende over for det at lave videooptagelser af undervisningen. Det vil få betydning for respondent 3's performance, idet han ikke vil kunne formidle på så fri en måde som han ville gøre i en almindelig forelæsning eller holdtime. Han siger:

"Altså ja der er osse der er osse en kæmpe forskel på synes jeg om, om man holder en forelæsning, en almindelig forelæsning en forelæsning, som bliver optaget. Så bliver det den øverste kontekst. Så bliver det, det er en forelæsning som så bliver optaget. Men hvis det bliver en forelæsning som er en forelæsning, fordi den skal optages. Så så bliver det det som er den øverste kontekst og så bliver der en helt anden performance, for så performer man for videokameraet og ikke for sine studerende. Og det tror jeg da nok har nogle implikationer for .. ja, for ens... sådan nærvær og naturlighed eller hvad man skal sige. Ja, ja det tror jeg. Det kan osse godt være, det kan sagtens være det osse bare er et spørgsmål om om tilvænning. Men jeg tror i forhold til sådan noget med ... altså i forhold til sådan noget med, når man underviser så siger man et eller andet om et eller andet, og så så..() hvis det bliver optaget på video, så vil jeg være meget meget, så vil jeg være, så er det ligesom at skrive en artikel, ikk'. Fordi det bliver det bliver dokumenteret, det bliver optaget, det bliver det bliver gjort fysisk. Det bliver fastholdt, ikk'. Og og så skal der være styr på sagerne, ikk'" (#00:16:44#).

Underviserens performance er tydeligvis noget, der vil ændre sig, når det gælder optagelse på video, her måske mest når det gælder om specialproducerede optagelser á la ASBCAST Akademi. En ting er at stille op foran et kamera uden publikum på, en anden er at være opmærksom på og måske tilbageholdende i forhold til det, man udtaler sig om i en sådan optagelse.

Opsummerende på analysen af vores interviews kan vi sige, at interviewpersonerne har forskellige læringsteoretiske tilgange til undervisningen og gør brug af forskelligartede undervisningsformer. De er dog alle enige i, at de studerendes aktive deltagelse i undervisningen fremmer deres læring. De er ikke enige i, om undervisningspodcasts er en anvendelig læringsressource og to ud af tre undervisere vil have det svært med at skulle stille op i et studie foran et kamera og skabe et videodistribueret undervisningsmateriale. De mener, at deres performance vil ændre sig, og at de vil finde det vanskeligt ikke at have et publikum på. Hvorvidt de studerende ønsker videopodcasts i undervisningen er

interviewpersonerne heller ikke enige i, en enkelt respondent fremhæver, at de studerende ligefrem forlanger forelæsninger, ellers går de deres vej.

Nye medier – nye muligheder

Den anvendte teori samt resultaterne af vores empiriske undersøgelse har resulteret i en udvidelse af Bundsgaards konceptualiseringsmodel. Vores udvidede model er dermed et abstrakt resultat af vores undersøgelse.

Bundsgaard nævner i sin artikel, at en udvidet udgave af modellen kan overvejes. Han taler om at udvide med en fjerde akse, en indholdsakse, men inkluderer ikke denne i modellen, da modellen er beregnet til vurdering af tilrettelæggelse af undervisningsformer (Bundsgaard, 2009, s. 12). Han siger også, at modellen ikke kan stå alene, men altid skal forholdes til opgavetyper, pensum, studenterforudsætninger, underviserens indstilling etc.

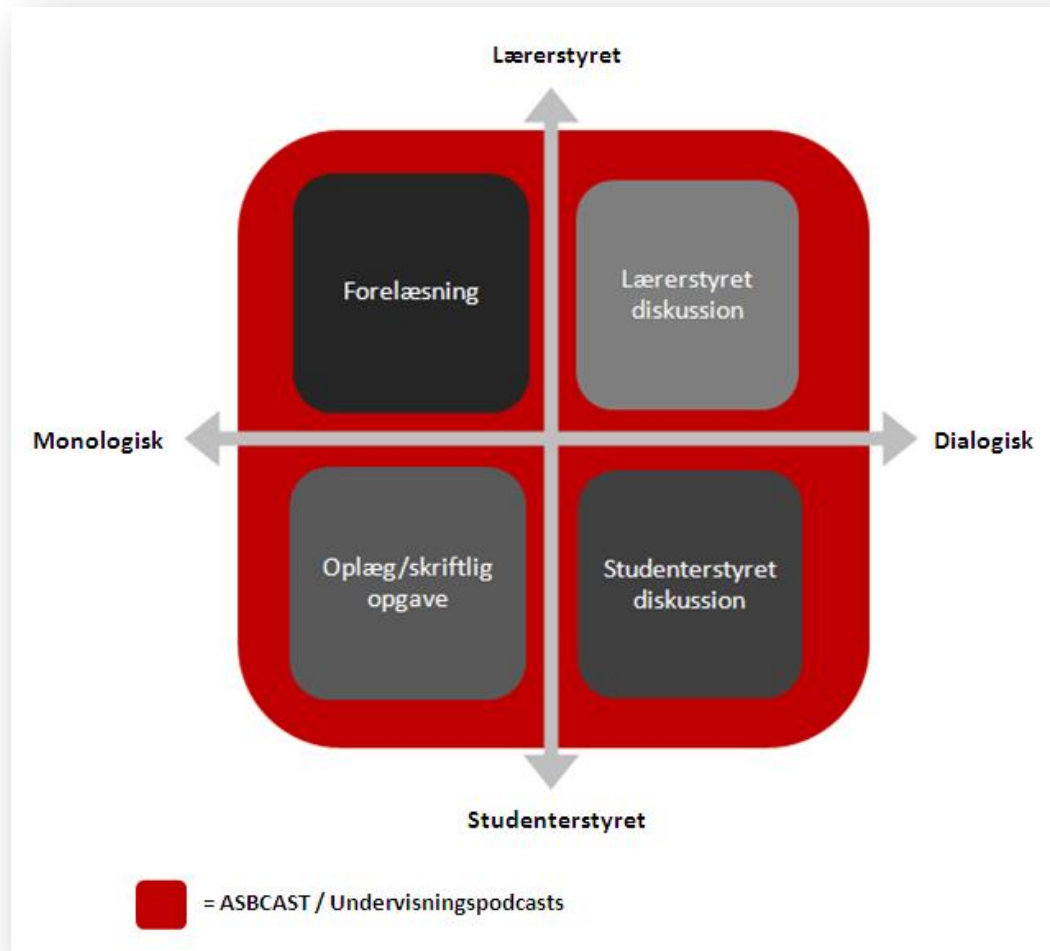
Modellen illustrerer udmærket forskelligheden i diverse undervisningsformer i forhold til, hvorvidt de er monologiske eller dialogiske samt lærerstyrede eller studenterstyrede. Som Bundsgaard selv nævner, kan modellen med fordel anvendes i forbindelse med tilrettelæggelse af undervisningen.

Vi har som udvidelse valgt at lægge et ekstra element ind bag ved modellens fire akser og fire undervisningsformer. Et element, der, idet det ligger bag ved modellen, understøtter alle 4 kvadranter, dvs. alle 4 undervisningsformer. Elementet, det røde felt, skal illustrere det videodistribuerede undervisningsmateriale på ASB, dvs. de videoproduktioner, der p.t. bliver udarbejdet af ASB Media. Vi vil dermed illustrere, at de forskellige typer af videoproduktioner kan anvendes i alle 4 kvadranter, alt afhængigt af konteksten og underviserens didaktiske design af undervisningen.

Idet vi udvider modellen, så den udover undervisningsformer kommer til også at indeholde læringsressourcer, i form af forskellige typer videopodcasts, så synliggør vi disse materials anvendelighed i forbindelse med de forskellige undervisningsformer. Vi gør det dog ikke vha. en fjerde akse, som Bundsgaard selv nævner (ibid.), men vha. et element, der skal illustrere ASBCAST-produktionerne.

Når konceptualiseringsmodellen får tilføjet det ekstra element betyder det som sagt, at videoproduktionerne kan anvendes som undervisningsmateriale i alle 4 kvadranter, på lige fod med andre typer læringsressourcer, det være sig bøger, artikler, cases, Power Point-præsentationer etc. Det, der er vigtigt i den sammenhæng er dog, at underviseren sidestiller en videoproduktion med andre mere velkendte undervisningsmaterialer. Det vil sige, at underviseren i sine didaktiske overvejelser over sammensætningen af undervisningen vælger at inddrage forskellige typer undervisningsmateriale, herunder også de videodistribuerede.

I modellen kunne det ekstra element i princippet være en illustration af alle typer læringsressourcer, ikke kun videoproduktioner fra ASB. I denne opgave drejer det sig dog netop om disse videoproduktioner og derfor vælger vi at trække dem frem:



Figur 6: Udvidelse af Bundsgaards konceptualiseringsmodel (2009) (egen tilvirkning)

I modellens første kvadrant - forelæsning - vil alle typer ASBCAST-produktioner kunne anvendes. Hvis underviseren eksempelvis vælger at veksle mellem den monologiske og den mere dialogiske forelæsning, kan han evt. anvende en ASBCAST Akademi produktion for at afbryde det monologiske element, foretage et scenskift vha. undervisningspodcasten for dermed at fange de studerendes opmærksomhed igen. Akademi-produktionen kunne være en 10 minutters video med en introduktion til en opgave, en introduktion til en efterfølgende diskussionsrunde eller et interview med en for undervisningen relevant person. Det kunne også være en ASBCAST Forskerfortælling, hvor en forsker, en anden person end netop underviseren selv, introducerer et emne, som efterfølgende så anvendes til

diskussion. Omvendt kunne videoproduktionen anvendes før en forelæsning eller holdtime, hvor de studerende bedes se videoen inden undervisningen. ASBCAST dokumentation vil her være oplagt som forberedende undervisningsmateriale til en opfølgende og måske opdateret forelæsning over samme emne. Den opfølgende forelæsning kan så skræddersys på forskellige måder vha. forskellige undervisningsformer og læringsressourcer. Dvs. det ikke nødvendigvis behøver at være en opfølgende monologisk forelæsning, men en forelæsning, som gør brug af dialogiske elementer, såsom diskussioner, mindre øvelser eller lignende. I princippet kan alle tre typer ASBCAST-produktioner anvendes i første kvadrant.

I vores empiriske undersøgelse var der en enkelt respondent, der ikke kunne forestille sig videodistribueret undervisningsmateriale anvendt i sin undervisning. Han gjorde selv meget brug af forelæsninger, forelæsninger med dialogiske elementer indlagt. Respondenten gør her brug af en varieret undervisningsform, som Bundsgaard (2009) er fortalende for. Vha. vores udvidede model og eksempler på anvendelse af videodistribueret undervisningsmateriale i forbindelse med de forskellige undervisningsformer, kan vi netop synliggøre anvendelsen af videopodcasts – både i forbindelse med forelæsninger, men også andre mere dialogiske undervisningsformer.

Den lærerstyrede diskussion i modellens anden kvadrant kunne sættes i gang vha. en videoproduktion. Her vil en ASBCAST Forskerfortælling eller ASBCAST Akademi være oplagt, idet disse videoer er kortere produktioner. Igen med eksemplerne nævnt i forbindelse med den første kvadrant.

For den tredje kvadrant - oplæg/skriftlig opgave - kunne en ASBCAST Dokumentation være oplagt som en længere og måske mere dybdegående introduktion til et emne. De to andre ASBCAST typer vil dog også kunne anvendes, men de er kortere i deres længde og vil muligvis være for overfladiske, hvis de står alene. Igen er det afhængigt af opgavetype, underviser, emne etc.

Mht. den fjerde og sidste kvadrant – studenterstyret diskussion – gælder det, at alle tre ASBCAST-typer vil kunne være anvendelige som introduktion til en diskussion. Det er dog op til underviseren at vurdere, hvor lange videoproduktionerne skal være i forhold til de studerende og resten af den tilrettelagte undervisning. Spørgsmålet er også, om produktionerne skal anvendes som forberedende materiale eller undervejs i en diskussion. Underviseren kunne evt. også lade de studerende selv vælge, hvilken type, de ønsker at anvende i den af dem selv styrede diskussion. Hvis det virker for uoverskueligt, kunne underviseren vælge et par produktioner ud, som de studerende så kunne vælge mellem.

For alle 4 kvadranter gælder det, at en ASBCAST produktion i princippet kan anvendes som en del af undervisningen, sideordnet med andre læringsressourcer. Det er her op til underviseren at vurdere, hvilke typer, der egner sig bedst til den enkelte undervisningsform og i den konkrete kontekst.

Produktionerne kan anvendes som introduktioner, afbrydere, et scenskift, en pause, en provokation eller lignende.

Underviserens didaktiske kompetencer kommer i spil, når det gælder tilrettelæggelsen af undervisningen – både i forhold til undervisningsformer og læringsressourcer. Bundsgaard argumenterer for en varieret undervisningsform med elementer af henholdsvis monologisk og dialogisk karakter, lærerstyret og studenterstyret karakter. Fritze (2003) argumenterer for, at der er i en remedieret forelæsning, en forelæsning overført til video, som oftest vil blive betragtet som værende monologisk, er mulighed for at tilrettelægge indholdet således, at en-vejs kommunikationen, som er konsekvensen af at overføre forelæsningen til video, får en dialogisk karakter. Dvs. at videoen som læringsressource kan tilrettelægges, så den ikke fremstår monologisk. Det kan, som før nævnt, f.eks. ske ved at gøre brug af retoriske spørgsmål, indlagte svarpauser, pronominer som du, jeg og I.

Den udvidede model af Bundsgaards konceptualiseringsmodel er vores bidrag til en illustration af dette, idet den synliggør videodistribueret undervisningsmateriale som læringsressource i forbindelse med alle 4 typer undervisningsformer. Ressourcen kan indgå på flere måder i alle 4 undervisningsformer, hvilket vi har eksemplificeret ovenfor.

Konklusion

Vi er nu nået frem til en sammenfatning og konklusion på masterprojektet, en konklusion, der skal besvare spørgsmålene i problemformuleringen:

Hvordan kan videopodcasts anvendes i universitetsundervisning, og hvilke udfordringer stiller det til undervisernes didaktiske kompetencer?

Vi har indledningsvist typologiseret de videoproduktioner, der p.t. udarbejdes på ASB og er nået frem til tre typer, der adskiller sig både i indhold og formidlingsform. Der er tale om de tre typer, kaldet ASBCAST Dokumentation, ASBCAST Forskerfortællinger og ASBCAST Akademi. ASBCAST Dokumentation er en remediering af den klassiske forelæsning, hvor en underviser eller forsker forelæser for et publikum, mens et videokamera optager selve forelæsningen. ASBCAST Akademi er en nyere type studieoptagelse, en læringsressource, hvor underviseren formidler et selvvalgt indhold. Optagelsen har en varighed på maksimalt 20 minutter. ASBCAST Forskerfortælling er en kortere optagelse af en forsker, der formidler sin seneste forskning. Denne optagelse sker i et studie, hvor forskeren taler til et kamera uden publikum på.

ASBs tre typer adskiller sig fra Bo Fibigers typologisering tilbage fra 2003. Det skyldes, at Fibigers typologisering er tænkt ind i en undervisningskontekst, hvor ASBs typologisering har et bredere sigte. ASBCAST Forskerfortællinger er f.eks. produktioner, der fremstilles i et kommercielt øjemed, en form for reklame for ASB og de forskningsområder, der er på ASB. Reklame til erhvervslivet, kommende forskere og studerende samt andre interessenter.

Forelæsningen er fortsat den mest udbredte undervisningsform på ASB, således også hos vores respondenter. Den kan antage en form, hvor den anvendes til at skabe overblik over et bestemt fagområde og har en udpræget monologisk form. Den kan dog også antage en form, der er mere dialogisk, hvor der gøres brug af andre studentinteraktiverende elementer. Fælles for vores respondenter er, at alle gør brug af forelæsninger, men i forskellige variationer.

Underviserne tilbyder således forelæsning som en undervisningsform, blandt flere, der kan facilitere det indhold og de metoder, den didaktik, den pågældende underviser arbejder ud fra. I denne sammenhæng er det vigtigt at slå fast, at alle respondenterne i vores interviews betoner aktivitet som et væsentligt element ved undervisning og læring. De anser de studerende som værende aktive i konstruktionen af deres egen viden samt medansvarlige for egen læring.

Vores respondenter reflekterer over, hvordan læring finder sted, men begreberne anvendt for disse betragtninger er forskellige: autopoiesis, konstruktivisme, fleksibel, læring, active learning m.m. Fælles for disse betegnelser, omend de repræsenterer et forskelligartet læringsteoretisk grundlag, er at god undervisning i et vist omfang består af aktivitet, deltagelse og variation af undervisningsformer. I denne forståelse kan læring ses som en proces, hvor den faciliteres, når undervisning er en intentionel handling, hvor underviseren reflekterer over, hvad han ønsker, at den studerende skal lære, og hvor den studerende selv er ansvarlig for konstruktion af viden.

Dette forhold stiller særlige udfordringer til en undervisers didaktiske kompetencer, hvis han ønsker at inddrage ASBCAST-produktionerne som en del af sine samlede læringsressourcer. Videodistribuerede undervisningsmaterialer understøtter nødvendigvis ikke den aktivitetsbaserede læring, således som nogle af vores respondenter betragter den, hvor der i høj grad sættes lighedstegn mellem aktivitet og tilstedeværelse. Anvendelse af videodistribuerede undervisningsmateriale skaber, i deres forståelse derimod distance og umuliggør den efterkontrol, der finder sted i selve undervisningssituationen. På denne måde bliver den videodistribuerede undervisning uden pædagogisk sigte, ifølge en af respondenterne.

For at imødekomme denne problematik, hvor underviserens didaktiske kompetencer udfordres, udvider vi Bundsgaards konceptualiseringsmodel for at synliggøre, hvordan ASBCAST-produktionerne kan indgå i en alsidig undervisningstilrettelæggelse. Videoproduktionerne kan dermed anvendes i universitetsundervisning på lige fod med andre læringsressourcer. De kan anvendes som supplement til eller som dele af undervisningen, men vil aldrig kunne erstatte undervisningen fuldstændigt. Den gode undervisning bør bestå i en variation af undervisningsformer og læringsressourcer, hvor tilstedeværelsesundervisning også er et element.

I vores interviews er det netop blevet understreget, at dialogen og relationen med de studerende er det vigtigste for, at man som underviser kan være facilitator af læring hos de studerende. Det betyder, at underviserne planlægger deres undervisning ud fra bestemte didaktiske overvejelser over, hvem det er, de underviser, altså modtagerne. Betegnelser for den nyeste generation af unge (studerende) er mange: Digital Natives, the Net Generation, Generation Y m.m. Blandt vores respondenter er der dog ikke enighed om, hvorvidt det er med de studerendes IKT kompetencer for øje, at de som undervisere skal planlægge undervisningen. To undervisere (respondent 2 og 3) fastholder forelæsningen som den undervisningsform, de studerende anser for at være synonym med universitetsundervisning, dog med variation i tilrettelæggelsen af denne. Vores to andre respondenter (1 og 4), mener netop, at det er et væsentligt argument for, hvorfor videopodcasts skal tilbydes som en ligeværdig læringsressource på ASB.

Udarbejdelsen af videodistribueret undervisningsmateriale kræver flere typer overvejelser for underviserne, heriblandt overvejelser vedrørende performance. Flere af vores interviewpersoner har udtalt, at det at tale til et kamera gør noget ved deres performance, det har bl.a. indflydelse på det, de vælger at formidle og den måde, de formidler det på. De føler, at de skal være klare i deres argumenter, idet deres udtalelser bliver fastholdt på video og kan eftertjekkes.

Vi har i projektet valgt at overføre Luhmanns inddeling af massemedier i programområder til ASBCAST-produktionerne, for herigennem at tydeliggøre forhold, der vedrører de studerendes modtagelse af det indhold, den information, der ønskes formidlet af underviserne til de studerende. Vi kan konkludere, at ASBs tre typer bevæger sig inden for området nyheder, men også reklamer. Hvorvidt de studerende rent faktisk opfatter videodistribueret undervisningsmateriale som information formidlet som nyheder eller reklamer, og hvad det betyder, om de f.eks. tager afstand fra det eller er mistroiske overfor indholdet, vil kræve yderligere analyser.

Hvis underviserne har en mistanke om, at de studerende fravælger de videodistribuerede undervisningsmaterialer, fordi de studerende sidestiller videodistribuerede undervisningsmaterialer med massemedierne i forhold til formidlingsformen, vil underviserne sandsynligvis være tilbageholdende over for at påbegynde arbejdet med undervisningspodcasts. Mistanken kunne eksempelvis være, at de studerende vil slukke for en optagelse. Det kan skyldes, at den, der formidler, ikke formår at fange de studerendes opmærksomhed, at emnet findes uinteressant eller at de studerende ikke har tiltro til det, der bliver formidlet.

Afslutningsvist kan vi konstatere, at meget tyder på, at det at inddrage videoproduceret undervisningsmateriale ikke betragtes som "bare" at inddrage et ekstra redskab, en ekstra læringsressource. Medietræning alene kan ikke bidrage til at professionalisere undervisernes brug af videopodcasts, idet modstanden mod en eventuelt inddragelse blandt de kommende brugere, underviserne, er af en langt mere nuanceret karakter og berører langt dybere forhold som eksempelvis underviserens læringsteoretiske ståsted.

Anvendelsen af ASBCAST-produktionerne udfordrer således undervisernes didaktiske kompetencer. Her gælder det for underviserne om at se mulighederne og formålet med læringspotentialet i det videodistribuerede undervisningsmateriale. At materialet ikke nødvendigvis forringer undervisningen og læringen hos de studerende, at det ikke nødvendigvis passiviserer de studerende og gør undervisningen overflødig, at det ikke er en erstatning for tilstedeværelsesundervisning og at det dermed ikke overflødig gør underviserne.

Perspektivering

Videodistribueret undervisningsmateriale giver nye muligheder i universitetsundervisningen, muligheder for didaktisk at designe undervisningen anderledes, dvs. frembringe en ny undervisningspraksis.

En ny undervisningspraksis kræver dog undervisernes velvilje i forhold til det nye. Det kræver en accept fra underviserne af, at videopodcasts er en læringsressource som andre. En evt. udarbejdelse af undervisningspodcasts kræver tid, ressourcer og flere former for didaktiske overvejelser.

For at ASB Media kan få underviserne til at imødekomme en ændring af undervisningspraksis og få dem til at producere videoer kræver det, at det sker på frivillig basis. ASB Media skal lade det vokse frem i organisationen og anvende gode eksempler på, hvordan det kan lade sig gøre. ASB Media kan med fordel få enkelte undervisere til at udarbejde eksemplariske optagelser for derefter at sprede det gode budskab om videoens anvendelsesmuligheder. Hermed får den enkelte underviser rollen som innovatør, der ændrer sin egen praksis og dermed sætter det gode eksempel for andre. Eksemplerne skal fortælle om både udarbejdelsen samt brugen af videodistribueret undervisningsmateriale i undervisningen.

P.t. er der udarbejdet en eksempelguide (se fodnote s. 6), der demonstrerer formatet for de tre forskellige typer ASBCAST-produktioner. Her forklares ganske kort, hvordan optagelserne finder sted. En udvidelse af eksempelguiden med eksempler på, hvordan typerne kan anvendes i undervisningen, vil muligvis være en øjeåbner for undervisere, der har svært ved at forestille sig de nye typer læringsressourcer anvendt i deres undervisning. De gode eksempler på udarbejdelse og anvendelse af videopodcasts skal formidles til underviserne på flere forskellige måder og i flere forskellige kontekster: i nyhedsartikler, på seminarer, på diverse møder som erfa-møder, morgenmøder etc.

Med vores udvidelse af Bundsgaards konceptualiseringsmodel illustrerer vi rent abstrakt de nye læringsressourcers anvendelse i forskellige undervisningsformer. Vi har i tilknytning til modellen eksemplificeret, hvordan forskellige typer podcasts kan anvendes i forbindelse med diverse undervisningsformer. Det kunne også være en måde at afmystificere læringsressourcens anvendelse på – ved at give underviserne ideer til anvendelsen og undervisningens tilrettelæggelse.

Udarbejdelsen og anvendelse af videodistribueret undervisningsmateriale udfordrer underviserens didaktiske kompetencer, eksempelvis i form af overvejelser over performance samt tilrettelæggelse af indhold og anvendelse. Medietræning vil kunne afhjælpe undervisernes eventuelle tilbageholdenhed over for det at skulle stille op til optagelse og dermed gøre underviseren mere tryk ved en optagelse og

vedkommendes performance. Som tidligere nævnt, vil vi understrege, at medietræning dog ikke nødvendigvis ændrer undervisernes holdning til at inddrage den nye læringsressource.

Evaluering af udarbejdelsen og brugen af videopodcasts i undervisningen er ligeledes relevant. Spørgsmål om forløbet omkring arbejdet med videodistribueret undervisningsmateriale og dets anvendelse til de undervisere, der har prøvet det, vil være oplagt. Både for eksempelvis at kunne ændre ved praksis i forbindelse med udarbejdelse af videoer eller for at kunne ændre formaterne for videoerne, hvis det er oplagt. Diverse uhensigtsmæssigheder vil kunne identificeres og ændres ved en sådan undersøgelse. Det vil ligeledes være relevant at undersøge de studerendes holdning til den nye undervisningspraksis.

En vigtig pointe, som ASB Media skal fremhæve og understrege er, at video aldrig bliver en erstatning for undervisningen, men et supplement til undervisningen. Videoen kan erstatte dele af undervisningen, dog ikke for at spare undervisningen og underviseren som person væk, men for at frigøre ressourcer til andre undervisningselementer, f.eks. øvelsestimer, gruppearbejde, workshops etc. Vores respondenter i interviewundersøgelsen fremhæver alle, at kontakten til de studerende, det fysiske møde, stadig er det vigtigste. Det vil videopodcasts kunne frigøre tid og ressourcer til.

Summary

How can video podcasts be used in university teaching and what challenges does this create for the teachers' didactic competencies?

At Aarhus School of Business (ASB), Aarhus University, the department called ASB Media has introduced a new type of video podcast to be made and used by the teachers at ASB. ASB Media offers three different types of podcasts in their portal called ASBCAST. Two of them are related to teaching, one being recordings of traditional lectures and the other being new types of recordings where teachers can design a course or a sequence to be used in their teaching in the way they find best. The third is a more commercial type of video where a researcher introduces his latest research in a 3 to 8 minutes interview.

Even though the third type is not designed to be used in classes, in relation to teaching, teachers can decide to make them a part of their praxis. This is what we discuss throughout this project. How can teachers make use of these different types of video podcasts and what do they have to consider when doing so.

We discuss several didactic concepts such as didactic design, teaching and learning. This in order to clarify our understanding of these concepts which surround the subject of our project - how a new learning resource can be used and how this affects the teachers' didactic competencies, their considerations when organizing their classes and choosing teaching materials. In this context we discuss different teaching methods and how these can be used in a varied way to facilitate learning. We touch on the traditional lecture as teaching method because this is the method which is easiest remediated into other media. We also address the teachers' new roles related to the new possibilities which the development within information technology has created.

The media's affect on the users is also an important aspect of choosing to create and use video podcasts in teaching. This is why we discuss how ASB's three types of videos can be classified according to Luhmann's different program areas for mass media.

Our theoretical foundation is used in creating our study, which also consists of four interviews with three teachers and one project manager from ASB. In our interviews we investigate the teachers' way of understanding learning, their understanding of good teaching methods, their considerations of their performance when being recorded for a podcast etc.

Finally, we suggest an extension of a model of different teaching methods. We extend the model by adding an element that illustrates the new learning resource, video podcasts. With this model we want to illustrate how video podcasts can be used as any other learning resource and we give some examples of how it can be employed in connection to different teaching methods.

We conclude our master project with the findings that taking new learning resources into one's teaching and choosing to create this call for some reflections. As a teacher you have to think of your performance, your image, your mimics, your gestures, the material you present in your video etc. You also have to think of how the new resource is to fit your teaching methods and finally you have to think of the students who need to accept and embrace the new resource.

Litteratur

- Alvesson, M. (2003). Methodology for close up studies – struggling with closeness and closure. *Higher Education*, 46(2), 167-193.
- Alvesson, M., & Kärreman, D. (2005). At arbejde med mysterier og sammenbrud: Empirisk materiale som kritisk samtalepartner i teoriudvikling. In M. Järvinen, & N. Mik-Meyer (Eds.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv: Interview, observationer og dokumenter* (pp. 121-144). Kbh.: Hans Reitzel.
- Bay, M. (2009). *Homo conexus: Netværksmennesket: Historien om den nye forbruger, den nye medarbejder og nye venskaber i en tid under stor forandring*. Kbh.: Gyldendal Business.
- Birch Andreasen, L., Meyer, B., & Rattleff, P. (2008). Indledning. In L. Birch Andreasen, B. Meyer & P. Rattleff (Red.), *Digitale medier og didaktisk design: Brug, erfaringer og forskning* (pp. 9-21). Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Bolter, J. D., & Grusin, R. (2000). *Remediation: Understanding new media*. Cambridge: The MIT Press.
- Bourdieu, P. (1999). *The weight of the world: Social suffering in contemporary society*. Cambridge: Polity Press.
- Buhl, M. (2008). New teacher functions in cyberspace - on technology, mass media and education. *Seminar.Net - International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning*, 4(1)
- Bundsgaard, J. (2009). Krydsmodel for undervisningstilrettelæggelse. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 7, 10-17.
- Dahler-Larsen, P. (2008). *At fremstille kvalitative data* (2nd ed.). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Dale, E. L. (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Århus: Klim.
- eVidenCenter, & e-Learning Lab. (2008). *Analyse af e-læringsprojekter støttet under mobil e-læringspuljen*. Kbh.: IT- og Telestyrelsen. Retrieved from http://www.itst.dk/e-laering-og-it-faerdigheder/e-lering/rapporter-og-rapporter/Rapport_mobil_e-lering_15122008.pdf

- Fibiger, B. (2003). Streaming video: Grundlæggende genrer i læringsomgivelser. *Tidsskriftet for Universiteternes Efter- Og Videreuddannelse (UNEV)*, 1
- Fritze, Y. (2003). Dialogiske monologer og monologiske dialoger. In Y. Nordkvelle, G. Haugsbakk & Y. Fritze (Eds.), *Dialog og nærhet: IKT og undervisning* (pp. 125-140). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fritze, Y. (2004). *Mediet gør en forskel: En komparativ undersøgelse af kommunikation i nærundervisning og fjernundervisning*. Odense: Syddansk Universitet.
- Grønnegaard, M. B. (2010). Undervisere frygter digitale forelæsninger. *Magisterbladet*, 05, 20-21.
- Heilesen, S. B. (2009). Om erfaringer med podcasts i universiteternes undervisning. *Læring & Medier (LOM)*, (2). Retrieved from http://www.forskningsnettet.dk/sites/default/files/file/LOM/lom0209_1_simon_heilesen.pdf
- Holm Sørensen, B. *Didaktisk design - i et web 2.0 perspektiv*. Unpublished manuscript.
- Jones, C., Ramanau, R., Cross, S., & Healing, G. (2009). Net generation or digital natives: Is there a distinct new generation entering university? *Computers & Education*, 54(3), 722-732.
- Knudsen, A. (2002, 19/11). Sandheden i det 21. århundrede. *Kommunikations Forum*, Retrieved from <http://www.kommunikationsforum.dk/?articleid=5525>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview: Introduktion til et håndværk* (2nd ed.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Luhmann, N. (2002). *Massemediernes realitet*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Mathiasen, H. (2009). *Students' use of podcast*. Retrieved 02/04, 2010, from <http://ucle09.ku.dk/hellemathiasenmedia/>
- Mathiasen, H., & Schrum, L. (2008). Web 2.0 and social software: Challenges and complexity of communication in education. In A. Holzinger (Ed.), *USAB 2008, LNCS 5298* (pp. 97-112). Berlin: Springer-Verlag.

Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det refleksivt moderne: Politik, profession, pædagogik*. Kbh.: Hans Reitzel.

Rattleff, P. (2008). Studerendes brug af videostreamet universitetsundervisning. In L. Birch
Andreasen, B. Meyer & P. Rattleff (Eds.), *Digitale medier og didaktisk design: Brug, erfaringer og forskning* (pp. 212-234). Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Rattleff, P., & Holm, L. G. (2009). Barrierer for ibrugtagning af videoptaget universitetsundervisning. *Læring & Medier (LOM)*, (2)

Tapscott, D. (2009). *Grown up digital: How the net generation is changing the world*. New York: McGraw-Hill.

Bilag 1: Kategoriserede transskriptionsuddrag

1. Læringssyn samt didaktiske overvejelser i forbindelse med undervisning og undervisningsformer

1a. Læringsteoretiske tilgange til undervisning	
<i>I forbindelse med undervisningens forberedelse og gennemførelse har underviserne muligvis et læringsteoretisk ståsted, som de arbejder ud fra eller er inspireret af. Dette har betydning for undervisernes opfattelse af, hvad undervisning og læring er og hvorledes det bedst kan faciliteres.</i>	
Respondent 1	<p>"...den læringsteori, vi bekender os til, det er den konstruktivistiske" (#00:08:31#)</p> <p>"...det, jeg der arbejder ud fra det er active learning. Altså det at folk skal have fingrene i skidt og så er vi tilbage ved konstruktivisme og Bloome og alt det der. Og så prøver jeg selvfølgelig også i den forbindelse at koble det på læringsstile" (#00:11:48#).</p>
Respondent 2	<p>"...det koncept vi bruger kalder vi fleksibel læring, og det vil sige at vi begyndte at kigge efter om der var nogen, der var nogen ting der kunne gøre det bedre og nemmere for de studerende, mere fleksibelt for dem. Og det vil sige at, at der gik vi over til () fra en fokus på de enkelte forelæsninger til en fokusering på aktiviteter. Og det vil sige at det aktivitetsbegreb foldede vi så ud på den måde, ved at der var noget der skulle være holdundervisning, overblikforelæsninger, der var noget, der skulle være timebaseret og det timebaserede skulle så både være rent fysisk, men så også når man ikke var til stede på handelshøjskolen" (#00:01:07#)</p> <p>"...det har været meget meget pragmatisk i forhold til at udvælge, hvad kan man sige, nogen nogen modeller om hvad der virker og hvad der ikke virker. Det vi jo var meget bevidst om i starten, det var sådan set at vi gik ind i det her ikke for at spare ressourcer, men for at anvende ressourcerne på en anden måde sådan så at det skulle være bedre for den fleksibilitet, vi gerne vil give de heltids altså folk med heltidsarbejde, der kommer ind og skal lære..." (#00:08:24#)</p>
Respondent 3	<p>"...sådan noget konstruktivistisk noget, hvor hvor jamen vel osse sådan noget med med autopoiesis og de der de er nogen systemer og de kan kun få noget ind i sig, hvis de selv synes det giver mening. Og det er så det det så handler om at skabe en eller anden form for meningskobling mellem det jeg siger og så deres verden. Så det er den jeg så prøver at etablere hele tiden eller..." (#00:06:19#)</p> <p>"Og det og det det tror jeg er ekstremt vigtigt pædagogisk, at de kan mærke, at det faktisk er vigtigt for mig, at at de går ud herfra og har forstået, hvad kritisk rationalisme er for noget, fordi det skal de bruge til noget senere. Og samtidig med, at det osse er vigtigst for dem og de kan mærke, at at jeg selv synes det er spændende selve indholdet, ikk', at det er</p>

<p><i>fascinerende, at der er forskellige former for viden og sådan noget, ikk'. Så men så så den ene form kan man nok godt få kommunikeret i det der, men det andet ... det det er sværere tror jeg" (#00:26:17#)</i></p> <p><i>Men samtidig så, der ligger osse bare i den der ide, der ligger en eller anden forestilling om, at at viden det er bare noget, der ligger herude som man kan hente, ikk'. Og det er det ikke i min verden. Viden det er noget der opstår i et samspil mellem forlæser eller en underviser og nogle studerende og og det er ikke fordi at at at man nødvendigvis ikke kan bruge de der medier i det, det kan man helt sikkert godt. Jeg kan bare ikke tænke det lige nu, så det kan man sikkert godt på nogle måder. Men i den der i den der tankegang, der ligger jo det der med, at viden det er et eller andet, det er noget reservoir vi sådan kan bare bare logge os på og så ligger det derude og så kan vi suge det ind i os. Sådan sådan tænker jeg bare ikke om det" (#00:39:32#)</i></p> <p><i>"...man var på det kursus for så fik man osse en så fik man en udmelding fra universitetet om, hvad er det for en læringspædagogik vi har her. Og den pædagogik, der var her som lige som var eksponeret i den her bog, det var den der konstruktivistiske, hvor man siger underviseren har sit ansvar, men den studerende har osse sit ansvar. Det er ikke bare 'blame the teacher', det er heller ikke 'blame the student', men det er noget med at det må det må ske i det her samspil..." (#00:44:36#)</i></p>

1b. Typiske undervisningsformer

De typiske undervisningsformer på ASB ifølge interviewpersonernes opfattelse vil belyse, hvorvidt forelæsningsform stadig er den mest udbredte undervisningsform på ASB.

Respondent 1	<i>"Det er forelæsning, og det, altså det synes jeg virkelig er bekymrende. Det er ikke kun her, det er alle universiteter. Selv holdtimer er i langt de fleste tilfælde mini-forelæsninger. Og det dur altså ikke" (#00:24:49#).</i>
Respondent 2	<i>"Det er utroligt meget forelæsninger. Der er selvfølgelig nogen forskelle i, hvor meget man så i forelæsninger inddrager mindre cases eller øvelser undervejs i forløbet..." (#00:15:50#)</i>
Respondent 3	<i>"Ja, det er nok. Ja det ved jeg ikke. Nej tror faktisk der er ret mange holdtimer her. Altså hvis man skal sammenligne med andre steder. Men det det ved jeg faktisk ikke, det er jeg faktisk ikke sikker på. Men jeg tror altså jeg tror der er mange undervisere ud fra sådan en klassisk ide om, at hvis man bare holder sin forelæsning, så har man gjort sit som underviser, ikk'" (#00:05:46#)</i>

1c. Den gode undervisning

Den gode undervisning og dens elementer forstået ud fra interviewpersonerne - hvad de, som undervisere, forstår som værende god undervisning, der understøtter læring hos de studerende.

Respondent 1	<p><i>"En stor, stor, stor fejl ved mange forelæsninger, eller et stort problem ved forelæsninger, at vi giver alt for meget stof. Det gælder hele undervisningen. Vi giver alt for meget stof. Hvis vi gav det halve og så gik i dybden med det, så ku' folk jo selv gå ud og gøre en hel masse ting bagefter" (#00:24:11#)</i></p> <p><i>"...mange lærere har, og det er jo bare en tradition, som er frygtelig svær at bryde med, den tanke, at en god time er en time, hvor læreren når det, læreren har sat sig for. Og gerne også at alle er blevet spurgt. Men om nogen har lært noget som helst derude, det får jo så stå hen" (#00:24:29#)</i></p> <p><i>"Selv holdtimer er i langt de fleste tilfælde mini-forelæsninger. Og det dur altså ikke. Der sidder man med 30 mennesker. Man kunne jo sætte dem i gang. Både de fysiske rammer og antallet er passende" (#00:24:59#).</i></p>
Respondent 2	<p><i>"Altså man kan sige at vi har valgt at sige, at i og med, at vi fokuserer på det her med aktivitet og som jeg var inde på før, så er vores overblikforelæsninger netop meget overblikorienteret. Der er selvfølgelig noget dialog og og men det er meget en situation, hvor vi siger, nu er det mest en-vejs og så bagefter så går vi ud og så tager vi dialogen om det vi har snakket, når vi kommer til den næste type læringsmetode, de aktiviteter, hvor jeg så er ude i i klasseværelserne sammen med de studerende og og dem der så er med på på video, de får det så på et andet () altså længere henne i i forløbet. Og det vil sige, at at det kører sådan set meget meget krystallklart. Altså her er en pædagogisk metode og det gør vi på den måde og så får de det på den her måde og det vil sige at svaret på dit spørgsmål det er, jamen det har ikke så stor, det er ikke noget som man vil sige, ligesom man i en normal forelæsning, hvor man, hvor man ligesom skal konstruere viden, som du siger, ikke. Jamen, der ser vi det som, jamen det gør vi som summen af alle de aktiviteter (), men det er ikke forelæsningen, der bærer den, det er de elementer, der indgår og det vil sige det er forelæsningen, det er de timer og aktiviteter, vi laver og så de online, andre online aktiviteter, hvor vi indgår i dialog med de studerende" (#00:12:12#)</i></p>
Respondent 3	<p><i>"Men jeg arbejder sådan meget mere med at man skal () jeg arbejder meget med dialog selvom det er forelæsning" (#00:03:17#)</i></p> <p><i>"...jeg starter jo altid mine forløb med lige som at redegøre for sådan min pædagogiske grundholdning til det, nemlig at at at læring det er mit ansvar og det er deres ansvar. Det er vores fælles ansvar. Og ... en forudsætning for, at de kan lære noget det er, at at de lige som forbinder sig til det som jeg nu står og siger. Og... og det prøver jeg så at skabe mulighed for, at de kan gøre ved at jeg ... altså jeg tviv..altså det...() det jeg har måske to timers forelæsning, ikk'. Så bryder jeg dem så ned i nogle sekvenser, hvor jeg så forelæser måske i 20 minutter. Og i de 20 minutter der er så primært sådan ... afklarings spørgsmål. Så der er ikke dialog kan man sige. Og så er der så, får de sådan en, så har jeg designet der er sådan nogle spørgsmål, de skal</i></p>

sidde og snakke med deres medstuderende om, hvor de så skal () jeg stille en 2-3 spørgsmål de skal interviewe hinanden om i forhold til det stof, hvordan kan de forstå det? Kan de forbinde sig til det? Giver det mening for dem? Hvordan giver det ikke mening for dem? Kan de genkende det? Sådan nogle spørgsmål der. Og så snakker vi lidt om det bagefter. Ja, så det det er der dialogen er, ikk'. I de der aspekter" (#00:04:19#)

"...jeg oplever osse, at de er at er meget meget på den der relation og det er det der er vigtigt. Altså at at () jeg tror bare () jeg tror () jeg tror, at noget af det vigtigste overhovedet i sådan en lærings() for at lære noget det er, at man kan mærke, at ens forelæser synes det her det er spændende. Og og det er vigtigt for dem. Og og hvis hvis de kan mærke det kan tror du ikke () det det er svært og mærke tror jeg på sådan en podcast eller eller eller rettere måske jeg jeg har set nogle af de der, jeg ved ikke om du har set nogle af de der på program 4 eller..." (#00:25:09#)

2. Didaktiske overvejelser mht. udarbejdelse og brug af undervisningspodcasts

2a. Underviserens formodninger om de studerende

Underviserens formodninger om og forventninger til de studerende har indflydelse på K1- og K2-niveauet i underviserens didaktiske kompetencer. Gennemførelsen og tilrettelæggelsen af undervisningen vil være influeret af underviserens syn på de studerende og deres kompetencer

<p>Respondent 1</p>	<p>"Altså. De forventer simpelthen teknologi i alle ender og kanter og det skal de også ha'. Helt klart, det skal de ha'. Altså det som jo ofte er et problem med vores undervisning er, at vi underviser ud fra vores fortid og ikke ud fra de studerendes fremtid. Og det gør jo så også, at vi ofte kommer med nogen elendige løsninger, som slet ikke er kompatible med det, som de studerende går og gør. Med al deres viden om, om, om web 2. 0 og alt det her. Det skal tænkes ind og vi skal gerne kunne tænke det ind i et helt andet omfang end før. Der er jo den der Horizon Report, kan du huske den [til Anne]. Og den er jo fantastisk at læse, og der kan man jo få nogen ideer også så det vil noget" (#00:35:07#)</p>
<p>Respondent 2</p>	<p>"...men vi har en kultur også blandt de studerende, der der ligesom slår bak, så de er nok tidligt præget til at sige, jamen rigtig undervisning det er forelæsninger. Så vi ser faktisk tit studerende gå deres vej, hvis man begynder på andre undervisningsformer" (00:15:30#)</p> <p>"Forbavsende lidt forståelse for, at at den rigtige læring sker egentlig når de studerende er meget mere involveret, men vi ser de samme typer studerende, der siger, jamen den rigtige universitetsuddannelse det er at jeg sidder ned og læner mig tilbage og lytter. Det er, det er læring" (#00:16:02#)</p>
<p>Respondent 3</p>	<p>"...jeg har i hvert fald ikke oplevet at at at de studerende har haft nogle forventninger om at der skulle være altså fleksibilitet i tid og rum i hvert fald. De sætter pris på en lille video i ny og næ. Altså nogle nye medier, nogle nye former til og og og og ligesom at præsentere det her" (#00:24:35")</p>
<p>Respondent 4</p>	<p>"...For dem går det ud på at kunne kunne genanvende og genfinde viden og det er meget i internettets ånd, det er meget logisk, hvis man tænker på det rationale, der ligger i den nye kultur med at, jamen generation y er ikke videnstunge. Folk de er dygtige til at navigere og søge viden. Og derfor siger de, jamen hvorfor fanden kan vi ikke, når vi kan fastholde alt andet, når alt tv og radio og så videre ligger podcastet på nettet, så vi kan uafhængigt af tid og sted, asynkront, snuppe fra det, når vi har brug for det, hvorfor kan jeg så ikke snuppe fra min for, fra min undervisning? Hvorfor er det, hvorfor skal det være tidsbegrænset? Og det har altså ikke noget at gøre med, at de ikke vil dukke op til undervisning, det tror jeg i høj grad ikke vil ske, eller de vil have mulighed for at sove længe og så høre det senere" (#00:07:40#)</p>

2b. Underviserens rolle

Underviserens rolle i forbindelse med undervisning og læring har ændret sig med informationsteknologiens udvikling, derfor er det relevant at belyse, hvordan dette kommer til udtryk hos underviseren - er der f.eks. tale om et tab af autoritet, er underviseren mere en facilitator for læring end en underviser, der formidler sit stof til de studerende etc.

Respondent 1	<p><i>"Altså hensynet til den enkelte og den enkeltes egen videnopbygning. Det er helt primært for mig. Og det kan jeg sætte i spil blandt andet ved at tænke i læringsstile. Så, så det er sådan det fungerer med det. Men når jeg underviser, er det ikke på basis af Dunn og Dunn i den forstand. Så er basis konstruktivisme og Dunn og Dunn bliver værktøjet. Det er det, der er vigtigt for mig at slå fast. At for mig er den model et værktøj og ikke en læringsteori"</i> (#00:10:40#)</p>
Respondent 2	-
Respondent 3	<p><i>"...Altså jeg arbejder ud fra den der der, hvad kan man sige, det er sådan et interaktionistisk paradigme, eller hvad man nu vil kalde det. Altså det forhold, at at læring det er ikke, det er ikke mig, der kan skabe læring, men vi kan skabe noget læring sammen, hvis hvis det hvis... Min opgave er jo så at præsentere noget stof osse og give dem rum for at koble sig på det og og optimere sandsynligheden for at de kobler sig på det. Deres projekt er så at forsøge at gøre det" (#00:07:28#)</i></p> <p><i>"...Altså i forhold til de studerende der der har jeg en større autoritet, ikk'. Så der kan jeg ligesom der kan jeg ligesom tillade mig at sig der er tre former for hermeneutik, ikk'. Eller sådan et eller andet vrøvl ikk' og det er simpelthen, fordi at der der er sikkert mange forskellige former der er () mulige forskellige, men det er ligesom for at prøve at få de der pointer knaldet ud, ikk'.... Og det kan sagtens problematiseres, hvis det var i en videnskabelig kontekst. Men det det er en pædagogisk kontekst det er det der er det vigtigste, det er det..." (#00:20:18#)</i></p>

2c. Nye medier

Underviserens holdning til, hvorledes de videodistribuerede undervisningsmaterialer kan anvendes i en undervisning – og om de udgør en nødvendighed i form af det medie, der bærer undervisningsmaterialet?

Respondent 1

"Det skal, det skal være til alle. Men det er jo altid en god taktik at få fat i adjunkterne først, for det er dem, der er fremtiden og det er dem som unge mennesker, der er mere tilbøjelige til at rykke end den ældre generation. Og sådan er det bare" (#00:04:42#)

Forudgående spørgsmål: "Kan de så se, at der er et fordel ved det her koncept?" (#00:05:32#)

"Jeg vil sige i øjeblikket ikke, fordi det har, for eksempel de podcasts optagelser, der er lavet, været lidt kompliceret teknisk, fordi det var de første, der prøvede det overhovedet. Og det var faktisk det, at en lærebog blev indlæst som de studerende så kunne gå til..." (#00:05:37#)

"...Altså disse her podcastting, de skal aldrig stå alene. Det skal være det første hug, den første gang information, man giver folk og så skal der selvfølgelig følges op på det bagefter. Og det er jo derfor folk ikke skal være bange for det, for det kommer aldrig til at erstatte en gedigen undervisning, aldrig. Men det vil frisætte nogen kræfter, nu kommer vi måske for langt hen, men alligevel. Altså i det øjeblik, man for eksempel optager en forelæsningsrække med god solid og professionel optagelse, ikke bare den der torsk, der står ved et kateder, som man ser så tit, men hvor der virkelig er kælet for optagelsen. Og der skal jo ikke så meget til, har jeg set. De unge mediefolk derovre, de er jo skidegode til det. Hvis man serverer noget gedigent arbejde, så har man jo leveret informationen og så kan læreren bruge sine kræfter på det, der er centralt, nemlig læreprocessen. Hvor de unge mennesker skal bruge den viden, som de sådan måske lige i første hug har fået fat i, men ikke nok. Og der ser jeg den store fordel. Få optaget alle de her forelæsningsrækker, der kører igen og igen og frisæt så den tid til direkte kontakt med de studerende. Det, det mener jeg er, er den store ide i det" (#00:16:57#)

Forudgående spørgsmål: "Er forelæsningsformen så den undervisningsform der typisk vil egne sig bedst til at blive optaget?" (#00:17:59#)

"Ja, helt klart. Helt klart. Og der skal der jo så tænkes i nogen andre baner, fordi de der 45 minutters ridt der, det går jo ikke i podcastsammenhæng. Det går sådan set heller ikke i en normal sammenhæng, men vi gør det jo så alligevel. Ikke desto mindre. Det bør jo koges ned til ... maks. 10 minutters bidder med klare stop, så man kan tage næste hug derefter. Man plejer jo at sige, at hjernen sådan set går død hvert 7. minut fordi den lige skal etablere nogen netværk. Man kan trække den til 10, men der er mange for hvem perioden bare 20 minutter er fuldstændig dødbringende. Så det gælder det altså meget om at tænke i de baner med at få skåret det til" (#00:18:05#)

"Ja, altså det, det er det ideelle. Hvordan de lige vil starte. Det kan godt være at vi skal lade være med at gøre det i starten. Vi har talt meget om at vi skal nok ikke komme og revolutionere det hele. For nogen er det revolution nok at blive optaget. Så det, der skal ske, jeg tror det er på tirsdag, det er at de kommer op og filmer mig, mens jeg holder et oplæg for lærerne i det her

	<p>store projekt, vi har. Som iøvrigt hedder Lyst til at lære. Og der har jeg så aftalt med dem, og det skal jeg så lige fortælle publikum, at jeg en gang imellem træder ud af rollen og siger her kan I se, det er egentlig ikke så svært, jeg står bare her ligesom jeg altid står her. Og der står altså en kameramand herovre, men man kan næsten ikke se ham og sådan noget. Altså, for ad den vej at tage brodden af det. Så, så det bliver mit bidrag til det. Og det bliver så formentlig en hel lang forelæsning, som de så nok klipper i, altså så de får de der brud ud, hvor jeg så pludselig laver noget andet. Men så skal der også optages en prototypisk forelæsning på 20 minutter og det bliver noget om det multikulturelle undervisningsrum. Og der har vi ikke kunnet få nogen til at lave det, så der har vi måttet tage en af os selv, og det bliver så Karen, der laver det. Min kone. Fordi der har vi altså egentlig oplevet, at folk ikke vil" (#00:32:13#)</p> <p>Forudgående spørgsmål: "Ja, bliver det på frivillighedsbasis så? Så er det et tilbud man kan få optaget sin undervisning?" (#00:34:34#)</p> <p>"Ja, og så sker der nok det samme her, det håber jeg i hvert fald, som der skete med IT i sin tid, der var jo en masse der ikke ville røre det med en ildtang. Og tavlen var opfundet og opslagstavlen lige sådan. Og så kommer der et studenterpres. Og en studenterforventning. Og det tror jeg er det, der skal til" (#00:34:39#)</p>
Respondent 2	<p>"... Jeg vil sige at den måde vi bruger det på, hvor man kan sige, at det er en meget, det er en meget passiv form for involvering, at at at videoptagelsen er på..." (#00:09:49#)</p> <p>"...Altså i det omfang, at at man, altså jo mere envejs man kører, jo jo mere passivt deltager, jo mere kan man sige, jamen der der vil være et element af, at det er velegnet til video. Altså lige så snart at du begynder at skal have de studerende involveret og de skal sidde og reflektere undervejs, jamen lige så snart det sker, så vil jeg sige, jamen så er, så begynder videoen sådan ligesom at være et second best og third best instrument. Fordi du ikke kan have den aktivering af de studerendes deltagelse. Så derfor er jeg ikke sådan, jeg er ikke 100% begejstret for at sige, at video bare er det, vi skal gøre. Så vi kan hoppe over (), så vi bare får forelæsninger en gang til" (#00:14:09#)</p> <p>"Jeg tror det er, det er ligesom alt andet, at man skal, man skal vænne sig til nogen ting. Selvfølgelig er der mange situationer, hvor hvor man har noget supervision eller når man har noget video på eller sådan noget og og jeg synes al erfaring, jeg har fra mig selv og har observeret hos andre er at, når man står i situationen, er man så optaget af situationen, at det reflekterer man overhovedet ikke over, når man står i situationen. Fordi ens opmærksomhed er rettet mod at man skal kommunikere med dem der nu (...)" (#16:57#)</p>
Respondent 3	<p>"Jo, som efter-repetition måske nok ja" (#00:32:27#)</p> <p>"...Men jeg tror ikke det vil fungere det dermed at at optage en forelæsning og så lade dem se det på forhånd og så mødes med dem og få de andre ting i gang. Det er for isoleret altså" (#00:32:49#)</p>

	<p>"...Altså () jeg har virkelig svært ved at forestille mig at at have en forelæsning som jeg laver på forhånd og så mødes med dem og så skabe refleksioner over den ... Det vil på en eller anden facon, det kan godt være det kan lade sig(), det er ikke fordi jeg kan, det kan det helt sikkert osse. Men det er osse fordi jeg lever af jeg lever af det der, den der kontakt. Den er den måde jeg gør tingene på og det sådan har jeg det bedst med det" (#00:33:28#)</p> <p>"...Man kunne sagtens lave en forelæsning om positivisme og så videre. Jeg har bare sådan en fordom, at det ikke rigtig vil fungere for mig i hvert fald. Det det må jeg sige. Jeg vil jeg vil jeg vil have svært ved at få det til at fungere med med med sådan den måde jeg ellers gør tingene på" (#00:36:02#)</p> <p>"...Jeg har lige nu har jeg har jeg har jeg svært ved at se hvordan det lige kan passe ind i den måde jeg ellers gør det på. Det det må jeg altså sige" (#00:37:55#)</p> <p>"...så kommer jeg lige til at tænke på min tid som mediestuderende, hvor der var de her begreber om 'push' og 'pull'-medier. Altså hvor ... tv'et er push-mediet, ikk', som efterlader den studerende fuldstændigt passiv (). Hvor det jo osse er i modsætning til til den her officielle læringspolitik her på stedet. De skal være aktive, så ja. Ja, der nogle dilemmaer i hvert fald idet, synes jeg" (#00:47:13#)</p>
<p>Respondent 4</p>	<p>"...noget af det som kan gøre at vores undervisning måske kan være mere effektiv og måske kan være mere på de studerendes præmisser, sådan generation y og og og web 2.0 og web 3.0 kyndige, så så vil det give rigtig god mening at hvert fald begynde at se på de her redskaber lidt mere aktivt for at gøre det muligt og inkorporere dem, fordi det er jo noget, som de studerende efterspørger. Altså, de, der er nogen undervisere der simpelthen har oplevet at studerende de for det første spørger, hvorfor er det her ikke blevet podcastet..." (#00:05:08#)</p> <p>"Det, ja, fordi det er jo hverdag for de studerende at anvende podcasts, altså det er det i, for mange mennesker efterhånden, altså så hvis man er interesseret i it og teknologi, jamen så hører man gerne Harddisken. Ofte så sidder man ikke og hører det klokken 13.03, hver onsdag, når det bliver sendt på P1, live. Det hører man som podcast, når man har tid. Og det samme ønsker de studerende sådan set at kunne gøre, i repetitions øjemed gerne med deres undervisning..." (#00:06:41#)</p> <p>"Jeg tror det er fleksibilitet og asynkrone muligheder og repetitions øjemed" (#00:08:37#)</p> <p>"...Men i høj grad, så bliver formatet jo også skabt til at underviseren kan gå ind at skræddersy et undervisningsforløb eller en introduktion til et eller andet på 20 minutter, som kan, og det er så der, hvor hvor hvor verden er åben og fuld af muligheder, den kan jo virke som indledning til et eller andet fælles, som de studerende skal have set på forhånd, før de mødes, eller som gennemgang af et eller andet stof eller som, hvad kan man sige, mellemstation i en undervisning, altså hvor de siger, jamen nu har jeg undervist jer i en time og gennemgået det</p>

her, nu skal I i 20 minutter se en optagelse, hvor jeg for eksempel er ude at snakke med ham (), hvor han har hevet, fået en aftale med Vestas' topdirektør eller et eller andet, hevet dem ind i studiet til 20 minutters samtale. Det kunne det også være, så" (#00:18:09#)

"...at de kan for eksempel overfor deres klasse eller hold eller over for for for hele skolen kan for eksempel trække nogen direktører, mellemledere, interessante erhvervsfolk, caseafhængige erhvervsfolk, ind i studiet på de tidspunkter, hvor de har tid. Fordi ofte så er det dem, det antager vi, der er flaskehalsen i forhold til at få en aftale på plads. Hvis nu de præcis har tid en eller en eller anden dag til at komme i studiet og hvor pågældende underviser så også har, jamen så kunne det være oplagt at de så for eksempel får debateret et eller andet højaktuelt emne for det her halvår eller for for året, som er meget relevant i forhold til undervisningen, som ikke normalt vil kunne foregå fordi at få klasseundervisning til at hænge sammen med præcis hvornår en eller anden topdirektør har tid til at afsætte 10 minutter til en samtale om det, det er bare utopia. Og det er det, vi tænker, det kan muligvis lade sig gøre på den her måde og derfor ser vi en værdi i det. Så er der jo alle de andre anvendelsesmuligheder, nemlig det der med at der nogen måske nogen af underviserne, der kunne forestille sig at tage et filmhold med ud på en eller anden virksomhed eller med ud til et eller andet og vi kan demonstrere forsøg, hvis det nu er..." (#00:24:23#)

"...Noget, som også er et ben i hele den her debat her på stedet, fordi underviserne siger jo også, hvad er incitamentstrukturen i at skulle bruge det her. Der er jo utrolig mange, og det støder I sikkert også på, bliver, har jeg i hvert fald fået genfortalt, fordomme omkring det her, jeg har også været til møder med tillidsmænd og så videre. De er bange for, at de bliver umyndiggjort nærmest i forhold til deres egen undervisning og bliver overflødige fordi, hvis vi bare genbruger deres undervisning og så videre og så videre. Men det man kan se, hvis man kigger på USA og kigger på nu Polyteknisk Universitet, som jeg tror er prime case på den europæiske side af Atlanten, det er at de har jo formået at få selv de gamle undervisere med. Altså du ser jo også professorer på +60 år deltage aktivt og omfavne det her koncept..." (#00:31:03#)

"Ja, jeg tror det kommer an på om man er, om man omfavner den her digital native kultur. Altså det at være ... være en del af, være glad for, være bidrager til den her kultur, der hedder at vi skal kunne genfinde viden og det er ikke så skide farligt at dele sine ting og så videre og så videre. Der er stadigvæk, altså, det er det er så frygteligt grimt at generalisere, men altså, man oplever, at der er to lejre, der er dem, som tænker, vi, det her det er farligt, det gør ondt, det er både unge og gamle, der har det sådan her. Det er farligt, det gør ondt, det er det er noget skidt og og det går kun ud på at stjæle den viden jeg har eller udstille, hvor dårlig jeg er over for mine kolleger og så videre. De ser ikke andet end begrænsninger og ulemper ved det. Hvor der så er de andre som siger, jamen det her det muliggør jo at jeg ikke skal bruge den første time af en to eller tre timers undervisningsseance på at gennemgå noget stof over for mine studerende. Det kan jeg sådan set få optaget en gang for alle, så kan jeg genbruge det. Så frigiver det mig tid til at kunne gå mere i dybden sammen med mine studerende i stoffet efter de har set min gennemgang, som normalt, de alligevel ikke skal stille spørgsmålstegn til, de skal bare sætte sig

	<p><i>ned og lytte... (#00:32:18#)</i></p> <p><i>"...Det er bare med at åbne op for butikken og få en kultur opdyrket langsomt, fordi kultur det er ikke noget der sker over en nat. Men langsomt for at undervisningen kan suppleres og formidles og pågå på mange forskellige måder. Og det tror jeg, det kommer til at tage lang tid fordi jamen vi har jo levet med den her undervisningskultur i de sidste ... det ved jeg ikke, 60 70 80 år eller sådan noget. Det har været traditionelt og det er især i universitetsverdenen er det jo meget traditionelt. Det er messen, altså det hedder en forelæsning. Det gør det stadigvæk, det hed det også for 100 år siden. Så derfor så så det er nogen, nogen, det er en gammel dame, vi skal, vi har med at gøre her" (#00:47:18#)</i></p> <p><i>"...Jeg tror sådan set, at den generation, der er vant til og omfavner og anvender den der kultur, jeg taler om, med med med vidensdeling og at man at man at man ikke er klog, men man gør sig klog, i det sekund man står og har brug for at være klog på et eller andet punkt. Jeg tror de har en en latent kulturel forankring af, at det her, selvfølgelig () det, det er rationelt at gøre. For dem. Det giver mening, det altså det er, som de studerende, det er fuldkommen logisk" (#00:48:25#)</i></p>
--	--

2d. Performance

Underviserens performance vil muligvis ændre sig, når vedkommende vælger at få udarbejdet videodistribueret undervisningsmateriale. Derfor er det interessant at belyse, hvordan underviserne opfatter deres egen performance, både ved almindelig tilstedeværelsesundervisning men også på video.

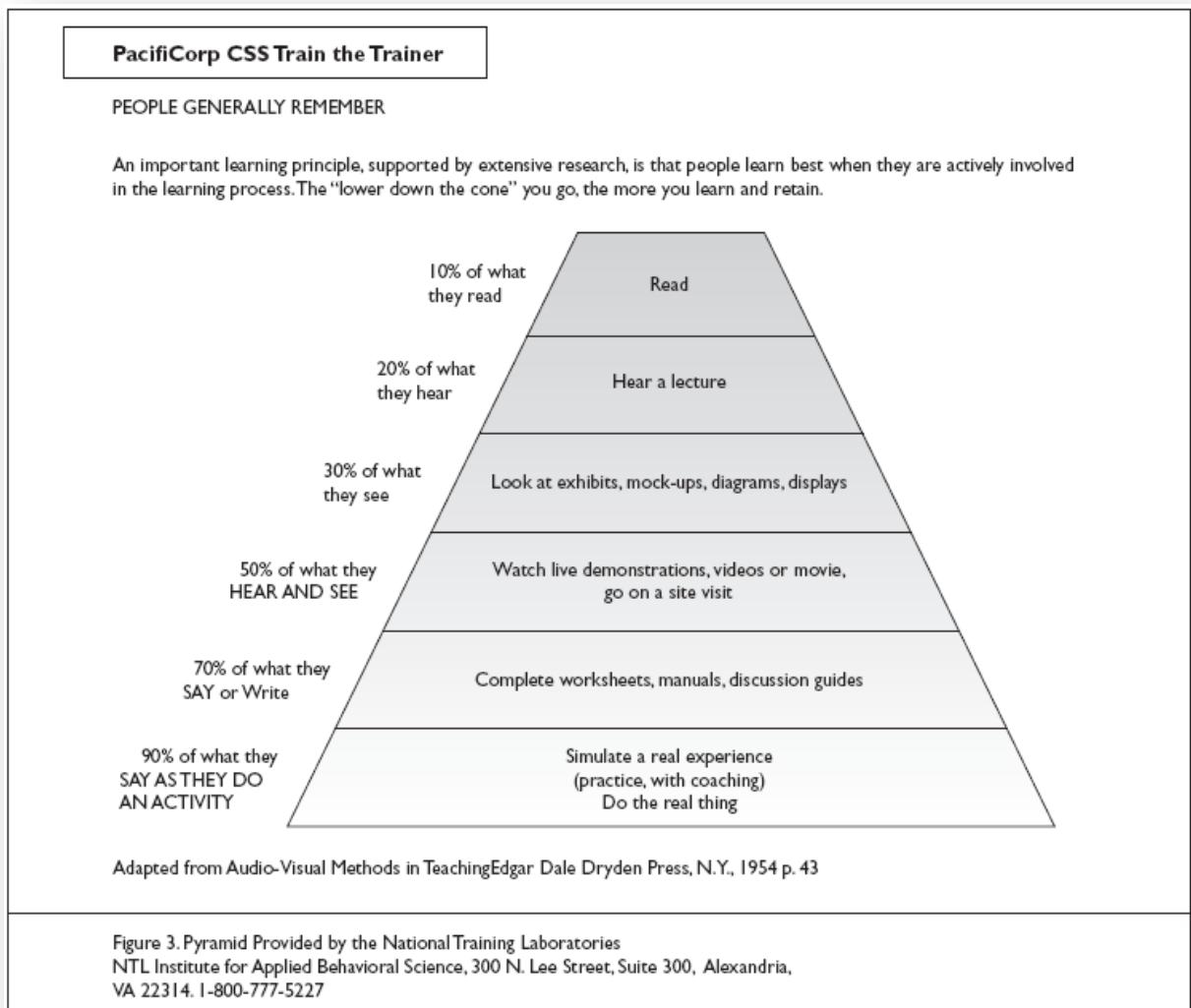
Respondent 1	<p><i>"Nej, og der vil jeg sige, der er jeg nok ... ja, hvad skal vi kalde det, lidt atypisk. Jeg har en enorm medietræning. Jeg har været ankermand på et radioprogram i 11 år og ved siden af det har jeg været i fjernsynet og i andre radioprogrammer masser af gange. Og jeg elsker det. Og så jeg går bare til den og synes det er skide sjovt. Så for mig spiller det ingen rolle og blive optaget nu. Men jeg har altså også været så heldig at få den erfaring" (#00:15:02#)</i></p> <p><i>"...Men jeg har ikke oplevet det, fordi jeg egentlig indstiller mig på den situation, at jeg sidder og taler til et kamera. Eller til en mikrofon, hvis det bare er en podcast af en eller anden art. Så det har jeg ikke oplevet. Men, hvad skal man sige, tilfredsstillelsesmæssigt kan jeg bedre li' at stå overfor en forsamling. Og mærke den der direkte kontakt, som jo også er ansporende på en. Det er selvfølgelig et savn, men igen fordi jeg har prøvet det så mange gange som jeg har, så tænker jeg ikke over det på samme måde. Altså det er bare en anden situation, en anden formidlingssituation" (#00:16:14#)</i></p>
Respondent 2	<p><i>"Der vil jeg sige, at der lægger jeg overhovedet ikke mærke til det og jeg og jeg. Det eneste, jeg tænker over, det er selvfølgelig at jeg er opmærksom på, at hvis der kommer spørgsmål fra dem, der er fysisk til stede, at man ligesom skal have fortalt spørgsmålet en gang til fordi ellers kommer det ikke med på lydoptagelserne. Så så det er så, og det er så ikke altid man i situationen så lige får får gentaget spørgsmålet helt 100 procent, men men det er sådan set den eneste ting, hvor man sådan er, er sådan, opfører sig anderledes kan man sig" (#00:10:03#)</i></p> <p><i>"Jeg tror det gør en forskel om man kun kommunikerer med et videokamera. Hvis man kan det [latter]. Altså at man ligesom skal sælge et budskab til et videokamera, eller at man sælger et budskab til en sal, der skal engagere sig og man skal se på, om de er med derovre og derovre og så er der tilfældigvis også et videokamera eller. Eller om man ligesom skal sige, nu skal jeg prøve at sælge min ide og nu skal jeg være klar i min argumentrækkefølge" (#00:17:33#)</i></p>
Respondent 3	<p><i>"...Jeg tænkte ikke så meget over det. Der var der var mange andre ting at tænke på, synes jeg" (#00:02:48#)</i></p> <p><i>"Altså ja der er osse der er osse en kæmpe forskel på synes jeg om, om man holder en forelæsning, en almindelig forelæsning en forelæsning, som bliver optaget. Så bliver det den øverste kontekst. Så bliver det, det er en forelæsning som så bliver optaget. Men hvis det bliver en forelæsning som er en forelæsning, fordi den skal optages. Så så bliver det det som er den øverste kontekst og så bliver der en helt anden performance, for så performer man for videokameraet og ikke for sine studerende. Og det tror jeg da nok har nogle implikationer for .. ja, for ens... sådan nærvær og naturlighed eller hvad man skal sige. Ja, ja</i></p>

	<p>det tror jeg. Det kan osse godt være, det kan sagtens være det osse bare er et spørgsmål om om tilvænning. Men jeg tror i forhold til sådan noget med ... altså i forhold til sådan noget med, når man underviser så siger man et eller andet om et eller andet, og så så..() hvis det bliver optaget på video, så vil jeg være meget meget, så vil jeg være, så er det ligesom at skrive en artikel, ikk'. Fordi det bliver det bliver dokumenteret, det bliver optaget, det bliver det bliver gjort fysisk. Det bliver fastholdt, ikk'. Og og så skal der være styr på sagerne, ikk'" (#00:16:44#)</p> <p>"...så giver jeg gerne køb på en eller anden form for ... hvad skal man sige videnskabelig ... diskussion og præcision og og forbehold. Ja, jeg tror nok. Ja, når jeg underviser. Jeg underviser i videnskabsteori og der handler det altså om i forhold til de der studerende jeg har og få nogle pointer smækket over bordet, ikk'. Få nogle klare forskelle på nogle ting på plads, ikk'. Hvis de bliver optaget på video så så er det ikke alle ting, der holder i i en videnskabelig kontekst. For det det er sådan jeg vil tror du vil opfatte det og ikke ... men en pædagogisk kontekst holder det fint. Kan du høre () så det er måske det der to med de forskellige kontekster, der kommer til at ... og mudre. Og så tror jeg ikke noget () vil være godt pædagogisk" (#00:18:14#)</p> <p>"...Men men jo altså men man kan godt forestille sig at der ville ... at der ville ligge sådan en eller anden bagvedliggende sådan videnskabsdiskurs som man taler ind i til videokameraet, fordi det bliver optaget og der er nogen der kan komme og kan tjekke efter det og sådan noget. Og er det nu osse gyldigt og det gør der ikke til undervisningen, fordi der er sådan en hel andre logik derinde. Det er en hel anden logik, der er i spil der" (#00:19:29#)</p> <p>"Ja, ja. Jamen det det man kunne sikkert godt gøre sådan nogle ting, der vil kunne ... og nu nu taler jeg jo osse bare ud for sådan en forestilling om, hvad det vil være. Men jeg tror nu nok, at det er sådan jeg vil ... nej, jeg tror jeg vil ... være lidt mere forsigtig" (#00:22:37#)</p> <p>"...Jeg vil jeg vil osse synes det var mærkeligt at stå og tale til et kamera uden at uden at kunne mærke om altså det jeg siger, når jeg siger et eller andet, så er det lige som betinget det ræsonnement det er betinget af om jeg kan mærke om der er nogen, der er der er med og det kan jeg ikke der og så så er jeg bange for det bliver sådan noget" (#00:48:02#)</p>
<p>Respondent 4</p>	<p>"...Og det, det det er nogen dilemmaer, som vi i høj grad, tager aktiv stilling til på alle fronter. Men, men også skal arbejde med i hele organisationen, fordi så snart man bliver stillet over for et kamera, så sker der noget. Og det kræver at at vi har et et en håndtering af den situation over for folk, som ikke er vant til det og kan gå ind og hjælpe dem..." (#00:12:28#)</p> <p>"...altså vi, for eksempel vi beder folk om ikke at have ternet eller alt for nålestribet tøj på. Fordi det rent optageteknisk er et mareridt. Og så, hvis der ikke er noget på forhånd, jamen så, før optagelsen pågår, jamen så har vi en form for coaching af, hvordan hvordan det er en god ide ligesom at agere, hvis vi har at gøre med et individ eller en person som på vi</p>

	<p><i>forhånd ikke har haft kontakt med tidligere. Hvis det for eksempel er en, som vi har haft i stolen mange gange, eller vi ved er en knalddygtig formidler, så vil det være strategisk dumt at skyde sig selv i foden ved at sige nu synes jeg lige du skal tage at gøre sådan og sådan. Der er enormt mange af dem, som er rigtig dygtige formidlere i forvejen, så det er ofte at de egentlig er forholdsvis hjemmevant" (#00:14:28#)</i></p>
--	---

Bilag 2: Læringspyramide

Nedenstående læringspyramide er ifølge Bundsgaard sandsynligvis udviklet ud fra Edgar Dales "Cone of Experience" (Bundsgaard, 2009, s. 11).



Bilag 3: Mailkorrespondance med respondent 2

Nedenstående er den mail, respondent 2 fik tilsendt umiddelbart efter interviewet, da diktafonen gik i stå. Respondentens tilføjelser og svar er markeret med rødt.

From: Anne Catharine Andersen
Sent: 17. marts 2010 11:30
To: XXXX
Subject: Opfølgning på dagens interview

Hej XXXX,

Tak for et godt interview. Vi har nu fundet ud af, at vi mangler cirka 3 minutter af den sidste del af interviewet. Vi har derfor forsøgt at opsummere disse minutter med egne ord:

Før CampusNet blev undervisningsmaterialer (trykt form) uploadet på en hjemmeside. Undervisere på ASB har oplevet, at disse materialer er blevet udgivet i eksempelvis lærebøger - uden den enkelte undervisers samtykke.

Tilføjelse fra respondenterne: At disse materialer er blevet brugt til undervisningsmateriale og i enkelte tilfælde benyttet i lærebøger – uden samtykke.

For HD-forløbet er videoerne blevet uploadet i et lukket forum, hvor kun de studerende, der er tilmeldt og optaget på uddannelsen, har haft adgang til optagelserne. Det er ikke tænkt som et åbent universitet, hvor man kan hente og downloade undervisningsmateriale i form af både video, tekst m.m.

Har du nogen tilføjelser eller rettelser til ovenstående?

For en yderligere uddybning, vil vi være taknemmelige, hvis du vil forsøge at besvare nedenstående med et par enkelte linjer:

1. Tænker du på, hvem der har rettighederne til de optagelser, du får lavet?
Svar: Morgenmøde webcast har jeg underskrevet erklæring om rettigheder. Ved undervisning på HDR er det ikke eksplicit formuleret – og derfor også uklart hvornår underviserens rettigheder ophører.
2. Interesserer det dig, hvor dine optagelser evt. bliver uploadet/vist?
Svar: Ja i høj grad.

3. Vil du gerne selv have mulighed for at bestemme, hvad der skal ske med dine optagelser?
Svar: Generelt ja – jf. også anden del af svar på 1).

På forhånd tak for hjælpen

Rikke Hellberg Pedersen & Anne C. Andersen
Stud. Master i IKT & Læring (MIL)

Bilag 4: Interviewguides

Interviewguide: Respondent 1

Briefing (optages ikke)

Vi er to masterstuderende, der pt. er i gang med vores afsluttende masterprojekt på uddannelsen Master i IKT og Læring (MIL), som er et IT-Vest samarbejde. Uddannelsen hører rent administrativt under Aalborg Universitet.

Vi skriver i vores opgave om overvejelser vedr. design af undervisningspodcasts i forbindelse med, at ASB Media og LSLab arbejder med udviklingen af et koncept for video til brug i undervisningen.

Vores projekt skal gerne belyse undervisernes arbejde med, forberedelse, tilrettelæggelse samt oplevelse af at arbejde med video i undervisningen.

Anne, som arbejder på ASB Bibliotek, er tilknyttet opgaven med ASB CAST, hvor hun har været med til at udvikle på portalen for videoer på ASB og dagligt arbejder med registreringen af de videoer/optagelser, der bliver uploadet i portalen.

Vi har valgt at være to til stede under interviewet for at kunne supplere, hvis interviewerens overser/glemmer et spørgsmål og for at kunne tage notater undervejs.

Introspørgsmål (her starter optagelsen)

Baggrundsspørgsmål:

- Hvem er respondent 1?
- Hvornår og hvordan opstod Learning Styles Lab (LSLab) - ud fra hvis ønsker, var der et reelt behov, etc.?
- Hvem arbejder på LSLab og hvilke uddannelsesbaggrunde har de?
- Er de (LSLab) kun tilknyttet ASB el. samarbejder de også med resten af Århus Universitet (hvis ja, hvilke dele af Århus Universitet er der så tale om? Forankring?)
- Fortæl lidt om det nye koncept med video til brug i undervisningen
 - Hvem er målgruppen for Jeres nye koncept (adjunkterne)?
 - Er det tidskrævende?
 - Er det underviseren selv, der skal udarbejde det?
 - Hvorfor skal underviseren vælge at benytte sig af dette koncept (fordele)?

- Hvordan har I tænkt "talenternes" rolle (respondent 4 har givet os betegnelsen "talenterne"/De gode eksempler)?
- Hvordan vil I "markedsføre" det nye koncept over for underviserne?

Hovedspørgsmål

1. Hvilke læringsteoretikere/hvilke teorier om læring er I inspireret af på LSLab?

- Vi kan se, at I anvender Dunn og Dunn's teori om læringsstile. Er der andre teorier om læring, I er inspireret af/anvender i Jeres arbejde på LSLab? (De nævner Bloom og problembaseret læring på deres website. I "IT i alting" (internt strategipapir) nævnes ligeledes: eksperimentel læring, erfaringsbaseret læring, peer læring, mm. Det er mange begreber, hvad dækker de over? Eller er de bare sådan taget lidt 'buzz-agtigt'?)
- Hvilket læringsteoretisk udgangspunkt tilrettelægger du din undervisning ud fra?

2. Hvordan vejleder I underviserne på ASB i at arbejde med læringsstile?

- Kan du beskrive nogen typiske arbejdsopgaver på LSLab?
- Hvem anvender typisk Jeres kompetencer? (især vigtigt, at vi holder os underviserperspektivet for øje – er det de yngre undervisere/adjunkterne, de ældre, dem der ikke forsker, dem der gør, etc.)
- Hvordan underviser en underviser typisk på ASB?
- Er der modstand mod at tilrettelægge sin undervisning ud fra bevidstheden om læringsstile på ASB?
- Er underviserne forpligtet til at undervise ud fra Jeres anvisninger?
- Har underviserne ændret deres undervisning ift., hvordan de tidligere underviste? (Didaktikken afspejles ofte i traditionel undervisning (forelæsning))
- Har I nogensinde overværet en undervisning - før og efter at underviserne har fået vejledning af Jer?

3. Hvilke fagområder er særligt velegnede til videooptagelser til brug i undervisningen?

4. Hvad er forskellen mellem at undervise face-to-face og videodistribueret?

- Hvorledes ændrer dine didaktiske overvejelser sig i forbindelse med anvendelse af videooptagelser til brug i undervisningen?
- Hvilke performative udfordringer møder du i forbindelse med at blive optaget? (påklædning, gestik, mimik, modificerende i forhold til sprog og adfærd)

- Hvilke kommunikative udfordringer er der ved at formidle sin undervisning vha. video? (manglende kontakt, manglende deltagelse i videnskonstruktion, manglende kontrol, autoritetstab?)
- Hvilken betydning har den manglende dialog med de studerende ved brug af videodistribueret undervisning?
- Vil der være nogle studerende, der bedre vil kunne profitere af videooptagelser til brug i undervisningen end andre (evt. læringsstile)? Hvis ja, hvilke?

5. Hvilke karakteristika besidder en typisk studerende i dag? (digital natives, behov for fleksibilitet m.m.)

- Har de studerendes adfærd og krav til undervisningen ændret sig inden for de sidste 5-10 år i takt med teknologiens betydning i hverdagen?

6. Har du gjort dig nogen overvejelser over, hvor og hvordan dine videoproduktioner må distribueres?

- Tænker du på hvem der har rettighederne til de optagelser, du får lavet?
- Interesserer det dig, hvor dine optagelser evt. bliver uploadet/vist?
- Vil du gerne selv have mulighed for at bestemme, hvad der skal ske med dine optagelser?

7. Evt.: Hvordan forskes der i læringsstile på ASB/LSLab?

- På Jeres site står der, at I forsker i Læringsstile - er det på ASB eller Århus Universitet generelt.

Debriefing (optages)

Yderligere information kan tilføjes! Har interviewpersonen noget at tilføje? Intervieweren kan yderligere samle op og få feedback fra interviewpersonen. Debriefingen kan fortsættes efter diktafonen/kameraet er slukket.

Interviewguide: Respondent 2

Briefing (optages ikke)

Vi er to masterstuderende, der pt. er i gang med vores afsluttende masterprojekt på uddannelsen Master i IKT og Læring (MIL), som er et IT-Vest samarbejde. Uddannelsen hører rent administrativt under Aalborg Universitet.

Vi skriver i vores opgave om overvejelser vedr. design af undervisningspodcasts i forbindelse med, at ASB Media og LSLab arbejder med udviklingen af et koncept for video til brug i undervisningen.

Vores projekt skal gerne belyse undervisernes arbejde med, forberedelse, tilrettelæggelse samt oplevelse af at arbejde med video i undervisningen.

Anne, som arbejder på ASB Bibliotek, er tilknyttet opgaven med ASB CAST, hvor hun har været med til at udvikle på portalen for videoer på ASB og dagligt arbejder med registreringen af de videoer/optagelser, der bliver uploadet i portalen.

Vi har valgt at være to til stede under interviewet for at kunne supplere, hvis interviewerens overser/glemmer et spørgsmål og for at kunne tage notater undervejs.

Introspørgsmål (her starter optagelsen)

- Hvem er respondent 2?
- Hvad forsker du i?
- Hvad underviser du i?
- Hvordan er fordelingen mellem undervisning i forhold til forskning i din ansættelse på ASB?
- Hvilken erfaring har du med anvendelse af video-mediet i forhold til undervisning?

Hovedspørgsmål

- 1. Hvad er forskellen mellem at undervise face-to-face og videodistribueret?**
 - a. Hvorledes ændrer dine didaktiske overvejelser sig i forbindelse med anvendelse af videooptagelser til brug i undervisningen?
 - b. Hvilke performative udfordringer møder du i forbindelse med at blive optaget? (påklædning, gestik, mimik, modificerende i forhold til sprog og adfærd)
 - c. Hvilke kommunikative udfordringer er der ved at formidle sin undervisning vha. video? (manglende kontakt, manglende deltagelse i videnskonstruktion, manglende kontrol, autoritetstab?)
 - d. Hvilken betydning har den manglende dialog med de studerende ved brug af videodistribueret undervisning?
 - e. Vil der være studerende, der bedre vil kunne profitere af videooptagelser til brug i undervisningen? Hvis ja, hvilke?

- 2. Hvilke fagområder er særligt velegnede til videooptagelser til brug i undervisningen?**

- 3. Hvilke læringsteoretikere/hvilke teorier om læring er du inspireret af?**
 - Hvilket læringsteoretisk udgangspunkt tilrettelægger du din undervisning ud fra?

- 4. Hvilke karakteristika besidder en typisk studerende i dag? (digital natives, behov for fleksibilitet m.m.)**
 - a. Har de studerendes adfærd og krav til undervisningen ændret sig inden for de sidste 5-10 år i takt med teknologiens betydning i hverdagen?

- 5. Har du gjort dig nogen overvejelser over, hvor og hvordan dine videoproduktioner må distribueres?**
 - Tænker du på hvem der har rettighederne til de optagelser, du får lavet?
 - Interesserer det dig, hvor dine optagelser evt. bliver uploadet/vist?
 - Vil du gerne selv have mulighed for at bestemme, hvad der skal ske med dine optagelser?

Debriefing (optages)

Yderligere information kan tilføjes! Har interviewpersonen noget at tilføje? Intervieweren kan yderligere samle op og få feedback fra interviewpersonen. Debriefingen kan fortsættes efter diktafonen/kameraet er slukket.

Interviewguide: Respondent 3

Briefing (optages ikke)

Vi er to masterstuderende, der pt. er i gang med vores afsluttende masterprojekt på uddannelsen Master i IKT og Læring (MIL), som er et IT-Vest samarbejde. Uddannelsen hører rent administrativt under Aalborg Universitet.

Vi skriver i vores opgave om overvejelser vedr. design af undervisningspodcasts i forbindelse med, at ASB Media og LSLab arbejder med udviklingen af et koncept for video til brug i undervisningen.

Vores projekt skal gerne belyse undervisernes arbejde med, forberedelse, tilrettelæggelse samt oplevelse af at arbejde med video i undervisningen.

Anne, som arbejder på ASB Bibliotek, er tilknyttet opgaven med ASB CAST, hvor hun har været med til at udvikle på portalen for videoer på ASB og dagligt arbejder med registreringen af de videoer/optagelser, der bliver uploadet i portalen.

Vi har valgt at være to til stede under interviewet for at kunne supplere, hvis interviewerens overser/glemmer et spørgsmål og for at kunne tage notater undervejs.

Introspørgsmål (her starter optagelsen)

- Hvem er respondent 3?
- Hvad forsker du i?
- Hvad underviser du i?
- Hvordan er fordelingen mellem undervisning i forhold til forskning i din ansættelse på ASB?
- Hvilken erfaring har du med anvendelse af video-mediet i forhold til undervisning?
- Har du erfaringer med at blive optaget til undervisning eller er din erfaring med optagelser kun i forbindelse med "Morgenmøder"?

Hovedspørgsmål

1. Hvad er forskellen mellem at undervise face-to-face og videodistribueret?

- a. Hvorledes ændrer dine didaktiske overvejelser sig i forbindelse med anvendelse af videooptagelser til brug i undervisningen?
- b. Hvilke performative udfordringer møder du i forbindelse med at blive optaget? (påklædning, gestik, mimik, modificerende i forhold til sprog og adfærd)
- c. Har du evt. fået medietræning?
- d. Hvilke kommunikative udfordringer er der ved at formidle sin undervisning vha. video? (manglende kontakt, manglende deltagelse i videnskonstruktion, manglende kontrol, autoritetstab?)
- e. Hvilken betydning har den manglende dialog med de studerende ved brug af videodistribueret undervisning?
- f. Vil der være studerende, der bedre vil kunne profitere af videooptagelser til brug i undervisningen? Hvis ja, hvilke?

2. Hvilke fagområder er særligt velegnede til videooptagelser til brug i undervisningen?

3. Hvilke læringsteoretikere/hvilke teorier om læring er du inspireret af?

- Hvilket læringsteoretisk udgangspunkt tilrettelægger du din undervisning ud fra?
- Kender du til LSlabs arbejde?

4. Hvilke karakteristika besidder en typisk studerende i dag? (digital natives, behov for fleksibilitet m.m.)

- a. Har de studerendes adfærd og krav til undervisningen ændret sig inden for de sidste 5-10 år i takt med teknologiens betydning i hverdagen?

5. Har du gjort dig nogen overvejelser over, hvor og hvordan dine videoproduktioner må distribueres?

- Tænker du på hvem der har rettighederne til de optagelser, du får lavet?
- Interesserer det dig, hvor dine optagelser evt. bliver uploadet/vist?
- Vil du gerne selv have mulighed for at bestemme, hvad der skal ske med dine optagelser?

Debriefing (optages)

Yderligere information kan tilføjes! Har interviewpersonen noget at tilføje? Intervieweren kan yderligere samle op og få feedback fra interviewpersonen. Debriefingen kan fortsættes efter diktafonen/kameraet er slukket.

Interviewguide: Respondent 4

Briefing (optages ikke)

Vi er to masterstuderende, der pt. er i gang med vores afsluttende masterprojekt på uddannelsen Master i IKT og Læring (MIL), som er et IT-Vest samarbejde. Uddannelsen hører rent administrativt under Aalborg Universitet.

Vi skriver i vores opgave om overvejelser vedr. design af undervisningspodcasts i forbindelse med, at ASB Media og LSLab arbejder med udviklingen af et koncept for video til brug i undervisningen.

Vores projekt skal gerne belyse undervisernes arbejde med, forberedelse, tilrettelæggelse samt oplevelse af at arbejde med video i undervisningen.

Anne, som arbejder på ASB Bibliotek, er tilknyttet opgaven med ASB CAST, hvor hun har været med til at udvikle på portalen for videoer på ASB og dagligt arbejder med registreringen af de videoer/optagelser, der bliver uploadet i portalen.

Vi har valgt at være to til stede under interviewet for at kunne supplere, hvis interviewerens overser/glemmer et spørgsmål og for at kunne tage notater undervejs.

Introspørgsmål (her starter optagelsen)

- Fortæl lidt om dig selv: ansættelsesforhold (hvad er ASB Media?), uddannelse etc.
- Fortæl lidt om ASBCAST (indholdet i portalen).
- Hvorledes er du tilknyttet projektet med udarbejdelse af et koncept for brug af video i undervisningen?
- Har du erfaring med lignende projekter?

Hvor langt er I (i arbejdsgruppen) med designet af det nye koncept for videoer til brug i undervisningen?

- Hvordan er konceptet med video til undervisningen tænkt – kan du uddybe de ideer, I har om det p.t.
- Hvilket formål er der med videooptagelser til undervisning - hvorfor skal de laves?
- Hvor er ideen til projektet opstået?
- Hvem arbejder sammen om projektet – hvordan foregår samarbejdet rent praktisk? Hvilke roller har de forskellige deltagere i projektet?
- Hvem designer koncepterne? – får dem, der skal udarbejde videoerne rent praktisk instruktioner fra den enkelte underviser om, hvad og hvordan kameravinkel – tid - fokus etc. skal være, er det producerens eget valg eller et samarbejde?
- Er I inspireret af andre vedr. konceptet? (Hvis han under spørgsmålet om at uddybe ideerne med konceptet har svaret, at det ene koncept er en 20 minutters produktion, vil vi gerne vide, hvorfra det med de 20 minutter er hentet. Hvorfor ikke en 30 minutters produktion? Er det teoretisk funderet?)

Hvordan forestiller du dig, at konceptet skal anvendes?

- Hvem er målgruppen?
- Hvordan skal det markedsføres?

Hvem skal udarbejde videooptagelserne i forbindelse med det nye koncept?

- Er det noget, underviserne kan lave selv, eller skal der teknisk assistance på? - (Hvis ja til teknisk assistance, kan vi evt. spørge, om de har tænkt på andre low-fi produktioner vha. egne webcameraer, som underviserne evt. selv kan lave. Eller skal det være "lækre" produktioner?)
- Hvordan er ressourcerne i forhold til teknisk support af konceptet (hvis det nu går hen og bliver en stor succes).

Hvad er forskellen mellem at undervise face-to-face og videodistribueret?

1. Skal underviserne tilpasse undervisningen specielt til mediet (videooptagelsen)?
 - a. Er der forhold, man som underviser særligt skal være opmærksom på?
2. Hvilke performative udfordringer møder underviseren i forbindelse med at blive optaget? (påklædning, gestik, mimik, modificerende i forhold til sprog og adfærd)
3. Hvilke kommunikative udfordringer er der ved at formidle sin undervisning vha. video? (manglende kontakt, manglende deltagelse i videnskonstruktion, manglende kontrol, autoritetstab?)
4. Hvilken betydning har den manglende dialog med de studerende ved brug af videodistribueret undervisning?

5. Vil der være nogle studerende, der bedre vil kunne profitere af videooptagelser til brug i undervisningen end andre? Hvis ja, hvilke?
6. Har du selv erfaring med videodistribueret undervisning?

Hvilke karakteristika besidder en typisk studerende i dag? (digital natives, behov for fleksibilitet m.m.)

7. Har de studerendes adfærd og krav til undervisningen ændret sig inden for de sidste 5-10 år i takt med teknologiens betydning i hverdagen?

Debriefing (optages)

Yderligere information kan tilføjes! Har interviewpersonen noget at tilføje? Intervieweren kan yderligere samle op og få feedback fra interviewpersonen. Debriefingen kan fortsættes efter diktafonen/kameraet er slukket.