

# **E-læring og ledelse**

**Masterspeciale**

**Henrik Wisbech**

**studienr. 20013900**

**Vejleder: Bo Fibiger**

**Masteruddannelsen i IKT og Læring, MIL  
IT-Vest**

**Januar 2005**

## Forord

Dette masterspeciale er skrevet i efteråret 2004, desværre i en ikke-kollaborativ proces da jeg af tidsmæssige grunde måtte udskyde specialeskrivningen, til efter mine medstuderende havde afsluttet deres masteruddannelse.

Der har altså ikke været nogle at dele et fælles ansvar med, eller være gensidigt afhængig af, men så meget desto mere har det været en stor glæde at få støtte og kvalificeret sparring og opbakning fra kolleger og venner. Så tak til min skyggevejleder Bente, til Karen og Allan som alle har givet kommentarer og bidrag til udkastene. Og tak til Annette og Gjørrild og alle DKL 04-1 studerende for at bære over med mig og mine plagsomme spørgsmål!

Tak også til mine kolleger på Forvaltningshøjskolen – jeg ville gerne have haft brugt jer noget mere, men tiden løb... - og til skolens ledelse, som først bevilligede mig uddannelsen og sidenhen uddannelsesorlov til den sidste fase.

Bo Fibiger har været min vejleder, og stor tak til dig også for ikke kun at stå model til mine tvivlsomme tidsfrister, men også for at give mange gode kommentarer, forslag og indspark!

Og endelig er det som ikke-forfatter sjældent, at jeg har mulighed for at tilegne noget på skrift, så uanset at det poetiske niveau på de efterfølgende sider ikke yder nogen form for retfærdighed, vil jeg alligevel tilegne dette speciale til Kirsten, Sigrid og Signe, som på forskellig måde har bidraget til det endelige resultat, og uden hvis opmuntrende tilråb det næppe var blevet færdigt.

Januar 2005  
Henrik Wisbech

**Antal tegn: 142.676**

excl. forside, forord, indholdsfortegnelse, English Summary, litteraturfortegnelse og bilags-oversigt.

# Indholdsfortegnelse

Forord .....	ii
Indholdsfortegnelse .....	iii
English Summary .....	v
1. Indledning.....	6
1.1. Specialets konklusioner .....	7
1.2. Læsevejledning.....	8
2. Centrale temaer og begreber.....	9
2.1. Problemformulering og problemstillinger .....	9
2.2. Begreber .....	10
2.2.1. E-læring.....	11
2.2.2. IT-støttet undervisning .....	11
2.2.3. Fjernundervisning.....	11
2.2.4. Andre væsentlige begreber .....	12
3. Teori .....	15
3.1. Konstruktionisme og systemteori .....	15
3.2. Viden og ledelse .....	17
3.3. Kommunikation.....	19
3.4. Læring, undervisning og pædagogik .....	19
3.4.1. NUZO.....	20
3.4.2. Læring og ledelse i praksisfællesskaber .....	20
3.4.3. Læring og undervisning.....	22
3.5. Kollaboration og Kooperation.....	23
3.6. Skriftlig, asynkron kommunikation.....	24
3.7. Sammenfatning.....	26
4. Kontekst .....	27
4.1. DKL, baggrund og struktur .....	27
4.1.1. Struktur og rammer .....	27
4.2. DKL's teoretiske og pædagogiske fundament.....	29
4.2.1. Reflekterende kommunikation og kompetencebroen .....	30
4.2.2. En ny læringskultur .....	31
4.3. DKL-Groupcare.....	32
4.3.1. Indholdet i DKL-G .....	33
4.3.2. Vurdering af DKL-G .....	35
4.4. Introduktionen til DKL-G.....	37
4.5. Sammenfatning.....	37
5. Empiri: Metode og data.....	38
5.1. Metodiske aspekter.....	38
5.1.1. Generel metode.....	39
5.1.2. Konkret om de tre metoder .....	41
5.2. De indsamlede data: Beskrivelse og analyse.....	44
5.2.1. Observationsdata fra de 3 holds brug af DKL-G, 1. marts - 1. september 2004 ...	44
5.2.2. Spørgeskemaundersøgelsen.....	48
5.2.3. Interviews .....	56
5.3. Sammenfatning.....	63
6. Læringsomgivelsen .....	65
6.1. Kritiske faktorer .....	65

6.1.1. Tillid og formål .....	66
6.1.2. Underviserne .....	67
6.1.3. Læringsmål .....	67
6.2. Designovervejelser .....	68
6.2.1. Funktionalitet .....	70
6.2.2. At lære systemet .....	71
6.2.3. Undervisernes kompetence .....	72
6.3. Konkrete tanker om en fremtidig DKL-G .....	73
6.3.1. Meningsforhandling, koordination og ressourcehåndtering .....	73
6.3.2. Klare strukturer .....	74
6.3.3. Grænsefladen .....	75
6.3.4. Er der nogen derude? .....	77
6.3.5. Mere end tekst i den skriftbaserede kommunikation .....	79
6.3.6. Læring om læringsomgivelsen .....	80
7. Konklusioner og perspektiver .....	82
7.1. Hovedkonklusioner .....	82
7.2. Perspektiver .....	84
7.3. Afslutning .....	85
8. Litteratur .....	86
9. Bilagsoversigt .....	89

## English Summary

### ***Title: E-learning and leadership***

The main issue of this thesis is if and how e-learning can be used as an integrated part of leadership (or management) education. The case study is a part-time leadership education for managers in Danish local authorities (abbreviated DKL) consisting of three modules, where focus is on the first module, The Personal Leadership. The students are all managers or supervisors with a professional background as for instance engineers, teachers, social workers or office workers.

I define e-learning as a learning environment, where ICT and face-to-face elements are designed as a coherent unity. This opposed to distance education, where the face-to-face elements are negligible, and to ICT-supported education, where there is no didactical integration of the two parts.

My theoretical foundation – as well as the theories behind DKL - can be termed (social-)constructionism. I view meaning as an entity constructed and negotiated in social systems with the means of communication. Meaning can be regarded as a common interpretation within the particular social system of the state of the world, and has reduction of complexity as the central issue.

With reference to Lars Qvortrup's works I view knowledge, learning, and leadership as sharing common ground, and with a Luhmannian concept of systems and communication I have established a starting point for a concept of genuine collaborative learning within a Danish tradition of project pedagogy and communities of practice, both with respect to learning (DKL), and leadership (the managers actual working community).

My empirical basis is the first three classes of DKL-students (approximately 30), who started in February 2004. I have had access to their use of a particular Virtual Learning Environment (VLE) called DKL-Groupcare, all students have been called for to answer a questionnaire (an appeal roughly two thirds accepted), and I have made two group interviews: One with five students and one with the three teachers.

Based on the above-mentioned theoretical and empirical foundation I conclude that e-learning can improve leadership education and indeed education, where relational competences are being focused upon. If this conclusion shall prove valid however, a number of important issues must be taken into consideration:

- ◆ The ICT-part of the learning environment must be technically stable, simple and adjustable to individual needs.

- ◆ There must be a high degree of trust between students (and teacher) if written communication about what is often regarded as personal issues shall be possible.
- ◆ A common language to express reflections must be developed, and the ICT-part must facilitate a multi-faceted communicative spectrum.
- ◆ Teachers and students alike must be trained in the possibilities and potentials of asynchronous and synchronous communication via the Internet. This training must be consistent with the general pedagogical thinking.
- ◆ The didactic design of the learning environment in general, and the ICT-part in particular, must reflect the background and qualifications of the specific group of students.
- ◆ The pedagogical and didactical approach to the face-to-face and ICT-parts of the learning environment must be coherent.

My aim have not been to design a VLE for DKL according to the conclusions above, but I do highlight a few possible developments:

- ◆ A flexible interface being able to reflect the most important issues for the individual student at the actual learning stage.
- ◆ Incorporation of RSS-feed technology to ensure that all students are aware of news from the learning environment.
- ◆ Integration of graphical elements in asynchronous and synchronous communication.

These elements shall not be developed as a means of eliminating the difference between face-to-face and ICT parts of the learning environment. That is neither a feasible nor desirable ambition. On the contrary is it extremely important to realize, that this difference is exactly what makes the qualitative improvement in learning – and ultimately leadership – possible. It is, so to speak, the difference, that makes the difference.

# 1. Indledning

Ambitionen for dette speciale er at afsøge et lille stykke af den nuværende mulige grænse for, hvordan man kan arbejde med læring eller kompetenceudvikling, distribueret via en computer, når indholdet først og fremmest er karakteriseret ved interpersonelle relationer, og målgruppen er ledere i offentlige organisationer.

Udtrykket ”den nuværende mulige grænse” illustrerer, at der ikke nødvendigvis er en hertil-og-ikke-længere grænse for, hvor langt man kan nå i computerbaseret/-støttet læring, og – hvis der en – at den så ikke nødvendigvis ligger fast særligt længe ad gangen, men fx påvirkes af udviklingen i informations- og kommunikationsteknologien; af underviserens kompetencer; af (tænkningen om) det didaktiske design – som igen påvirkes af det foregående! - og af den lærendes tilgang til og erfaring med ny teknologi.

Men på den anden side er der meget, der taler for, at grænsen faktisk er der – at der er grænser for hvor langt, eller hvor meget det virtuelle kan erstatte det virkelige, når det handler om relationerne mellem individer, i grupper og mellem grupper. Og det må siges at være det primære fokuspunkt, når det drejer sig om udvikling af ledelse<sup>1</sup>. At det så også må erkendes, at vores fantasi til i dag at fastslå hvor grænsen er, næppe er tilstrækkelig, er en anden sag.

Men så meget for næsten filosofiske eller eksistentielle spørgsmål. Nærmere ved jordens overflade er spørgsmålet, hvordan man bedst muligt kan understøtte og fremme den ansigt-til-ansigt læring der finder sted i Den Kommunale Lederuddannelse (DKL) med et e-læringssystem af groupware-familien, altså et system, ”hvor

Den Kommunale Lederuddannelse, DKL, består af 3 obligatoriske og 3 valgfrie moduler. De 3 obligatoriske kan tages med én undervisningsdag hver anden uge i løbet af et år og består i alt af 126 lektioner.

Målgruppen er kommunale ledere med selvstændigt budget- og/eller personaleansvar, eksempelvis institutionsledere, afdelingsledere i forvaltninger osv. De har typisk en mellemlang, videregående uddannelse og et ganske langt erhvervsforløb, både som medarbejdere og ledere.

Undervisningen foregår på hold af max. 20 studerende, men gennemsnittet på de 3 første hold, som er det empiriske grundlag her, var på 12. Holdene deles op i såkaldte kompetenceteams af 4 – 5 studerende.

DKL udbydes ikke iht. Lov om åben uddannelse, og der er derfor fuld brugerbetaling, p.t. kr. 26.500 for de 3 obligatoriske moduler.

Hertil kommer bøger, transport mv.

<sup>1</sup> Danmarks Radio kører i efteråret 2004 et spændende tema under overskriften ”Spillet om fremtiden. Septariet 2034”. En appetizer herfra kan illustrere mit synspunkt: ”Vi har fået netsoaps med fuld sansestimulering, så kaffen dufter og man kan mærke yndlingsskuespillerens skægstubbe, vi kan prøve alt fra bungyjump til de hemmeligste seksuelle lyster i cyberspace og når vi vandrer gennem virkeligheden hvisker Realityboosteren os ekstraoplysninger i øret. Men hvornår får oplevelser betydning, er der forskel på simulering og virkeligheden og hvornår går man offline?” Citeret fra <http://www.dr.dk/P1/2034/dilemmaer/dilemma4.asp> (adressen aktiv 2. december 2004)

målsætningen er at støtte samarbejdet i større eller mindre grupper” (jf. Nyvang mfl, 2004, s. 219).

Valget af dette emne er affødt af mit arbejde på Danmarks Forvaltningshøjskole, hvor jeg er fagligt ansvarlig for udviklingen og driften af DKL. Det indebærer beslutningskompetence indenfor nogle økonomiske, organisatoriske og formelle rammer, i forhold til alle aspekter af uddannelsen, eksempelvis også når det gælder ansættelse af undervisere, oprettelse af hold og anskaffelse af software. Det giver nogle særlige metodemæssige problemer i forhold til specialet i almindelighed og empirien i særdeleshed (jf. afsnit 5.1. og 5.1.1.), men omvendt giver det den helt særlige motivation, at jeg har mulighed for at føre teorien ud i praktisk handling.

## 1.1. Specialets konklusioner

Arbejdet med dette speciale giver mig grund til optimisme i forhold til at arbejde med udviklingen af e-læring i lederuddannelser. Jeg er således ikke i tvivl om, at e-læring kan tilrettelægges med en kvalitativ forbedring af det samlede læringsudbytte til følge.

Det forudsætter imidlertid

- ◆ at IKT-delen er driftssikker, enkel og på en simpel og intuitiv måde kan tilpasses den enkeltes måde at lære på i den givne situation,
- ◆ at der er den fornødne tillid mellem de studerende indbyrdes til at kommunikere overvejende på skrift om emner, der i udgangspunktet ofte opleves som hængende tæt sammen med personlige egenskaber,
- ◆ at der er et fælles sprog til at udtrykke refleksionerne med, og at der er mulighed for flere nuancer, end det rene skriftsprog kan tilbyde,
- ◆ at såvel undervisere som studerende trænes i at bruge mulighederne i denne kommunikationsform på en måde, der er konsistent med lærings- og ledelsestænkningen i øvrigt,
- ◆ at der i det didaktiske design af læringsomgivelsen – og ikke mindst i designet og implementeringen af IKT-plattformen – arbejdes målrettet ud fra den konkrete målgruppe,
- ◆ at når tilstedeværelsesundervisningen fokuserer på kollaborativ læring, så skal IKT-plattformen også facilitere kollaboration. Og ikke, som i tilfældet er i DKL’s IKT-del, være mere gearret til Kooperation.

Hvis disse forudsætninger er opfyldt, kan det at arbejde med e-læring i lederuddannelse medføre en positiv spiraleffekt, hvor arbejdet i lærings-praksisfællesskabet kan muliggøre det virtuelle arbejde, der igen styrker praksisfællesskabet, til gavn for i første omgang læringen, og i anden omgang det, det ”i virkeligheden” handler om: Bedre ledelse.



## 1.2. Læsevejledning

Mit teoretiske udgangspunkt for at beskæftige mig med viden, læring og kompetenceudvikling har et (social-)konstruktionistisk fundament. Samme fundament hviler DKL på, og jeg prøver derfor i **afsnit 3** at give en samlet fremstilling af nogle af de centrale elementer i denne tænkning. Overgangen til **afsnit 4**, hvor jeg præsenterer de væsentligste elementer i DKL-konteksten og herunder DKL-Groupcare, skulle dermed gerne være glidende med det fælles teoretiske tankegods som fællesnævneren.

Inden dette præsenterer jeg i **afsnit 2** specialets hovedspørgsmål og de centrale problemstillinger og begreber, der anvendes i specialet.

**Afsnit 5** er helliget det empiriske grundlag for specialet. Praksisovervejelserne baseres på 3 typer empiri: Observationer, spørgeskemaundersøgelse og fokusgruppeinterviews, og da mange af konklusionerne i specialet trækker på dette materiale, er afsnittet omfattende, hvor overvejelserne om min metodiske tilgang indgår for at kvalificere konklusionerne. Der er tale om den type aktionsforskning, hvor jeg som studerende forsker i min egen praksis og i mine egne beslutninger, hvilket giver en lang række metodiske udfordringer.

Aktionerne, eller handlingerne, er i fokus i **afsnit 6**, hvor jeg på baggrund af teori og empiri beskriver, hvad jeg vurderer som de væsentligste elementer i den samlede læringsomgivelse for DKL – og dermed lignende uddannelser med en rimelig overensstemmelse i målgruppe og indhold – og ikke mindst hvilke krav man kan stille til e-læringssystemet, herunder introduktionen til det og undervisernes brug af det.

**Afsnit 7** rummer konklusionerne og peger på perspektiverne for såvel det mere konkrete kommende arbejde som mere fundamentale overvejelser om brugen af e-læring, jf. også ovenstående.

## 2. Centrale temaer og begreber

Mit udgangspunkt for dette speciale er en eksisterende videreuddannelse i ledelse for voksne, som er tilrettelagt med traditionel ansigt-til-ansigt undervisning på hele hold, og med fokus på intensive træningslignende forløb i mindre grupper, hvor underviseren indtager rollen som vejleder og coach. Endvidere er det eksplicit formuleret, at de studerende inddrager egen praksis i undervisningen, og omvendt bruger de præsenterede teorier i praksis. Endelig bruges der et IKT-system som støtte for kommunikationen, uden at dette dog er integreret i den samlede læringsomgivelse.

Præmissen er altså en eksisterende lederuddannelse, hvor IKT-delen har en forud defineret rolle.

### 2.1. Problemformulering og problemstillinger

Med det udgangspunkt er det helt grundlæggende spørgsmål,

**hvordan IKT introduceres og integreres bedst muligt med henblik på at støtte og fremme læring og kompetenceudvikling for offentlige ledere, som er studerende på Den Kommunale Lederuddannelse, DKL, hvor det indholdsmæssige fokus ligger på, hvordan lederen kan "...orientere sig, bevæge og udvikle sig selv og sin organisation i forhold til forskellige traditioner og ideer om ledelsesbegrebet. Lederen skal kunne agere i samspil med de øvrige aktører i organisationen og omverdenen."** (Studievejledning for DKL, modul 1, s. 1, bilag 1)

Heri ligger tre væsentlige afgrænsninger:

1. Der vil være tale om **e-læring** og ikke ren fjernundervisning. Nedenfor præciseres disse begreber, men det kan indledningsvist forstås som en fleksibelt tilrettelagt kombination af ansigt-til-ansigt undervisning (= traditionel tilstedeværelsesundervisning) og computerbaseret undervisning, hvor sidstnævnte støtter og supplerer fagets pædagogiske arbejdsmetoder.
2. Der er tale om **videreuddannelse for ledere i det offentlige**<sup>2</sup>. Det indebærer, at målgruppen er voksne mennesker som passer et fuldtidsarbejde ved siden af den uddannelsesaktivitet, de gennemfører.
3. Og endelig er der tale om læring på et felt, hvor det primært handler om **udviklingen af sociale/relationelle/"bløde" kompetencer**. Dette er vanskeligt kort at definere

---

<sup>2</sup> Distinktionen offentlig – privat er i mine øjne ikke indholdsmæssig relevant i denne kontekst. Problemstillingen er identisk, uanset i hvilken sektor lederne er ansat, men når den alligevel medtages her, er det for at understrege, at min case og mit fokuspunkt er DKL.

mere præcist end i citatet fra studievejledningen, men indledningsvist (og jeg vender hertil i afsnit 3) tænker jeg på udviklingen af kompetencer, som anvendes i (kommunikative) relationer mellem mennesker i organisationer: Refleksion, samarbejde, dialog, empati, gennemslagskraft osv. Altså kompetencer der ofte (fx i stillingsannoncer) sammenfattes under overskriften personlige kvalifikationer.

Det kan også bidrage til definitionen at understrege, hvad det **ikke** er: Indlæring af faktuel eller instrumentel viden, eksempelvis hvordan man bruger et tekstbehandlingsprogram, hvad persondataloven foreskriver, eller hvordan man dimensionerer en bærende konstruktion i et hus.

Med det udgangspunkt søger jeg på baggrund af de præsenterede teorier og den indsamlede empiri at besvare eller i det mindste belyse følgende centrale problemstillinger:

- Hvilke forhold i samspillet mellem underviser, studerende, fagligt indhold og IKT'en kan i særlig grad identificeres som kritiske i denne sammenhæng?
- Hvilke krav stiller det til det didaktiske design af den samlede læringsomgivelse?
- Hvilke krav stiller det til systemets funktionalitet?
- Hvilke krav stiller det til underviserne (og de studerende)?

Dermed er det min forventning, at jeg har grundlag for at

- opstille nogle konkrete, om end ikke nødvendigvis umiddelbart operationaliserbare design- og systemkrav, når der skal være sammenhæng mellem tilstedeværelsesundervisningen, IT-anvendelsen, det faglige indhold og målgruppen, og ikke mindst
- komme med forslag til, hvordan studerende og undervisere udvikler kompetencer til brugen i sammenhæng med den traditionelle undervisning.

## 2.2. Begreber

Terminologien og begrebsanvendelsen indenfor feltet er uklar. Om det skyldes den hastige udvikling indenfor computerteknologien i almindelighed og dens anvendelsesmuligheder indenfor undervisning i særdeleshed, de forskellige pædagogiske teoriskoler, sprogforbistringer, og/eller noget fjerde lader sig ikke fastslå.

Det er derfor hensigtsmæssigt ganske kort at præsentere mine definitioner af nogle af de væsentligste begreber indenfor læring, hvori der inddrages computere<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Jeg har allerede anvendt forkortelsen IKT: Informations- og KommunikationsTeknologi, som jeg bruger som samlebetegnelse for computerteknologier.

### 2.2.1. E-læring

Der er tale om fleksibelt tilrettelagt kombination af ansigt-til-ansigt-undervisning (= traditionel tilstedeværelsesundervisning) og computerbaseret undervisning, hvor sidstnævnte støtter og supplerer fagets pædagogiske arbejdsmetoder. Den computerstøttede undervisning er distribueret via internettet, således at deltageres tilgang er uafhængig af tid og rum. Hovedvægten lægges på asynkrone redskaber/teknologier, men e-læring kan også inddrage synkrone elementer i form af fx chat med eller uden lyd og/eller video.

Graden af fleksibilitet i forholdet mellem tilstedeværelses- og computerbaseret undervisning afhænger af læringsmålene:

”Når læringsmålene sættes i centrum for udviklingsarbejdet med e-læring, er der hjælp at hente i didaktikkens værktøjskasse ... undervisningstilrettelæggelse og didaktiske grundkategorier som læringsmål, form, indhold, deltagerforudsætninger, evalueringsform og -kriterier ... stadig er aktuelle, også når vi taler udvikling af fleksible, netbaserede undervisningsformer.” (Georgsen, 2004, s. 13).

### 2.2.2. IT-støttet undervisning

Der er tale om ansigt-til-ansigt-undervisning med en tilknyttet elektronisk, internetdistribueret opslagstavle, hvor undervisningsplaner, deltagerlister, slides, noter, links og andre til undervisningen knyttede ressourcer opbevares og deles mellem underviser og de studerende. Heri ligger der således ikke særlige forestillinger om pædagogisk eller didaktisk metode – nettet og computeren overtager alene papirets, kopimaskinens og postens funktioner uafhængigt af, hvad der undervises i, af hvem og på hvilken måde det sker.

Der kan i det benyttede system være de samme teknologiske værktøjer, som når der laves e-læring. Den centrale distinktion er, at brugen heraf ikke er integreret i undervisningen, og er i givet fald afhængigt af de studerendes egne aktiviteter og initiativer. Hermed være også sagt, at det ikke er den teknologiske løsning, og de valg der træffes i den forbindelse, der afgør didaktikken. Men omvendt vil den teknologiske løsning sætte rammer (eller begrænsninger om man vil) for værktøjskassens størrelse og indhold, jf. citatet ovenfor.

### 2.2.3. Fjernundervisning

Der er tale om undervisning som helt eller overvejende er baseret på elektronisk baseret fremførelse (internet som hovedregel). Det er med andre ord en moderniseret udgave af brevskolens, hvor de studerende selv bestemmer, hvornår de vil ”undervises”; hvor de løser opgaver som fremsendes via nettet, og hvor underviseren er tilstede som et billede og en stemme på skærmen i undervisningssessionerne, og som én, man kan udveksle synspunkter med og få vejledning af via nettet.

Börje Holmberg refererer Desmond Keegan for følgende 5 kriterier, der karakteriserer fjernundervisning ("distance education"):

- "the quasi-permanent separation of teacher and learner...
- the influence of an educational organisation both in the planning and the preparation of learning materials...
- the use of technical media ... to unite teacher and learner...
- the provision of two-way communication...
- the quasi-permanent absence of the learning-group... people are usually taught as individuals..." (Holmberg, 2001, s. 13)

Keegans definition ovenfor stammer fra 1990 og Holmberg tilføjer derfor Keegans eget supplement fra 1998, hvori han ophæver den sidste bullit som følge af at den teknologiske udvikling har gjort gruppebaseret fjernundervisning mulig.

Sammenfattende kan man sige at graden af didaktisk fleksibilitet er lige lav i fjernundervisningen og i den IT-støttede undervisning – det er et enten-eller, forstået som den aktive og integrerede brug af computerbaseret undervisning. Endvidere kan det fastslås, at hvor der mig bekendt ikke findes fjernundervisning i dansk (offentlig) lederuddannelse, så er én eller form for IT-støtte ved at være en fast etableret del af efter- og videreuddannelsesstilbuddene indenfor ledelse<sup>4</sup>.

Set i relation til problemformuleringen ovenfor, er mit mål dermed at få indkredset sammenhængen mellem læringsmålene i lederuddannelse og fleksibiliteten i e-læringen.

#### 2.2.4. Andre væsentlige begreber

I de didaktiske overvejelser om hvordan man kan tilrettelægge den samlede læringsomgivelse er overvejsen om relationen mellem underviser og de studerende, hhv. de studerendes gruppeprocesser et centralt tema.

Jeg vender tilbage til det teoretiske fundament i næste afsnit, men der kan være grund til ganske kort at præcisere den problemorienterede projektpædagogik, POPP, og i forlængelse heraf kollaborativ hhv. kooperativ læring.

Lone Dirckinck-Holmfeld definerer POPP med en helhed af følgende 5 didaktiske principper:

- "problemorientering
- deltagerstyring
- fælles projektarbejde
- tværfaglighed, og
- action learning." (Dirckinck-Holmfeld, 2000, s 222)

---

<sup>4</sup> Dette er en i videnskabelig forstand udokumenteret påstand baseret på samtaler med mine kolleger i videre- og efteruddannelsesmiljøet og en hurtig surfing på nettet.

Heri ligger, at de studerende arbejder helhedsorienteret med en selvformuleret, praksisrelateret problemstilling, hvor det fælles produkt kvalitativt overstiger summen af den enkelte studerendes og den enkelte fagligheds bidrag.

Jeg forstår

- ”problem” som afstanden mellem en given nu-situation og en ønsket fremtid, og
- ”produkt” som noget der **kan** være en skriftlig opgave, som igen kan være udgangspunkt for en efterfølgende eksamen, og det kan være mindre dokumenterbare resultater af gruppedynamiske processer, som opnås gennem lang tids refleksion over en given problemstilling.

Grupperne af studerende arbejder med, og - i kraft af den didaktiske tilrettelæggelse, både i det fysiske og i det virtuelle læringsrum - tilskyndes til at arbejde med disse projekter

- kollaborativt og/eller
- kooperativt.

Det er ikke en helt ukontroversiel distinktion<sup>5</sup>, men den kan alligevel være hjælpsom i overvejelserne om designet af læringsomgivelsen. Jeg vil støtte mig til Dillenbourg mfl i deres definition af de to begreber:

”Collaboration’ is distinguished from ‘cooperation’ in that cooperative work ‘... is accomplished by the division of labor among participants, as an activity where each person is responsible for a portion of the problem solving...’ whereas collaboration involves the ‘... mutual engagement of participants, in a coordinated effort to solve the problem together’ ... In cooperation, coordination is only required when assembling partial results, while collaboration is ‘... a coordinated, synchronous activity that is the result of a continued attempt to construct and maintain a shared conception of a problem” (Dillenbourg mfl, 1995, s. 190).

Der er altså karakteren og graden af arbejdsdeling til forskel, og dermed i sidste ende en kvalitativ forskel i den læring, der finder sted. Spørgsmålet er imidlertid, om der ikke ofte vil være tale om et både-og snarere end et enten-eller, eksempelvis afhængigt af hvor i projektprocessen, gruppen er – et spørgsmål, jeg vil vende tilbage til senere – men under alle omstændigheder er der i det didaktiske design af den samlede læringsomgivelse og dens enkelt-elementer god grund til at være opmærksom på, om et givet tiltag peger mest i retning af kollaboration eller Kooperation.

Som det sidste begreb et par ord om ”design”. Det er, som Bo Fibiger noterer,

”et tvetydigt ord, som både dækker over en proces og et produkt. Når et produkt skal udformes, sker det som et resultat af en designproces, og når vi står med det færdige produkt, taler vi om produktets design.” (Fibiger, 2001, s. 12)

---

<sup>5</sup> Dillenbourg mfl. anfører i den citerede tekst, at ”some people use the terms interchangeably. (Indeed, there is some disagreement amongst the authors themselves).” (ibid. s. 189). Og Fremmedordbogen giver heller ikke meget hjælp, idet ”samarbejde” er synonymet for begge ord om end der er et ”økonomisk” foran ved Kooperation (Fremmedordbogen, 1999).

Og, vil jeg tilføje, ”design” har også ofte en meget lineær, instrumentel konnotation: Jeg har et problem og så designer jeg en løsning.

Her skal design forstås som en reflekteret proces, hvor de meget lidt lineære sammenhænge mellem læring og didaktik udmøntes i en pædagogisk praksis, hvor der er truffet en række valg og dermed fravalg med udgangspunkt i et cirkulært samspil mellem tilrettelægger, underviser, hold, indhold og fysiske, økonomiske og formelle rammer.

### 3. Teori

Jeg vil i dette afsnit beskrive mit teoretiske fundament for, hvordan læring, kompetenceudvikling og kommunikation kan tænkes i sammenhæng med lederuddannelse, hvori e-læring indgår.

Kommunikation kan i denne sammenhæng siges at være et meta-begreb, idet kommunikation både er forudsætningen for læring og kompetenceudvikling, og samtidig et element i læringen og kompetenceudviklingen. Et centralt spørgsmål bliver, om teorien giver belæg for, at det kommunikative rum i e-læring har en sådan karakter, at det giver kvalitativt nye rammer – videre eller snævrere - for læring om ledelse. Og i givet fald hvilke implikationer dette har for designet af læringsomgivelsen.

#### 3.1. Konstruktionisme og systemteori

Den epistemologiske sondring mellem konstruktionisme og konstruktivisme er uklar<sup>6</sup>, og jeg vil derfor bruge de to som synonyme i det følgende, dog således at jeg bestræber mig på at bruge de citerede teksters brug af ordet i den pågældende sammenhæng, dog med en tilbøjelighed til at bruge konstruktionisme som ”default”.

Ordbogsopslaget er konstruktivisme:

”...at menneskets erkendelse og viden er en fortolkning dvs. en konstruktion, der bygger på sanseindtryk, der forarbejdes på grundlag af kognitive skemaer el. tolkningsregler (...), en bestemt kognitiv kontekst for *hvad* vi kan erkende; (...)og dels at blive udformet (...) gennem samspillet med omgivelserne, først og fremmest det sociale samspil med andre mennesker, der kommer til at bestemme, hvordan forhold i omverdenen skal forstås gennem menneskets virksomhed; viden er således en personlig (individuel) konstruktion; (...) der fremhæver at virkelighed er samfundsskabt” (Psykologisk-Pædagogisk Ordbog, 2001).

Konstruktionismen har den implikation, at mening konstrueres i sociale, kommunikative relationer, hvad der ikke mindst i en ledelses- og en læringsssammenhæng giver særdeles god fornuft. I sin yderste konsekvens betyder det i nogle udlægninger<sup>7</sup>, at der ikke findes nogen

---

<sup>6</sup> Den filosofiske, epistemologiske rod kan tilskrives en neapolitansk filosof, Giambattista Vico, tilbage i det 18. århundrede (<http://dsor.uni-paderborn.de/de/forschung/publikationen/blumstengel-diss/Konstruktivismus.html>). Ord-forbistringen har formentlig ligeså gamle rødder, idet man taler om den filosofiske retning ”**konstruktivismen**” hvis grundkerne er, at erkendelse og mening sker som en (individuel) **konstruktion**, jf. også ordbogscitatet ovenfor.

I nogle sammenhænge har der været tale om en indholdsmæssig sondring, jf. fodnote 7. Der er dog også den mulighed, at det hovedsageligt er en sondring mellem eller afsmitning fra tysk- og engelsksprogede skoler, der gør sig gældende.

<sup>7</sup> Synspunktet er blevet tillagt de såkaldte radikale konstruktivister, hvis skole har navn fra Ernst von Glasersfeld, men det forekommer tvivlsomt, at von Glasersfeld eller hans mere prominente arvtagere faktisk argumenterede i de baner. Det er i øvrigt blevet fremført, at netop graden af radikalitet i synspunktet om verdens/virkelighedens eksistens udgør distinktionen mellem konstruktionisme og kon-



virkelighed, når alt er en konstruktion, men så vidt vil jeg ikke trække argumentet. Der er selvsagt en virkelighed, men det væsentlige budskab i konstruktionismen er, at virkeligheden erkendes gennem iagttagelsen. Hvordan den skal forstås og fortolkes, konstruerer vi os til i overensstemmelse med iagttagelsespositionen og kommunikationen herom.

”Den konstruktionistiske videnskabsteori tager udgangspunkt i, at fænomener i omverdenen for en iagttager ikke træder frem, som de ’objektivt’ er, men som de iagttages. ... Den konstruktionistiske fænomenologi ... har som grundlæggende antagelse, at fænomener konstrueres, dvs. tillægges betydning og mening gennem iagttagelser, der er *kontingente*, hvilket som nævnt betyder, at *de kunne (have) være(t) anderledes.*” (Danelund og Jørgensen, 2001, s. 205, forfatterens kursiveringer).

Med henvisning til Lars Qvortrup (Qvortrup 1998, 2001 og 2004) kan man i forlængelse heraf sige, at det hyperkomplekse samfund (et samfund, der er komplekst i 2. orden) om noget kræver kontingensformler, der både individuelt, i sociale funktionssystemer og på samfundsniveau kan håndtere og reducere kompleksiteten. Og hans bud på den samfundsmæssige kontingensformel er det lærende samfund og den livslange læring, der tematiserer erkendelsen af, at alting i morgen er eller kan være anderledes.

Dermed afvises også rationalismen og den positivistiske epistemologi i dens forskellige varianter, og i konsekvens heraf må undervisning, læring og kompetenceudvikling (og ledelse!) også tænkes som en kommunikativ og social proces, -

”... noget, der finder sted i interaktion og kollaboration med andre, frem for et individuelt læringssyn, hvor læring finder sted i distanceret refleksion i en persons mentale univers.” (Sorensen, 2000, s. 238)

Jeg har flere gange brugt ordet ”system”, og mit udgangspunkt herfor er Luhmanns systemteori, nemlig at samfundet består af sociale og psykiske systemer, hvor sidstnævnte er individer.

Niklas Luhmann kombinerer konstruktionismen og de sociale systemer, og han og de mange tænkere, der efterfølgende har ladet sig inspirere af Luhmann, udvikler på den baggrund en sammenhængende systemteori.

Systemer er lukkede og autopoietiske, og skaber mening ved at referere til sig selv. Men systemer er også åbne, idet de er i kontakt med omverdenen gennem en selektiv kommunikation, som kan fastholde og styrke systemets forskellighed fra omverdenen og samtidig – og dermed - reducere omverdenskompleksiteten. Det sker med den forforståelse af omverdenen, systemet har.

---

struktivismen, netop med henvisning til von Glasersfelds ”Radical Constructivism”. Eksempelvis skriver Mads Hermansen: ”I modsætning til Glasersfelds opfattelse mener Luhmann, at verden eksisterer...” (Hermansen, 2001, s. 76), men det er altså langt fra et uimodsagt synspunkt.

En anden, men heller ikke alment anerkendt terminologi er, at konstruktivisme/-ionisme betragter alt som en konstruktion, også ”virkeligheden”, men socialkonstruktivisme/-ionismen alene betragter det samfundsmæssige, det sociale, som en konstruktion, mens ”virkeligheden” er en realitet.

Når konstruktionisme og systemteori har appel i pædagogiske sammenhænge og i sammenhænge, hvor ledelse og organisationer analyseres og udvikles, hænger det sammen med den vægt, der lægges på kommunikation, som i sine mange former er det eneste virkemiddel i lærings- og ledelsessammenhænge (jf. også Sorensen-citatet ovenfor). Jeg vil nedenfor fordybe mig mere i kommunikationsteorien, som den kan udledes af konstruktionismen og systemteorien, men først et teoretisk grundlag for at tale om viden og ledelse<sup>8</sup>.

### 3.2. Viden og ledelse

Jeg har brugt begrebet kompetenceudvikling sammen med læring som udtryk for formålet med den aktivitet, lederne indgår i i deres videreuddannelse. Men hvad er kompetence, og hvad er viden, som nødvendigvis må være målet for læringen?

Lars Qvortrup præciserer og sammenfatter i bogen *Det vidende samfund* (Qvortrup, 2004) det udrednings- og analysearbejde om læring, kompetence og viden i det hyperkomplekse samfund han i bogform påbegyndte med *Det hyperkomplekse samfund* (Qvortrup, 1998):

”Viden er en kilde til at transformere usikkerhed til sikkerhed (fænomener kan kategoriseres i forhold til hvad man allerede ved), men den er ligeledes – og dette i stigende grad – en kilde til at give usikkerhed form, dvs. opretholde usikkerhed som usikkerhed, men gøre den håndterbar, ... Den første form for viden kaldes i den almindelig faglige jargon kvalifikationer, den anden kaldes kompetencer.” Og videre: ”Et helt afgørende karakteristikum ved viden er, at den er dynamisk, dvs. at den i samspillet med omverden kan føre til ny viden. Dette kaldes læring, som både er en individuel og en organisatorisk proces.” (Qvortrup, 2004, s. 82f)<sup>9</sup>

Med det udgangspunkt inddrages Batesons systematik, hvori han inddeler læring og kommunikation i 4 former og resultatet er samlet i nedenstående tabel:

---

<sup>8</sup> Som det er fremgået mere eller mindre eksplicit i det foregående, ser jeg mange lighedspunkter mellem læring, pædagogik og ledelse. Ole Fogh Kirkeby udtrykker det således: ”... så handler lederskab om viljen og evnen til at forme sig selv i det godes billede. ... Dybest set er dette problem *pædagogisk*, ... Lederen må nemlig være pædagog, både for sig selv og andre. Begrebet ’pædagog’, der jo egentlig udspringer af det græske dannelsesideal ’paideia’, betyder ikke kun undervisning af børn, men omfatter netop livslang læring og udvikling af en samfundsrelevant dannelse.” (Kirkeby, 2004, s. 44, forfatterens kursivering)

<sup>9</sup> Bemærk, at Qvortrups definition af viden således præsenterer et alternativ til både den rationalistiske vidensdefinition og den ”nye” opfattelse af, at ”Viden er blevet en performativ ressource...” (Herman, 2003, s. 15) – en opfattelse som Stefan Herman da også imødegår i den citerede publikation.

Videnskategori	Vidensform og –systematik		Vidensbetegnelse	
viden	viden om noget	viden om omverden	faktaviden	kvalifikationer
viden om viden	viden om videns-situationen	viden om viden	situativ viden	kompetencer
viden om (viden om viden)	viden om videns-betingelserne	viden om videns-systemet	systemisk viden	kreativitet
viden om (viden om (viden om viden))	verden som videns-forudsætning	kollektiv grundlags-viden	verdensviden (videns-kultur)	kultur

Tabel 3.1. Vidensbegreberne. Bearbejdet efter Qvortrup, 2004, s. 85ff

Uden at gå ind i en nærmere vurdering af, hvor man hovedsageligt har sat ind med læring og uddannelse i forhold til ledere, forekommer det oplagt, at den situative og ikke mindst den systemiske viden er vigtig, når en leder skal orientere sig og træffe beslutninger af strategisk og organisatorisk karakter.

Der tales ofte(re) om, at det for enhver leder i stigende grad er vigtigt at ”lede opad”, og hvor det for de øverste ledelsesniveauer i det offentlige ”altid” har været en del af funktionen eksempelvis at orientere sig mod det politiske, er det et nyt iagttagelsesperspektiv for institutionsledere, afdelingsledere og andre i DKL-målgruppen. I ”opad-ledelsen” ligger netop det at orientere sig mod beslutningspræmisserne, eller vidensbetingelserne i skemaet ovenfor. Man kunne – med Qvortrup – kalde dette hyperkompleks-ledelse.

Tænkningen om ledelse og om vidensformerne i tabel 3.1. kan sammenkobles således:

Vidensbetegnelse	Ledelsesformer	Ledelsesværktøjer
1. ordens viden: faktaviden	simpel ledelse	viden om personer, adfærd, regler mv.
2. ordens viden: situativ viden	kompleks-ledelse	ledelsesredskaber (beslutningsredskaber)
3. ordens viden: systemisk viden	hyperkompleks-ledelse	ledelsesteorier (beslutningspræmisredskaber)
4. ordens viden: videnskultur	ledelseskultur	ledelseskontekst (ledelses-ledelse)

Tabel 3.2. Viden og ledelse. Fra Qvortrup, 2004, s. 251<sup>10</sup>

Problemet med ovenstående kategorisering er, at den signalerer en klarere skelnen end godt er – eksempelvis at det ikke er nødvendigt med ledelsesteorier i kompleks-ledelse. Eller omvendt at man kan ”nøjes” med at kunne ledelsesteoriene i en hyperkompleks-ledelses sammenhæng (eller at simpel ledelse er let!). Man kunne med andre ord få et forsimplet og dermed fejlagtigt indtryk af, hvad ledelsesudfordringen består i. I såvel teori som praksis vil de

<sup>10</sup> Tabellen er på nær kolonne-overskriften ”Vidensbetegnelse” identisk med tabellen i referencen. Qvortrup kalder selv kolonnen for ”Vidensformer”, hvilket jeg imidlertid finder misvisende, jf. tabel 3.1. ovenfor.

fire ledelsesformer og –værktøjer hænge uadskilleligt sammen, og bl.a. komme til udtryk i de forskellige iagttagelsesperspektiver, man som leder må anlægge i den givne situation.

### 3.3. Kommunikation

”Meningsfuldt sprog er et produkt af indbyrdes social afhængighed. ... så er det, vi kalder kyndige beskrivelser af verden (herunder os selv) i alt væsentligt diskursive.” (Gergen, 2000, s. 163f)

Sproget er det medie, vi bruger til at kommunikere igennem, og dermed individuelt og i fællesskabet at konstruere mening med. Kommunikation er karakteriseret ved at være en enhed af selektioner:

”Ifølge Luhmann kan man identificere tre selektioner: information, meddelelsesform og forståelse: Noget (information) siges på en særlig måde (meddelelsesform). I forhold her til vælges en forståelse.” (Qvortrup, 2004, s. 119)

En væsentlig pointe her er, at

”forståelse er her ikke et psykologisk begreb. Forståelse indikerer her, hvordan den følgende kommunikation vælger at knytte an til tidligere kommunikation, om overhovedet.” (Andersen og Born, 2001, s. 14).

I eftersætningen ”om overhovedet” ligger, at kommunikation forudsætter dialog – der er ikke tale om kommunikation, hvis der ikke knyttes an til det foregående. Dermed bliver al kommunikation skabt bagud, og det er modtageren i kommunikationsprocessen, der er den centrale ved sit valg af det overskud af tilslutningsmuligheder, der er i informationen eller meddelelsen.

Som afsender af information kan man således først se betydningen heraf, når man iagttager modtagerens forståelse.

Der indgår valg i alle tre selektioner: Det første valg angår informationens eller meddelelsens indhold (hvad, hvem og hvornår eller hhv. en sags-, social- og tidsdimension); det andet valg drejer sig om meddelelsens form, og det tredje altså forståelsesvalget jf. ovenfor. I refleksionen på baggrund af modtagerens valg af forståelse, ligger afsenderens forståelseskontrol. Et begreb som dog nemt kan misforstås i retning af, at afsenderen rent faktisk kan styre eller kontrollere kommunikationen. Det er ikke muligt, jf. det forhold at kommunikationen skabes bagud.

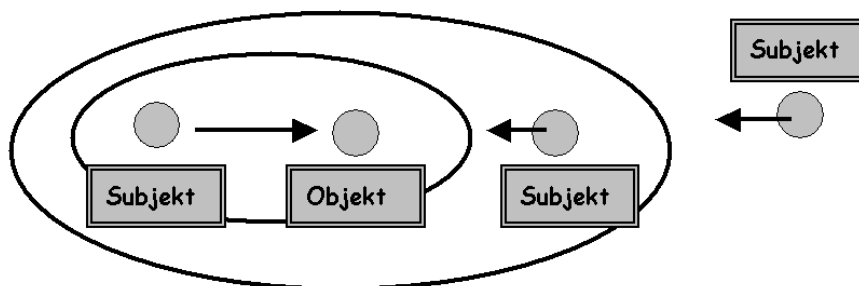
### 3.4. Læring, undervisning og pædagogik

Ovenfor beskrevne udgangspunkter har til konsekvens, at læreprocesser må tænkes og tilrettelægges således, at kommunikation og samarbejde er fundamentet for erkendelse. Viden og læring kan ikke opfattes som noget, der kan formidles og overføres fra underviser til studerende.

### 3.4.1. NUZO

Vygotskys begreb om den nærmeste udviklingszone, NUZO, er blevet kritiseret for at lægge op til en stærk, instruerende lærerstyring, og uanset om det har været Vygotskys hensigt eller ej, er det hensigtsmæssigt at tage udgangspunkt i Engeströms videreudvikling af begrebet, også fordi der her sker en eksplicit anknævnelse til Batesons niveau 3 læring (jf Illeris, 2001), som igen kan kobles til tabel 3.1 og 3.2 ovenfor.

Engeström omformulerer den nærmeste udviklingszone til at være ”en dialog mellem barnet og dets fremtid; det er ikke en dialog mellem barnet og en voksens fortid.” (Illeris, 2001, s. 47f), hvor ”barnet” kan udskiftes med ”den studerende”. Hvis læring i den aktuelle kontekst således tager udgangspunkt i denne forståelse af NUZO er der tale om nyskabende processer og dermed læring 3 i Batesons systematik:



Figur 3.1. Batesons læring 3. Fra Kaiser, Philipsen og Wifelt, 2001, s. 13

Læring 3 kan betegnes som refleksion og metalæring, hvor man som studerende begiver sig ud på en ukendt rejse. Eller sagt på en anden måde bliver man forstyrret på en passende måde, således at man bliver i stand til at se på sig selv og sine omgivelser fra og i et nyt perspektiv (jf. også Danelund og Jørgensen, 1999).

”Med udgangspunkt i Vygotskys og Batesons teorier finder Engeström således at der for mennesker findes mulighed for en særlig form for ekspanderende læring, ... En sådan læring kan typisk finde sted når den lærende i en problemsituation stiller sig selv spørgsmål som: ’Hvad er meningen med og fornuften i dette problem? Hvorfor skulle jeg prøve at løse det? Hvordan opstod det?’” (Illeris, 2001, s. 49 – hvor han i den sidste del af citatet citerer Engeström).

### 3.4.2. Læring og ledelse i praksisfællesskaber

Etienne Wengers sociale teori om læring (Wenger, 1998) er nyttig i bestræbelsen på at anskueliggøre sammenhængen mellem læring, fællesskab, identitet, mening og praksis som i figuren nedenfor:



Figur 3.2. Elementerne i Wengers sociale teori om læring. Fra Wenger, 1998, s. 5

Wenger definerer de 4 elementer således:

1. "Mening: udtryk for vores (skiftende) evne til – individuelt og kollektivt – at opleve vores liv og verden som meningsfuld.
2. Praxis: udtryk for de fælles historiske og sociale ressourcer, rammer og perspektiver, som kan støtte et gensidigt engagement i handling.
3. Fællesskab: udtryk for de sociale konfigurationer, hvor vores handlinger defineres som værd at udføre, og vores deltagelse kan genkendes som kompetence.
4. Identitet: udtryk for, hvordan læring ændrer, hvem vi er, og skaber personlige tilblivelseshistorier i forbindelse med vores fællesskaber." (Lave og Wenger, 2003, s. 132)

Man kan således sige, at ledelse kommer til udtryk i et praksisfællesskab, ligesom DKL-læringsomgivelsen er et praksisfællesskab, hvor der lægges afgørende vægt på koblingen af teori og praksis, jf. afsnit 4.2. Et nøglespørgsmål er, hvordan der kan etableres sammenhæng (eller måske rettere overførsel/transfer) mellem praksisfællesskaberne, hvori man udøver hhv. lærer (kompetenceudvikler) ledelse?

Et praksisfællesskab kan defineres ved

- det gensidige engagement og den fælles forpligtelse omkring projektet og gruppen,
- den fælles aktivitet omkring opnåelsen af målet og
- det fælles repertoire.

Figur 4.2., side 30, søger at illustrere, at det er vekselvirkningen mellem tilstedeværelsen i DKL-praksisfællesskabet (praksis i teori) og i ledernes arbejdsmæssige praksisfællesskaber (teori i praksis) og ikke mindst sammenkoblingen ved hjælp af og træningen i den reflekterende kommunikation, at overførslen søges tilvejebragt. Og her er spørgsmålet, om inddragelsen af IKT kan styrke det læringsmæssige praksisfællesskab?

En studerende siger:  
 "... netop det der med at møde kommunale ledere fra forskellige områder, det synes jeg er en stor styrke, for ellers bliver det som på andre kurser meget fagspecifikt og så bliver det tit egentlig ikke ledelse, man kommer til at snakke om, men i stedet kommer man til at snakke så meget om sit fag, så det kommer til at dominere. Så det synes jeg har været utrolig positivt og givet mig meget mere, end det jeg ellers har oplevet."  
 Afsnit 5, side 56

Et selvstændigt tema er her, hvornår et hold studerende bliver til et praksisfællesskab, jf. definitionen? Det er ikke et almengyldigt udsagn, at der **skal** fysisk tilstedeværelse til, men hvis man ser på udsagnene i afsnit 5 er der ingen tvivl om, at der i DKL-sammenhængen først for alvor sker en etablering af praksisfællesskabet på det 3 dages internatophold, der ligger tidligt i uddannelsesforløbet. Her opbygges der et fælles repertoire, der giver praksisfællesskabet noget særligt. Og det er meget vanskeligt at forestille sig et uddannelsesforløb som DKL, hvor opbygningen af et praksisfællesskab ikke kræver en høj grad af fysisk tilstedeværelse.

En underviser siger:  
 "... at give vejledning pr mail... altså hvis jeg ikke havde været på internat med dem og havde lavet de relationer og koblet mig med dem og de med mig, så kunne jeg ikke have lavet den..."  
 Afsnit 5, side 58

I praksisfællesskabet finder der meningsforhandling sted, idet det er herigennem praksisfællesskabet opretholder sig. Og her kan den virtuelle del af læringsomgivelsen medvirke til at udvide tilstedeværelsen ved, at det fælles rum og den fælles tid udstrækkes udover de 6 lektioner hver anden uge.

Helt generelt opretholdes praksisfællesskabet med det Wengers kalder deltagelse og reifikation:

"I will use the concept of reification very generally to refer to the proces of giving form to our experience by producing objects that congeal this experience into 'thingness'. ... Any community of practice produces abstractations, tools, symbols, stories, terms, and concepts that reify something of that practice in a congealed form." (Wenger, 1998, s. 58f) Deltagelse defineres som "... the social experience of living in the world in terms of membership in social communities and active involvement in social enterprises." (ibid, s. 55).

Som det fremgår, er der her tale om en beskrivelse af konstruktion af mening i sociale systemer, hvor der er et komplementaritetsforhold mellem deltagelse og reifikation.

### 3.4.3. Læring og undervisning

"Undervisning er en særlig form for kommunikation. Læring er et psykisk eller organisatorisk systems bevidste selvforandring gennem konstruktion af viden." (Qvortrup, 2004, s. 118)

Med dette citat som udgangspunkt, hvordan hænger de to ting da sammen? Og hvordan kan 4-delingen af viden i tabellerne 3.1. og 3.2. sammenholdes med lærings- og undervisningsformer?

De to ting bindes sammen af pædagogikken, som har til opgave at forene kommunikationen (de tre selektioner), som her har til formål at forandre individer:

"Pædagogik handler om den strukturelle kobling mellem undervisning som kommunikation og læring som den komplekse vekselvirkning af fremmediagttagelse og selviagttagelse, der resulterer i selvforandring,..." (Qvortrup, 2004, s. 124).

I den kommunikation rådes der over et stort antal pædagogiske medier, og teorien om deres hensigtsmæssige brug er didaktikken.

På den baggrund kan der således etableres en sammenhæng mellem Batesons læringsniveauer (og dermed Vygotsky og Engeströms nærmeste udviklingszone) og videns- og ledelseskategoriseringerne i tabellerne ovenfor:

Læringsniveauer	Undervisningsformer	Læringsformer	Vidensbetegnelse
1. ordens læring	direkte læringsstimulering	resultat af input	faktaviden
2. ordens læring	tilrettelæggelse af situativ selvtilægnelse	refleksion over læringsadfærd	situativ viden
3. ordens læring	stimulering af paradigmebevidst selvfrembringelse	refleksion over forudsætninger for læringsadfærd	systemisk viden
4. ordens læring	social og organisatorisk forandring	forandring af forudsætningerne for læring 1-3	verdensviden (videnskultur)

Tabel 3.3. Læring, undervisning og viden. Let bearbejdet fra Qvortrup, 2004, s. 135

I afsnit 3.2. ovenfor nævner jeg, at i relation til lederuddannelse ligger udfordringerne ikke mindst på niveau 2 og 3 (udfordringsmæssigt nok i modsat rækkefølge!). I tilrettelæggelsen af læringsomgivelsen må det derfor især være refleksioner over pædagogik og didaktik, der retter sig mod de to niveauer og dermed undervisningsformer som gruppe-, projekt-, konstruktions- og produktionsarbejde<sup>11</sup>.

### 3.5. Kollaboration og Kooperation

Konsekvensen af dette teoretiske udgangspunkt er, at læringen sker, når de studerende selv arbejder med problemstillinger, der har relevans for deres praksis, selvformulerede eller ej.

Underviserens rolle er at

- tilrettelægge hensigtsmæssige forløb
- præsentere teorier og praktisk anvendelige løsningsmuligheder og
- i vejledning, træning osv. forstyrre de studerende passende.

Selve læringen er individuel, men den sker i det praksisfællesskab holdet og de mindre studiegrupper ("kompetenceteams" i DKL-terminologi) udgør, og det er derfor i overensstemmelse med teorien at tænke kollaborativ læring:

"Collaboration is the process of shared creation: Two or more individuals ... interacting to create a shared understanding, that none has previously possessed or could have come to on their own. Collaboration creates a shared meaning [...] Collaboration can accrue by mail, over the phone lines, and in person. But the true medium of collaboration is other people". (McLellan, 1997, s. 34).

Det i fællesskab at give teori og praksis mening er således centralt i den kollaborative læringsteori. Forhandling af mening gennem reflekterende kommunikation er væsentlig, jf. afsnit 3.2.2. ovenfor:

<sup>11</sup> I den citerede tabel har Lars Qvortrup anført gruppe- og projektarbejdet som niveau 2-undervisningsformer og de to andre på niveau 3. Det finder jeg ikke er en holdbar – eller i det mindste ikke særlig præcis – sondring, idet der sagtens kan tænkes eksempelvis konstruktionsarbejde i projektarbejdsformen. Det må afhænge af de didaktiske valg i designet af læringsomgivelsen.



"I will use the concept of negotiation of meaning very generally to characterize the process by which we experience the world and our engagement in it as meaningful." (Wenger, 1998, s. 53).

Der er ikke umiddelbart noget i ovenstående afgrænsning af den kollaborative læring, som tilsiger den problemorienterede projektpædagogik (POPP), som den eneste form, hvori kollaborativ læring kan realiseres. Men med reference til tabel 3.3. ovenfor kan der argumenteres for, at de konstruktions- og produktionsarbejder, der i særlig grad "stimulerer paradigmebevidst selvfrebringelse" og dermed sætter fokus på læring 3, kan fremmes (men ikke nødvendigvis sikres) ved at koble POPP og kollaborativ læring. Hermed er jeg ved det, Lone Dirckinck-Holmfeld definerer som "genuin kollaborativ læring":

"Der er tale om genuin kollaborativ læring, når:

- deltagerne har et fælles projekt og et fælles formål
- deltagerne er afhængige af hinanden i læreprocessen
- deltagerne "ejer" og deler det problem, de studerer
- deltagerne har et gensidigt ansvar for deres læreprocesser
- der er tale om et langvarigt projektsamarbejde (fx et semester)."

(Dirckinck-Holmfeld, 2000, s 224).

Udover meningsforhandlingen kræver ovenstående betydelig koordination i gruppen eller praksisfællesskabet, og der trækkes på ressourcer (det kan være teori i bogform, noter, oplæg, netbaserede ressourcer og empirisk materiale), som skal håndteres. Læringsomgivelsen skal derfor facilitere disse 3 elementer (jf. Nyvang mfl, 2004), hvilket jeg vender tilbage til i afsnit 6.

Som jeg er inde på i afsnit 2 ovenfor, kan der også tales om Kooperation i læringen, men at distinktionen mellem de to begreber er uklar. Med udgangspunkt i ovenstående kan forskellen præciseres til at dreje sig om måden, hvorpå de studerende er afhængige af hinanden på, og dermed "ejer" og deler deres fælles problem. De er i kooperativ læring afhængige af, at aftalerne om arbejdsdeling – kvalitativt, kvantitativt og/eller tidsrammer – overholdes. Men den enkelte ejer alene den del af problemet, arbejdsfordelingen har tildelt én, og afhængigheden rækker dermed ikke til den proces, hvor der på det indholdsmæssige plan forhandles mening gennem hele projektet.

På basis af egne erfaringer undervejs i masteruddannelsen er det imidlertid også en mulighed, at der undervejs i en genuin kollaborativ proces indtræffer perioder af Kooperation, eksempelvis når deadline nærmer sig og/eller der er behov for at reducere kompleksiteten. For det skal ikke undervurderes, at man som enkeltperson (som psykisk system) også har brug for at selekttere kommunikationen, uanset at man er fuldt medlem af et praksisfællesskab.

### 3.6. Skriftlig, asynkron kommunikation

I afsnit 3.5. er der ikke noget, der tilsiger, at det didaktiske design indebærer inddragelse af både tilstedeværelsesundervisning og IKT – e-læring med andre ord.

Men når e-læring inddrages som en præmis, bliver der særlig grund til at overveje, hvordan skriftligheden i den løbende meningsforhandling eventuelt påvirker kommunikationen i læringsrummet.

Mit udgangspunkt er, at tilføjelsen af den skriftbaserede, asynkrone dialog via e-læringen, ikke ”bare er mere af det samme” i kommunikativ forstand – det er ikke et ”uskyldigt” redskab at tage i brug. Lige så lidt som andre, kunne man måske tilføje.

Grundlæggende er der ikke noget i Luhmanns kommunikationsteori, der påvirkes af, om kommunikationsdeltagerne udtrykker sig mundtligt eller skriftligt. Der er stadig de tre (eller 4, hvis man medregner forståelses”kontrollen”) selektioner. Det er imidlertid ikke det samme som at sige, at der ikke er forskel på det talte og det skrevne, og det giver derfor en række muligheder og begrænsninger i læringen, når den skriftbaserede, asynkrone dialog introduceres i form af et e-læringssystem.

Mads Hermansen skriver i Omlæring (Hermansen, 2003) om sprog og skriftlighed med udgangspunkt i den franske filosof Paul Ricoeur:

”...sproget giver mulighed for gennem udvendiggørelsen at dele denne [oplevede, min tilføjelse] virkelighed med andre. Gennem skriftlighed gøres diskursen (sprogbehandlingen) til noget, som er fjernet fra den fortællende. ... Det fortalte er, i modsætning til det skrevne, stadig under menings- og fortolkningspres fra forfatteren (fortælleren). Tekster sætter sig således mere autonomt igennem uden indflydelse fra en fortolkende forfatter. ... Når der læses tekster, skabes der større klarhed om tekstens grundlag, men det udelukker mulighed for fortolkning af fortællerens intentioner.” (Hermansen, 2003, s. 131)

I forhold til den første selektion i kommunikationen, meddelelsen eller informationen, giver skriftligheden ”forfatteren” mulighed for at vælge sine ord med omhu og dermed større præcision eller klarhed i budskabet. Omvendt reduceres antallet af modtagerens tilslutningsmuligheder fordi ”forfatterens” intentioner som de udtrykkes gennem kropssprog, sikkerhed i formuleringen, tonefald osv er fraværende. Og netop dette forhold kan gøre, at der slet ikke bliver tale om en kommunikation, hvis modtageren ikke giver skriftlig udtryk for sit valg af forståelse.

I meget af det der skrives om IT-støttet kollaborativ læring, CSCL, tillægges skriftligheden stor positiv vægt:

”Writing is the technology of thinking” (Sorensen, 2002, s. 109) – og ”Vi lærer mest, når vi er i skriftlig dialog med andre, ...” (Agertoft mfl, 2003a, s. 72) og ”Den største grad af læring sker, når man bruger andres tekster som tænkeredskab, ...” (ibid, s. 74)

Der kan dog være god grund til en vis skepsis overfor de stærkt normative udsagn i disse citater. Måske er det mere rigtigt eksempelvis at sige, at vi lærer noget **andet**, eller på en **anden måde**, i den skriftlige dialog. Det kan også overvejes, om skriftsprog er skriftsprog, så at sige? Er der kvalitativ forskel på at skrive noget på og til en skærm, på en mobiltelefon og

<p>En studerende siger:          ”... hindringen er det som G siger, at man sætter et eller andet ind i fx diskussionen, så går der en rum tid inden man får svar igen, og der er man videre til noget andet, ikke, og så skal man ind igen, og derfor er det en langsom diskussionsform i den måde at kommunikere på...”          Afsnit 5, side 59</p>
--

på et stykke papir? Det er i alle tilfælde en anden slags refleksion, end den jeg tænker på, der kommer til udtryk i SMS'er og mange mails.

En hypotese om at skriftsproget ændrer og udvikler sig, og i en vis forstand tilpasser sig mediets karakteristika (og fx generationsspecifikke forhold) kunne være interessant at få afprøvet, med henblik på at overveje, hvilke konsekvenser det har for e-læring.

Hertil kommer, at de ledelsesmæssige problemstillinger/udfordringer kan ofte være vanskelige at formulere på skrift – det er uvant; det er i en vis forstand grænseoverskridende, fordi det ofte vedrører personlige aspekter hos én selv som leder og/eller hos de medarbejdere/overordnede/kolleger, problemstillingen involverer; det er i sig selv svære problemstillinger at formulere og skal måske hjælpes på vej (fx i det reflekterende team).

### **3.7. Sammenfatning**

Teorien giver belæg for, at e-læring har et potentiale i lederuddannelser – og i andre uddannelser, hvor kommunikationen om og i relationer er i fokus. Teknologien kan godt rummes i en konstruktionistisk tænkning om viden, læring og ledelse, men de teknologiske valg må ses i sammenhæng med det samlede didaktiske design. IKT-delen af e-læring tilbyder først og fremmest noget andet end tilstedeværelsesundervisningen i kraft af den skriftbaserede dialog, og konsekvenserne heraf - det være sig de positive og de negative - må medtænkes i det samlede design.

## 4. Kontekst

I dette afsnit vil jeg kort præsentere Den Kommunale Lederuddannelse, DKL, og den tilknyttede IKT-del, DKL-G, hvor G'et står for Groupcare.

### 4.1. DKL, baggrund og struktur

DKL er etableret som et partnerskab mellem Danmarks Forvaltningshøjskole, DFH, og Center for Offentlig Kompetenceudvikling, COK, på opfordring fra Kommunernes Landsforening og de kommunale chefforeninger<sup>12</sup>. Administrerende direktør i KL, Peter Gorm Hansen, udtalte i en pressemeddelelse den 8. december 2003 bl.a.:

”Når vi i KL i fællesskab med de kommunale chefforeninger, COK og Danmarks Forvaltningshøjskole nu tager initiativ til en ny kommunal lederuddannelse, skyldes det en klar forventning om, at vi i de kommende år vil se en markant stærkere fokus på ledelse i den kommunale sektor...” (<http://www.kl.dk/302041/>, link aktivt 9/12 2004).

Opdragsgivernes udgangspunkt var at etablere en professionel lederuddannelse målrettet rammevilkårene i den kommunale sektor, der kunne godkendes af alle landets kommuner, og i den forstand være en erstatning for de lederudviklingsforløb, der er etableret i langt hovedparten af landets kommuner, og som hovedregel ikke anses for meriterende på tværs af kommunegrænser. Endvidere var det hensigten, at DKL så vidt muligt skulle være meritgivende på diplomniveau i forhold til videreuddannelsessystemet for voksne<sup>13</sup>, således at DKL-studerende kan gå videre i det ”officielle” videreuddannelsessystem.

De første 3 hold, hvis modul 1-forløb er det empiriske grundlag for dette speciale, startede uddannelsen februar 2004 i København, Odense og Århus.

#### 4.1.1. Struktur og rammer

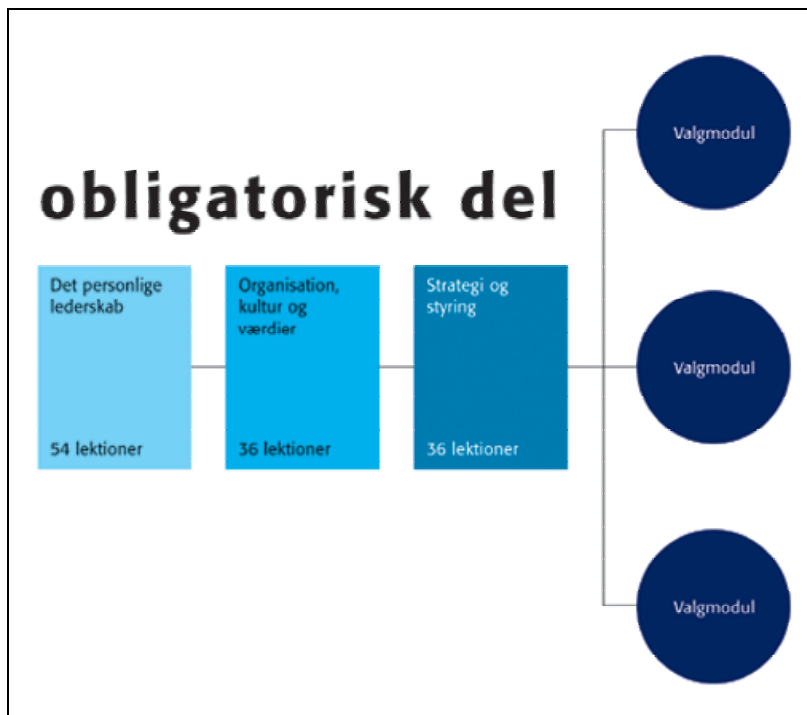
DKL er en deltidsuddannelse med én undervisningsdag á 6 lektioner hver anden uge og et 3-dages internatseminar placeret kort efter starten af modul 1. Se også tekstboks side 6.

Uddannelsen er opbygget som vist i figur 4.1.:

---

<sup>12</sup> Kommunaldirektørforeningen, Børne- og kulturchefforeningen, Socialchefforeningen, Skattechefforeningen og Kommunal Teknisk Chefforening.

<sup>13</sup> Man kan med god ret spørge, hvorfor man ikke fra kommunal side benyttede sig af Diplomuddannelsen i Ledelse (DL), som efter Undervisningsministeriel bekendtgørelse blev etableret og udbudt af at antal CVU'er, heriblandt DFH, fra 1. august 2003. Den væsentligste begrundelse er og var, at DL er rettet mod alle ledere, også de privatansatte, og tager derfor ikke i fornødent omfang højde for de særlige vilkår, der karakteriserer den politiske styrede kommunale organisation.



Figur 4.1. DKL's struktur (<http://www.dkl-net.dk/>)

Som nævnt ovenfor er det hensigten, at uddannelsen kvalitativt skal være på diplomniveau og modul 1, Det personlige lederskab, gennemføres da også iht. bekendtgørelsen og studieordningen for Diplomuddannelsen i ledelse<sup>14</sup>, således at bestået eksamen på modul 1 giver merit for det tilsvarende modul hos de godkendte udbydere af diplomuddannelsen.

Modul 2 og 3 har ikke på samme måde fuld parallelitet til moduler på diplomuddannelsen, og er også kortere varighed (hver på 36 lektioner mod modul 1's 54 lektioner), men det kvalitative niveau, bedst udtrykt i pensums sværhedsgrad og omfang, er på diplomniveau<sup>15</sup>. Valgmodulerne kan sammensættes efter de studerendes egne ønsker fra DFH/COK, andre udbydere mv., så længe temaet er ledelse, omfanget svarer til mindst 24 lektioner pr. modul, og der søges godkendelse hos DFH/COK.

Undervisningen forestås af en gruppe meget erfarne undervisere, som alle har mange års erfaring som ledere i det offentlige og en omfattende efter- og videreuddannelse indenfor kommunikation, konsultation, pædagogik, psykologi ol.

<sup>14</sup> Undervisningsministeriets bekendtgørelse nr. 120 af 25/2 2003 kan ses på [http://www.retsinfo.dk/GETDOCM/\\_ACCN/B20030012005-REGL/](http://www.retsinfo.dk/GETDOCM/_ACCN/B20030012005-REGL/), mens studieordningen, sidst revideret 4/8 2004, kan ses på <http://web.dfhnet.dk/vu/Holdsider/2004-2005/Studieordninger/Studieordning%20FDL.pdf> (begge links aktive 8/12 2004).

<sup>15</sup> Og DFH giver da også merit for DKL modul 2 og 3 under et til modulet Ledelse og Organisation på diplomuddannelsen.

De undervisere, som er interviewet og som har undervist de tre hold på modul 1, er alle på nuværende tidspunkt selvstændige konsulenter, og beskæftiger sig med undervisning, coaching, organisationsudvikling mv.

Der afholdes eksamen efter modul 1 og 3, i begge tilfælde i form af en mundtlig, eksternt censureret eksamen på baggrund af en mindre, skriftlig opgave. Bedømmelsen sker efter 13-skalaen. De studerende kan aflevere opgave og gå til eksamen individuelt, men med læringsmæssige argumenter opfordres de indtrængende til at arbejde og lade sig eksaminere gruppevis. Der er afsat 2 timers vejledning pr. studerende til hver af de to opgaver. Denne vejledning foregår fortrinsvist i grupper og/eller på holdet (fx i form af et opponentseminar), således at studerende, der arbejder individuelt, alligevel har en gruppetilknytning, hvori der sparres og coaches.

Et obligatorisk element i eksamensopgaven er en redegørelse for den studerendes egen professionelle kompetenceudvikling. I eksamensvejledningen hedder det: "Der udarbejdes et bilag på maksimalt 1½ side med redegørelse for den personlige kompetenceudvikling. Bilaget udarbejdes individuelt, også når man arbejder i gruppe. Hvordan har arbejdet med scenariet og arbejdet på modulet især har givet dig udfordringer og læring? Hvordan og hvor ser du især din kompetence er forøget? A-ha oplevelser, refleksioner på egen lederrolle og leder identitet i løbet af opgaveskrivning og/eller i løbet af modulet." (Bilag 2, side 6)

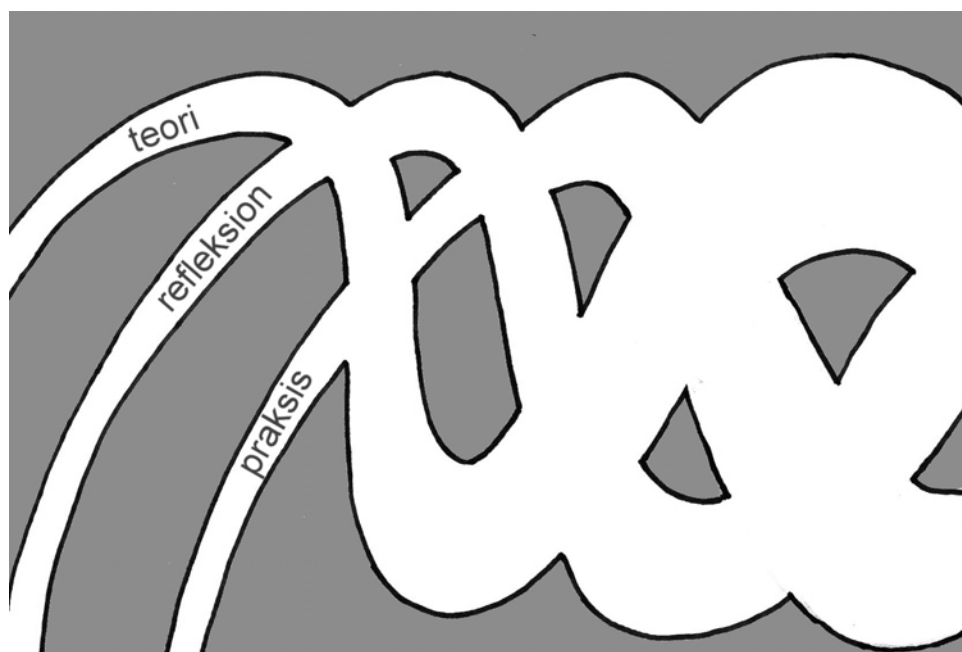
## 4.2. DKL's teoretiske og pædagogiske fundament

"Men hvis man ikke blot skal fremme kvalificeret og kompetent ledelse, men også den ledelse, der er i stand til at beslutte beslutningspræmisser, dvs. agere kreativt og forandrende, så skal man også have sat ledelsesteorier i spil. ... Hensigten er ikke at akademisere lederuddannelsen, men at stimulere evnen til at kunne identificere præmisserne for organisatorisk adfærd og for beslutninger..." (Qvortrup, 2004, s. 253)

Ovenstående citat kunne have indgået i grundlaget for DKL som en mere udfoldet udgave af Kurt Lewins klassiker: "Der er intet så praktisk som en god teori" (her citeret fra Madsen, 2002, s. 3), et citat vi bruger i præsentationen af DKL for at illustrere, at teori og praksis hænger snævert sammen i uddannelsen, som både i ledelses- og læringstænkningen bygger på en systemisk, socialkonstruktionistisk tænkning.

Koblingen af teori og praksis sker i den reflekterende kommunikation og kan illustreres på følgende måde:

En studerende siger:  
 "Så vi får nogle a-ha-oplevelser, fordi vi kan se, at det vi foretager os, det er der faktisk en teori bag, og så bliver vi støttet i, at det vi gør, det er den rigtige vej, og så bliver vi bedre, fordi vi opdager, hvad er det egentlig for en effekt det har, den ledelse som vi prøver på at udføre. Og så bliver vi mere kompetente ledere, fra at være måske kvalificerede, så går vi over til at blive måske kompetente..."  
 Afsnit 5, side 56.



Figur 4.2. Koblingen af teori, praksis og refleksion. Karen Hallundbæk Schlesinger i upubliceret arbejdspapir om læringstænkning og indholdsbeskrivelse af DKL, 2004.

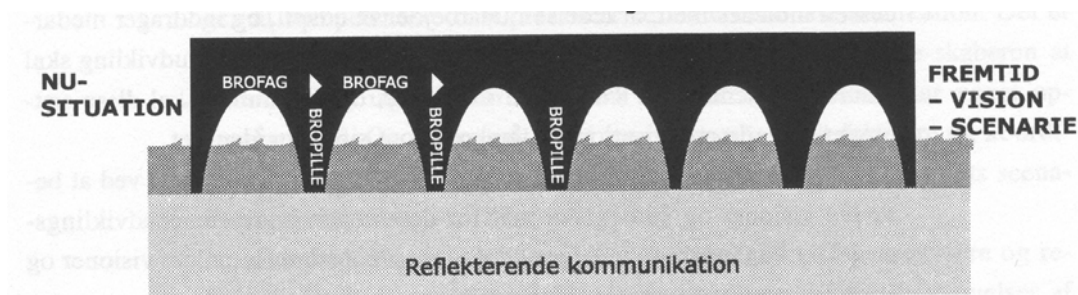
At båndene bliver bredere, skal symbolisere, at de studerende integrerer de tre elementer i stadig stigende grad under uddannelsens forløb jf. også afsnit 3.4.2.

#### 4.2.1. Reflekterende kommunikation og kompetencebroen

Denne måde at arbejde på, og ikke mindst at træne den reflekterende kommunikation er centralt på modul 1, både fordi det er afgørende i det personlige, professionelle lederskab, og fordi det er her scenen sættes for det samlede uddannelsesforløb. Det er også i den reflekterende kommunikation, at lederens og organisationens kompetencer – forstået i den social-konstruktionistiske forstand, jf. afsnit 3 – italesættes og udvikles. Endelig er det også et vigtigt element i opbygningen af holdet og teamet som praksisfællesskab.

Træningen – eller tilegnelsen af refleksionen og den reflekterende kommunikation - sker mest markant ved uddannelsens brug af konceptet kompetencebroen:

”Udgangspunktet er, at man befinder sig på den ene bred, og via broen gerne vil over på den anden side. Afstanden mellem de to bredder er det problem, som man skal løse ved at tilegne sig yderligere kompetence. Kompetenceudviklingsprojektets genstandsområde er altså afstanden mellem en eksisterende situation og en fremtidig ønsket situation. Broen bygges af tiltag og handleplaner til at udvikle de kompetencer, færdigheder og handlinger der skal til for at komme over på den anden side, dvs. ude i fremtiden hvor man er blevet kompetent.” (Danelund og Jørgensen, 2001, s. 187)



Figur 4.3. Kompetencebroen hvor bropillerne er delmålene og brofagene er handlingsplaner for disse delmål. (Danelund og Jørgensen, 2001, s. 189)

En væsentlig pointe er, at uanset at bro-metforen i sig selv er lineær og statisk, er måden at arbejde med konceptet på i den reflekterende kommunikation i reflekterende teams cirkulær og dynamisk, og dermed i overensstemmelse med den bagvedliggende socialkonstruktivistiske videnskabsteori. Bro-piller og –fag udtrykker den nærmeste udviklingszone, og i takt med at denne ændrer sig i kraft af læring og kompetenceudvikling, ændrer fremtiden, og dermed broen, sig.

Inddragelse af (elementer af) disse teorier i undervisningen er med til, at koncepter som kompetencebroen ikke postuleres at være et generisk værktøj, men bliver en praksis som i reflekteret form er anvendelig i kommunikationen om og i ledelse.

Så udover at det gør det nemmere for de studerende at passe deres arbejde, når der er (mindst) 14 dage mellem hver undervisningsgang, har det også den didaktiske hensigt, at de studerende afprøver dele af teorien i praksis imellem undervisningsgangene, og så vidt muligt får sat teori og praksis sammen i en ledelsesmæssig refleksion. Disse praksisoplevelser tages så med tilbage i en reflekteret form til læringsrummet, og kan ved hjælp af (nye) teorier og/eller ved at låne andres perspektiv iagttages på nye måder. Den nærmeste udviklingszone får en ny udformning, og kan nu tages med tilbage til praksis osv.

#### 4.2.2. En ny læringskultur

De studerende oplever en læringskultur eller –omgivelse, som for langt de fleste er meget anderledes, end hvad de før har prøvet i (efter-/videre-)uddannelsessammenhæng. For mange er socialkonstruktivistisk teori ”mærkelig” og svært tilgængelig ved både første og andet øjekast, og ikke mindst ledere er meget handlingsorienterede, og vil ofte i udgangspunktet være utålmodige for at få nye værktøjer til kassen osv. De vil derfor ofte være skeptiske overfor, hvad de oplever som meget og vanskeligt tilgængelig teori, og de vil umiddelbart – og af gode grunde – have vanskeligt ved at anerkende, at det kan være frugtbart at tænke ledelse, organisation og styring på andre måder end de mere traditionelt lineære. Det kræver ganske meget at opnå kompetence til at være illoyal mod sig selv, så at sige (jf. Åkerstrøm og Born, 2001, s. 140 f).



Som navnet på modul 1 siger, er det sammenhængen mellem det personlige og lederskabet, der er på spil. Og at bringe det personlige ind i et læringsfællesskab bestående af ukendte, om end i princippet ligestillede mennesker, kræver et tillidsfuldt rum. Hertil kommer, at det for mange vil være nyt at skulle sætte mere præcise ord på de ledelsesmæssige udfordringer, for i modsætning til den faglige baggrund, lederne har, og som forsyner dem – og deres medarbejdere – med et professionelt begrebsapparat, så har ledelse (endnu) ikke et anerkendt fælles sprog. Heri ligger der i øvrigt et selvstændigt argument for teoretisk funderede ledelsesuddannelser, nemlig at de som et element i professionaliseringen af ledelse er sprogskabende<sup>16</sup>. Sammenfattende om ledelses- og læringstænkningen bag DKL vil jeg citere fra et arbejdspapir om uddannelsen<sup>17</sup>:

En underviser siger:  
 "Sproget, det ledelsesfaglige sprog og begreberne er distanceret fra deres verden, og jeg sidder og tænker på om det har noget med det at gøre, at når jeg siger de ord, bliver jeg nødt til at have en relationel nærhed, skabt for at de ikke positionerer mig... som den der "hvorfor fanden kan hun ikke bare sige det på dansk", fordi når jeg står der, så kan jeg både sige det på dansk og så kan jeg høre... eller de tør sige "behøver det..." eller jeg kan se på deres hoveder "behøver det...?" Ja, det behøver det, fordi vi er ved at skabe et fælles ledelsessprog."  
 Afsnit 5, side 60

"Underviseren tilstræber at være inkluderende i sit sprog og sin tænkning og medskabe et reflekterende læringsmiljø, (...). Holdet kan (...) ses som et socialt system, der via kommunikation og opmærksomhed på meningsstrukturer og +/- koder i systemet, arbejder med at forøge den indre kompleksitet og mindske den ydre kompleksitet og dermed udvider sig selv i en selvreferentiel, autopoietisk proces. Som underviser er det en konstant udfordring: at udgøre en tilpas forskel til holdet, og at anerkende og anvende, at holdet også rummer de forskelle, som skabes gennem de studerendes forskellige forforståelser og kompetencer." (Karen Hallundbæk Schlesinger i upubliceret arbejdspapir om lærings-tænkning og indholdsbeskrivelse af DKL, 2004)

### 4.3. DKL-Groupcare

I forbindelse med forberedelsen af DKL blev det besluttet,

- at al kommunikation udenfor undervisningen mellem underviser, administration/ansvarlige og studerende skulle foregå elektronisk og
- at der skulle være mulighed for at arbejde i og mellem grupper og enkeltpersoner i tidsrummet mellem undervisningsgangene.

Udover en række praktiske og økonomiske argumenter, var det ikke mindst et ønske om at præsentere de studerende for en ny kommunikativ praksis, der potentielt både kunne forbedre

<sup>16</sup> Nogle vil kritisere denne udvikling og hævde, at professionalisering af ledelse i bund og grund er at få "DJØF-iseringen" ført ud i alle hjørner af den offentlige sektor. Og de vil eksempelvis støtte dette synspunkt netop med at påpege, at Diplomuddannelsen i Ledelse ikke sondrer mellem offentlig og privat ledelse. Andre vil sige, at en tiltrængt og nødvendig professionalisering af ledelse ikke behøver være på bekostning af faglig indsigt og empati. Og at det offentlige og private i øvrigt kan vinde meget ved at lade sig inspirere af hinanden. En diskussion som jeg vil lade ligge her.

<sup>17</sup> Dette papir, hvorfra også figur 4.2. stammer, er et dynamisk dokument, som alle undervisere og jeg bidrager til efterhånden som erfaringer, evalueringer og refleksioner fra forløbene reflekteres og nedfældes.

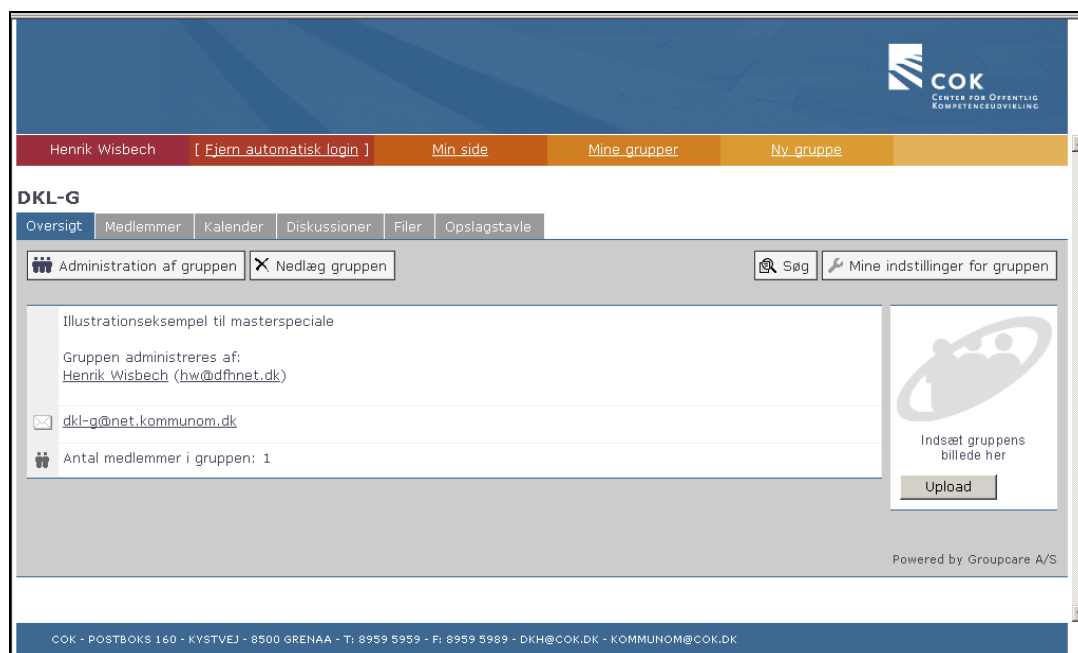
deres læringsforløb i kraft af bedre muligheder for gruppearbejder<sup>18</sup> og anskueliggøre en mulighed for vidensdeling i et praksisfællesskab. At starte med IT-støtte og (muligvis) komme til e-læring med andre ord.

Både DFH og COK har e-læringsystemer, der ville kunne bruges, men af fortrinsvist teknisk-praktiske grunde faldt valget på COK's Groupcare-version, som i denne sammenhæng blev døbt DKL-Groupcare, eller DKL-G.

Der er tale om en "light-udgave"<sup>19</sup> af det Groupcare-produkt, man som privatperson kan bruge gratis eller til en lav årlig betaling som et webbaseret samarbejdsværktøj. Se mere på <http://portal.groupcare.dk/>.

### 4.3.1. Indholdet i DKL-G

DKL-G indeholder en oversigt over medlemmerne af gruppen (= holdet), en kalender, et asynkront forum (Diskussioner), fildeling (Filer) og deling af links (Opslagstavle<sup>20</sup>):



Figur 4.4. Forside-skærbilledet til en gruppe i DKL-G. Bemærk i øvrigt den ganske u hensigtsmæssige topbar som tager næsten 20% af browserens aktive skærbillede, og som ikke har nogen praktisk betydning udover som klikbart felt til COK.

De 5 indholdselementer ligger i fanerne:



<sup>18</sup> Den geografiske spredning på de 3 hold er stor: På Fynsholdet fra Nordvestsjælland over Sydfyn til Sønderjylland; på Københavnsholdet fra Falster til det allernordligste Sjælland og på Århussholdet fra Limfjorden over Djursland til Midtjylland.

<sup>19</sup> Således er eksempelvis chat, video-møde og afstemninger fjernet.

<sup>20</sup> Et udmærket eksempel på, at en dårligt valgt metafor er uhensigtsmæssig. Det er svært at se, hvad en samling af links har med en opslagstavle at gøre, og mange studerende bliver da også skuffede, når de konstaterer, hvad betegnelsen dækker over.

Knapperne <Administration af gruppen> og <Nedlæg gruppen> har man kun på skærmen som administrator; som menigt medlem har man en knap <Frameld>, så man kan melde sig ud af gruppen.

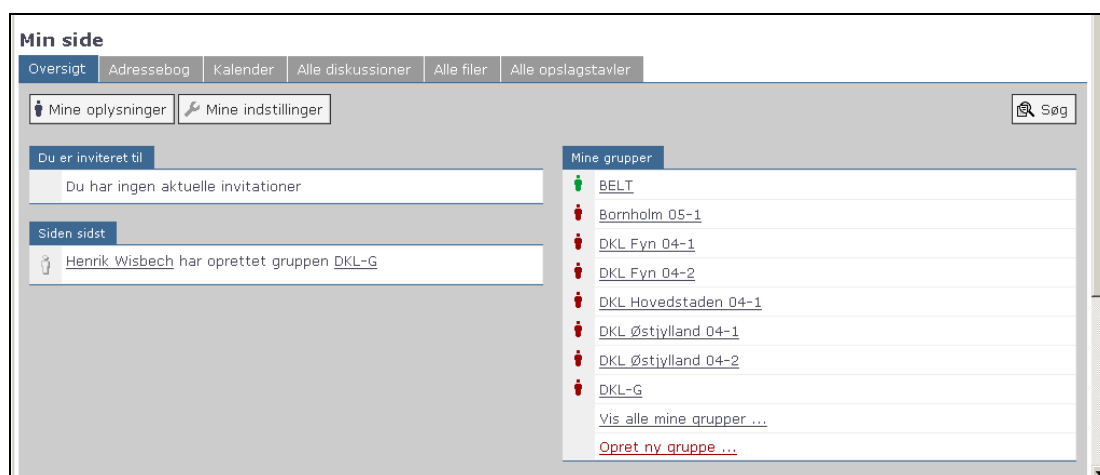
I den øverste menulinje:



vælger man, hvor i systemet man vil arbejde: Min side, hvor man dels kan redigere oplysninger om sig selv, lave visse individuelle tilretninger af systemets skærbilleder og enkelte funktionaliteter, eksempelvis hvor tit man vil have en e-mail i sin normale indbakke om, hvad der er sket i gruppen siden sidste mail, dels kan man opbevare egne materialer og have en personlig kalender mv. under Min side. Under Mine grupper tilgår man den eller de grupper, man er medlem af, og under Ny gruppe kan man oprette nye grupper, og det uanset om man er administrator eller menigt medlem. Menulinjen er på alle skærbilleder.

Systemet kræver brugernavn og password, hvor brugernavnet er den e-mailadresse, man er tilmeldt systemet med. I udgangspunktet inviteres man ind i systemet af administrator, som er den, der opretter gruppen, fra hvem man får en e-mail, som DKL-G afsender jf. bilag 3. I den e-mail er der et link til gruppen og ved at aktivere linket accepterer man invitationen, og man identificeres altså i første omgang ved sin e-mail.

Ved login starter man altid på Min side, hvor der i venstre side af skærmen er en oversigt over, hvad der er sket, siden man loggede ud sidste gang, og hvor hver enkelt begivenhed (at én har uploadet en fil, har oprettet et indlæg i en diskussion osv) er et aktivt link, således at man ved et enkelt klik kan komme hen til det nye. Til højre er der en oversigt over de grupper, man er medlem af (som man kan redigere og få udeladt fx midlertidigt inaktive grupper):



Figur 4.5. Min side. Den røde markering udfør hver gruppe markerer administratorrettigheder, mens en grøn er menigt medlem. Man kan også være passivt medlem og vil så figurere i medlemsoversigten, men man har ikke adgang til systemet.

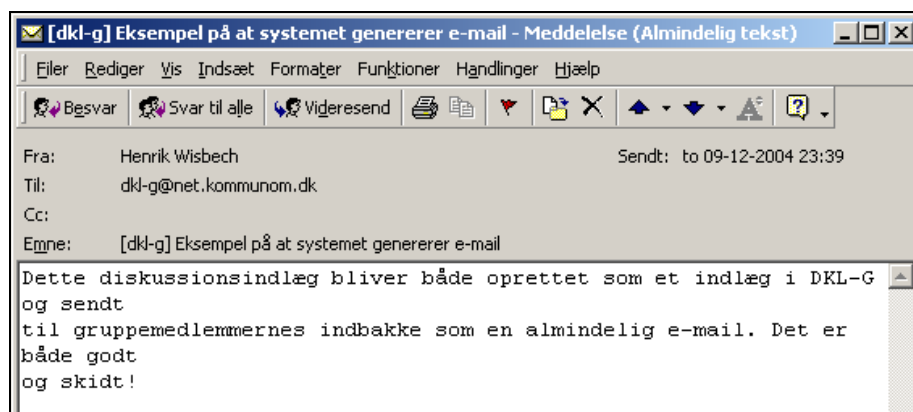
### 4.3.2. Vurdering af DKL-G

Groupcare er ikke i udgangspunktet tænkt som et e-læringsystem, men mere som et system, hvor ”målsætningen er at støtte samarbejdet i større eller mindre grupper” (Nyvang mfl, 2004, s. 219).

DKL-G er driftssikkert og simpelt, både set fra et studerende- og et underviser- og administratorsynspunkt. Det er nemt at lave mapper, uploade filer (også mange på én gang), ordne og flytte filerne osv, og det er nemt at have et overblik over gruppemedlemmer, kalenderen osv. Problemet er i den asynkrone diskussionsdel, hvor der mangler muligheden for at strukturere diskussionerne i mapper – eller konferencer, som er standard-betegnelsen, når det er dialog, det drejer sig om. I DKL-G er det kun muligt at have én konference pr. gruppe, og det forudsætter en høj ”tråd-disciplin” hvis det ikke meget hurtigt skal blive uoverskueligt. En disciplin det i praksis har vist sig umuligt at opretholde, hvad enten man er hyppig eller sjælden bruger. Sondringen mellem konferencer og metakonferencer er heller ikke mulig.

Kollaboration faciliteres således ikke.

Hertil kommer en funktion i DKL-G (og Groupcare generelt), som på én måde er meget godt tænkt, og som på en anden er stærkt problematisk for mange-til-mange relationen i den asynkrone dialog: Sammenkædningen af diskussionen og mail. Hvis man opretter et indlæg i en diskussion (en ny diskussion (= tråd) eller svarer i en eksisterende) genererer DKL-G automatisk en mail til samtlige gruppemedlemmer:



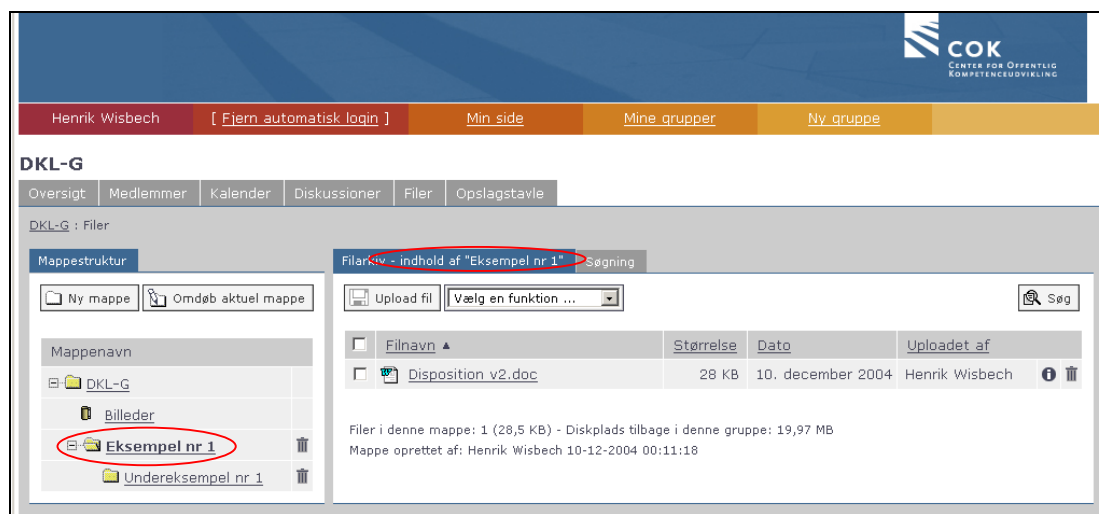
Figur 4.6. Mail genereret af indlæg i DKL-G diskussion.

Det gode er, at gruppens medlemmer ikke overser, at der sker noget i gruppen, og faciliteten kan derfor være medvirkende til at reducere oplevelsen af ”at der ikke er nogen derude”. Især er det en fordel, når de studerende (medlemmerne af gruppen) ikke er eller ser sig selv som specielt interesserede IT-brugere.

Det uheldige er, at tilbøjeligheden til at svare på e-mailen i mailsystemet er meget høj. Og dermed forsvinder den fælles refleksion og i stedet for at være mange-til-mange bliver det én-til-én.

I afsnit 6.3.4. præsenterer jeg forslag til en teknisk løsning, som formentlig kan bidrage til at reducere problemet med manglende kommunikation.

Navigationen på DKL-G er baseret på faneblade og relativt små grafiske virkemidler, og kombineret med at siderne ligner hinanden, kan det være svært at bevare overblikket over, hvor man er henne:



Figur 4.7. Navigering i DKL-G. De røde markeringer viser de relativt diskrete angivelser af hvor man befinder sig.

Omvendt er det meget brugervenligt, at man fra startside ("Min side") med det samme får et overblik over, hvad der er sket siden sidst, og ikke mindst at man med et enkelt klik kan komme til nyhederne.

Der er ikke individuelle tilpasningsmuligheder i navigationen.

Der er ingen hjælpefunktion i DKL-G<sup>21</sup>, og det er ikke muligt at kommunikere på tværs af grupper/hold.

Der er ingen forskelle i rettigheder mellem administrator og menige medlemmer af DKL-G, når det drejer sig om at oprette. Alle kan oprette mapper, diskussioner og (under-)grupper, men menige medlemmer kan kun slette det, de selv har oprettet eller uploadet. Administrator kan slette alt, fjerne enkeltmedlemmer og nedlægge gruppen. Underviserne har rettigheder som almindelige

Studerende siger:  
 "... når jeg fx klikker ind på filer... så siger den klik, og så sker der et eller andet, og jeg kan ikke se mig ud af hvad der sker... Jeg var faktisk længe om at se, at der kom faktisk noget frem ovre på højre side, og det var så derovre, man skulle finde artiklen... Det så jeg ikke... Jeg blev bare ved... Jeg kunne ikke overskue billedet og se at der var en forskel fra det første til det andet..."  
 "Nej, og også når du ruller ude i siden, så forsvinder fanebladene oppe foroven... Altså de skulle jo bare være der hele tiden."  
 Afsnit 5, side 61

<sup>21</sup> Der er som standard oprettet en diskussion "Tekniske spørgsmål vedr. DKL-Groupcare" på alle hold, med henblik på at den har skullet fungere som en ofte-stillede-spørgsmål.

medlemmer.

#### **4.4. Introduktionen til DKL-G**

De studerende er blevet skriftligt introduceret til DKL-G, dels i invitationsmailen, dels i en ”manual” med en beskrivelse af formålet med DKL-G, brugen af de væsentligste faciliteter og noget om hensigtsmæssigt adfærd, netikette, i den type systemer. De to tekster findes i bilag 3 og 4.

Hertil kommer, at undertegnede har givet en mundtlig introduktion til, diskuteret brugen af og perspektiverne i DKL-G på et 2-timers forløb på holdenes internater, som har ligget tidligt i modul 1. PowerPoint-præsentationen ses i bilag 5. Der har ikke været ”hands-on” elementer for de studerende i disse introduktioner, og underviserne har heller ikke efterfølgende undervist i brugen af systemet.

#### **4.5. Sammenfatning**

DKL, og ikke mindst modulet Det personlige lederskab, fokuserer i høj grad på den reflekterende kommunikation som strategien for at skabe sammenhæng mellem teori og praksis.

For målgruppen, kommunale ledere af institutioner, afdelinger og administrative funktioner, er det for de flestes vedkommende en ny måde at tænke både læring og ledelse på, og opbygning af et tillidsfuldt dialogrum spiller en stor rolle.

Det anvendte e-læringssystem, DKL-G, har en række fordele i form af enkelhed og driftssikkerhed, men har også svagheder i dialog-delen. Introduktionen til systemet har ikke aktivt inddraget de studerende.

## 5. Empiri: Metode og data

Det empiriske grundlag for specialet består af 4 dataelementer, alle primære:

1. Observationsdata på baggrund af de 3 holds faktiske brug af DKL-G i perioden 1. marts – 1. september 2004.
2. Spørgeskemaundersøgelse (internetbaseret) til alle studerende på de 3 hold gennemført i perioden 23. september – 25. oktober 2004. Den samlede population er 31 studerende.
3. Et gruppeinterview med 5 studerende gennemført den 3. november 2004.
4. Et gruppeinterview med de 3 undervisere fra de 3 hold gennemført den 4. oktober 2004.

Nedenfor vil jeg først beskrive og vurdere de metodiske aspekter ved empiriindsamlingen, dernæst beskrive og analysere de indsamlede data.

### 5.1. Metodiske aspekter

”...al samfundsvidenskabelig vidensproduktion grundlæggende betragtes som problemorienteret; dvs. vi producerer viden, fordi vi ønsker at anvende denne viden til at forandre verden.” (Andersen, 2002, s. 13)

I dette tilfælde er ”verden”, som beskrevet på de foregående sider, den læringsomgivelse, hvori DKL-G indgår, nemlig DKL.

Jeg har i kraft af min position som forsker, og som daglig ansvarlig, udvikler og administrator i forhold til uddannelsen, haft direkte, privilegeret adgang til underviserne og de studerende og de ting, de har arbejdet med i DKL-G. Jeg har uden at skulle spørge om lov kunne henvende mig til de studerende, hvilket i forhold til megen anden empiriindsamling naturligvis har været en lettelse. Og jeg har et indgående kendskab til såvel uddannelsen som overvejelserne om IT-støtte-systemet. Men konsekvensen heraf er også, at jeg må stille spørgsmål ved min evne til at kunne gå så uhildet og ”neutral” ind i undersøgelsen, som hvis jeg ikke havde haft denne direkte involvering i DKL i almindelighed og DKL-G i særdeleshed.

Der er med andre ord tale om aktionsforskning i den variant, hvor forskeren er studerende, og hvor den studerende har det studerede som eget praksisfelt. Og ikke nok med det i det konkrete tilfælde: forskeren = den studerende har også i flere sammenhænge beslutningskompetence i forhold til væsentlige aspekter vedrørende uddannelsen, jf. også afsnit 1, side 7.

Der kan derfor være god grund til at opholde sig lidt ved de særlige metodemæssige og etiske problemstillinger, der opstår i dette projekt og hvad jeg<sup>22</sup> har gjort for at imødegå disse bedst muligt.

### 5.1.1. Generel metode

”Aktionsforskningsmetoden har som præmis, at der netop skal ske en kobling mellem teori, praksisviden og –erfaring og praksis.” (Jensen, 2002, s. 76)

Udviklingen af aktionsforskningen som en disciplin eller metode tilskrives Kurt Lewin og havde i sin ”klassiske” udformning

- at forskeren i en periode blev en del af det praksisfelt han eller hun skulle forske i, og
- at forskningen skulle resultere i handlingsanvisninger.

Men udgangspunktet var fortsat, at forskeren var på ”gæstebesøg” i praksis, også hvis forskeren var en specialeskrivende studerende, idet forskerens permanente arbejdspraksis var at være forsker (eller studerende), ligesom forskerens aflønning kom fra forskningsinstitutionen. Med de mange deltids-masteruddannelser i videreuddannelsessystemet, som i lighed med kandidatuddannelser afsluttes med en specialeafhandling, hvori der skal ”dokumenteres videnskabelige kvalifikationer” (MIL modulcatalog, september 2003, s. 31), sker der imidlertid en udvikling, således at denne type specialeskrivende forsker som hovedregel også har sin daglige arbejdspraksis og ansættelse i forskningsfeltet. Ofte vil det yderligere være således, at arbejdsgiveren har betalt masteruddannelsen, eller i hvert tilfælde har givet tilskud, og forventer, at der kommer brugbare produkter ud af den studerendes indsats.

Hermed opstår der en ny videnskabelig tekstgenre, som rummer nye udfordringer:

”Er den studerendes analyse og vurdering et udtryk for den særlige ”bias”, som dennes position på arbejdspladsen giver?” (Jæger, 2002, s. 36)

”... om det nu også er muligt at distancere sig tilstrækkeligt fra egen praksis ... og på den anden side spørgsmålet om, hvorvidt den mere udokumenterede praksisviden praktikerens besidder, kan eller skal indgå... Sammenfattende kan det formuleres således: hvilken rolle spiller praktikerens forforståelse?” (Jensen, 2002, s. 78).

At særlige forforståelser i mit tilfælde har spillet en rolle, er helt givet, og et meget konkret eksempel findes i interviewet med de studerende<sup>23</sup>:

---

<sup>22</sup> Annie Aarup Jensen (Jensen, 2002, p. 77) refererer den fine pointe, at aktionsforskning ofte omtales som 1. personsforskning i modsætning til den mere traditionelle videnskabs 3. personsforskning.

<sup>23</sup> Alle citater fra de to interviews er placeret i tekstbokse og jeg henviser til U-i: underviserinterviewet eller S-i: studerendeinterviewet, hhv. bilag 15 og 16, med sidetal og linjenumre i transskriptionen.



"HW: ...noget af det der karakteriserer det at være leder, det er at man som hovedregel er relativt ensom omkring det. ... kunne man forestille sig, at sådan noget også kunne være noget hvor man kunne fastholde et netværk som er opstået via Groupcare og man også kunne bruge det til den slags?" (S-i, s. 18, l. 6-11)  
 Hvilket efter lidt snak frem og tilbage får følgende respons:  
 "E Jeg føler mig heller ikke ensom som leder [F Nej, det gør jeg heller ikke]  
 ... Flere Nej... nej, så har du fået en forkert opfattelse... " (S-i, s. 18, l. 34-38)

Et andet eksempel, som mere illustrerer en mulig motivforskydning end egentlige forforståelser, findes i underviserinterviewet:

"... fordi er vi nu i gang med en anden diskussion, hvor vi på den her uddannelse får legitimeret noget mere fjernundervisning? ... men hvordan er det vi snakker nu her? Snakker vi ind i forskningsprojektet eller snakker vi om DKL?" (U-i, s. 18, l. 1-3)

I de to eksempler bliver den metodemæssige problemstilling italesat, og i den forstand løses problemet, men de illustrerer at der, uanset en forudgående opmærksomhed på situationen<sup>24</sup>, er en formentlig uløselig metodisk knude. Og som også antydtes i indledningen ovenfor har forforståelserne meget store fordele:

"Praktikeren må formodes at have en forforståelse af sin egen praksis, som en udefrakommende forsker i sagens natur ikke vil kunne få, ... Forforståelsen er bl.a. af stor betydning, fordi den gør det muligt at afveje betydningen af de faktorer og forhold, der viser sig." (Jensen, 2002, s. 79)

Hertil kommer, at jeg har i forbindelse med empiriindsamlingen har benyttet mig af data- og metodetriangulering (Pedersen og Land, 2001, s. 37). Triangulering er en klassisk videnskabelig metode til at kvalitetssikre forskningen, hvor jeg med datatriangulering bruger forskellige datagrundlag (stimuli- og ikke-stimulidata samt kvantitative og kvalitative data (jf. Andersen, 2002, s. 194 ff)) og med metodetriangulering producerer data på forskellig måde (spørgeskema hhv. fokusgruppeinterview).

Særligt i forhold til aktionsforskning refererer Jensen (2002) McKernan for, at triangulering er "en metode til at kombinere forskellige aktørers perspektiv indenfor et forskningsscenario." (Jensen, 2002, s. 79)

I det konkrete tilfælde illustreret ved at såvel de studerendes som undervisernes perspektiv er repræsenteret.

---

<sup>24</sup> I min skriftlige introduktion til underviserinterviewet (bilag 13) skriver jeg således: "Nu er jeg jo langt fra kun forsker i relation til DKL-G, men jeg tror og håber, at I - uanset min mere direkte interesse i DKL-G – netop i kraft af gruppeinteraktionen vil kunne give mig værdifulde inputs til såvel den mere forskningsbaserede del af projektet som den anvendelsesorienterede."

Jeg har gjort meget ud af at informere såvel studerende som underviserne om baggrunden for og formålet med mit projekt (se bilag 6, 9, 12, 13 og 14). Jeg har også understreget fortroligheden både i relation til resultaterne fra observationsdata, spørgeskemaundersøgelsen og interviews.

Løftet om fortrolighed og anonymitet har den praktiske konsekvens, at de bilag, som dokumenterer nedenstående empiri, ikke er tilgængelige for andre end vejleder og censor.

### 5.1.2. Konkret om de tre metoder

#### **Observationsdata**

Al aktivitet på de 3 holdsider<sup>25</sup> i perioden 1. marts til 1. september 2004 er registreret jf. bilag 7. Dvs. at perioden dækker hele den aktive undervisningsperiode for modul 1: Det personlige lederskab. Jeg har ikke fulgt op på brugen på modulerne 2 og 3, ligesom jeg heller ikke har undersøgt de hold, der startede på modul 1 i september 2004.

Jeg har endvidere fået adgang til to undergrupper oprettet på hhv. hold B og C i samme periode.

#### **Spørgeskemaet**

Spørgeskemaet kan ses i bilag 8.

Undersøgelsen blev rent teknisk gennemført som en internetbaseret spørgeskemaundersøgelse ved brug af softwaren Respons<sup>4</sup><sup>26</sup> i perioden 23. september til 25. oktober 2004. Udover de praktiske og økonomiske fordele ved at bruge en internet-baseret undersøgelsesteknik, faldt valget ganske naturligt, temaet taget i betragtning. Hertil kommer, at Respons-softwaren også bruges til den løbende evaluering af DKL-uddannelsen.

Spørgsmålene er søgt udarbejdet under hensyntagen til de mange anvisninger, der findes i metodelitteraturen (se fx Andersen, 2002 og Kiehn, 2003).

#### **Repræsentativitet.**

21 ud af 31 har svaret på spørgeskemaet, altså en svarprocent på 68. I forhold til spørgeskemaundersøgelser i al almindelighed er det en tilfredsstillende, men ikke imponerende svarprocent. Spørgeskemaets omfang, herunder de mange åbne spørgsmål, kan formentlig forklare nogle af de manglende besvarelser, men omvendt havde jeg forventet, at mit personlige kendskab til respondenterne ville have givet en bedre svarprocent<sup>27</sup>. Jeg rykkede to gange for besvarelser med en pæn forøgelse af besvarelser til følge (første gang fra 12 til 17, anden gang til de 21).

---

<sup>25</sup> Hvor en ”holdside” er den pågældende gruppe i DKL-G, jf. også figur 4.5.

<sup>26</sup> <http://www.responsnord.dk/>

<sup>27</sup> Hvilket måske også er tilfældet. Der er ingen tvivl om, at (offentlige) ledere modtager mange spørgeskemaer, og at de oplever, at det er en tidsrøver, som bortprioriteres i størst muligt omfang.

På de tre spørgsmål til baggrundsvariable, hvor jeg har mulighed for at sammenholde besvarelserne med oplysninger, jeg i forvejen ligger inde med - køn, alder og arbejdssted – er der ikke noget, der tyder på en systematisk bias i forholdet mellem respondenter og population jf. nedenstående tabel:

	Population		Respondenter	
	antal	%	antal	%
<b>Køn</b>				
Kvinder	22	71%	15	75%
Mænd	9	29%	5	25%
<b>I alt</b>	31	100%	20	100%
<b>Alder</b>				
under 30	0	0%	0	0%
30-35	2	6%	1	5%
36-40	2	6%	2	10%
41-45	9	29%	5	24%
46-50	7	23%	5	24%
over 50	11	35%	8	38%
<b>I alt</b>	31	100%	21	100%
<b>Arbejdssted</b>				
Forvaltning	22	71%	16	80%
Institutioner	9	29%	4	20%
<b>I alt</b>	31	100%	20	100%

Tabel 5.1. Sammenligning af respondenter og population ved spørgeskemaundersøgelse. Populationsdata stammer fra oplysninger i det studieadministrative system og er ikke offentligt tilgængelige.

Både for så vidt angår køn og alder er der en meget høj grad af overensstemmelse, mens der er en lidt større procentuel afvigelse på arbejdssted. Med så små antal i både population og ”stikprøve” giver det ikke statistisk mening at begynde at beregne konfidensintervaller ol., og dertil kommer, at sondringen ”forvaltning” hhv. ”institution” ikke er præcis.

Jeg vil derfor konkludere, at den lille forskel ikke giver anledning til at tillægge afvigelsen signifikant betydning.

Om spørgeskemaundersøgelsen er biased i retning af, at det er de mindst DKL-G-brugende, der fortrinsvist ikke har svaret, kan jeg ikke hverken be- eller afkræfte, men sandsynligheden taler for det. Fra interviewet med underviserne ved jeg, at der er studerende, som overhovedet ikke har brugt DKL-G:

”... nogle af de andre studerende har den holdning, at de ikke læser sådan noget ... altså at de kigger ikke efter ... ”Nå, nå... har du sendt det ud? Nå, jamen det har jeg da ikke set””  
(U-i, s. 8, l. 6-8)

At studerende med denne tilgang skulle have svaret på spørgeskemaet, er usandsynligt, og jeg vil derfor antage, at spørgeskemaundersøgelsen er biased i retningen beskrevet ovenfor.

### **Fokusgruppeinterviewet**

Fokusgruppeinterviewet er ”en forskningsmetode, hvor data produceres via gruppeinteraktionen omkring et emne, forskeren har bestemt.” (Halkier, 2003, s. 11)

Det forekom som det oplagte valg, DKL-målgruppen taget i betragtning, hvor deltagerne er trænet i og indstillet på gruppeinteraktionen og –refleksionen i formidlingen af holdninger, erfaringer og viden. Endvidere kan jeg støtte mig til, at ”... fokusgrupper er gode til at producere data om sociale grupperes fortolkninger, interaktioner og normer...” (ibid, s. 15)

Rent praktisk blev de to fokusgruppeinterviews arrangeret i et mødelokale på et hotel i Århus midtby og i et gruppelokale på undervisningsstedet for hhv. underviserne og de studerende.



Figur 5.1. ”Set-up’et” til underviser- og studerendeinterviewet hhv. til venstre og til højre.

De to grupper blev ”honoreret” med hhv. en god middag og 2 flasker vin pr. deltager.

De to interviews blev optaget på en MP3-optager og efterfølgende transskriberet. Sproget er så vidt muligt gengivet tro mod optagelserne, men ”øh”, ”ikk” ol. er fjernet, ligesom der i de tilfælde hvor der tales ind over hinanden er sket en redaktion.

Det var oprindeligt min tanke, at fokusgruppen med de studerende skulle sammensættes på tværs af de tre hold, for på den måde at få det bredest mulige datagrundlag. Det viste sig umuligt af praktiske grunde, og jeg valgte derfor at holde mig til et hold. Hvad jeg herved har tabt i repræsentativitet, tror jeg til gengæld, jeg har vundet i muligheden for at få belyst den direkte sammenhæng mellem (tilstedeværelses-)undervisningen og brugen af DKL-G.

Endelig skal det nævnes, at jeg til eget brug havde lavet en interviewguide (bilag 14) for at sikre mig, at jeg fik belyst de spørgsmål, jeg på forhånd havde vurderet vigtige.

## 5.2. De indsamlede data: Beskrivelse og analyse

### 5.2.1. Observationsdata fra de 3 holds brug af DKL-G, 1. marts - 1. september 2004

#### Sammenfatning

Hold	Medl.	heraf studerende	diskussioner		filer		links ("Opslagstavle")		under-grupper
			oprettet	svar	mapper	filer uploadet	mapper	links uploadet	
A	16	8	19	15	6	17	2	7	0
B	19	13	16	16	6	18	2	7	2+?
C	16	10	20	15	9	26	2	9	2+?

Tabel 5.2. Sammenfatning af observationsdata. Kilde: Bilag 7 som også er kilde til tabellerne 5.3-5.9 nedenfor

#### Medlemmer

Bortset fra de mere hvad man kunne kalde sociale oplysninger (foto og fødselsdag) er både personlige og professionelle oplysninger udfyldt omhyggeligt på alle 3 hold.

Der er gruppefoto på forsiden af hold B og C's holdsider jf. illustrationen her:



Figur 5.2. Hold-forside i DKL-G

#### Kalender

Hold A: Kalenderen er tom bortset fra angivelse af eksamensdatoen, som er indført af administrationen.

Hold B: Kalenderen er tom for hele perioden.

Hold C: Kalenderen er brugt til alle undervisningsgange, afleverings- og eksamensdatoer.

Underviser står i alle tilfælde som arrangør.

#### Diskussioner

Identiske diskussioner oprettet på alle 3 hold af administrative medarbejdere:

- Valgmoduler
- Vedr. DKL – evaluering af modul 1
- Deltagerliste – DKL – modul 2
- Vedr. DKL – pensumliste til modul 2
- Vedr. DKL – undervisningsdage
- Tekniske spørgsmål vedr. DKL-Groupcare
- Vedr. Eksamen på DKL
- Spørgsmål om og kommentarer til DKL-uddannelsen

Nedenfor er diskussionsindlæggene og svarene på hvert hold rubriceret efter hvem der har været aktiv og hvad indlæggene har drejet sig om. Denne sontring er naturligvis baseret på mine skøn og fortolkninger, men overskrifterne dækker følgende:

- Studieadministrative emner: Mere praktiske informationer om studiets forløb. Eksempelvis om placeringen af undervisningsdage.
- Faglige emner: Både diskussioner af faglige spørgsmål (relateret til pensum fx) og mere praktiske ting vedr undervisningen, fx. at der nu er lagt noter ud i Filer.
- Socialt: Eksempelvis i forbindelse med afholdelse af en sommerfest.
- Teknisk: Om brugen af systemet.

#### Hold A

	Studieadm		Fagligt		Socialt		Teknisk		Andet	
	Disk	svar	Disk	svar	Disk	svar	Disk	svar	Disk	svar
Adm.	8	1					1	6**	1	2
Underviser			7	3	1					
Studerende		1+1*			1	1		1		
I alt	8	3	7	3	2	1	1	7	1	2

\*) : Det ene svar er sendt pr. mail til HW, som herefter har lagt det ud i DKL-G

\*\*): Dette dækker over, at HW har lagt et indlæg fra hold B + sit svar ind i hold A-diskussionen samt at der yderligere er kommet to mail-svar, som HW har samlet til et og lagt i diskussionen.

Tabel 5.3. Diskussioner, hold A

#### Hold B

	Studieadm		Fagligt		Socialt		Teknisk		Andet	
	Disk	svar	Disk	svar	Disk	svar	Disk	svar	Disk	svar
Adm.	7	3					1	4**	1	1
Underviser	2	2								
Studerende	1	3+1*	1		1			2	2	
I alt	10	9	1		1		1	6	3	1

\*) : Se tabel 5.3.

\*\*): Dette dækker over, at HW har lagt et indlæg fra hold B + sit svar ind i hold A-diskussionen

Tabel 5.4. Diskussioner, hold B

#### Hold C

	Studieadm		Fagligt		Socialt		Teknisk		Andet	
	Disk	svar	Disk	svar	Disk	svar	Disk	svar	Disk	svar
Adm.	6	2	1	1			1	3**	1	1
Underviser	4	2								
Studerende	1	4+1*			1			1		
I alt	11	9	6	1	1		1	4	1	1

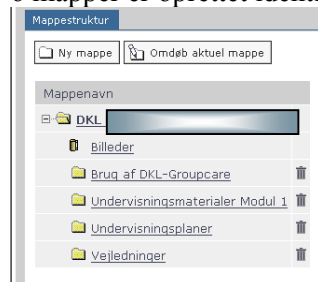
\*) og \*\*) : Se tabel 5.4.

Tabel 5.5. Diskussioner, hold C

**Filer**

(under ”Andet” optælles overmappen og ”Billeder”)

6 mapper er oprettet identisk på alle 3 hold:



Holdets mappe (overmappen, eller rod-mappen om man vil) og ”Billeder”, som oprettes automatisk i systemet. De fire andre er oprettet af administratoren.

Figur 5.3. Fælles fil-mapper

**Hold A**

	Studieadm	Fagligt	Socialt	Teknisk	Andet	I alt
<b>Antal mapper</b>	2	1		1	2	6
<b>Antal filer uploadet af:</b>						
Adm.	5	1		1		7
Underviser	2	8				10
Studerende						
<b>Antal filer i alt</b>	7	9		1		17

Tabel 5.6. Filer, hold A

**Hold B**

	Studieadm	Fagligt	Socialt	Teknisk	Andet	I alt
<b>Antal mapper</b>	2	1		1	2	6
<b>Antal filer uploadet af</b>						
Adm.	5	1		1	3	10
Underviser	3	3			1	7
Studerende		1				1
<b>Antal filer i alt</b>	8	5		1	4	18

Tabel 5.7. Filer, hold B

**Hold C**

	Studieadm	Fagligt	Socialt	Teknisk	Andet	I alt
<b>Antal mapper</b>	2	3	1	1	2	9
<b>Antal filer uploadet af</b>						
Adm.	5	1		1	1	8
Underviser	3	4+9			1	17
Studerende			1			1
<b>Antal filer i alt</b>	8	14	1	1	2	26

Tabel 5.8. Filer, hold C

**Links**

(under andet optælles overmappen)

Identisk for hver af de 3 hold:

	Studieadm	Fagligt	Socialt	Teknisk	Andet	I alt
Antal mapper		1			1	2
Antal links uploadet af						
Adm.	2	2			3	7
Underviser						
Studerende						
Antal links i alt	2	2			3	7

Tabel 5.9. Links

På hold C har underviseren og én studerende hver uploadet et fagligt link yderligere.

**Undergrupper**

Jeg har fået lov til at komme ind i to undergrupper oprettet af 3 og 4 studerende fra hhv. hold B og C. Begge undergrupper er blevet brugt i forbindelse med udarbejdelsen af eksamensopgave i maj/juni 2004 og er ikke blevet brugt siden. Det er kun Diskussioner og Filer, der er blevet brugt. For den ene gruppes vedkommende er der 10 diskussioner og 18 svar, og gruppen har under Filer oprettet 6 undermapper svarende til opgavens disposition. Her ligger der alt 32 filer. Den anden gruppe har oprettet 8 diskussioner og et svar og har alle 15 filer liggende i overmappen.

For denne gruppes vedkommende har diskussionsindlæggene alle karakter af "...nu har jeg lagt en ny version ud i Filer...". Den anden gruppe har tilsvarende indlæg, men også lidt mere indholdsmæssigt diskuterende og opsamlende. Indholdet af Filer er i begge grupper udkast til og versioner af afsnit/kapitler til opgaven.

På forespørgsel har jeg fået oplyst, at der yderligere har været oprettet én undergruppe på holdene B og C, som tilsyneladende har været brugt på samme måde som de to ovenfor beskrevne.

**Andre observationer**

Som beskrevet i afsnit 4.3.2. er selve systemet sat sådan op, at ethvert diskussionsindlæg automatisk genererer en mail til alle gruppens medlemmer. Og det har ikke overraskende vist sig at medføre, at mange svarer på mailen i deres respektive mailsystem, og aktiviteten kan derfor ikke ses i DKL-G. Hvor mange sådanne diskussionsindlæg og -svar, det kan dreje sig om, ved jeg ikke, men jeg kan nævne, at da jeg lavede det første indlæg om dette projekt, kom der 2 svar i DKL-G og 11 svar i min indbakke.



**Sammenfattende om observationsdata**

DKL-G er kun blevet brugt i begrænset omfang på de 3 hold, og da hovedsageligt af DKL-administrationen, den fagligt ansvarlige og underviseren. Der er dog grund til at antage, at der har været en mailbaseret kommunikation affødt af indlæg mv. i DKL-G.

Ligeledes har der været aktivitet blandt de studerende i undergrupper, hvor DKL-G er blevet brugt i forbindelse med udarbejdelse af eksamensopgave, og her væsentligst til at formidle og holde styr på opgavens enkeltelementer.

**5.2.2. Spørgeskemaundersøgelsen**

De 29 spørgsmål i det internetbaserede spørgeskema (bilag 8) fordeler sig på

- 3 faktuelle spørgsmål om hvilket hold respondenteren går på (1), respondenterens navn (20) og om respondenteren vil deltage i gruppeinterview (19).
- 9 baggrundsspørgsmål (21 – 29) om alder, arbejdssted, uddannelse og brug af IT i arbejde og fritid. Af de 9 spørgsmål er de 5 lukkede, 2 er åbne og 2 er lukkede-åbne, dvs. med opfordring til at supplere<sup>28</sup>.
- De resterende 17 spørgsmål vedrører forskellige aspekter af brug og vurdering af DKL-G. 8 spørgsmål er lukkede, 5 er åbne og 4 er lukkede-åbne.

Hvis man ser bort fra de åbne spørgsmål vedr. navn (20), arbejdssted (23) og uddannelse (24), er der givet 93 kommentarer til skemaets spørgsmål udover selve ”klikkene”. På de første 3 nævnte spørgsmål svarer hhv. 15, 20 og 19, så ønsket om anonymitet har ikke været udtalt.

I bilag 10 og 11 er samtlige svar gengivet (undtaget navn). Nedenfor er de væsentligste resultater refereret.

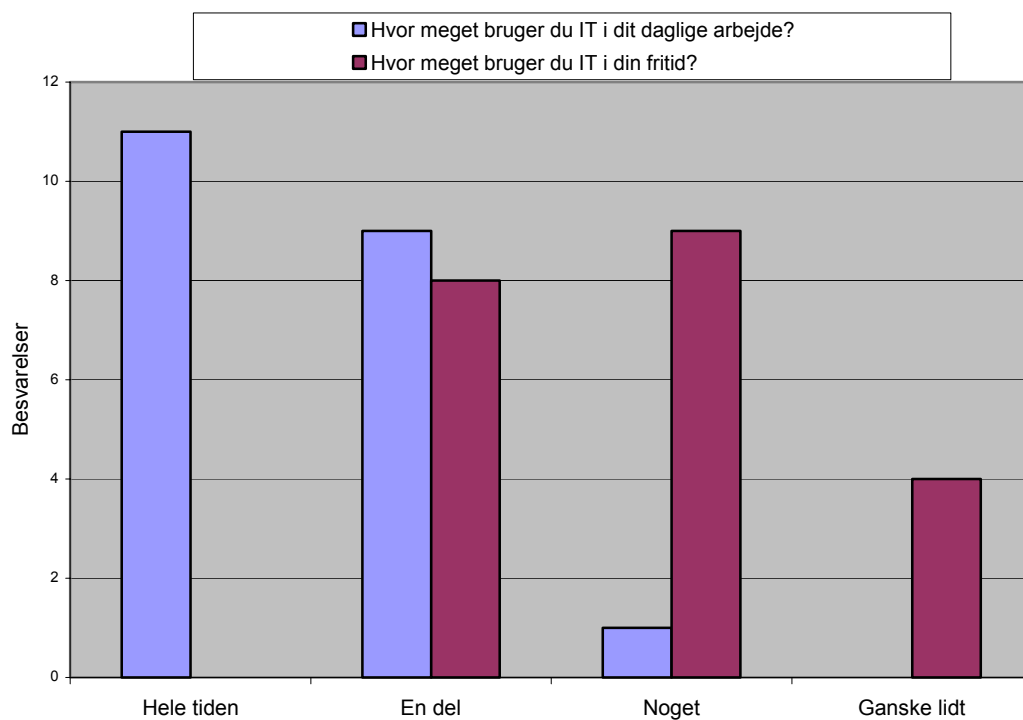
**Spørgeskemaresultater, baggrundsdata**

Som det fremgik af afsnit 5.1.2 svarer køns-, alders- og arbejdsstedsfordeling til populationen. Hvad uddannelsesbaggrund angår har de studerende en lang eller mellemlang videregående uddannelse (jurist, arkitekt, sygeplejerske, pædagog eller lignende), eller en kort videregående uddannelse med efterfølgende overbygninger.

Alle er IT-brugere, både på arbejde og i fritiden:

---

<sup>28</sup> Respons4 er opbygget således, at der er kommentarmuligheder til alle spørgsmål, så i princippet er alle lukkede spørgsmål også åbne, men her definerer jeg de lukkede-åbne som spørgsmål, hvor der er et antal lukkede svarmuligheder og hertil en eksplicit mulighed for at supplere.

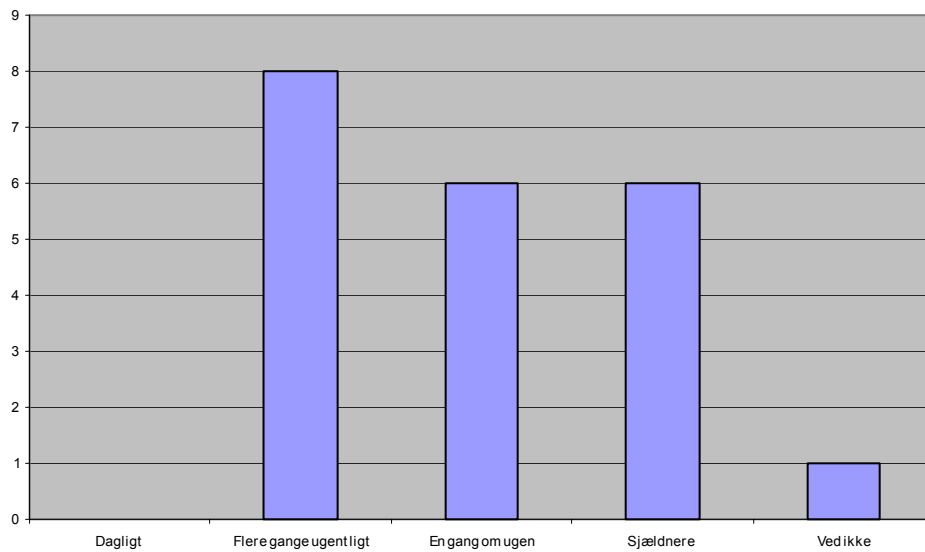


Figur 5.4. Svarkategorier uden svar er ikke medtaget.

57% har hjemmearbejdsplads eller adgang til arbejdspladsens IT-systemer hjemmefra og **alle** respondenter bruger tekstbehandling, mail, kalender mv. og internet såvel på arbejde som hjemmefra. Arbejdsomt bruger de fleste endvidere særlige økonomisystemer og/eller andre administrative systemer (eksempelvis KMD-produkter, Zealand Care, osv afhængigt af arbejdsfelt). Hjemme bruger næsten alle (18) homebanking, 2/3 bruger regneark og 1/3 spiller på PC'en.

**Spørgeskemaresultater, forgrundsdata**

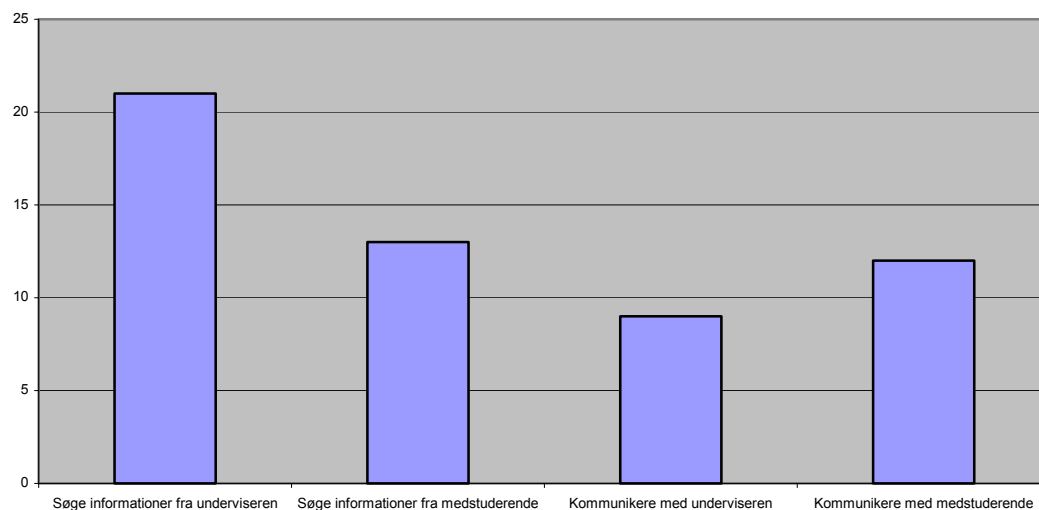
Hvor meget har du brugt DKL-G i modul 1-forløbet?



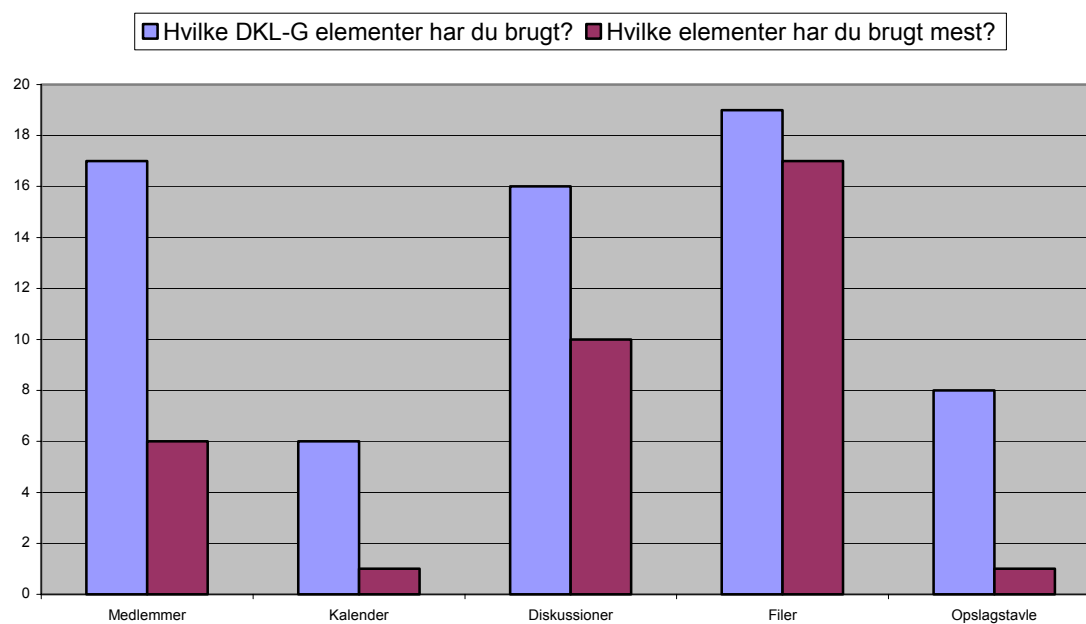
Figur 5.5.

På spørgsmålene om, hvilke DKL-G-elementer, der er blevet brugt (mest) er det på baggrund af observationsdata ikke overraskende, at det er informationer snarere end dialog, der fylder mest:

Hvad har du brugt DKL-G til



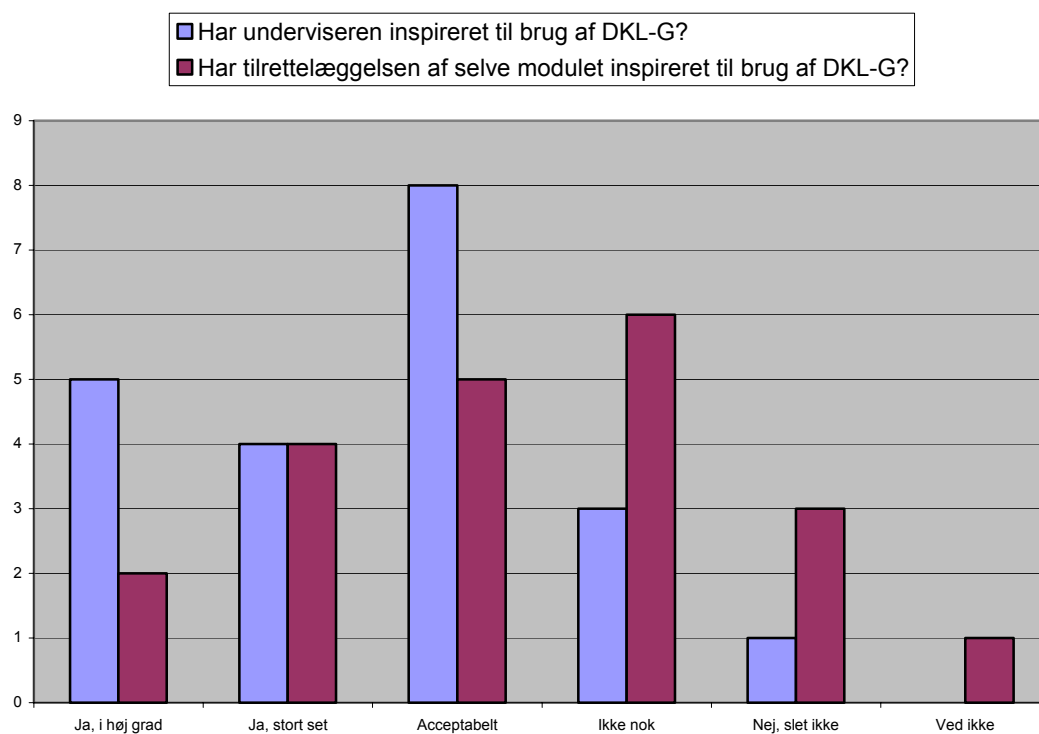
Figur 5.6. Svarkategorier uden svar er ikke medtaget.



Figur 5.7. Svarkategorier uden svar er ikke medtaget.

Når der bortses fra Kalenderen, som ikke har været i brug på 2 af de 3 hold, jf. afsnit 5.2.1. er det informationer fra underviser og/eller medstuderende, der er i fokus. Man kan også konkludere, ved at sammenholde med observationsdata (tabel 5.3. – 5.5.), at den dialog, svarene anfører, fortrinsvist må have fundet sted i undergrupper. Eller måske er der tale om, at der ikke skelnes mellem selve DKL-G og de mails, der sendes som svar op indlæg.

Vurderingen af underviserens rolle og tilrettelæggelsen af undervisningen for brugen af DKL-G fremgår af nedenstående figur:



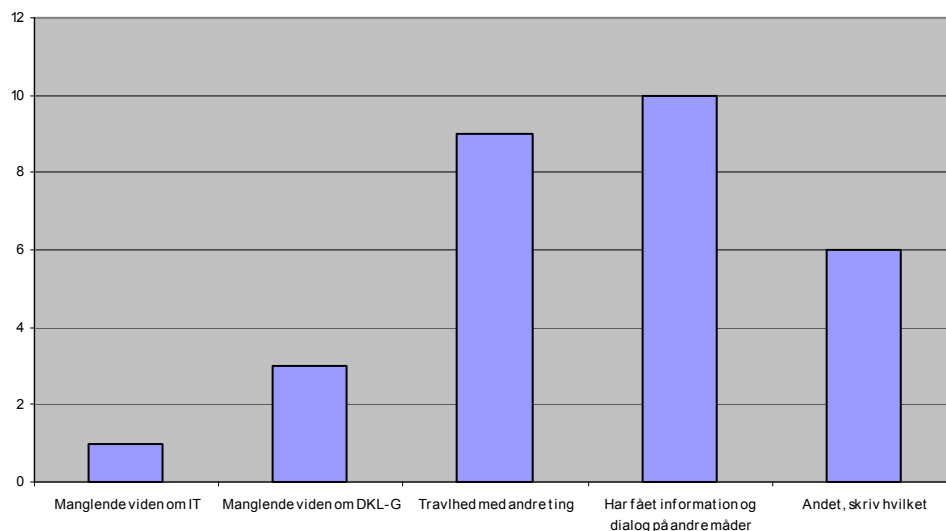
Figur 5.8.

Der er to modsatrettede kommentarer vedr. underviserrollen, der illustrerer problemstillingen:

*"Handler om min egen interesse" og "Underviseren har ikke brugt DKL-G nok, f.eks. har kalenderen stort set ikke været brugt. Jeg synes alle undervisningsdage burde fremgå fra starten og gerne med planlagt læsestof tilføjet." For så vidt angår tilrettelæggelsen, er der en kommentar: "Da vi ret hurtigt blev delt op i grupper, benyttede vi os i stedet for af vores almindelig e-mail".*

Grundene til ikke at bruge DKL-G fremgår af nedenstående figur:

De(n) væsentligste grund(e) til ikke at bruge DKL-G ret meget er..



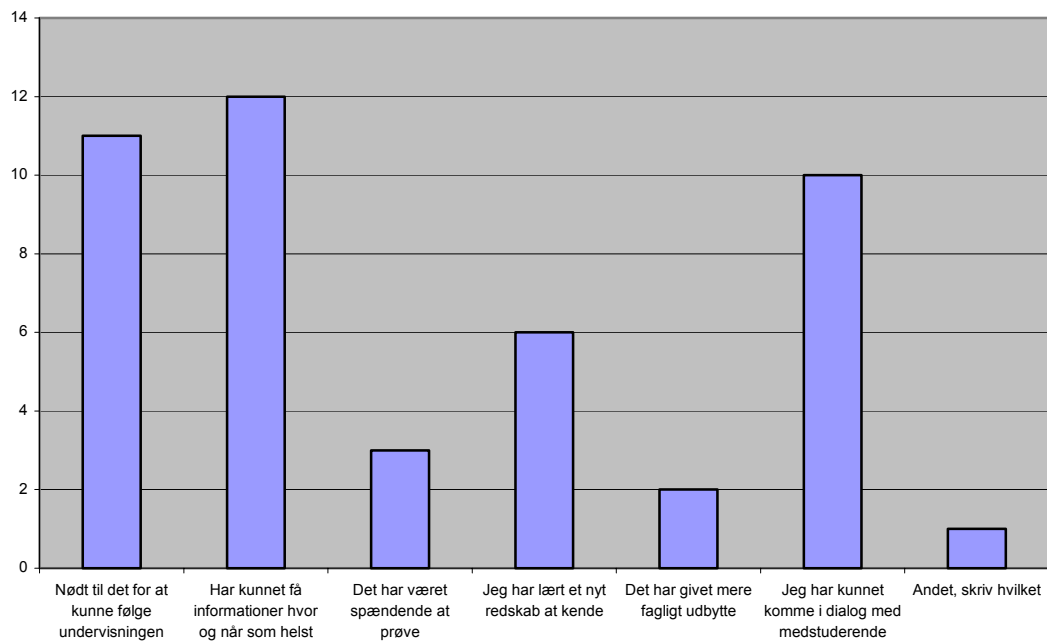
Figur 5.9. Svarkategorier uden svar er ikke medtaget.

Jf figur 5.4. overrasker det ikke, at det ikke er manglende IT-kendskab, der er barrieren. 3 respondenter, svarende til ca 8% anfører manglende kendskab til DKL-G som en hæmmende faktor. Der er ingen, der svarer egentligt negativt ("utilfredsstillende" og "meget utilfredsstillende") i forhold til introduktionen til DKL-G men flg. tre kommentarer giver alligevel et fingerpeg om mulige forbedringer:

*"Øvelse gør mester - lærer af brugen" "Hvis der samtidig med introduktionen var mulighed for at øve det i praksis, så ville det falde mere naturligt at bruge det når man kom hjem til skrivebordet" "Jeg havde forventet at man kunne bruge diskussionsfora til at udveksle eksamensopgaveløsning, men vi kunne ikke finde ud af det."* Der er imidlertid mange andre kommentarer til netop dette spørgsmål:  
*"Der var ikke så meget at hente - kræver at de studerende anvender mulighederne. Måske er der ikke så stort et behov da vi ses jævnligt." "Vores gruppe havde mulighed for at mødes personligt, så vi kunne fint nøjes med derudover at maile til hinanden via Lotus Notes" "Jeg har primært haft brug for at kommunikere med mit eget kompetenceteam. Dette er foregået over vores respektive arbejdsmails." "Har ikke kunnet bruge det på netscape, som jeg bruger hjemme. Endnu et arbejdsredskab at sætte sig ind i - det tager tid og mailen har virket fint til vores brug." "Det passer ikke til vores måde at lære på." "Jeg har visse vanskeligheder ved at finde rundt i systemet" "Vores dialog er primært foregået via personlige mails"*

Motiverende for at bruge DKL-G har været:

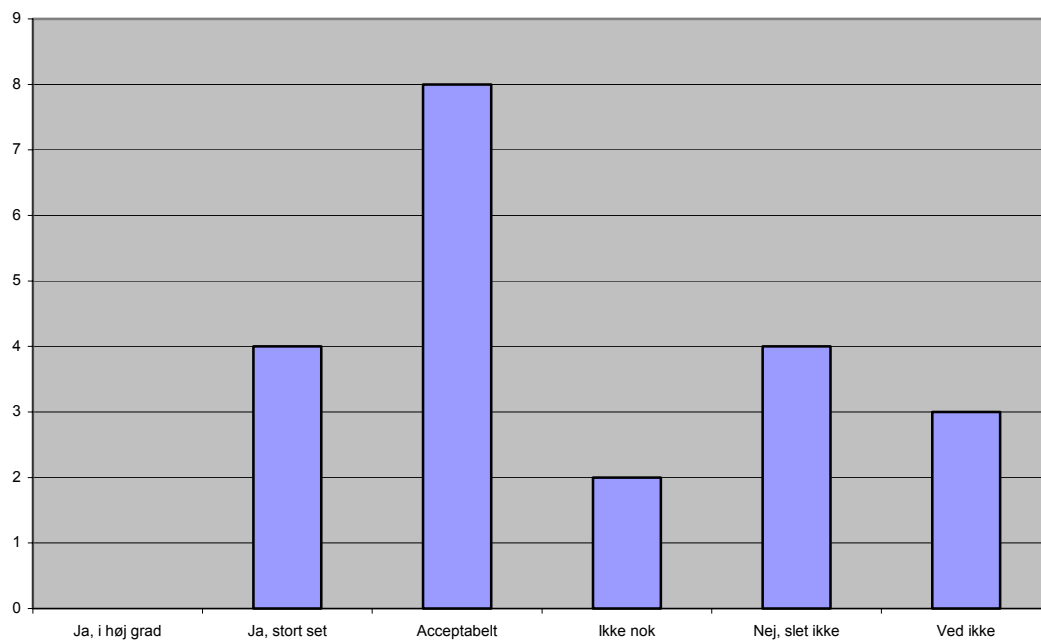
De(n) væsentligste grund(e) til at jeg har brugt DKL-G er..



Figur 5.10.

De studerende er også blevet bedt om at vurdere, om og hvor meget DKL-G har bidraget til deres læring:

Synes du at DKL-G har bidraget til din læring?



Figur 5.11.

Det er givetvis et vanskeligt spørgsmål at vurdere, både fra de studerendes, underviserens og min side, og svaret vurderet alene ud fra ovenstående er da også ”mudret”. Tvetydigheden illustreres af de mange kommentarer:

*”Hvis det er edb-læring - så ja” ”Ikke altid at de seneste oplysninger var lagt ind”  
 ”Kun i forhold til at jeg nu er bekendt med at muligheden eksisterer” ”Det ville være godt, hvis der i undervisningen blev lagt mere op til at bruge DKL-G” ”Læring vedr. IT brug har jeg i forvejen og dette medie har ikke bidraget med nyt” ”Ved udarbejdelse af eksamensopgave at kunne arbejde sammen og få kommentarer hurtigt fra medstuderende - og kunne give respons på arbejde m.v.” ”Man er afhængig af andre hvis DKL-G skal blive et værktøj der anvendes” ”Ny måde at bruge IT på...” ”dialog, mulighed for interne drøftelser og skriftlig kommunikation en fordel når vi kun mødes hver 14. dag” ”I forbindelse med eksamensopgaven, hvor gruppens tekster blev lagt ind på DKL-G, var det nødvendigt at sætte mig ind i systemet.” ”Det giver let adgang til supplerende materiale, noter osv. fra underviseren.”*

De studerende er også blevet bedt om at svare på, hvad de mener det bedste hhv. dårligste ved DKL-G er. Det er åbne svar, og der kommer i alt 18, hvor af de 2 er hhv. en reference til besvarelsen af et andet spørgsmål og et spørgsmålstejn. Resten lyder således:

*Bedste: ”hurtig kontakt” ” et sted at få/sende oplysninger/noter fra underviser, Diskutere med medstuderende” ”hurtig og nem information” ”Orden i udleveret materiale” ”Den måde det er stillet op på eks. filer, diskussion” ”Mulighed for indlæggelse af filer og oprettelse af diverse grupper” ”rimeligt let at kommunikere med studiekolleger og undervisere” ”Muligheden for at kommunikere med medstuderende og undervisere, ét bestemt sted” ”Det er enkelt at bruge”  
 Dårligste: ” bliver ikke brugt af alle lige godt og dette i sig selv giver begrænsninger” ”Det selvfølgelig også giver lidt distance i forhold til det primære formål - ledelse ved computer og ikke i øjenhøjde/kontakt” ”jeg kunne godt bruge meget mere tid på at være aktiv i DKL- G, men det er i forvejen tidskrævende både at arbejde som leder og passe DKL studiet” ”For få anvender det aktivt - heriblandt mig selv” ”At der ikke ryddes op i f.eks diskussionen efter 3 måneder” ”det der er dårligt er mig selv - prioriterer ikke brugen højt nok ved siden af mit arbejde” ”Det véd jeg ikke, jeg har ikke brugt tid nok på at kunne bruge alt det ”man” kan i det” ”Der mangler et chat room hvor gruppediskussioner kan foregå live”*

### **Sammenfattende om spørgeskemaundersøgelsen**

IT er ikke fremmed for målgruppen, men den begrænsede brug af DKL-G bekræftes i undersøgelsen. Det bekræftes også, at de studerende har brugt andre elektroniske kommunikationsformer end DKL-G. Manglende tid, og for lidt aktivitet fra de studerende selv, angives som væsentlige grunde til den begrænsede brug, men også at tilrettelæggelsen af uddannelsen ikke har lagt op til brugen. De studerende ser hovedsageligt DKL-G som noget positivt, men anvendelsen har ikke været højt prioriteret.



### 5.2.3. Interviews

De to interviews har givet mig mulighed for at få kvalificeret ovenstående. I forhold til interviewet med de studerende har jeg kunnet tage direkte udgangspunkt i spørgeskemaundersøgelsen og har fået uddybet og nuanceret en række svar og kommentarer. Underviserinterviewet blev foretaget mens spørgeskemaundersøgelsen var i luften, men belyser ikke overraskende en række af de samme temaer.

Transskriptionen af de to interviews foreligger in extenso som bilag 15 og 16 og som lydfiler i bilag 17 og 18. Nedenfor er de for problemformuleringen væsentligste temaer trukket frem og illustreret med en række citater fra de to interviews.

#### ***Om at lære og undervise ledelse***

I begge interviews diskuteres hvad det indholdsmæssigt særlige er ved at lære om det personlige lederskab, både i forhold til at lære alt muligt andet og i forhold til, hvordan IKT kan bruges.

"...den læring der ligger herinde, det er noget vi kan bruge, noget der afspejler den virkelighed, vi er ude i. Dvs ikke kun den teoretiske del, men også den praktiske. Den kobling, der ligger her plus at vi kan være en tværfaglig gruppe af ledere, ... der gør at vi kan se os selv med måske klarere optikker og se hvor er det egentlig vi er henne i systemet, i de beslutnings- eller funktionssystemer vi er i." (S-i, s. 2, l. 30-36)

"Så vi får nogle a-ha-oplevelser, fordi vi kan se, at det vi foretager os, det er der faktisk en teori bag, og så bliver vi støttet i, at det vi gør, det er den rigtige vej, og så bliver vi bedre, fordi vi opdager, hvad er det egentlig for en effekt det har, den ledelse som vi prøver på at udføre. Og så bliver vi mere kompetente ledere, fra at være måske kvalificerede, så går vi over til at blive måske kompetente..." (S-i, s. 2, l. 43-47)

"... netop det der med at møde kommunale ledere fra forskellige områder, det synes jeg er en stor styrke," (S-i, s. 3, l. 6-7)

"... at man netop får sat ord på det man laver ... man kan blive mere bevidst om at gøre det..." (S-i, s. 3, l. 16-18)

I underviserinterviewet relateres dette tema mere eksplicit til konsekvensen af at bruge e-læring:

"Jeg tænkte hvordan kan vi undervise i relationer, hvis vi ikke er i relationer? ... Her beder vi lederne om at iagttage sig selv som ledere... Så må der vel også være noget iagttagelse af det kropslige?" (U-i, s. 13, l. 38 – s. 14, l. 2). Og i forlængelse heraf: "...altså det er jo også en relation. Det er en anden relation og det kan godt være, at den er kvalitativt så meget noget andet, at den i denne forstand er diskvalificeret, det ved jeg ikke? A Nej, det mener jeg ikke den er. Jeg mener bare at den kropslige dimension, det at man rent faktisk er tilstede og bliver iagttaget som værende tilstede ... Altså der er forskel på om vi tænker det her som supplerende..." (U-i, s. 15, l. 6-14)

"... når vi underviser i det med kommunikation og relationer osv og det er situations- og kontekstbestemt, ... så bliver vi nødt til teoretisk at forholde os til det situations- og kontekstbestemte i at vi bruger det her medium. Vi kan ikke arbejde med kommunikation og interpersonelle relationer hvis vi ikke også går ind og forholder os til at vi nu er i gang med at etablere en ny måde." (U-i, s. 14, l. 32-36)

"... jeg tror at vi har en reel faldgrube, hvis vi alene arbejder med IT uden at have de sociale kompetencer med, uden at have empatien, uden at have dialogen og nærheden med." (U-i, s. 17, l. 20-22)

"... jeg synes at det er væsentligt at tage det op fordi mere og mere kommunikation fra leder til medarbejder foregår på den her måde. Så der er noget med at arbejde med empati, med vrede, med aggressioner, konflikter osv også i det her medium. ... Og så tænker jeg også, at det vi arbejder med er kompetencen til at kompetenceudvikle. Og dvs at det læringsrum, som ligger her, som vi nu bøvler med, det vil jo være et læringsrum, som lederne også kommer til at arbejde med, og arbejder med... Så jeg synes det er vigtigt at tage fat på det og gøre noget ved det." (U-i, s. 17, l. 34-41)

Som et nærmest direkte svar herpå, siger en af de studerende, som reaktion på synspunktet om, at læring om ledelse ikke harmonerer med computere og DKL-G:

"... for det er jo en del af vores job ... at bruge den teknologi, ikke. Vi kan slet ikke have det job, hvis vi ikke bruger den teknologi." (S-i, bilag x, s. 19, l. 17-18)

### **Tillid**

De studerende lægger stor vægt på tilliden til hinanden som forudsætning for at kunne bruge DKL-G, og at tilliden skabes ved tæt personligt samvær:

"... det internat vi havde i starten, det var guld værd. ... vi gik faktisk også meget tæt på hinanden, ...Vi har været meget åbne overfor hvad er det for nogle problemstillinger, og det var internatet, der gjorde det." (S-i, s. 4, l. 33-38)

"Men jeg havde da nok haft en forventning der fra introduktionen, der på seminaret, hvor du [henvendt til HW] introducerede det, at vi ville have brugt det mere sådan i hele gruppen, ... Men det hang også sammen med tror jeg, at vi ikke kendte hinanden godt nok. ...det ville jeg bedre kunne gøre nu, hvor jeg kender de folk, ... og kunne sige nå, men hvordan opfatter du det, vi lavede i dag. ... Og få de diskussioner i gang." (S-i, s. 6, l. 29-35)

"... trygheden i gruppen... Jeg ville ikke kunne gøre det overfor hvem som helst, sådan at kunne skrive mine tanker om ledelse til nogle som var vildt fremmede." (S-i, s. 11, l. 40-42)

Underviserne lægger også meget vægt på tilliden, både mellem dem og holdet, de studerende indbyrdes og i forhold til systemet:

"... (det) er helt væsentligt, er at det er et troværdigt system. ... At det etablerer det der læringsrum. ... at det er tillidsskabende, ikke. Og det betyder bare så enormt meget, og modsætningsvist, at hvis man oplever gang på gang, at det ikke kan lade sig gøre [at systemet ikke virker, HWs tilføjelse], så er det mistillidsskabende. Ikke forhåbentlig ift min troværdighed, men ift at bruge systemet på den der måde." (U-i, s. 3, l. 25-33)

Det er ikke mindst interessant, at underviseren antyder en mulig kobling mellem DKL-G's funktionalitet og egen troværdighed – i alle tilfælde i nedadgående retning.

"Hvilken betydning har det, at man ikke er face to face, ...? Hvilken betydning har det ift det tillidsrum, ... Kan man etablere det samme tillidsrum ... hvor man ikke har den der mulighed for at dobbeltgardere sig? Og så kan man lave smileys og man kan lave fanden og hans pumpestok ..., men tillidsrelationen må nødvendigvis være tilstede." (U-i, s. 11, l. 35-39)

"... at give vejledning pr mail... altså hvis jeg ikke havde været på internat med dem og havde lavet de relationer og koblet mig med dem og de med mig, så kunne jeg ikke have lavet den..." (U-i, s. 11, l. 41-44)

"... jeg er **meget** enig i at det er bestemt ikke efter første gangs undervisningen, at jeg sådan kaster mig ud i og beskrive en masse ift vidensdeling på holdsiden. ... jeg skal kunne se de studerende foran mig..." (U-i, s. 12, l. 36-38)

"Jeg tænker lige ift tillid, at det er et udmærket medie til at skabe tillid: "Hej, jeg glæder mig til at se jer..." og den der slags ... interaktion." (U-i, s. 12, l. 42-43)

Et aspekt af tillidsrelationen er også, hvordan systemet og de involverede brugere håndterer de skriftlige materialer, som lægges frem. Er det mere eller mindre sårbart, end når man i mere traditionelle sammenhænge distribuerer papirkopier?

"Det er godt nok et lukket system, men jeg havde det bare sådan, at det kunne jeg bare ikke. ... Og hvor sikkert... Det ved vi kan lade sig gøre..." (S-i, s. 19, l. 25-27)

Og endelig er der i forhold til brugen af konferencedelen – diskussionsindlæggene – hele skriftlighedsaspektet af e-læring, og dermed også en væsentlig vinkel på tillids-temaet:

"...fordi at hvis du nu skriver et eller andet, så kan det jo blive fuldstændig opfattet på en anden måde, så du skal være meget varsom, når du skriver. Altså der er det så når vi kender hinanden, så kan vi bedre gøre det,... Og den skal man jo over, og derfor tager det længere tid at formulere sig. Og især hvis man ikke kender dem man formulerer sig til. Så en diskussion synes jeg kan være svær at køre skriftligt." (S-i, s. 12, l. 24-35)

"Altså jeg bruger jo også mail meget i min hverdag, men det er jo meget sådan beskeder eller svar ... eller en lille hurtig forespørgsel. Men det er jo ikke sådan en diskussion frem og tilbage om et emne på mail ... altså det vil jeg også sige, der er det alligevel også nemmere at tage telefonen eller aftale et møde eller ... Men det kunne jo godt blive aktuelt omkring nogle emner, og det synes jeg måske man netop måske kunne få en træning i at bruge det her." (S-i, s. 13, l. 37-42)

"Den diskussion... når vi kører i et system, hvor vi kender hinanden i forvejen, gennem uddannelsen osv, der er det jo ikke noget problem, for i det øjeblik, man skriver et eller andet der bliver misforstået, eller bliver forstået på en eller anden måde, så vil jo bagefter kom en og sige "Mener du virkelig det?" og så ..." (S-i, s. 15, l. 18-21)

"Jeg tror også mere hindringen er det som G siger, at man sætter et eller andet ind i fx diskussionen, så går der en rum tid inden man får svar igen, og der er man videre til noget andet, ikke, og så skal man ind igen, og derfor er det en langsom diskussionsform i den måde at kommunikere på..." (S-i, s. 15, l. 36-38)

Eller formuleret som en klassisk problemstilling i det asynkrone læringsrum:

"Altså jeg kan godt blive frataget [motivationen, HW's tilføjelse] ... altså hvis jeg fx skriver på et tidspunkt "hallo, er der nogen derude?" ikke, altså, det er jo ikke uden grund, jeg skriver sådan. Det er jo fordi der ikke er kommet noget respons på det tidspunkt, hvor deadline var, ikke." (S-i, s. 21, l. 22-24)

### **Didaktiske virkemidler, tilrettelæggelse**

"... den non-verbale dimension er ikke med, de der skriblerier er ikke med. ... så sidder jeg og tegner samtidig med og så siger de "kan jeg ikke lige få det der?" og så siger jeg "det er ingenting", og så går der 5 minutter, og så **er** det ingenting, ... Og jeg ved ikke om det kan laves på en måde på nettet så det vil have samme værdi... Jeg tvivler, vil jeg så sige ..." (U-i, s. 14, l. 11-17)

De omtalte "skriblerier" er et eksempel på et af de didaktiske virkemidler, underviserne bruger, og hvor de har svært ved at forestille, hvad de alternativt kunne gøre i en e-læringssammenhæng. Andre eksempler er:

"... jeg tror at det kræver måske dels den der introduktion, ...men så skal man måske tvinges lidt til at prøve at bruge det. Og så tror jeg at der skal være en opfølgning" (S-i, s. 6, l. 36-39)

"...hvis alle de ting vi har fået, alle de plancher osv. i stedet for at få dem ud på papir, så havde de ligget der eller på en eller anden måde, sådan at vi blev tvunget til at gå ind og se..." (S-i, s. 7, l. 28-30)

"...det ville også være smart hvis det man skulle læse til den 3/11 det stod i kalenderen til den 3/11. ... I dag har vi fået en opgave, som vi skal arbejde med til næste gang. Sådan en opgave kunne man jo godt sige, nå men den skal I skrive i Groupcare... Jeg tror da... jeg ville få mere ud af undervisningen, hvis den dialog var lidt mere løbende og man kan selvfølgelig sige, at det ville tage mere tid, men jeg tror også at det nogen steder ville spare noget tid." (S-i, s. 8, l. 15-29)

De studerende er flere gange inde på, hvordan brugen af DKL-G kunne fremmes:

"Sproget, det ledelsesfaglige sprog og begreberne er distanceret fra deres verden, ...når jeg siger de ord, bliver jeg nødt til at have en relationel nærhed, skabt for at de ikke positionerer mig... som den der "hvorfor fanden kan hun ikke bare sige det på dansk", fordi når jeg står der, så kan jeg både sige det på dansk og så kan jeg høre... eller de tør sige "behøver det..." eller jeg kan se på deres hoveder "behøver det...?" Ja, det behøver det, fordi vi er ved at skabe et fælles ledessprog." (U-i, s. 13, l. 3-9)

"For mig vil det være en afgørende mangel, hvis jeg ikke kan tegne. Fx hvis jeg siger omkring Luhmanns 3-delning omkring kommunikation, så kan jeg lynhurtigt line op og tegne et ansigt og sådan. Hvis jeg skal skrive det, så vil det tage mig en 1/2 side at skrive det samme.

...Altså jeg bevæger mig jo i langt flere dimensioner... både det non-verbale... altså fx bare den der bevægelse jeg bruger for at flytte mig... Hvis jeg skulle beskrive det samme med ord på mail, så ville det kræve mange, mange ord." (U-i, s. 12, l. 21-30)

Og som svar på spørgsmålet om, hvad der gør, at systemet ikke er blevet brugt så meget:

"At vi ikke har været igennem et forløb, hvor vi **skulle** bruge det. ...  
- Og som jeg også sagde før, at det ikke fra underviserens side, at det heller ikke er blevet brugt derfra. Altså det tror jeg betyder **utroligt** meget for os, at der var lagt noget mere op til det." (S-i, s. 20, l. 36-40)

**Introduktion, support, funktionalitet, design**

Dette punkt hænger for en stor dels vedkommende snævert sammen med ovenstående, men der er dog en række selvstændige forhold, der gør sig gældende i vurderingerne:

"Altså vi har fået den der introduktion, men så bliver man ligesom overladt til sig selv, og der er vi slet ikke nået hen til, at vi udnytter de muligheder, der ligger i det." (S-i, s. 6, l. 44-46)

"...jeg har svært ved at huske det – jeg skal have fingrene i bolledejen og så gøre det rigtig mange gange..." (S-i, s. 7, l. 22-24)

"Det skal være brugbart, det skal være brugervenligt og det skal være avanceret.

- ...

- Ja, det skal være enkelt.

- Ja, men det er også det jeg siger.. , nej, det jeg mener. Enkelt, men avanceret ift hvad du kan bruge det til." (S-i, s. 7, l. 40 – s. 8, l. 2)

"Og så synes jeg også der er en ting der er for dårlig, og det er navigeringsmulighederne.

- Det er lige nøjagtig det... (S-i, s. 8, l. 41-44)

"Det er ikke overskueligt

- ... eller hvor ligger det. På holdsiden eller... Der er ligesom for mange henvisninger hist og pist og sådan noget, ikke, til at det er enkelt i hvert fald... Nu snakker du om enkelthed, ikke... Jeg tror det skal være mere enkelt, opbygningen..." (S-i, s. 9, l. 5-11)

"... når jeg fx klikker ind på filer... så siger den klik, og så sker der et eller andet, og jeg kan ikke se mig ud af hvad der sker... Jeg var faktisk længe om at se, at der kom faktisk noget fremovre på højre side, og det var så derovre, man skulle finde artiklen... Det så jeg ikke... Jeg blev bare ved... Jeg kunne ikke overskue billedet og se at der var en forskel fra det første til det andet..." (S-i, s. 9, l. 32-36)

"Nej, og også når du ruller ude i siden, så forsvinder fanebladene oppe foroven... Altså de skulle jo bare være der hele tiden." (S-i, s. 9, l. 38-39)

"Altså det der med at man ikke kan finde ud af det med diskussionerne... hvornår var det og hvor... altså systematikken" (U-i, s. 7, l. 38-43)

"Og så det med at man let kan komme til at svare på mailen i stedet for at gå ind [i DKLG, HW's tilføjelse]" (U-i, s. 8, l. 1).

"... at det der støtter, det er IT-support ved usikkerhed." (U-i, s. 8, l. 13-14)

"funktionalitet... altså at det dur. Fungerer det? Går det ned nogle gange? Kan man rent faktisk bruge det konferencesystem. ... altså det betyder utroligt meget, at der er den der servicering. At de umiddelbart får besked om, at hvordan gør man sådan og sådan. At der er en, der er på hele tiden, stort set hele tiden." (U-i, s. 9, l. 16-20)

**Andet**

Som det også fremgår af spørgeskemaundersøgelsen (figur 5.9. side 53 og en række kommentarer), opleves tid som en meget knap faktor for de studerende. Det kommer også frem flere gange i interviewet; meget klart udtrykt i dette citat:

"...hvor lang tid jeg nu havde været i gang, og så følte jeg, at det var ½ år eller ¾ år, men det var kun 3½ måned. ...jamen hvor meget er det vi skal nå inden for 3½ måned? Vi skal nå et stof, vi skal nå at have skrevet en opgave. Samtidig skal vi nå også at finde ud af det der med at arbejde sammen i vores grupper, og måske chatte inde på Groupcare... Jamen et eller andet sted er der altså en grænse for hvor meget vi kan ved siden af vores arbejde, vores familie, kan nå at fokusere på. For Groupcare er ikke kommet i første række hos mig."

Men i samme åndedrag siger den studerende:  
 "...for jeg synes det er afsindigt lækkert, at jeg ved at hvis jeg smider et stykke papir væk, så kan jeg finde det igen, for det ligger inde på Groupcare. ..." (S-i, s. 6, l. 13-22)

Og der er også andet i (arbejds-)livet end skærmen:

Også i underviserinterviewet diskuteres tidsperspektivet, både i form af følelsen af altid at være "på" og dermed være forpligtet i forhold til arbejdssituationen, og som et forhold, der har betydning for aflønning.

De undergrupper, som de interviewede – og tilsyneladende også på det andet hold, jf. afsnit 5.2.1. ovenfor – har været med i, har brugt DKL-G ganske ensidigt:

e andre kunne se den. Altså vi lagde den ind som en fil og så lavede vi bare ion hele tiden, efterhånden som vi rettede i den. Så vi brugte ikke de andre ting – vi brugte ikke kalenderen, vi brugte ikke diskussionerne...  
 HW: I har sådan set brugt den som et opbevaringssted for jeres løbende arbejde...  
 - Ja, sådan et opdateret sted..." (S-i, s. 10, l. 36-43)

Underviserne er i interviewet flere gange inde på, at det at der parallelt med DKL-G i selve undervisningen også findes et lærerforum opbygget i samme system, har stor betydning, idet underviserne og de studerendes kompetenceudvikling kan ses i sammenhæng, og at den inspiration og vidensdeling underviserne kan opleve, kan bruges eksemplarisk i forhold til de studerende:

"Det giver mig også mulighed for at sætte mig i de studerendes sted på en måde. ...Det giver mig inspiration. Og jeg har brug for en inspiration for at kunne bruge det ift de studerende." (U-i, s. 1, l. 34-37)

Ovenfor er det bl.a. blevet nævnt, at lederne (= de studerende) har brug for at kunne bruge IKT i en ledelsesmæssig sammenhæng. Det at bruge teknologien på denne måde, kan imidlertid også give lederne et løft på en anden måde:

”Altså hvor meget kobler vi det op på en ledelsesmæssig kompetence, at kunne orientere sig i omverdenen? ...Altså jeg synes det er en stor fornøjelse at være kommet på nettet, også for at opdage, at ”Jamen gud, der er en verden udenfor mig” og spørgsmålet er, om det ikke også er ledelsesmæssig nødvendighedskompetence, at man opdager det.” (U-i, s. 10, l. 28-34)

Afslutningsvist bliver der også i underviserinterviewet rejst en diskussion, som fortjener en særlig opmærksomhed, nemlig den overvågningsmulighed i forhold til både studerende og undervisere, e-læringen tilbyder:



### **Sammenfattende om interviews**

I begge interviews understreges behovet for et godt kendskab til hinanden som en forudsætning for at kunne kommunikere via DKL-G. Hvis der skal blive tale om mere end IT-støtte (hvilket i sig selv vurderes meget positivt) skal formålet med DKL-G stå klart, og der skal være tillid til systemet. Der tilkendes fra både undervisere og studerende et læringsmæssigt potentiale i DKL-G, og der lægges vægt på, at især underviserne går foran, men også at brugen integreres bedre i DKL som sådan og indtænkes lærings- og ledelsesmæssigt.

## **5.3. Sammenfatning**

DKL-G er ikke blevet brugt ret meget af de første 3 hold i løbet af det første uddannelsesmodul, og i det omfang det er blevet brugt, er det mere som IT-støtte end som e-læring jf. definitionerne i afsnit 2; altså primært som et elektronisk skuffemøbel som kan holde styr på forskellige informationer og dokumenter.

Men der er heller ikke noget i selve e-læringstænkningen, eller grundlæggende i DKL-G for den sags skyld, der peger i retning af, at tænkningen eller systemets grundlæggende egenskaber skal afvises. Tværtimod er der god belæg for også i praksis at antage, at e-læring og DKL-G(-lignende systemer) kan være fremadrettede og potentielt virkningsfulde elementer i læringsomgivelserne for ledere.

Der er imidlertid en (lang) række forudsætninger, der skal opfyldes, hvis dette potentiale skal realiseres.

Spørgeskemaundersøgelsen og de to interviews peger begge på følgende forhold, som kan sammenfattes ved at citere fra interviewet med de studerende, hvor de svarer på, hvad de især opfatter som værende hæmmende for brug af systemet:



"Punkt 1: Navigering. Det er svært at navigere rundt. Punkt 2: At vi ikke har været igennem et forløb, hvor vi **skulle** bruge det. Altså nødvendigheden af det.  
- Og som jeg også sagde før, at det ikke fra underviserens side, at det heller ikke er blevet brugt derfra. Altså det tror jeg betyder **utroligt** meget for os, at der var lagt noget mere op til det. Altså fordi hvis der var lagt op til det, så havde man måske også fundet ud af det der med at navigere." (S-i, s. 20, l. 36-41)  
Heri er underviserne helt enige:  
"...manglende initiativ fra underviser set fra de studerende. Hvis jeg ikke viser noget initiativ, så viser min erfaring, min spinkle erfaring, at jamen så sker der ikke så meget." (U-i, s. 9, l. 9-10)  
Og videre fra studerendeside:  
"Jeg tror også at du skal have med, at vi er vant til, at når vi kommunikerer, så er vi vant til at få svar med det samme, mundtligt altså. Og det kan godt være lidt hæmmende ift det her system. ... Så kan det godt være man tænker, at det gider jeg ikke, jeg vil høre det med det samme. Nu vil jeg ha et svar altså, og jeg skal bruge det nu og jeg er 100% inde i min opgave, og vi ved det tager ca 15 - 20 min at komme ind og få tankerne i sving, ... det gider man simpelthen ikke..." (S-i, s. 23, l. 31-36)

Og endelig må det overvejes, om der er særlige kommunikative forhold i forbindelse med e-læring og ledelse, som må med- eller nytænkes:

"Vi har brug for teorier om den form for kommunikativ praksis. Og så tænker jeg, at jeg har også brug for praksis. Teori om det kommunikative er et, men praksis på nettet er noget andet." (U-i, s. 16, l. 42-44)

## 6. Læringsomgivelsen

Jeg har valgt at lade min beskrivelse af DKL-læringsomgivelsen falde i tre hovedafsnit, svarende til de 3 niveauer, der ligger implicit i mine centrale problemstillinger (jf. side 10):

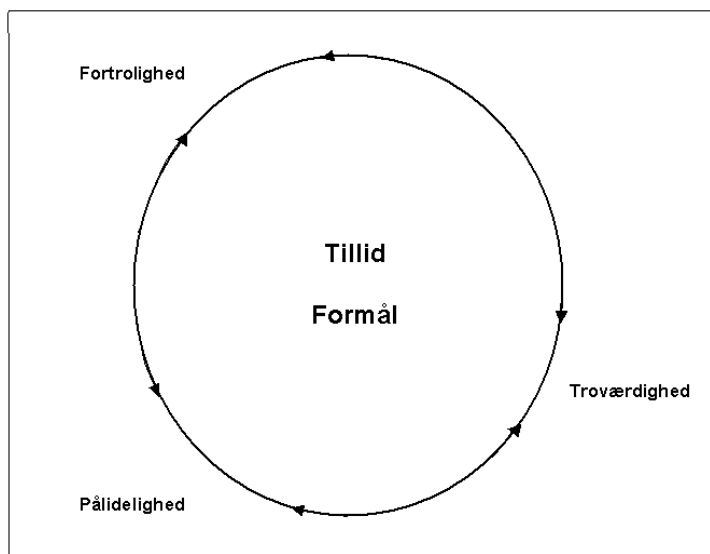
1. Et relativt overordnet niveau, hvor jeg søger at identificere de kritiske faktorer i læringsomgivelsen;
2. et niveau, hvor fokus er på designovervejelser, og
3. et mere konkret niveau, hvor jeg præsenterer en række forslag til indretningen af en IKT-plattform til brug for den samlede e-læringsomgivelse.

### 6.1. Kritiske faktorer

Jeg stillede i problemformuleringen følgende spørgsmål:

- Hvilke forhold i samspillet mellem underviser, studerende, fagligt indhold og IKT'en kan i særlig grad identificeres som kritiske i denne sammenhæng?

Grafisk ser jeg min empiri som formidlende følgende budskab:



Figur 6.1. Kritiske faktorer

### 6.1.1. Tillid og formål

Tillid og formål er helt centrale begreber som katalysatorer for brug af e-læring<sup>29</sup>, og etableres igennem en vekselvirkning mellem

- **fortrolighed** som er det indbyrdes kendskab og forhold studerende og underviser(e) imellem (som ikke mindst opbygges på internatet). Fortrolighed er også at kunne og/eller have lært at beherske den anvendte IKT, og at systemet opleves som ”sikkert”;
- **troværdighed** er, at underviseren og udbyderen af DKL går foran og viser, at vi mener noget med brugen af systemet, men også, at der er ”noget at hente” rent fagligt. Det skal opleves som givende et mer-udbytte at åbne DKL-G, ikke mindst i forhold til denne målgruppe, som angiveligt/nødvendigvis har et ganske kontant forhold til prioritering af tid. Der er med andre ord et fagligt formål, der af såvel studerende som undervisere opleves som læringsmæssig ”merværdi”;
- **pålidelighed** er, at systemet virker (24-7-365) og at der er hjælp at hente, hvis man går i stå af den ene eller anden grund.

De 3 elementer ovenfor kan karakteriseres forskelligt: Cirkel- eller spiralmetaforen er mest dækkende for troværdigheden. Om underviseren, udbyderen og de studerende bruger systemet eller ej, skaber hurtigt en god eller dårlig spiraleffekt, hvor DKL-G opleves som et værdifuldt bidrag til læringen, eller at man som studerende finder ud af, det ikke bidrager.

Pålideligheden kan bedre illustreres med en tærskel: Hvis man oplever, at systemet ikke fungerer, hvad enten det er egentlige fejl, fordi det ikke fungerer, som man forventede, eller fordi man ikke får hjælp, vil man opleve, at der er en tærskel, som ikke lader sig overskride. Og da de studerende mødes temmelig tit, skal der givetvis ikke meget til, for at man vurderer, at tærsklen er for høj, og jeg vurderer derfor, at driftssikkerhed og enkelhed i betjeningen er særdeles vigtig for brugen af DKL-G.

Fortroligheden ligger et sted imellem: Der skal overskrides nogle tærskler af mere personlig karakter, og hvis den gestus gengældes og respekteres, er der basis for en positiv cirkel- eller spiralbevægelse.

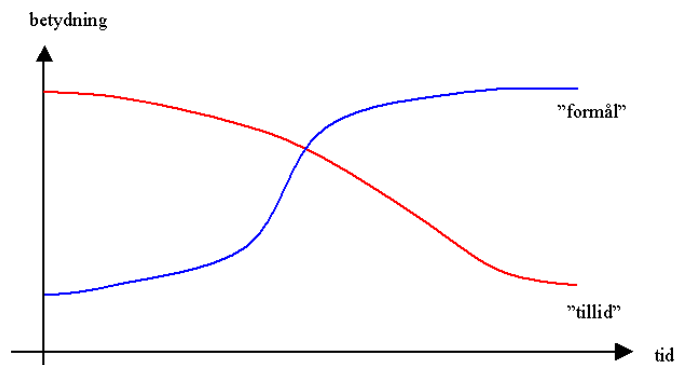
Pålidelighed og fortrolighed, som jeg i denne sammenhæng mener at forsvare kan sammenfattes i begrebet tillid, er således afgørende i de indledende faser af læringsforløbet, hvorefter

---

<sup>29</sup> At læringen skal opleves målrettet i al efter- og videreuddannelsesaktivitet uanset tilrettelæggelsesformen, er for så vidt trivielt. Ikke mindst når der som i casen er tale om efteruddannelse, deltagerne af egen drift opsøger, og betaler såvel penge som tid for. Og det er heller ikke anderledes end at den tillid (eller autoritet), underviseren kan etablere i en traditionel tilstedeværelsesundervisning er helt afgørende for om, eller i det mindste i hvor høj grad, der kan etableres læring. Det er dog min hypotese, at tærsklen er højere ved e-læring, alene af den grund, at det er en overvejende ukendt læringsomgivelse.

de skal holdes ved lige (og kan sættes over styr). Troværdigheden forstået som indholdsmæssig tyngde – formålstjenligheden – skal opbygges og fastholdes kontinuert gennem læringsforløbet.

Grafisk kan det fremstilles således:



Figur 6.2. Kritiske faktorerers variation over tid

Placering og udformning af den røde ”tillidskurve” skal således illustrere den høje indgangstærskel, hvis betydning imidlertid hurtigt kan aftage. Hvis tilliden undervejs svigtes, vil kurven forskydes tilbage til startniveauet eller formentlig endda starte højere.

Den blå ”formåls-” eller ”indholdskurve” skal udtrykke, at der formentlig er en periode, hvor motivationen overfor brug af systemet ikke behøver været umiddelbart indholdsbestemt (en indledende nysgerrighed og muligvis kan også autoriteten som uddannelsesinstitution befordre brugen), men at der derefter vil være et stejlt stigende krav om indhold og mening – formål, med andre ord<sup>30</sup>.

### 6.1.2. Underviserne

I forhold til underviserne er deres kompetence i forhold til den tekniske brug af DKL-G en kritisk faktor, og minder i øvrigt grundlæggende om de studerendes tilgang til systemet. Hertil kommer så underviserens tilgang til den didaktiske dimension, hvor der også er behov for at få placeret denne nye form for kommunikativ praksis i sammenhæng med teorierne om ledelse og kommunikation.

### 6.1.3. Læringsmål

Endelig – eller måske først og fremmest – er der læringsmålene som en kritisk faktor: Hvilket indhold skal den samlede læringsomgivelse og dermed IKT-delen formidle? Svaret fremgår af studievejledningen til faget, hvor målene er, at de studerende

<sup>30</sup> Det er ikke hensigten, at de to kurver skal være symmetriske omkring en given ”betydningsværdi” på den afhængige akse.

- "på et videnskabsteoretisk grundlag arbejder med, reflekterer over og begriber forskellige ledelsesteorier,
- tilegner sig kompetencer til at forstå forholdet mellem ledelsesmæssige udfordringer og udviklingen af egne ledelseskompetencer,
- tilegner sig kompetencer til at iagttage sig selv som leder,
- anvender teorier, strategier, metoder og redskaber til at vurdere den helhed, som lederen er en del af, med henblik på at forstå og udvikle egen ledelsespraksis,
- formidler og fortolker fortællinger om lederskabet, så både andre og lederen selv ser sig selv fra nye perspektiver,
- bliver klar over egne værdier og deres betydning i ledelse og
- arbejder udforskende og reflekterende med egen kompetenceudvikling i forhold til udfordringer i egen organisation."

(Studievejledningen for DKL, modul 1, s1f, 2004, bilag 1)

Der er således en klar sammenhæng fra systemisk viden, hyperkompleks-ledelse og 3. ordens læring (jf. afsnit 3) til læringsmålene ovenfor.

## 6.2. Designovervejelser

De mere designrelaterede centrale problemstillinger var:

- Hvilke krav stiller det til det didaktiske design af den samlede læringsomgivelse?
- Hvilke krav stiller det til systemets funktionalitet?
- Hvilke krav stiller det til underviserne (og de studerende)?

Den samlede læringsomgivelse skal både kunne facilitere teoretisk indsigt, etablere refleksion over ledelsesmæssig og organisatorisk praksis og træne reflekterende kommunikation. Et væsentligt element heri er at skabe rammer for etableringen af de essentielle interpersonelle relationer de studerende imellem og mellem underviser og studerende. Det sker ikke mindst på det omtalte 3 dages internat.

Spørgsmålet er her, om og hvordan den IKT-baserede del af læringsomgivelsen kan understøtte denne proces, både i etableringen og siden som fastholdelse af de reflekterende kommunikationsrum?

Med hensyn til etableringen – det vil sige hele opstartsfasen for uddannelsen – kunne man forestille sig, at de studerende tog hul på samværet inden det første ansigt-til-ansigt møde ved hjælp af DKL-G<sup>31</sup>. Det vil – målgruppen taget i betragtning - stille krav til en meget simpel brugerflade og en trin-for-trin brugervejledning (eller evt. en trin-for-trin udfyldelse af en "formular"), som eksempelvis beskrev, hvordan der kunne laves en kort præsentation af sig selv og den organisation, man arbejder i.

---

<sup>31</sup> Her og i det følgende bruger jeg betegnelsen DKL-G for det system, der kunne opbygges, hvad enten det kunne ske ved modifikationer af det allerede eksisterende DKL-G eller ved at indføre et helt nyt system.

Undervejs i modulet kan brug af DKL-G alt andet lige forbedre læringsudbyttet, jo mere der kommunikeres uanset at de studerende mødes jævnligt i tilstedeværelsesundervisningen. Her er kravene især rettet mod enkelhed og overskuelighed i den asynkrone dialog. I forlængelse af diskussionen om skriftlighed i konferencesystemer (jf. afsnit 3.6.) vil det være hensigtsmæssigt, hvis der er mulighed for at arbejde med grafiske supplementter til teksten, i form af fx frihåndstegninger, clipart og/eller andre former for billeder og figurer.

Konferencesystemets mulighed for tilpasning og overskuelighed er meget vigtig:

”Brugerne bør selv kunne definere behovet for et passende antal diskussionsfora for deres egen gruppe og på holdet, og de bør kunne oprette dem. ... Det skal være nemt at se, hvilket indlæg det enkelte indlæg besvarer. ... De [: indlæggene, min tilføjelse] skal kunne vises som en tråd alene. Desuden skal man kunne åbne alle indlæg i en tråd på en gang...” (Agertoft mfl, 2003a, s. 95f)

Et særligt aspekt i DKL-sammenhæng er, at der er flere hold med et i princippet identisk forløb i gang simultant. Det må derfor være et krav, at der kan oprettes diskussioner på tværs af hold. Eksempelvis én diskussion for alle hold på samme semester-årgang vedr. brugen af DKL-G.

Et yderligere krav er, at læringsomgivelsen designes således, at DKL-G rent faktisk bliver brugt. Her er det nærliggende at arbejde med et element af ”tvang”, hvor de mindre øvelser der i et vist omfang bliver opfordret til mellem undervisningsgangene, i et vist omfang finder sted ved brug af DKL-G.

”Stokkemoderne” kan også komme til udtryk ved, at al information om uddannelsen og modulet alene gives ved hjælp af DKL-G med henblik på, at de studerende vænnes til, at det er i DKL-G, man skal finde det, man søger<sup>32</sup>.

Manglende brug af systemet er en klassisk problemstilling i e-læring: ”Der er intet, der opleves så negativt, mislykket og – i videre henseende så demotiverende for socialt samarbejde, samvær og lyst til kommunikativ handling – som virtuel tavshed.” (Sorensen, 2000, s. 246) Man kunne tilføje, at det da lige kunne være ansigt-til-ansigt tavshed, men forskellen er, at i det sidste tilfælde er det i princippet muligt hurtigt at få fastslået grunden (fx eftertænkning!), mens det i den virtuelle verden er åbent for allehånde spekulationer og (mis-)fortolk-

Studerende siger:  
 ” ...men så skal man måske tvinges lidt til at prøve at bruge det.”  
 ”...hvis alle de ting vi har fået, alle de plancher osv. i stedet for at få dem ud på papir, så havde de ligget der eller på en eller anden måde, sådan at vi blev tvunget til at gå ind og se...”  
 ”...I dag har vi fået en opgave, som vi skal arbejde med til næste gang. Sådan en opgave kunne man jo godt sige, nå men den skal I skrive i Groupcare...”  
 Afsnit 5, side 60

<sup>32</sup> Der er givetvist et vist element af IT-generations specifikke forhold afspejlet i disse overvejelser. Om et antal år vil dette være en selvfølge! Jf. også underviserinterviewet: ”For når jeg ser én på 13 år der sidder der og skriver... Hun har jo en helt anden omgang med det medium end jeg har, så jeg tror da også at det på den måde er situations- og kontekstbestemt.” (U-i, s. 16, l. 14-16)

ninger. I forlængelse af afsnit 3.2. er det også her væsentligt at erindre om, at kommunikation først opstår, når der er respons!

I DKL-tilfældet er det også i denne sammenhæng væsentlig at holde sig for øje, at de studerende i meget udtalt grad ser computeren som et middel eller værktøj, og som didaktisk designer kan man langt fra gå ud fra, at den studerende af sig selv opsøger, hvad der måtte være af nyt på DKL-G. Så udover at der er et rent indholdsaspekt (tjener det et formål at bruge DKL-G, jf. ovenfor) er der også et mere teknisk aspekt, hvis det skal lykkes at fastholde den asynkrone kommunikation.

### 6.2.1. Funktionalitet

En af de studerende siger i interviewet, at systemet skal være ”enkelt, men avanceret“ (afsnit 5, s. 61) og tilføjer så, at det avancerede går på hvad det kan bruges til.

En anden måde at udtrykke det på kunne være, at

”Lernsoftware ist als möglichst *frei handhabbares Instrument* für selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen aufzufassen. ... Multimediale Lernsoftware bedarf daher einer Reihe *offener Schnittstellen*, um das gesamte – in vielen Fällen hybride – Lernarrangement flexibel zu unterstützen.” (Forschungsinstitut Betriebliche Bildung, 2004, s. 92, forfatterens kursivering)

Enkelthed på den ene side, og på den anden side avanceret i sin fleksibilitet og individuelle tilpasning og styring. Den teknologiske – og teknologisk-politiske - udvikling, hvor Open Source vinder frem, og der lægges vægt på specialiserede, men indbyrdes integrerbare softwareapplikationer gør, at denne vision formentlig er tæt på at kunne realiseres.

Et andet interessant aspekt er, om det selvorganiserede og fleksible kan tænkes sammen med at ”learners needs maps, not directions” (Darby, 2004), hvilket igen kan fortolkes i samme baner som Qvortrups definition af viden i forstand af kompetencer (jf. afsnit 3.2.), nemlig at gøre usikkerhed håndterlig og ikke forestille sig, at den kan elimineres (ved hjælp af instruktioner fra underviseren).

Darby foreslår videre om designet, at det skal ”Support multiple modes of learning” og “Allow students to chart their own pathways”<sup>33</sup> (Darby, 2004). Der er altså tale om, at tænke funktionaliteten i retning af de mulige tilkoblingspunkter der er i en kommunikativ proces, i højere grad end den relativt lineære struktur, der karakteriserer eksempelvis den nuværende

---

<sup>33</sup> Jeg har ikke omtalt Howard Gardner og de mange intelligenser i afsnit 3. Ikke fordi det ikke kunne være relevant, men jeg synes godt, at Qvortrup kan rumme en forståelse af Gardners tænkning. Qvortrup forholder sig til de mange intelligenser, og skriver bl.a. at teorien kan være ”... en skærpelse af evnen til at iagttage læring og til at differentiere mellem forskellige læringsformer.” (Qvortrup, 2004, s. 132)

udgave af DKL-G. Eller sagt på en anden måde, at funktionaliteten muliggør, at den enkelte i højere grad end tilfældet er nu kan lave en selektion i processen.

Børre Stenseth og Håkon Tolsby berører samme aspekter om kontrol og åbenhed i læringsomgivelsen :

”Derimot vektlegger vi at problemløsning kræver en åben læringsarkitektur, hvor studenten står i centrum og kontrollerer læringsforløpet helt eller delvis. Vi mener det ideelle i en slik situasjon er at problembeskrivelsen kommer fra studenten eller at den tar form i en dialog mellom veileder og student. Problemet er at læreren dermed mister kontrollen over hva som skal defineres som læringsmål.” (Stenseth og Tolsby, 2000, s. 5)

Jeg oplever dog ikke i DKL-casen, at underviseren mister kontrol, idet **rammen** for valg af problembeskrivelser (hvad enten det er til større eller mindre arbejdsopgaver i forbindelse med undervisningen) er fastlagt i studievejledningen. Konstruktionsarbejdet tager dermed udgangspunkt i egen praksis og en italesættelse af denne, samtidig med en klar fællesnævner for alle (grupper af) studerende.

En markant udfordring er så, om det samtidig kan gøres enkelt, dvs. brugervenligt, og driftssikkert.

### 6.2.2. At lære systemet

Et selvstændigt element er, hvordan de studerende udvikler kompetencer til at begå sig i denne læringsomgivelse.

I forhold til tilstedeværelsesdelen trænes der i den reflekterende kommunikation med tilhørende anerkendende samtale, og der diskuteres fortrolighed, forstået som at undervisningsrummet er en helle, hvor der kan diskuteres i tillid til, at det bliver i rummet. Underviseren viser med sin praksis, hvordan reflekterende kommunikation og anerkendende lytning og samtale praktiseres, og de studerende får på den måde en praksis-oplevelse af, hvad det vil sige.

I forhold til den virtuelle del af e-læringsomgivelsen får de studerende en to-delt instruktion (forstået ganske bogstaveligt): En skriftlig og en mundtlig, men ingen træning og ingen hands-on oplevelse. Instruktionen kommer ikke fra underviseren, men fra én, i forhold til holdet, delvist udenforstående (nemlig undertegnede). Og underviseren er ikke trænet i at arbejde med asynkron kommunikation, og har dermed ikke forudsætninger for på samme måde at gå foran, som i tilstedeværelsesdelen. Både i spørgeskemaundersøgelsen og i interviewet efterspørges træning i brugen af systemet (afsnit 5, s. 16, l 17 og s. 26, l 1-2).

Som tidligere beskrevet er DKL-G i sin nuværende udformning ganske enkel i sin anvendelse, men det er alligevel en mangel, at der ikke er en hjælpefunktion, som kan give en kort forklaring til de enkelte funktioner og valgmuligheder.



### 6.2.3. Undervisernes kompetence

Som beskrevet ovenfor er det en central del af undervisernes kompetence at kunne kommunikationsmodellen i praksis – og ikke kun kunne fortælle om den. Og også – indenfor de rammer, der ligger i studieordning og –vejledning – at kunne tilrettelægge et hensigtsmæssigt undervisningsforløb med udgangspunkt i den konkrete gruppe af studerende. Som nævnt i afsnit 4, er der tale om meget erfarne (tilstedeværelses-)undervisere, men de deler udgangspunkt med de undervisere, der omtales i følgende citat:

”... der er [min tilføjelse] ikke nogen tradition for at diskutere hvordan e-learning kan udvikle kvaliteten af undervisningen og berige de faglige målsætninger for fag og studier. ...

Helt konkret efterspørger

undviserne derfor kompetenceudvikling på følgende områder:

- Planlægning af e-learning (undervisningsmetoder, muligheder og konsekvenser)
- Træning i at styre kommunikation på nettet
- Træning i at bruge SiteScape’s funktioner” (Heiberg, 2004, s. 4ff)

SiteScape er det anvendte VLE<sup>34</sup> på Handelshøjskolen i København, hvorfra artiklens case stammer.

Men som det er fremgået af afsnit 5, er der også behov for en mere teoretisk placering af den virtuelle kommunikations konsekvenser i forhold til læring og ledelse. Det giver ikke mening ”at tage sit udgangspunkt i computeren som en invariant aktør i forskellige kommunikative morfologiske strukturer.” (Qvortrup, 2004, s. 261), eller med andre ord: PC’en er (heller) ikke uskyldig. Den tilføjer et kvalitativt aspekt i kommunikationen om ledelse (og – så vidt jeg kan vurdere – andre relationelle læringsdiscipliner, men mere om det i afsnit 7), som er positivt alene ud fra den betragtning, at kommunikation og refleksion kan forøges over læringsforløbet.

Hertil kommer yderligere det forhold, at beherskelsen af de teknologier, der følger af e-læringen, kan siges at tilhøre formentlig allerede dagens nødvendige kvalifikationsberedskab, også – eller ikke mindst – for en offentlig/kommunal leder.

”Men der er også et andet centralt aspekt ved e-learning, nemlig spørgsmålet om hvorvidt der generelt bør være visse minimumskrav for e-learning aktiviteter med det formål, at sikre alle studerende praksiskompetencer i relation til anvendelse af moderne, elektroniske kommunikations- og arbejdsformer.” (Heiberg, 2004, s. 9)

Hvis ovenstående står til troende, implicerer det så meget desto mere behovet for, at undervisernes kompetencer på dette område skal styrkes markant. Og hertil kommer, at metodefriheden begrænses.

---

<sup>34</sup> VLE: Virtual Learning Environment er den konceptuelle afløser for LMS: ”Learning Management System blir brukt om systemer som administrerer nettbaserte undervisningstjenester for studenter, lærere og administratorer.” (Paulsen, 2003)

Endelig skal det i forhold til underviserne med, at der også er ansættelsesmæssige vilkår at overveje i forbindelse med e-læring. Hvis underviserne eksempelvis får til opgave at moderere i en opgaveløsning mellem to undervisningsgange, jf. ovenfor, vil det givetvis ikke af underviserne blive betragtet som afløsende anden i forvejen aflønnet aktivitet, men som en udvidelse af arbejdsforpligtelsen.

### 6.3. Konkrete tanker om en fremtidig DKL-G

Det tredje og sidste niveau relaterer sig også til de centrale problemstillinger, hvor jeg ønsker at

- opstille nogle konkrete, om end ikke nødvendigvis umiddelbart operationaliserbare design- og systemkrav, når der skal være sammenhæng mellem tilstedeværelsesundervisningen, IT-anvendelsen, det faglige indhold og målgruppen, og ikke mindst
- komme med forslag til hvordan studerende og undervisere udvikler kompetencer til brugen i sammenhæng med den traditionelle undervisning.

#### 6.3.1. Meningsforhandling, koordination og ressourcehåndtering

Læringsomgivelsen skal facilitere meningsforhandling, koordinationsarbejde og ressourcehåndtering med udgangspunkt i læringsmålene og målgruppen.

**Ressourcehåndteringen** kræver en let og sikker mulighed for at opbevare de kilder og produkter, der indgår i holdets og gruppernes arbejder. Der skal være mulighed for at flest mulige ressourceformater kan håndteres med det bedst mulige overblik. Sidstnævnte er imidlertid ikke en entydig størrelse, idet overbliksskabelse foregår forskelligt hos forskellige individer. Gode muligheder for fleksibilitet i form af individuel opsætning af overbliksskabelsen - eksempelvis at man kan sortere og filtrere på dato, forfatter, version, ressourcestype osv. - vil derfor være at foretrække, samtidig med at ressourcehåndteringen også kan afspejle forskellige temaer i modulet, modulets progression osv.

**Koordinationen** har to hovedelementer: For det første en indholdsmæssig, som hænger snævert sammen med meningsforhandlingen (og hvor ressourcerne og deres håndtering udgør grundlaget), hvor kollaborationen for alvor kommer til udtryk, jf. definitionen i afsnit 2: "collaboration is '... a coordinated, synchronous activity'" (s. 13). Som sådan foregår koordinationen gennem kommunikationen om de konkrete problemstillinger, hvor forståelser konstrueres på baggrund af de forskellige iagttagelsespositioner og refleksioner herover. Kommunikation kan her foregå såvel ansigt til ansigt og/eller i et IT-faciliteret synkront eller asynkront forum jf. tidligere overvejelser om skriftlighed mv.

Koordinationsens andet element er fælles planlægning og opfølgning i forhold til den konkrete opgaveløsning og afspejler således i højere grad Kooperationen, for nu at fastholde denne sondring.

Kalendere, projektstyringsværktøjer og lignende kan her være hensigtsmæssige applikationer, og det i øvrigt uanset hvor tit eller sjældent man mødes ansigt til ansigt. Her vil det mere være opgavernes kompleksitet og tidsmæssige udstrækning, der påvirker koordinationsbehovet. Som noget, der ligger på kanten mellem koordination og ressourcehåndtering, er effektiv og utvetydig versionsstyring et meget stærkt hjælpemiddel, når der skal arbejdes med skriftlige oplæg og/eller opgaver.

**Meningsforhandlingen** (og dermed også den indholdsmæssige del af koordinationen jf. ovenstående) finder sted i praksisfællesskabets kommunikation, og det må her gælde, at jo større båndbredde, så at sige, jo bedre for faciliteringen af deltagelse og reifikation i det læringsmæssige fællesskab omkring ledelse. Ved ”båndbredde” skal der her forstås variationen og intensiteten i mulighederne for kommunikation i form af forskellige ansigt til ansigt-sammenhænge, asynkron skriftlig kommunikation i diskussioner eller konferencer, synkron chat-muligheder med eller uden brug af hhv. skrift, grafik, lyd og billede.

### 6.3.2. Klare strukturer

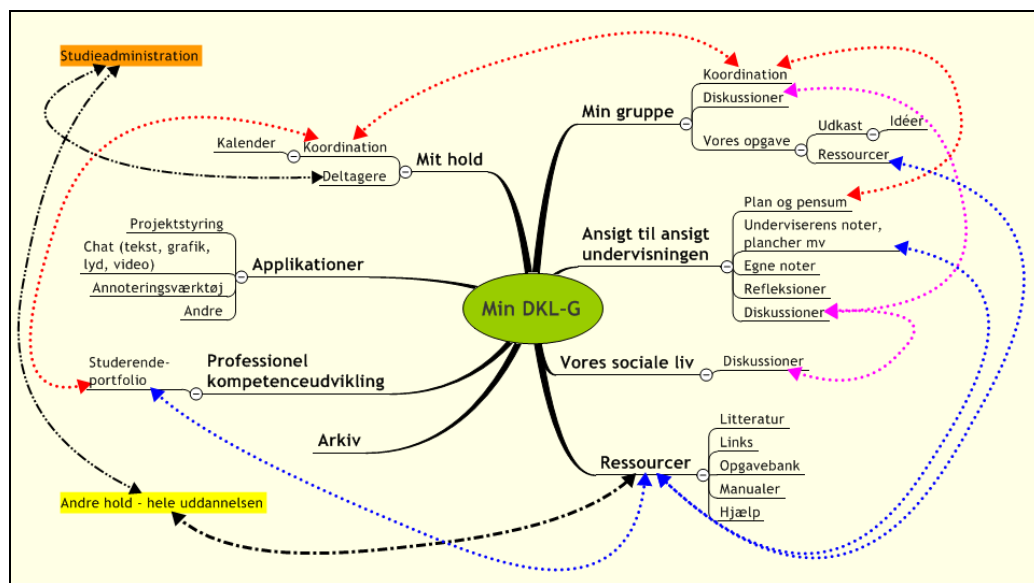
På samme måde, som det er helt afgørende for tilstedeværelsesundervisningens værdi, at brugen af ”forelæsninger”, gruppearbejder, træning osv. er gennemtænkt, og at rækkefølge og sammenhæng står klart for de studerende, er det også afgørende, at de IT-baserede kommunikationselementer er klart opbyggede og kan afspejle den måde holdet og gruppen arbejder på. Som den kommunikationsform, der i udgangspunktet er mest fremmed for de studerende, er det især vigtigt, at den asynkrone dialog i diskussionerne/konferencerne kan struktureres klart og give mening i forhold til læringsmål og modulets opbygning. Den synkrone IT-dialog er også fremmed for de allerfleste i målgruppen (endnu!), men mest på grund af mediet. De fleste ser hurtigt lighedspunkterne med telefonen og forstår, at det er vigtigt med en ordstyrer osv., hvis man skal gennemføre chatmøder med et arbejdsmæssigt indhold.

I den klare opbygning af de asynkrone dialogfora er den nemme oprettelse af konferencer/diskussioner og trådning af indlæg særdeles vigtig jf. tidligere. Men også navngivning (dækkende overskrift) og kategorisering af indlæg (er det et svar? er det et indlæg, hvor svar er påkrævet? er det en løs tanke? osv) kan være med til at skabe overblik. Omvendt kan overvejelsen om, hvordan et givet indlæg nu skal navngives og/eller kategoriseres helt fratage én motivationen til at skrive det. En god søgefunktion kan formentlig tilbyde en delvis løsning.

### 6.3.3. Grænsefladen

Jeg har tidligere argumenteret for, at fleksibilitet samt brugerkontrol og –styring kunne imødekomme behovene hos den enkelte studerende.

Nedenfor viser jeg en skitse til en grænseflade, hvis designmæssige grundprincip er, **hvad** den enkelte studerende indholdsmæssigt arbejder med, i højere grad end hvordan. Konference- eller diskussionsdelen af systemet er teknisk en helhed, men det er i illustrationen splittet op efter formål, indhold og læringssituation:



Figur 6.3. Skitse til en grænseflade. Forbindelsespilene tjener alene til at illustrere udvalgte sammenhænge og skal ikke indgå i grænsefladens grafiske udtryk!

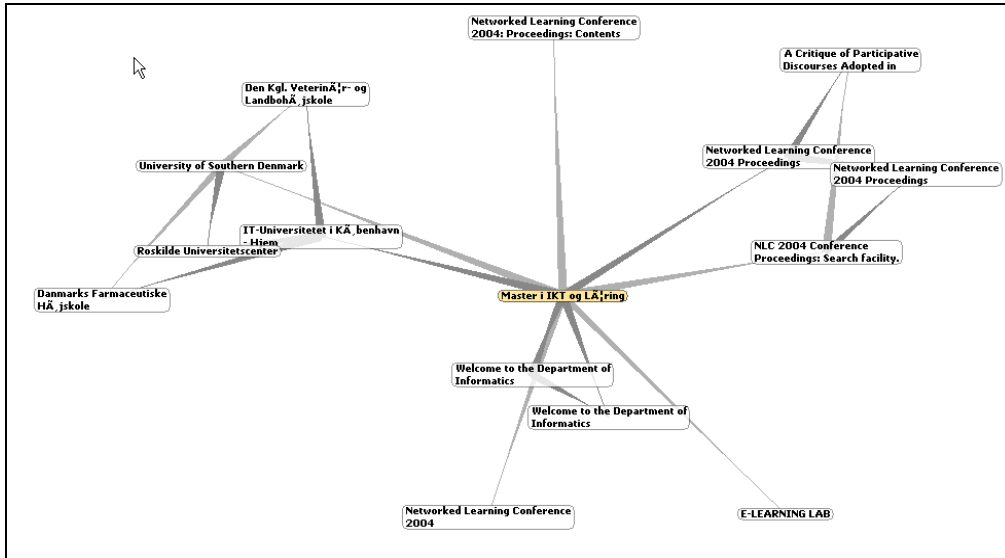
Den fleksible grænseflade tænkes etableret på tre måder:

1. Ovenstående opfattes som default-værdien, men den studerende kan selv vælge hvilke underpunkter, der placeres hvor, og kan sammen- eller udfolde stråler.
2. Der ligger links til et antal applikationer, som ikke er integreret i DKL-G, men som kan bruges efter behov, og hvor output fra brugen (eksempelvis en chatlog, en projektplan eller de noter, man måtte tage til en tekst) ligger i DKL-G, der hvor de er relevante.
3. At den studerende selv kan vælge, hvad der er det centrale i forhold til den aktuelle læringssituation. Der kan eksempelvis være en periode, hvor det er gruppens opgave, og det der hører til i den forbindelse, der er det vigtigste, og derfor får den dominerende plads i grænsefladen.

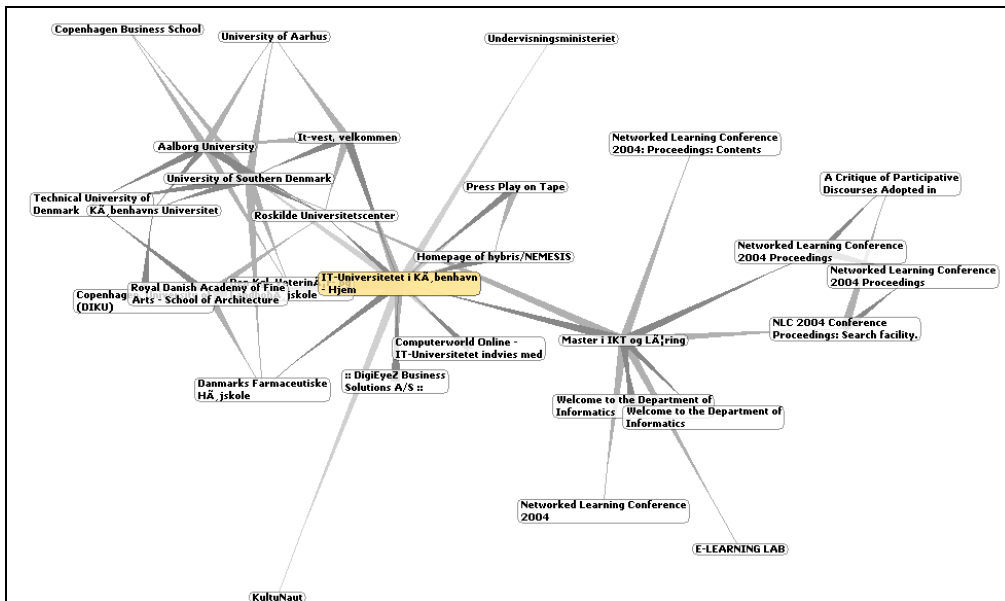
Inspirationen til det sidste punkt kommer fra søgeapplikationen TouchGraph

(<http://www.touchgraph.com/TGGoogleBrowser.html>), som er Javakode brugt på Google-søgninger. Jeg forestiller mig her at samme tænkning – hvor sammenhængene afgøres af

links mellem hjemmesider – med fordel kan anvendes på de indre sammenhænge imellem læringsplatformens elementer og indhold. Til illustration ses her to skærbilleder hvor MIL-uddannelsens hjemmeside er brugt som udgangspunkt, men hvor læseren altså skal forestille sig samme system brugt på grænsefladen i figur 6.3.:



Figur 6.4.a. Her er der søgt på MIL's hjemmeside (<http://www.hum.aau.dk/mil/>) og for overskuelighedens skyld lagt det filter ind, at der skal være mere end et link mellem hjemmesiderne.



Figur 6.4.b. Her er det IT Universitet, der er i centrum. Det får man ved at dobbeltklikke på det forbundne link, man måtte ønske at få som udgangspunkt efter den første søgning.

Idéen er, at man ved et dobbeltklik kan skifte fokus uden at miste den oprindelige information, og derved få en grænseflade, der passer til ens aktuelle behov. Det er min opfattelse, at det i højere grad er konsistent med en konstruktivistisk læringsopfattelse end de gængse

VLE'er, og at grænsefladen dermed vil kunne indgå eksemplarisk i forhold til den samlede læringsomgivelse med mere brug og dermed større læring til følge.

#### 6.3.4. Er der nogen derude?

Også i DKL-sammenhæng har det været et markant problem at få den netbaserede kommunikation i gang. I det nuværende DKL-G er en del af problemet<sup>35</sup> søgt løst ved e-mailadvisering, men det har så store ulemper<sup>36</sup>, at det ikke er en hensigtsmæssig løsning. En teknisk løsning, der mig bekendt ikke er afprøvet i e-læringssammenhæng endnu, kunne være at anvende den teknologi, der kendes under navnet RSS. Forkortelsen står oprindeligt for Really Simple Syndication og er udviklet i 1997 af Dave Winer med henblik på nyhedssyndikering. Siden er teknologien blevet udviklet af Winer selv, men også af andre, og forkortelsen er hos disse andre kommet til at stå for Rich Site Summaries eller RDF Site Summaries (hvor sidstnævnte var Netscapes udgave – og dermed er det heller ikke mærkeligt, at RSS er velintegreret i Mozilla og Mozilla Firefox, som jo har sit udgangspunkt i Netscape). Indtil videre bruges RSS mest af nyhedsmedier på nettet (BBC og CNN som nogle af de meget prominente og i Danmark fx DR, Information og Politiken), men teknologien er velegnet til alle hjemmesider, hvor der hyppigt lægges nyt materiale på, og dermed ganske oplagt at tænke ind i en e-læringssammenhæng. RSS bruges også – og i stigende omfang - i forbindelse med weblogs, i nyhedsgrupper, sportsklubber og af andre. Se <http://rss.spontek.dk/> for en oversigt over danske RSS-feeds.

Systemet fungerer ved brug af XML-kode, således at nogle få ord fra websidens nyhed eller indlæg sammenfatter indlægget i en sådan form, at det kan læses af en såkaldt feed-reader og/eller fremgår direkte i ens webbrowser (ikke Internet Explorer – endnu – men fx Mozilla Firefox)<sup>37</sup>. Feed readere findes i mange gratis-udgaver til alle styresystemer, og sørger for at afsøge de websider, man ønsker overvåget, og med passende, selvvalgte mellemrum kommer der et vindue med de seneste nyheder:

---

<sup>35</sup> Advisering løser kun den del af problemet, at der ikke er nogen, der opdager, at man faktisk har skrevet et indlæg. Den indledende tilskyndelse til overhovedet at lave et indlæg, og dernæst til at svare, når man er blevet opmærksom på, at nogen har skrevet, skal komme af ønsket om kommunikation.

<sup>36</sup> Som tidligere nævnt væsentligst i form af, at man svarer på mailen i mailsystemet, hvorved den fælles dialog ophører. Den anden store ulempe er i DKL-G sammenhæng mere potentiel: Hvis der kommer gang i diskussionen, vil det afføde generende mange mails.

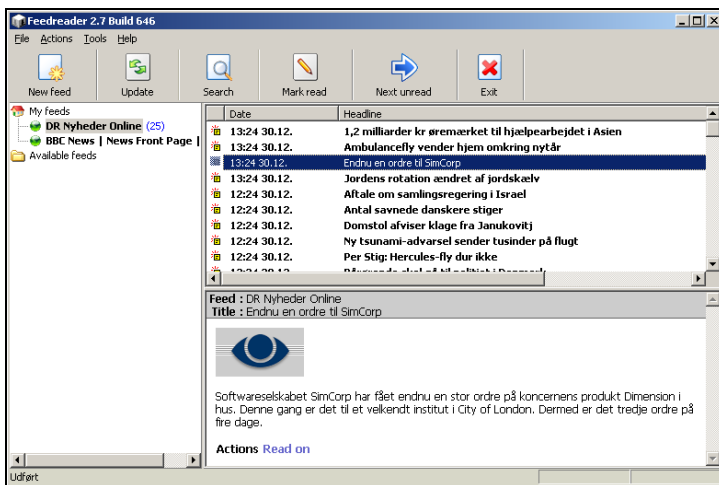
<sup>37</sup> Der kan læses mere om teknologien på bl.a. disse sider:

<http://www.newarchitectmag.com/archives/2000/02/eisenzopf/>, <http://blogs.law.harvard.edu/tech/rss>, <http://www.webreference.com/authoring/languages/xml/rss/intro/>. Den her brugte feed reader kan downloades fra <http://www.feedreader.com/>. Alle links aktive 30/12 2004.



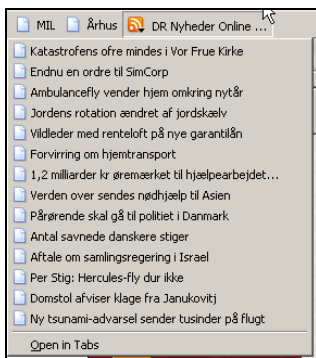
Figur 6.5. Pop-up billeder fra feed readeren. I denne reader kan man selv sætte, hvor tit der skal poppes, og hvor længe billedet skal stå på skærmen.

Her kan man klikke på den nyhed, man ønsker at se (det diskussionsindlæg, der ser mest relevant ud):




Figur 6.6. Feed readerens skærmbillede. Ved at klikke på **Read on** åbnes websiden.

Hvis ens webbrowser understøtter RSS, kan nyhederne i stedet findes som eksempelvis en drop-down menu, der automatisk opdateres, når browseren er åben:



Figur 6.7. RSS-feed i Mozilla Firefox

Her ser man ikke resuméet, kun overskriften, og man kommer direkte til websiden, hvis der klikkes på overskriften<sup>38</sup>.

<sup>38</sup> Hvis man bruger en webbrowser, der direkte understøtter RSS, ses websteder med RSS-feed med dette symbol i statuslinjen i nederste højre hjørne: 

Den proces, der generer såvel overskriften i RSS-feed'et som de 1-2-3 linjers resumé kan automatiseres, således at teksten maskinelt tages fra de rubrikker, der skal udfyldes, når der skrives et indlæg (overskrift og resumé, hvor sidstnævnte ikke er nødvendig at kræve udfyldt).

Der er således tale om en afprøvet og simpel teknologi, der kunne løse et af problemerne forbundet med at skabe dialog på nettet.

### 6.3.5. Mere end tekst i den skriftbaserede kommunikation

En anden problemstilling er at have så varierede muligheder for input til såvel den synkrone som den asynkrone dialog som muligt.

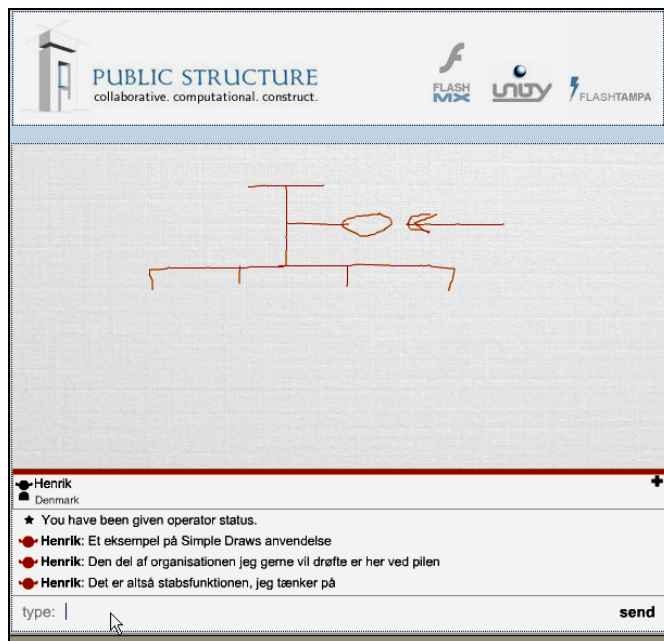
En af de store fordele ved den skriftlige, asynkrone dialog er dens blivende karakter, hvilket åbner mulighed for, at man kan vende tilbage, reflektere, overveje sit svar osv. Den mulighed er fortsat tilstede, hvis der var muligheder for uden videre<sup>39</sup> at tilføje tegninger, figurer, billeder osv. til ens indlæg, og det ville kunne berige dialogen. Eksempelvis kunne et organisationsdiagram i et indlæg om en konkret ledelsesudfordring visualisere de overvejelser, man måtte have om den ønskede fremtid bedre end mange ord.

Tilsvarende kan den synkrone, netbaserede dialog vinde ved at få tilføjet grafiske virkemidler. Det kan eksemplificeres med programmet Simple Draw, hvor der kan arbejdes med tegninger til illustration samtidig med, at der chattes med skreven tekst, evt. suppleret med audio og/eller video (webcam).

---

<sup>39</sup> I "uden videre" ligger, at der fx i Virtual U er gode muligheder for at arbejde med tekst og grafik, men det kræver HTML-kode (eller en omvej via en tekstbehandler, der kan lave om til HTML), og det er helt uden for det realistiske i forhold til DKL-G.





Figur 6.8. Skærbillede af Simple Draw, <http://www.publicstructure.com/>

Alle deltagere i chatten kan tegne på samme tegning og således i fællesskab skabe en grafisk repræsentation af den mening, gruppen konstruerer. Den mulighed kunne tænkes udvidet til også at rumme billeder og clipart, og være en del af en whiteboard-løsning, hvor gruppen også kan arbejde på et tekstdokument i chatmøder.

Med tilsvarende muligheder i den asynkrone kommunikation er man således tæt på, at underviseren eksempelvis kan vejlede med de samme hjælpemidler - men ikke samme **virkemidler!** - som i en ansigt til ansigt situation (afsnit 5, s. 59).

I denne forbindelse kan det dog ikke udelukkes, at jo mere og flere avancerede redskaber der tages i brug i stil med de netop omtalte, jo flere aftaler mellem gruppens deltagere behøves der, for hensigtsmæssigt at kunne anvende variationen. Kravene til brugervenlighed, introduktion og træning bliver givetvis større.

### 6.3.6. Læring om læringsomgivelsen

Som det sidste punkt nogle overvejelser om, hvordan studerende og undervisere bedre end nu får de fornødne kompetencer til at bruge DKL-G.

Det væsentligste er, at denne kompetenceudvikling skal være konsistent med læringstænkningen i DKL i stedet for som nu rent instruerende. På samme måde som de studerende introduceres til konceptet kompetencebroen (jf. afsnit 4.2.1) hvor de tildeles roller, kommunikationspositioner osv og træner brugen for at blive fortrolige med kommunikationsmodellen, skal brugen af DKL-G trænes.

Der er i dag afsat ca. 2 timer til en instruktion i brugen af DKL-G på internettet, og med en mindre udvidelse i tidsrammen ville man, foruden en introduktion til funktionerne i systemet,

kunne lave nogle gruppeøvelser i asynkron kommunikation, hvor de studerende får roller som indleder, moderator, provokatør, osv. (jf. Kaiser, Philipsen og Witfelt, 2001)

Tilsvarende vil underviserne skulle have træning i brugen af systemet og yderligere deltage i forløb, hvor der arbejdes med de didaktiske muligheder og tilrettelæggelsesmæssige konsekvenser af brugen af e-læring.

## 7. Konklusioner og perspektiver

Min indledning på specialet var følgende problemformulering:

**hvordan IKT introduceres og integreres bedst muligt med henblik på at støtte og fremme læring og kompetenceudvikling for offentlige ledere, som er studerende på Den Kommunale Lederuddannelse, DKL, hvor det indholdsmæssige fokus ligger på, hvordan lederen kan "...orientere sig, bevæge og udvikle sig selv og sin organisation i forhold til forskellige traditioner og ideer om ledelsesbegrebet. Lederen skal kunne agere i samspil med de øvrige aktører i organisationen og omverdenen."** (side 9)

Udgangspunktet var en vis skepsis, og formuleringen rummede da også et "om overhovedet" i tidligere udgaver dækkende følgende spørgsmål: Er det overhovedet muligt med læringsmæssigt udbytte at bruge IKT integreret i læreprocesser, der har situativ og systemisk viden og interpersonelle relationer som omdrejningspunkter?

Svaret på det spørgsmål er ja – klart ja, endda! Jeg valgte at slette "om overhovedet" i problemformuleringen efter de to fokusgruppeinterviews udfra den betragtning, at markeringerne fra både undervisere og studerende – hvoraf ingen har nogen speciel forkærlighed for eller kompetence i brugen af IKT – var så klare, at det spørgsmål ikke var relevant.

Derimod er spørgsmålet "hvordan" særdeles relevant, idet der er mange forudsætninger, der skal være opfyldt, hvis det skal lykkes at tage skridtet fra IT-støtte til e-læring, som netop indebærer forskellen, der gør en forskel.

Med e-læring er brugen af IKT integreret i læreprocessen, som derved kan få et kvalitativt løft, hvis de didaktiske, pædagogiske og tekniske forudsætninger er opfyldt.

Jeg vil nedenfor kort skitsere de væsentligste af disse forudsætninger inden jeg slutter af med et forsøg på at identificere nogle mulige udviklingsperspektiver.

### 7.1. Hovedkonklusioner

De studerende skal have tillid til læringsomgivelsen og skal opleve, at den kan hjælpe én i retning af de læringsmål, man har med deltagelsen i DKL – eller den givne uddannelse, da dette givetvis er betragtninger, der har generel gyldighed for al videreuddannelse, som man deltager i af (overvejende) egen drift.

Det gælder uanset tilrettelæggelsesformen, men det er nærliggende at opstille den hypotese, at det gælder så meget desto mere, når det er en for deltagerne ny og grundlæggende ukendt form, som måske endda for en dels vedkommende er forbundet med en forforståelse om noget upersonligt, maskinelt, nørdet...

- ◆ Så det er en forudsætning, at IKT-delen er driftssikker, enkel og på en simpel og intuitiv måde kan tilpasses den enkeltes måde at lære på i den givne situation.

Det andet aspekt af tillid handler om det interpersonelle mellem deltagerne indbyrdes og i forholdet til underviseren og hænger snævert sammen med det formålsrettede.

For hvad er det, man skal lære på en lederuddannelse? I en vis forstand kan man sige, at det ikke er ledelse, for den praktiseres i en helt anden sammenhæng, men det er **kommunikation om (og af) og refleksioner over ledelse**, man skal lære. Og netop derfor kan e-læringen tilføre lederuddannelsen noget kvalitativt, idet den kan støtte og supplere tilstedeværelsesundervisningens kommunikation og refleksion. E-læringen kan stabilisere og udvide praksisfællesskabet både ved at tilbyde øget ”båndbredde” – eksempelvis ved at den skriftlige kommunikation tilfører refleksionen nye dimensioner - og ikke mindst ved at ophæve læringens binding til tid og rum. Muligheden for overførsel mellem lærings- og arbejdspraksisfællesskabet forøges.

- ◆ Men det forudsætter, at der er den fornødne tillid mellem de studerende indbyrdes til at kommunikere overvejende på skrift om emner, der i udgangspunktet ofte opleves som hængende tæt sammen med personlige egenskaber.
- ◆ Det forudsætter også, at der er et fælles sprog til at udtrykke refleksionerne med, og at der er mulighed for flere nuanceringer, end det rene skriftsprog kan tilbyde.
- ◆ Endelig forudsætter det, at såvel undervisere som studerende trænes i at bruge mulighederne i denne kommunikationsform på en måde, der er konsistent med lærings- og ledelsestænkningen i øvrigt.

Der er således behov for, at læringsfællesskabet opbygges med hovedvægten lagt på tilstedeværelsesundervisning og træning i de forskellige kommunikationsmodeller mv., også med henblik på at få opbygget den for IKT-delen fornødne tillid.

Jeg ser med andre ord, at det at arbejde med e-læring i lederuddannelse kan medføre en positiv spiraleffekt, hvor arbejdet i praksisfællesskabet kan muliggøre det virtuelle arbejde, der igen styrker praksisfællesskabet, til gavn for i første omgang læringen og i anden omgang det, det ”i virkeligheden” handler om: Bedre ledelse.

Grundlæggende mener jeg at kunne konkludere, at der ikke er noget til hinder for at arbejde målrettet med e-læring i lederuddannelse – eller i andre (videre-)uddannelser, hvor læringen fokuserer på relationskompetencer. Tværtimod, vil jeg gå så vidt som til at sige: Læring, hvor det kommunikative er centralt, kan profitere af den kommunikation IKT’en kvantitativt og kvalitativt kan facilitere.

- ◆ Det forudsætter imidlertid, at der i det didaktiske design af læringsomgivelsen – og ikke mindst i designet og implementeringen af IKT-plattformen – arbejdes specifikt ud fra den konkrete målgruppe.

Det er min opfattelse, at der er meget stor forskel på de designmæssige hensyn, der skal tages, når målgruppen er, hhv. ikke er IT-arbejdende, så at sige. For DKL-målgruppen er IT i bedste fald et godt middel til at nå nogle af de mål, organisationen og lederen skal nå. I værste fald (og meget hyppigt) ses IT som et nødvendigt onde, der tager for lang tid fra kerneydelserne, og forbindes med kedelige arbejds- og kontrolopgaver.

Modsat fx gruppen af MIL-studerende, hvor IT ikke kun er et middel, men også har værdi og ikke mindst fascination i sig selv.

Denne forskel skal slå markant igennem i designet, hvis det skal lykkes at få DKL-målgruppen til at udnytte potentialerne i e-læring.

Endelig er det væsentligt, at den samlede læringsomgivelse er konsistent i tænkningen om ledelse – eller indhold mere generelt – læring og didaktik.

- ◆ Det forudsætter, at når tilstedeværelsesundervisningen fokuserer på kollaborativ læring, så skal IKT-plattformen også facilitere kollaboration. Og ikke, som i tilfældet DKL-G, være mere gearret til Kooperation.

## 7.2. Perspektiver

E-læring i lederuddannelse rummer spændende perspektiver:

Målgruppen, og det gælder både de offentlige og de private ledere, kunne om nogen have glæde af uafhængigheden af tid og sted; af muligheden for den styrkelse af vidensdelingen, der ligger i tænkningen og af de nye muligheder for at fastholde og udvikle netværk.

Ledelse involverer i stigende grad virtuel ledelsesudøvelse og dermed IKT-baseret kommunikation. Lederne har derfor i stigende grad behov for at træne og mestre den type kommunikation. Én af underviserne siger:

“... jeg synes at det er væsentligt at tage det op fordi mere og mere kommunikation fra leder til medarbejder foregår på den her måde. Så der er noget med at arbejde med empati, med vrede, med aggressioner, konflikter osv også i det her medium. ... Og så tænker jeg også, at det vi arbejder med er kompetencen til at kompetenceudvikle. Og dvs at det læringsrum, som ligger her, som vi nu bøvler med, det vil jo være et læringsrum, som lederne også kommer til at arbejde med, og arbejder med... Så jeg synes det er vigtigt at tage fat på det og gøre noget ved det.” (side 57)

Præcist i forhold til DKL-målgruppen synes det oplagt, at den kommende strukturreform vil øge behovet for at mestre virtuel ledelse i en fremtid, hvor både administrationen og institutioner bliver fusioneret til større enheder med fælles ledelse.

På teknologisiden er mulighederne stadig bedre for at kunne lave – eller sammensætte - relativt billige systemer, der er fleksible og brugervenlige. Og ”samlesæt”-princippet gør det mindre sårbart overfor uforudsete muligheder og behov.

Jeg har præsenteret nogle mulige elementer, som er udviklet til helt andre formål, men som efter min mening ligger lige for at arbejde videre med i e-læringssammenhæng, og jeg ser meget konkrete perspektiver i at forfølge de spor, samtidig med at der sættes – mange! – kræfter ind på at arbejde med undervisernes kvalifikationer og kompetencer. Endelig skal der tilsvarende arbejdes med at udvikle træningsforløb for de studerende.

### 7.3. Afslutning

E-læring er ikke bare mere af det samme – og dermed giver det ikke mening at forestille sig, at det virtuelle kan eller skal erstatte tilstedeværelsesundervisning. Når Hubert L. Dreyfus således spørger: ”Kan den legemlige tilstedeværelse, som er nødvendig for at tilegne sig færdigheder på forskellige områder og for at lære at mestre sin egen kultur, skabes ved hjælp af internettet?” (Dreyfus, 2001, s. 71) er svaret naturligvis nej – og det er da også kun et retorisk spørgsmål!

IKT-delen af e-læring kan, hvis det didaktiske design i den samlede læringsomgivelse er hensigtsmæssig og teknologien er god nok, tilbyde de samme hjælpemidler (og lidt flere oveni) som i tilstedeværelsesdelen. Men ikke de samme virkemidler! Derfor kan man ikke overføre tilstedeværelsesundervisningens didaktik på den IKT-baserede (eller omvendt), men man må netop lave et samlet didaktisk design, hvor de forskellige undervisningssituationers styrke anvendes til forskellige læringsformål.

## 8. Litteratur

- Agertoft, Annelise; Bjørnshave, Inge; Nielsen, Jørgen Lerche og Nilausen, Lis: Netbaseret kollaborativ læring. En guide til undervisere, Billesø og Baltzer, Værløse, 2003a
- Agertoft, Annelise; Bjørnshave, Inge; Nielsen, Jørgen Lerche og Nilausen, Lis: Deltager i netbaseret læring. En guide til samarbejde, Billesø og Baltzer, Værløse, 2003b
- Andersen, Ib: Den skinbarlige virkelighed – vidensproduktion indenfor samfundsvidenskaberne, 2. udgave, Samfundslitteratur, Frederiksberg, 2002
- Andersen, Niels Åkerstrøm og Born, Asmund W.: Kærlighed og omstilling – Italesættelsen af den offentligt ansatte, Nyt fra Samfundsvidenskaberne, København, 2001
- Brøndsted, Jens: It-systemer til støtte for videnledelse – epistemisk værktøj eller politisk medspiller?, 2004, s.64, i Kanstrup, Anne Marie (red.): E-læring på arbejde, Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg, 2004
- Danelund, Jørgen og Jørgensen, Carsten: Forstyr mig vel – reflekterende ledelse i teori og praksis, Danmarks Forvaltningshøjskoles Forlag, Frederiksberg, 1999
- Danelund, Jørgen og Jørgensen, Carsten: Kompetencebroen – strategisk reflekterende kompetenceudvikling i systemteoretisk og diskursteoretisk perspektiv, Danmarks Forvaltningshøjskoles Forlag, Frederiksberg, 2001
- Darby, Jonathan: Præsentation på konference: ”Valg af LMS/VLE til universiteter og CVU’er”, Frederiksberg, 23/11 2004
- Digmann, Annemette: Ledelse med vilje. Offentlig ledelse i et nyt perspektiv, Børsens Forlag, København, 2004
- Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A. og O’Malley, C.: The Evolution og Research on Collaborative Learning, i Spada, E. og Reiman, P. (red.): Towards an Interdisciplinary Learning Science, Elsevier, Oxford, 1995
- Dirckinck-Holmfeld, Lone: Virtuelle læringsmiljøer på et projektpædagogisk grundlag, i: Heilesen, S.B. (red.): At undervise med IKT, Samfundslitteratur, Frederiksberg, 2000
- Dreyfus, Hubert L.: Livet på nettet, Hans Reitzels Forlag, København, 2001
- Fibiger, Bo: Design af multimedier, i Fibiger, Bo, Nielsen, Janni, Dirckinck-Holmfeld, Lone, Sørensen, Birgitte Holm og Danielsen, Oluf (red.): Design af multimedier, Aalborg Universitetsforlag, Aalborg, 2001
- Forschungsinstitut Betriebliche Bildung: Computerlernen und Kompetenz. Vergleichende Analysen zum Lernen in Netz und mit Multimedia. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 2004

Fremmedordbogen, Gyldendal, København 1999

Gergen, Kenneth J.: Socialkonstruktionisme, i: Illeris, Knud (red.): Tekster om læring, Roskilde Universitetsforlag, Roskilde, 2000

Georgsen, Marianne: Kvalitet og fleksibilitet i netstøttet læring – en indledning, i: Georgsen, Marianne og Bennedsen, Jens: Fleksibel læring og undervisning – erfaringer, konsekvenser og muligheder med IKT, Aalborg Universitetsforlag, Aalborg, 2004

Halkier, Bente: Fokusgrupper, Samfundslitteratur, Frederiksberg, 2002

Heiberg, Birgitte: E-learning og kompetenceudvikling, i: Tidsskrift for universiteternes efter- og videreuddannelse, 1. årgang, nr. 4, 2004

Herman, Stefan: Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring – pejlinger og skitser, Learning Lab Danmark, København, 2003. Downloadet fra <http://www.ild.dk/files/stefanhermannbook/da>. Link aktivt 25/12 2004

Hermansen, Mads: Læringens univers, 4. udgave, Forlaget Klim, Århus, 2001

Hermansen, Mads: Omlæring, Forlaget Klim, Århus, 2003

Holmberg, Börje: Distance Education in Essence. An overview of theory and practice in the early twenty-first century, Bibliotheks- und Informationssystem der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 2001

Illeris, Knud: Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx, Roskilde Universitetsforlag, Roskilde, 2001

Jensen, Annie Aarup: Aktionsforskning som tilgang til projektarbejdet, i Jæger, Kirsten (red.): Projektarbejde og aktionsforskning, Publikation fra Institut for Sprog og Internationale Kulturstudier, Aalborg Universitet, vol. 33., Aalborg, 2002

Jæger, Kirsten: Praksisorienterede projekter, i Jæger, Kirsten (red.): Projektarbejde og aktionsforskning, Publikation fra Institut for Sprog og Internationale Kulturstudier, Aalborg Universitet, vol. 33., Aalborg, 2002

Kaiser, Birte, Poul Erik Philipsen og Claus Witfelt (2001): Slutrapport til CTU, PDIKT P-05-5087. Downloadet fra: [http://www.digirum.dk/voksenpaedagogik/information/publikationer\\_og\\_udviklingsprojekter/publikationer/digitalepublikationer/slutrapport.doc](http://www.digirum.dk/voksenpaedagogik/information/publikationer_og_udviklingsprojekter/publikationer/digitalepublikationer/slutrapport.doc). Link aktivt 18/12 2004.

Kiehn, Susanne (red.): Kompendium til workshop i kvalitative og kvantitative metoder, MIL, 2003

Kirkeby, Ole Fogh: Det nye lederskab, Børsens Forlag, København, 2004



Lave, Jean og Wenger, Etienne: Situeret læring og andre tekster, Hans Reitzels Forlag, København, 2003.

Madsen, Benedicte: En feltdynamisk teori om individ og gruppe. Gensyn med Kurt Lewin, 2002. Downloadet fra [http://www.psy.au.dk/cfs/pdf/feltdynamisk\\_teori.pdf](http://www.psy.au.dk/cfs/pdf/feltdynamisk_teori.pdf), link aktivt 3/1 2005.

McLellan, Hilary: Creating Virtual Communities Via the Web, i: Kahn, B. H. K. (red.): Web-based Instruction, Englewood Cliffs, New Jersey, 1997

Nyvang, Tom; Tolsby, Håkon og Dirckinck-Holmfeld, Lone: E-læringssystemer og projekt-pædagogik – pædagogikkens krav til systemdesign og funktionalitet, i: Georgsen, Marianne og Bennedsen, Jens: Fleksibel læring og undervisning – erfaringer, konsekvenser og muligheder med IKT, Aalborg Universitetsforlag, Aalborg, 2004

Paulsen, Morten Flate: Learning Management Systems. En præsentation holdt på Uddannelsesforum, Odense, 1. oktober 2003

Pedersen, Kirsten Bransholm og Land, Birgit: Den kvalitative forskningsproces, i Pedersen, Kirsten Bransholm (red.): Kvalitativ metode – fra metateori til markarbejde, Roskilde Universitetsforlag, Roskilde, 2001

Qvortrup, Lars: Det hyperkomplekse samfund, Gyldendal, København, 1998

Qvortrup, Lars: Det lærende samfund, Gyldendal, København, 2001

Qvortrup, Lars: Det viden samfund – mysteriet om viden, læring og dannelse, Unge Pædagoger, København, 2004

Sorensen, Elsebeth K.: Interaktion og læring i virtuelle rum, i: Heilesen, S.B. (red.): At undervise med IKT, Samfundslitteratur, Frederiksberg, 2000

Sorensen, Elsebeth K.: Intellectual Amplification through Reflection and Didactic Change in Distributed Collaborative Learning, Paper for CSCL99, i: Kompendium til MIL, Modul 1, IKT-baserede læreprocesser, September 2002

Stenseth, Børre og Tolsby, Håkon: Læring i digitale omgivelser, 2000. Downloadet fra <http://www.ia.hiof.no/~borres/nymet/pall.pdf>. Link aktivt 29/12 2004

Wenger, Etienne: Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity, Cambridge University Press, Cambridge, 1998

## 9. Bilagsoversigt

Bilag nr.	Titel
1	<a href="#">Studievejledning for Det personlige Lederskab, Modul 1</a>
2	<a href="#">Vejledning til udarbejdelse af eksamensopgave og mundtlig eksamen i Det Personlige Lederskab</a>
3	<a href="#">Invitationsmail til DKL-G</a>
4	<a href="#">Brugervejledning til DKL-G</a>
5	<a href="#">PowerPoint-præsentation af DKL-G</a>
6	<a href="#">Henvendelser til studerende om deltagelse i empiri</a>
7	Observationsdata
8	<a href="#">Spørgeskema</a>
9	<a href="#">Guide til udfyldelse af spørgeskema</a>
10	Besvarelse af spørgeskema – svarfordeling
11	Besvarelse af spørgeskema – kommentarer
12	<a href="#">Brev til studerende om deltagelse i interview</a>
13	<a href="#">Brev til undervisere om deltagelse i interview</a>
14	<a href="#">Spørgeguides</a>
15	Udskrift af interview med 5 studerende
16	Udskrift af interview med undervisere
17	Interview med studerende, lydfil i mp3-format
18	Interview med undervisere, lydfil i mp3-format

- ❖ Samtlige bilag foreligger til vejleder og censor i elektronisk form på den med de to papirkopier afleverede CD-ROM.
- ❖ Bilagene 7, 10, 11, 15, 16, 17 og 18 er alle fortrolige og foreligger kun til vejleder og censor.
- ❖ De øvrige bilag er uploadet til det digitale projektbibliotek sammen med specialet svarende til denne udgave af specialet.

## **Bilag 1: Studievejledning for Det personlige Lederskab**

### Modul 1

#### **Formål**

Formålet er, at de studerende skal kunne vælge, anvende og udvikle forskellige ledelseskompetencer og ledelsesidentiteter i relation til deres egne ledelsesmæssige udfordringer.

Den overordnede målsætning for Det personlige Lederskab er, at de studerende tilegner sig kompetencer og viden til at træffe beslutninger og handle i forhold til en stadigt stigende organisatorisk kompleksitet. Det organisatoriske krydspres stiller lederen over for konstante udfordringer. Lederen skal kunne orientere sig, bevæge og udvikle sig selv og sin organisation i forhold til forskellige traditioner og ideer om ledelsesbegrebet. Lederen skal kunne agere i samspil med de øvrige aktører i organisationen og omverdenen.

Det personlige Lederskab fokuserer på udviklingen af de studerendes professionelle kompetencer til strategisk helhedsorienteret at iagttage, reflektere og orientere sig i forhold til den organisatoriske kompleksitet.

De studerende arbejder derfor på et samfunds- og videnskabsteoretisk grundlag med forskellige ledelsesteorier, strategier og metoder. Hensigten hermed er at forstå, hvordan forskellige ledelsesteoretiske tilgange har betydning for iagttagelsen af forskellige ledelsesidentiteter i relation til den helhed, som lederen er en del af.

Derfor sættes fokus på tænkemåder om den studerendes ledelsesmæssige hverdag. Tænkemåderne vil afspejle den nyeste teori og forskning på området. Tænkemåderne indeholder en kompleksitet og en tilgang, som gør det muligt at begribe en stor forandringshastighed i organisationer og samfund. De studerendes konkrete ledelsespraksis, metoder, redskaber, fortællinger og erfaringer vil blive inddraget og relateret til tænkemåderne for at forankre læring og udvikling i egen praksis.

#### **Mål**

Målet er, at de studerende:

- på et videnskabsteoretisk grundlag arbejder med, reflekterer over og begriber forskellige ledelsesteorier,

- tilegner sig kompetencer til at forstå forholdet mellem ledelsesmæssige udfordringer og udviklingen af egne ledelseskompetencer,
- tilegner sig kompetencer til at iagttage sig selv som leder ,
- anvender teorier, strategier, metoder og redskaber til at vurdere den helhed, som lederen er en del af, med henblik på at forstå og udvikle egen ledelsespraksis,
- formidler og fortolker fortællinger om lederskabet, så både andre og lederen selv ser sig selv fra nye perspektiver,
- bliver klar over egne værdier og deres betydning i ledelse og
- arbejder udforskende og reflekterende med egen kompetenceudvikling i forhold til udfordringer i egen organisation.

## **På modulet arbejdes med 4 hovedtemaer**

### **1. Introduktion til uddannelsens teorigrundlag og den lærings- og kompetenceforståelse, der ligger i uddannelsen**

Temaet introducerer en forståelsesramme for studiet. Det tydeliggøres hvordan forskellige tilgange skaber forskellige rammer for forståelser og virkelighedsopfattelser af ledelse og organisation. Den lærings- og kompetenceforståelse, der bliver anvendt i studiet introduceres: om hvordan der arbejdes med at skabe koblingsmuligheder fra teorier, via refleksioner til praksis; og tilbage igen via refleksion over praksis til teorier. Der er fokus på eget og fælles læringsrum. Der introduceres til det umiddelbare og det permanente anvendelsesaspekt. Hold og underviser skaber sammen læringsmiljø og der etableres læringsteam.

### **2. Det personlige Lederskab som fortælling og fortolkning**

Temaet fokuserer på, at de studerende iagttager og forstår sig selv som ledere. Hvem er jeg, når jeg er leder i et kommunalt ledelsesfællesskab? Der lægges vægt på at udvikle de studerendes kompetence til at se ledelsesbegrebet i forhold til og i samspil med forskellige historisk forankrede ledelsesteorier og identitetsforståelser. Der lægges ligeledes vægt på, hvordan valg og fravalg af forskellige perspektiver på egen ledelsespraksis giver muligheder for forskellige fortællinger og fortolkninger af samme praksis. De studerende får indsigt i egne fortællinger om sig selv som leder, og hvordan disse fortællinger skabes og forandres i samspil med omgivelsernes fortolkninger og fortællinger. Der arbejdes med at skabe indsigt i personlige og professionelle værdier som udtalt og udtalt ligger som præmisser i hverdagens ledelse og organisationer. Hvordan man kan få øje på værdier,

sætte dem i spil og dermed gøre værdier handlingsvejledende for sig selv og organisationen.

Der arbejdes med at udvikle de studerendes forståelse af, hvordan et dynamisk refleksivt ledelsesbegreb indeholder forskellige politiske, rationelle og sociale logikker, og hvordan man selv som leder kan agere i samspil med disse logikker.

### **3. Professionel kompetenceudvikling**

Temaet fokuserer på, hvordan man kan forstå kompetenceudvikling. De studerende fokuserer på egne læringsudfordringer og skaber veje til at udvide personlig kompetence og medskabe egne læringspointer. Der arbejdes med at kreere scenarier for kompetent ledelse og iagttage forskelle til aktuel praksis, for via disse forskelle at finde personlige læringsmål og læringsveje.

Der lægges vægt på at udvikle de studerendes kompetencer til at reflektere, analysere og arbejde med læring og strategier og teorier om kvalifikations- og kompetenceudvikling i forhold til egen organisation.

### **4. Ledelse og kommunikation**

Temaet fokuserer på at begribe og træne et udvidet kommunikationsbegreb. Der lægges vægt på at udvikle de studerendes kommunikative kompetencer. De studerende arbejder med at begribe indholds- og metakommunikation og de forskelle, de udgør. Der trænes i at iagttage, reflektere og forstå valg og fravalg af de positioner og perspektiver, man iagttager fra. Der fokuseres på, hvordan valg af perspektiv tilfører ledelsesopgaver mening og udvikling.

I denne forbindelse arbejdes med at udvikle de studerendes kompetencer til at reflektere, analysere og arbejde med kommunikation i forhold til egen praksis og med at iagttage kommunikationens betydning for egen ledelsesidentitet.

### **Modulets organisering og arbejdsmetoder**

Det første hovedtema er introduktion til uddannelsen som helhed. Undervisningsforløbet integrerer herefter teori og praksis i arbejdet med de øvrige tre hovedtemaer. Den teoretiske bearbejdning foregår som en vekselvirkning mellem introduktioner ved såvel lærer som studerende og fælles overvejelser. Det forudsættes, at de studerende selvstændigt arbejder med fagets pensum og tager problemstillinger op i forbindelse hermed.

Den aktuelle studievejledning.  
Gældende for alle hold  
Dateret 7. december 2004.

Praksis vil tage udgangspunkt i de studerendes egne organisationer, og det forudsættes derfor, at de studerende bidrager aktivt til at forbinde fagets emneområder til egen praksis ved at fremlægge egne relevante problemstillinger og erfaringer.

Forståelse og vurdering af egen professionel kompetence og adfærd udvikles på modulet gennem arbejdet på holdet og i læringsteam gennem arbejdet med den enkelte studerendes ledelsesmæssige udfordringer i egen organisation.

De studerende vil undervejs indtage rollen som oplægsholder, proceskonsulent og som coach. De studerende vil være medansvarlige for egen og holdets læringsproces. Heraf følger også, at såvel lærer som studerende er ansvarlige for en løbende evaluering af undervisningens form og indhold.

I begyndelsen af forløbet afvikles et 3 dages internat.

Til undervisningen er der afsat 54 lektioner, som afvikles som 6 undervisningsdage à 6 timer, samt 18 timer anvendt på internatet. Undervisningsdagene ligger almindeligvis på samme ugedag, som meddeles ved optagelse på studiet.

Plan for de enkelte undervisningsdage meddeles de studerende af holdets underviser ved modulets start.

## **Eksamen**

Modulet afsluttes med en mundtlig eksamen med udgangspunkt i en kortere, skriftlig caseopgave. Caseopgaven kan udarbejdes individuelt, men DKL opfordrer til arbejde med opgaven i grupper på 3 - 5 deltagere.

Der er ekstern bedømmelse med anvendelse af 13 skalaen. Eksamen afholdes af Danmarks Forvaltningshøjskole. Bedømmelsen er individuel. Der gives til hver studerende én samlet karakter for caseopgave og den mundtlige præstation. For at bestå kræves mindst karakteren 6.

Til den mundtlige eksamen afsættes 30 minutter (inkl. votering) og ved flere studerende udvides eksamenstiden med 10 minutter for hver.

Caseopgaven behandler en ledelsesmæssig problemstilling inden for modulets fagområder og skal have såvel et teoretisk som et praktisk perspektiv.

Caseopgaven må maksimalt fylde 7 sider og kan udvides progressivt med 3 sider pr. studerende, hvis flere skriver sammen.

Den aktuelle studievejledning.  
Gældende for alle hold  
Dateret 7. december 2004.

DKL udarbejder en opgavevejledning med nærmere beskrivelse af indholds- og formkrav.

## **Evaluering**

Det er vigtigt, at der sker en løbende evaluering af undervisningens form og indhold. Det påhviler i denne forbindelse såvel lærer som studerende at bringe forhold op til konstruktiv drøftelse.

Foruden denne fortløbende evaluering udfylder den studerende et slutevalueringsskema. Evalueringen er vigtig såvel for undervisningen som for DKL i den løbende forbedring og udvikling af uddannelsen.

## **Pensum**

### **Pensumliste**

Andersen, Tom: *Reflekterende processer*, Dansk Psykologisk Forlag, 2. Udgave, 1996

Alrø, Helle (red.): *Organisationsudvikling gennem dialog*, Aalborg Universitetsforlag, seneste udgave

Danelund, Jørgen og Jørgensen, Carsten: *Kompetencebroen - Strategisk reflekterende kompetenceudvikling*, FD-L Serien, Danmarks Forvaltningshøjskoles Forlag, 2001\*

Haslebo, Gitte: *Relationer i organisationer - en verden til forskel*, Erhvervspsykologiserien, Dansk psykologisk Forlag, 2004\*. **Denne titel er først en del af pensum for hold, der starter efter 1. januar 2005.**

Haslebo, Gitte og Nielsen, Kit Sanne (Red.): *Erhvervspsykologi i praksis*, Dansk psykologisk Forlag, seneste udgave\*

Qvortrup, Lars: *Det lærende samfund*, Gyldendal, 2001\*

Schlesinger, Karen Hallundbæk og Wisbech, Henrik (red.): *Materialesamling til DKL, modul 1 og 2*, Danmarks Forvaltningshøjskoles Forlag, 2004

Thyssen, Ole: *Værdiledelse*, Gyldendal, seneste udg.\*

\*: Disse titler indgår også som pensum i efterfølgende moduler

Den aktuelle studievejledning.  
Gældende for alle hold  
Dateret 7. december 2004.

Materialer fra de studerende, samt materialer udleveret af DKL er efter aftale pensum.

*Supplerende litteratur:*

Bakka, Jørgen Frode og Fivelsdal, Egil: *Organisationsteori*

Handelshøjskolens Forlag, nyeste udgave. Bogen er ligeledes pensum på modul 2 og 3.

Danelund, Jørgen og Jørgensen, Carsten: *Forstyr mig vel – reflekterende ledelse i teori og praksis*, FD-L Serien, nr. 1, DFH forlag 1999.

Åkerstrøm Andersen, Niels og Born, Asmund: *Kærlighed og omstilling, Italesættelse af den offentligt ansatte*, Nyt fra Samfundsvidenskaberne, 2001

7. december 2004



## Bilag 2: Vejledning til udarbejdelse af eksamensopgave og mundtlig eksamen i Det Personlige Lederskab

Bemærk, at afleveringsfrister og eksamensdatoer ikke fremgår af denne vejledning, men kan findes på dit holds DKL-Groupcareside og/eller på [www.dkl-net.dk](http://www.dkl-net.dk) (se "For studerende" > "Studiehåndbog").

Modulet Det Personlige Lederskab afsluttes med at I individuelt eller i gruppe på max. 5 udarbejder en skriftlig opgave og herefter deltager i en mundtlig eksamen med udgangspunkt i den skriftlige opgave.

### Vejledningen omfatter følgende hovedpunkter:

1. Formål med eksamensopgaven
2. Vejledning til udarbejdelse af opgaven
3. Stof og inspiration til opgaven
4. Formalia
5. Mundtlig Eksamen

## 1. Formål med opgave og mundtlig eksamen

I skal vise, at I har realiseret målene på modulet Det Personlige Lederskab, som er at I:

- på et videnskabsteoretisk grundlag arbejder med, reflekterer over og begriber forskellige ledelsesteorier
- har tilegnet jer kompetencer til at forstå forholdet mellem ledelsesmæssige udfordringer og udviklingen af egne ledelseskompetencer
- har tilegnet jer kompetencer til at iagttage jer selv som ledere
- anvender teorier, strategier, metoder og redskaber til at vurdere den helhed, som lederen er en del af, med henblik på at forstå og udvikle egen ledelsespraksis
- formidler og fortolker fortællinger om lederskabet, så både andre og lederen selv ser sig selv fra nye perspektiver
- bliver klar over egne værdier og deres betydning i ledelse og
- arbejder udforskende og reflekterende med egen kompetenceudvikling i forhold til udfordringer i egen organisation

## 2. Vejledning til udarbejdelse af opgaven

*Opgaven* skal beskrive et situations- og kontekstbestemt afgrænset ledelsesmæssig scenarium, fortolke scenariet, og iagttage det med relevante teorielementer, personlige refleksioner, og afslutningsvis vælges en eller flere handlingsmuligheder.

Arbejdet med opgaven og det scenarium der skal fremstilles er tæt forbundet med arbejdet med Kompetencebroen og Den reflekterende kommunikationsmodel. Opgaven kan tage udgangspunkt i et fremtids scenarium eller den kan tages udgangspunkt i en nu-situation.

I arbejdsprocessen med scenariet/opgaven kobles proces og produkt. Det er arbejdsprocessen der fører til resultatet. Opgaven starter med en beskrivelse af et scenarium der indeholder en ledelsesmæssig udfordring, og arbejdsprocessen skaber nye ideer til handlinger og afslutter med valg af de beslutninger/handlinger, som I vurderer mest hensigtsmæssige.

Det særlige ved scenarium opgaven, som du skal lave i modulet Det Personlige Lederskab, er, at du både selv skal konstruere scenariet og fremlægge fagligt-teoretisk og praktisk begrundede fortolkninger, forståelser, ideer og valg af handlinger.

I praksis er ideen med denne type opgave den samme, som når I på DKL-studiet bringer en ledelsesmæssig udfordring ind i Lærings-teamet med henblik på at bruge teamets ressourcer til at få nye perspektiver og handlemuligheder til en ledelsesmæssig udfordring. Forskellen er, at her skal I have den skriftlige proces med, som et ekstra læringsredskab.

Man kan også sige det på den måde, at opgaven appellerer til jeres kombinerede fortælle- og fortolknings evner og til jeres evner og kreativitet til at bruge det gennemgåede og læste stof som mulige perspektiver på scenariet.

Denne type opgave kommer således tæt på den del af jeres ledelsesmæssige praksis, hvor udfordringen både er at beskrive, fortolke og se handlemuligheder på ledelsesmæssige udfordringer.

I modulets forløb vil I på plenum og i Læringssteam få mulighed for at arbejde med dele af scenariets aspekter.

### Indholdsmæssige krav til opgaven.

Der findes mange forskellige type scenarier. De kan som antydnet starte i fremtiden og vende tilbage til nu-tiden, eller de kan hentes fra fortiden, noget som er hændt, og reflekteres og genbeskrives i et nutids- og fremtidsperspektiv. Det vælger I selv.

Fortolknings-, forståelses- og handle muligheder skal inddrage modulets fagligt-teoretiske og praktiske perspektiver, men det er vigtigt, at det er scenariets konkrete problemstilling, der skal fortolkes og begribes. I må ikke forfalde til en stereotyp anvendelse af indlært teori eller løsningsmodeller, således at situationen tilpasses teorien. I klarheden over den måde I arbejde med opgaven på: valg af metode og form ligger overvejelser, som indebærer integration af praksis og teori.

### Scenarieopgaven skal bestå af fire dele

1. Konstruktionen af scenariet: En lineær beskrivelse svarende til position 1. i Kommunikationsmodellen
2. Arbejde med scenarium: Fortolkninger, ideer og perspektiver - svarende til position 2-4 i kommunikationsmodellen
3. Valg og begrundelse for valg af beslutninger/handlinger: Svarende til position 5 i kommunikationsmodellen. Hvis der bruges en fremtidsbeskrivelse skal dette punkt også indeholde en nu-situation, som beslutninger og handlinger tager afsæt i. Kompetens koncept med bro piller og brofag kan anvendes som afsæt for fremstillingen.
4. Et obligatorisk bilag med fortælling om din personlige kompetenceudvikling på modulet og/eller konkret i arbejdet med opgaven.

#### 1. Hvordan konstruerer man et scenarium? – Opgavens første del.

Den type scenarium, I skal konstruere som den første del af opgaven, er hvad der kaldes et *åbent scenarium*, fordi selve scenariet ikke indeholder eller beskriver løsningsforslag.

Til konstruktionen skal I bruge jeres erfaringer med scenariearbejde og fortællinger. De krav man kan stille til det scenarium, I skal udarbejde, er nogenlunde de samme man kan stille til udarbejdelsen af *den gode fortælling*:

- at scenariet fortæller A: om en afgrænset, tidsmæssigt struktureret begivenhed, der har fundet sted i virkeligheden eller er konstrueret ud fra erfaringer eller B: scenariet beskriver en ønsket fremtid i en konkretiseret kontekst;
- at I eller en af jer selv indgår i fortællingen som aktører;
- at scenariet fokuserer på en ledelsesmæssigt interessant konflikt, udfordring eller kompetent fremtid, som I selv er optaget af;
- at scenariet tidsmæssigt peger ud over sig selv ved at være åbent for fortolkninger og løsningsmuligheder;
- at scenariet giver flere muligheder for at fortolke og træffe beslutninger, som kan reflekteres og argumenteres for;
- at scenariet indeholder fyldige person- og kontekstbeskrivelser; og
- at scenariets problemstilling kan generaliseres i forhold til fagligt - teoretiske perspektiver på den.

Det kan ofte være lidt svært at komme i gang med scenarium.

Her er nogle ideer:

Starte ved en person – f.eks. dig selv:

”Jeg er lige blevet ansat som leder af XX, og skal som noget af det første afvikle en medarbejderdag om vores værdigrundlag. Jeg tænker, at jeg vil inddrage resten af ledergruppen i tilrettelæggelsen og foreslår dem derfor et møde...”

Starte med en begivenhed: ”Det banker på døren til mit kontor, en ophidset tillidsmand træder ind, han peger op på de mapper på reolen, hvor han ved at overenskomstaftalen gemmer sig:

”Det kan du godt glemme alt om. Hvis vi skal holde møde om værdigrundlaget med politikerne uden for arbejdstid, så bliver det til overtidsbetaling!”

Afdelingen er en fusion af flere afdelinger og vi arbejder med at udnytte forskellene.....

.....Det er i slutningen af en hektisk dag, da en af afdelingslederne, Bente, kommer ind på mit kontor. Hun fortæller, at hun flere gange i den senere tid er blevet kontaktet af medarbejdere fra hendes leder kollegas afdeling med alvorlige klager over kollegaen. ” Det er alvorligt” siger hun.

Starte med at beskrive konteksten (organisationen): Teknisk afdeling i xx-købing, der består af 10 ansatte inkl. lederstillingen, er på vej til en ny organisering og opgaveløsning. Teknisk afdeling har tidligere været en del af .....Der er ansat ny kommunaldirektør og han har andre ideer om organisation og samarbejde. Vi skal være initiativtager og koordinerende for et tværsektorielt samarbejde om by udvikling i det ene af vores tre bycentre, og skal komme med oplæg om at skabe en Boligpolitik i tæt samarbejde med et særligt tværgående politisk udvalg.....der netop er nedsat..

Starte med en påstand, citat af en replik f.eks.: ”Medarbejderudviklingssamtalerne er blevet et tomt ritual, kan vi finde en model som giver mere fælles læring”

Afslutningen af selve beskrivelsen skal som sagt være åben. Det betyder, at slutningen af fortællingen i position 1. tydeligt skal lægge op til refleksion og drøftelse af forskellige fortolkninger og løsningsmuligheder.

I første del er kompetencen til iagttagelse af hvornår I er i det beskrivende – position 1 og hvornår I fortolker et særligt fokusområde.

### **Opgavens anden del.**

Herefter går I over til anden del af opgaven, som indeholder jeres bud på fortolkninger og perspektiver. Her skal I igen bruge jeres erfaringer med scenariewarbejde, fortællinger og for-

tolkning. De krav man kan stille til fortolkning af scenariet er nogenlunde de samme man kan stille til fortolkningen af *den gode fortælling*:

For at få overblik og få struktureret fremstillingen af fortolkningsmulighederne kan du prøve at stille og besvare en række spørgsmål f.eks.:

- Hvad er der foregået, og hvordan opfattes det af aktørerne?
- Hvem har sagt hvad?
- Hvordan er deres relationer, og hvilken betydning har det?
- Hvordan og hvornår viser udfordringerne sig?
- Hvordan er de opstået?
- Hvordan og hvorfra ser de enkelte aktører situationen?
- Hvordan kan man forstå den kontekst som situationen udspiller sig i?

Herefter sammenfatter du tekstens hovedtema i en problemformulering og dertil hørende problemstillinger. Her handler det om at gøre sig klart, at afhængigt af de fagligt - teoretiske og egne erfaringsmæssige perspektiver man anlægger på teksten, kan der fortolkes og formuleres flere forskellige forståelser og problemformuleringer.

Den væsentligste udfordring i denne del af opgaven er altså at få gjort rede for *sammenhængen* mellem mulige perspektiver og fortolkninger. Det er vigtigt at du ikke i denne fase låser dig fast på bestemte, snævre løsningsmuligheder, som kan blokere for de åbne fortolkningsmuligheder.

Du befinder dig i denne del af opgaven i position 2-4: den cirkulære og refleksive del.

De teoretiske elementer i opgaven er mest eksplicite her i anden del.

### **Opgavens tredje del**

Efter at have lagt mulige perspektiver og fortolkninger frem er I klar til at reflektere og på baggrund herfra finde nye handlemuligheder aktøren(e) i scenariet. Disse diskuteres, og I vælger mulige beslutninger/handlinger. Du reflekterer over de udfordringer det giver dig som leder, og hvilke positioneringer det giver mulighed for. Hvis du arbejder med et fremtids scenarium kan nu-situationen introduceres i del 1. og være baggrund for del 2 mv. eller den kan komme frem efter fortolkninger og refleksion som en ”ny” nu-situation her i del 3, et scenarium der bliver kontekst for beslutninger og handlinger.

Til sidst skal I afslutningsvis diskutere og begrunde jeres valg mellem de forskellige alternativer eller rækken af delmål (fx a la kompetencebroens bropiller og brofag).

### **Opgavens fjerde del. Personlig professionel kompetenceudvikling**

Der udarbejdes et bilag på maksimalt 1½ side med redegørelse for den personlige kompetenceudvikling. Bilaget udarbejdes individuelt også når man arbejder i gruppe.

Hvordan har arbejdet med scenariet og arbejdet på modulet især har givet dig udfordringer og læring? Hvordan og hvor ser du især din kompetence er forøget? A-ha oplevelser, refleksioner på egen lederrolle og leder identitet i løbet af opgaveskrivning og/eller i løbet af modulet.

### **Når I skriver flere sammen**

DKL opfordrer til at flere skriver sammen, idet det er erfaringen, at læringsprocessen forøges ved de fælles samtaler og arbejdsprocesser. Hvis man vælger at skrive alene, er det vigtigt at inddrage læringsteamet i arbejdet med opgaven.

Skriver I flere sammen, og vælger at aflevere en fælles opgave kan det konkrete scenarium være hentet i en af jeres organisationer, og det vil kunne inspireres af og til ledelsesmæssige beslutninger i de øvrige organisationer. I de afsluttende redegørelser for hensigtsmæssige valg udarbejder I hver især et afsnit med ideer til omsætning i egen organisation i et tilsvarende scenarium.

Det betyder, at når I er flere, og scenariet stammer fra én organisation, er opgaven her at sætte de ideer og muligheder I sammen har kunnet se i scenariet og den konkrete kontekst den udspiller sig i, ind i en ny sammenhæng, en anden kontekst med andre relationer og opgaver, og komme med bud på hvordan man som leder her kunne arbejde med samme problemstilling på den måde, som passer til denne særlige kontekst, som udgør den enkeltes i gruppens kontekst. Hvordan kan I hver især som ledere foreslå, der skal handles i jeres egen kontekst? Disse afsnit med perspektivering i forhold til de øvrige organisationer gruppen repræsenterer skal indeholde en kort kontekstbeskrivelse, og en refleksion over de forskelle I hver især vælger, gør en forskel i jeres organisation i forhold til valg af beslutning/handling.

Der kan evt. også konstrueres et fremtids scenarium som indeholder flere af gruppens medlemmer.

Der skal for de grupper, der skriver sammen være et bilag om personlig kompetence udvikling for hver deltager.

### **3. Stof og inspiration til eksamensopgaven i Det personlige lederskab**

Stof og inspiration til eksamensopgaven kan I f.eks. hente fra jeres eget arbejde med kompetencebroen og scenariet for jeres kompetente ledelse.

Her har I arbejdet med scenariebeskrivelser og fortællinger i forbindelse med det personlige udviklingsprojekt, som I måske kan bruge helt, delvist eller omarbejde, som udgangspunkt for opgaven.

Fra arbejdet med Kompetencebroen har I i hvert fald nogle erfaringer med at udarbejde scenariebeskrivelser og fortællinger, og anlægge forskellige perspektiver på dem og reflektere og vælge, hvordan I vil positionere jer i forhold til dem.

På samme måde som Kompetencebroen er bygget op over forskelle på fortidige, nutidige og fremtidige fortællinger, perspektiver og fortolkninger, vil du også i din opgave kunne lege med de forskellige tidsperspektiver.

I kan f.eks. hente inspiration i forhold og erfaringer, der konkret har (haft) betydning for jeres professionelle kompetenceudvikling i egne ledelsesmæssige eller organisatoriske forforståelser, begivenheder, tanker, arbejdshypoteser, metabetragtninger, læringspointer, erfaringer, refleksioner f.eks. fra lærings-teams, strategi- eller metodeovervejelser eller metodeerfaringer f.eks. med reflekterende teams.

En mulighed er også, at I henter stof fra *log-skrivningen*, hvis I arbejder med en sådan i jeres uddannelsesforløb, med henblik på at fastholde refleksioner om såvel egne professionelle kompetenceudviklinger, som den faglige og pædagogiske progression i læringsprocessen.

## 4. Formalia

Rapporten kan skrives og afleveres individuelt eller i grupper på op til højst 5 studerende. Den mundtlige eksamen finder sted i samme konstellation som rapporten er afleveret i.

### Aflevering:

De studerende sørger selv for, at eksamensopgaven mangfoldiggøres, og at der inden afleveringsfristens udløb er afleveret 3 eksemplarer på undervisningsstedet til den lokale koordinator eller opgaverne er fremsendt til: Joan Larsen, COK Fyn, Schacksgade 39, 5000 Odense C. Afleveringsfristen er forskellig for holdene og fremgår af holdets timeplan samt af oversigten på [www.dkl-net.dk](http://www.dkl-net.dk) under ”For studerende” > ”Studiehåndbog”.

Eksamensopgaver, der ikke er afleveret inden tidsfristen udløb, betragtes som bortfaldne og de pågældende kan ikke indstilles til eksamen. Det er den studerendes ansvar, at opgaven er modtaget rettidigt.

Udsættelse af afleveringen af eksamensopgaven kan normalt kun ske ved sygdom, dødsfald i nærmeste familie, fødsel og lignende. Ved sygdom skal der foreligge lægeerklæring.

### Sidetal/enheder pr. side

Max 7 normalsider for individuelle rapporter + 3 normalsider pr efterfølgende studerende når der skrives i grupper. En side er 2.800 grafiske enheder incl. mellemrum og eventuelle noter<sup>40</sup>. Brug tekstbehandlingsprogrammets optællingsfunktion. Forside, indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag skal ikke medregnes heri.

### Forside

Forsiden skal indeholde følgende oplysninger:

- Den Kommunale Lederuddannelse
- Det personlige lederskab
- Titel
- Forfattere
- Afleveringsdato
- Antal enheder i selve rapporten (altså eksklusiv forside mv. jf. ovenfor)

---

<sup>40</sup> Bemærk altså, at der er tale om et sideløft som ikke må overskrides, men der må gerne afleveres mindre. Og videre, at det der tæller, er antallet af enheder og ikke om man har valgt en stor eller lille skrifttype, margen, linjeafstand eller lignende. Eksempelvis må en gruppe på 3 studerende aflevere en rapport på op til 13\*2.800 enheder = 36.400 enheder uanset hvor mange sider den fylder. Hertil kommer så forside mv. Som illustration består hele denne note af 494 enheder incl. mellemrum.

- Og endelig om opgaven i sin helhed må udlånes eller om den er fortrolig.

## Indholdsfortegnelse

Indholdsfortegnelsen skal være med sideangivelser samt indeholde en oversigt over bilag, som kan nummereres og/eller navngives.

## Litteraturliste og kilder

Sidste blad i opgaven reserveres til fortegnelse over anvendt litteratur, materiale og kilder, der angives således:

1. Anvendte bøger med angivelse af forfatter, titel, forlag, trykkested og trykkeår. F.eks. Haslebo, Gitte og Nielsen, Kit Sanne (red.): Erhvervspsykologi i praksis, Dansk psykologisk Forlag, København 1998. For evt. håndbøger må yderligere anføres hvilke afsnit, der er benyttet.
2. Anvendte tidsskriftsartikler med angivelse af forfatter, artiklens titel og tidsskriftets navn, årgang, nummer og sidetal.
3. Anvendte dagblade og lignende med angivelse af navn på dagbladet, dato og år.
4. Internt skriftligt materiale fra egen eller andre organisationer med angivelse af emne/overskrift, navn på organisation, og evt. dato. F.eks.: Situationsbestemt Ledelse, upubliceret materiale, Danmarks Forvaltningshøjskole januar 2001.
5. Elektroniske kilder, fx hjemmesider, angives med fuldstændig web-adresse og den dato, hvor siden har været besøgt/materialet er downloadet.
- 6.

## Udlån af eksamensopgaven

Såfremt opgaven kan udlånes, anmodes I desuden om at aflevere den til eksamensbedømmelse afleverede opgave i elektronisk form som vedhæftet fil til Joan Larsen, [jla@cok.dk](mailto:jla@cok.dk). Formatet skal være Microsoft Word (uanset årstal) til PC; rtf eller pdf.

Det skal understreges, at afleveringen i elektronisk form med henblik på udlån **ikke** erstatter afleveringen af de obligatoriske papirudgaver af opgaven til bedømmelse.

## 5. Mundtlig eksamen

### Tidspunkt og varighed

Eksamenstidspunktet på eksamensdagene aftales med underviser og meddeles fra COK. Til den mundtlige eksamen afsættes 30 minutter inkl. votering og karaktergivning. Studerende som afleverer opgave som gruppe, går også til eksamen som gruppe, og eksamenstiden udvides da med 10 minutter for hvert yderligere gruppemedlem.



## Disposition

Den mundtlige eksamen tager udgangspunkt i opgaven og de teorielementer og idéer den udfolder. Den eller de studerende sætter som udgangspunkt dagsordenen, og kan forvente, at den første halvdel af eksaminations tiden er til egen præsentation, i princippet uden afbrydelser fra eksaminator og censor. Den studerende forbereder en dagsorden med oplæg om centrale pointer fra scenarium arbejdet og 1-2 temaer som man i relation til opgaven vælger som centrale for en fælles drøftelse.

Herefter kan eksaminator og censor gå mere aktivt ind med opklarende og uddybende spørgsmål til såvel præsentationen, til eventuelle andre elementer i opgaven og til pensum. I forhold til præsentationen er formen fri. Der kan fx således frit inddrages AV-midler og/eller andre hjælpemidler efter gruppens vurdering. Hvis der ønskes hjælpemidler udover tavle, flip-over og overhead-projektor skal dette af praktiske grunde dog aftales med eksaminator forud for eksamen. Ansvar for funktionsdueligheden af hjælpemidlerne påhviler alene den/de studerende.

## Gruppeeksamen

Ovenstående gælder såvel hvis man går op individuelt eller i gruppe. Ved gruppeeksamen er det både af formelle grunde (her tænkes der på at karaktergivningingen er individuel, jf. nedenfor) og ikke mindst af processuelle grunde, helt afgørende at alle studerende i gruppen er aktive. Både i præsentationen og i den efterfølgende dialog. Det er gruppens og den enkeltes ansvar, at alle deltager på lige fod, men eksaminator og censor kan til enhver tid stille spørgsmål til den enkelte studerende, hvis det ønskes.

Det kan således anbefales, at der i forhold til præsentationen aftales en klar rollefordeling incl. bindende tidsrammer til hver enkelt. **Eksempelvis** kan én kort præsentere dispositionen for præsentationen, én kan præsentere hvordan gruppen har arbejdet, én kan præsentere hovedkonklusionerne, hver enkelt kan efter tur præsentere refleksioner i forhold til egen praksis og egen kompetenceudvikling, og én kan afslutte med en afrunding og perspektivering. På det mere praktiske plan kan det også anbefales, at præsentationen er afprøvet før selve eksamen!

## Bedømmelse

Der er ekstern bedømmelse med anvendelse af 13 skalaen.

Bedømmelsen er individuel. Den skriftlige opgave og den mundtlige eksamen er én samlet indsats, og der gives én samlet vurdering og én samlet karakter. For at bestå kræves mindst karakteren 6.

## Den samlede vurdering af opgaven og den mundtlige præstation sker ud fra følgende kriterier:

- Udnyttelse af de muligheder, som opgaven giver for at leve op til formålet med eksamensopgaven i Det Personlige Lederskab (jr. afsnit 1 i denne vejledning)

- Problemafgrænsning, herunder evne til at præsentere præmisser, baggrund og kontekst for forskellige fortolkninger af og perspektiver på den ledelsesmæssige udfordring, som er opgavens tema
- Redegørelse for egen kompetenceudvikling og opgavens konklusioner og perspektiveringer
- Selvstændighed og kreativitet
- Refleksioner og dialogisk forholdemåde ved eksamen
- Overholdelse af de indholdsmæssige og formelle krav til opgaven

### **Offentliggørelse af karakter**

Efter votering oplyses karakter med kort motivering og der modtages efter eksamen et brev med eksamenskarakter fra COK.

## Bilag 3: Invitationsmail til DKL-G

Kære DKL-studerende!

I næste uge går det så løs, og I skal møde hinanden og jeres underviser. Men DKL har også en elektronisk side og det er for at gøre klar til den, at I modtager denne ”invitation”. Når jeg bruger anførelstegn er det for at signalere, at det er en invitation, I ikke må sige nej til, for ja’et til invitationen er forudsætningen for, at I kan få informationer, materialer mv. fra underviseren og DKL. Og det er også forudsætningen for, at I kan understøtte arbejdet på holdet og i jeres grupper på en bedre og mere overskuelig måde end fx med e-mails. Summa summarum: Klik på linket nedenfor; jo før, jo bedre!

Når I er kommet indenfor i DKL-Groupcare, som systemet hedder, vil I blive bedt om at udfylde nogle personlige og arbejdsmæssige oplysninger og før I har gjort det, kan I ikke komme længere i systemet. Så gør venligst det. Derefter kan I prøve at orientere jer efter lyst, tid og evne. I kan fx prøve om I kan finde artiklen ”Domæner” (tip: Det er noget med ”Filer”). På seminaret på Den Kommunale Højskole vil I få en nærmere introduktion til DKL-Groupcare: Hvordan I bruger det, hvilke muligheder der er og hvilke aftaler, det er fornuftigt at lave indbyrdes og med jeres underviser om brugen. Der kommer i den forbindelse også et lille papir med vejledning og gode råd.

Men indtil da lige et par vigtige, tekniske ting: Det er jeres e-mailadresse, der er jeres brugernavn til systemet, og som udgangspunkt er det den adresse som I har oplyst ved jeres tilmelding til DKL, og som I derfor modtager denne invitation til. Hvis I imidlertid ønsker, at det er en anden mailadresse, der skal bruges – og dermed også sendes informationer til – kan den uden videre ændres, MEN FØRST NÅR I ER KOMMET IND I SYSTEMET! Det gøres på følgende måde:

Når I har skrevet det password, I vil bruge og derefter udfyldt de krævede oplysninger går I ind på ”Min side” og klikker på ”Mine oplysninger”. Her står e-mailadressen, som I så ændrer. Slut af med at trykke på ”Gem ændringer” og så er det klaret.

Uanset hvilken e-mailadresse I bruger, kan I imidlertid komme ind på DKL-Groupcare fra en hvilken som helst computer med internetadgang: Skriv <http://net.kommunom.dk> i webbrowserens adresselinje (Internet Explorer eller hvad I måtte bruge) og dernæst jeres brugernavn (= e-mailadresse) og password, og så er I inde. På den (eller de) computer(e), I bruger til hverdag (men endelig ikke den nede på biblioteket!), vil jeg anbefale, at I sætter hak i ”Automatisk login”. Så slipper I for at skrive brugernavn og password hver gang I skal ind i DKL-Groupcare.

Jeres underviser, den administrative kontaktperson på undervisningsstedet og centralt samt DKL-studievejlederne (Poul Erik Hansen og undertegnede) er også deltagere i DKL-Groupcare.

Jeg håber, at ovenstående giver mening og er anvendeligt. I modsat fald skal I endelig kontakte mig, enten på [hw@dfhnet.dk](mailto:hw@dfhnet.dk) eller tlf. 2091 5382.

Vi glæder os til at komme i gang og ser frem til at møde jer, både i den virkelige og den elektroniske verden!

På egne, DKL’s og undervisernes vegne

Henrik Wisbech

NB: Husk nu at sige ja!

# Bilag 4: DKL-Groupcare: Indhold, formål og brug

## Indledning

DKL-Groupcare er en elektronisk, internetbaseret kommunikationsform. Grundlæggende set er DKL-Groupcare ikke meget forskelligt fra andre måder at kommunikere på, hvad enten det er med pen og papir, ansigt-til-ansigt, via mail, telefonen eller hvad det kunne være. Der er imidlertid nogle faciliteter i DKL-Groupcare der, som navnet antyder, er vel-egnede når grupper over en (længere) periode skal arbejde sammen og derfor har brug for at udveksle informationer af forskellig karakter med hinanden.

Men på samme måde som vi, på vidt forskellige måder, har lært at bruge andre kommunikationsmidler, er man også nødt til at lære den gruppebaserede, elektroniske variant. Der skal opbygges nogle hensigtsmæssige "færdselsregler" for kommunikationen – netikette, kunne det måske kaldes – og der skal laves aftaler. Det skal der ofte også i mere traditionelle gruppesammenhænge, men det har vi jo lært, eller forsøgt at lære, igennem et helt liv, og det vil typisk være nogenlunde fælles gods eksempelvis ikke at tale (ret meget) i munden på hinanden, at svare når man bliver spurgt, at respektere aftaler osv. Når vi imidlertid taler elektronisk gruppeadfærd har de færreste af os sædvaner, og vi kan da slet ikke gå ud fra, at de er fælles i det omfang, der overhovedet kan tales om sædvaner. Hovedemnerne for dette notat er således

1. hvad formålet er med DKL-Groupcare, og
2. hensigtsmæssig brug af DKL-Groupcare.

Men inden jeg går over til disse to punkter en ganske kort introduktion til, hvad DKL-Groupcare indeholder.

## Indhold

DKL-Groupcare består af en **individuel del** ("Min side") og en gruppedel ("Mine grupper"). Min side er indgangen til systemet og tjener dels til at give et overblik: Hvad er der sket siden sidst, hvilke grupper er jeg medlem af osv. Dels er det her man kan lave visse individuelle tilpasninger: "Mine oplysninger", hvor du fx kan rette adresse, telefon, skrive din fødselsdag (og så bliver hele gruppen adviseret om den et par dage i forvejen, så de kan nå at sende dig en venlig hilsen eller sågar en gave ;-)) og "Mine indstillinger".

Og endelig kan man bruge denne del af systemet til at opbevare individuelle dokumenter, lave ens egen adressebog osv. Næppe særlig aktuelt, idet det typisk er ting, man i forvejen opbevarer i andre (elektroniske) systemer, og som i øvrigt forsvinder når du en dag er færdig med DKL og ikke længere har adgang til systemet. Så den del af systemet skal ikke omtales nærmere.

Groft sagt kan man sige, at **gruppetdelen** af systemet består af et arkiv, et bibliotek og et arbejdsrum. **Arkivet** består af listen over "Medlemmer" og "Kalender". Det første giver sig selv, mens kalenderen (mindst) vil blive brugt til at vise undervisningsgangene, eksamen og lignende.

**Biblioteket** består af "Filer" og "Opslagstavle". Begge dele består i udgangspunktet af én mappe som har holdets navn. Men der kan frit og af alle oprettes nye mapper og undermapper til at rumme materialer af alle slags (traditionelle "papir"-dokumenter, billeder, lydfiler osv). Det foregår i "Filer". I "Opslagstavle" er det links til relevante hjemmesider, der kan opbevares.

**Arbejdsrummet** består af "Diskussioner" som er en særlig måde at kommunikere på. Det minder om e-mail, men der sker en strukturering af indlæggene idet man enten svarer på andres indlæg eller opretter en diskussion (= tager fat på et nyt emne). Og en anden forskel i forhold til mails er, at hele gruppen/holdet kan følge med i diskussionen og give sit besyv med eller lade være – eller bare være vidende om hvad der foregår. Hvis munden skal tages lidt fuld, er det det, der hedder vidensdeling.

Og så er der lige et element mere: "Afstemninger". Det er en vældig praktisk facilitet, hvis man skal aftale møder (eller en julefrokost!) og vil finde det tidspunkt, hvor flest/alle kan. Indholdsmæssigt har jeg imidlertid ikke helt fantasi til, hvad faciliteten kan bruges til i DKL-sammenhæng, men det kommer måske (måske skulle jeg lave en afstemning om, hvorvidt dette notat giver mening eller ej...).

## **Hvad er formålet med DKL-Groupcare?**

Hvad kan DKL-Groupcare, som vi ikke ligeså godt kunne klare når vi mødes ansigt-til-ansigt og/eller udveksle via e-mail?

Væsentligst to ting:

- DKL-Groupcare er et effektivt middel i kommunikationen mellem underviseren og holdet og
- DKL-Groupcare er et effektivt middel til at understøtte jeres gruppeprocesser.

Og begge dele hænger sammen med, at DKL-Groupcare altid er der! Uanset hvor I måtte befinde jer – hjemme, på arbejde, i sommerhuset... - og uanset tidspunktet på døgnet kan I komme til DKL-Groupcare. Forudsat selvfølgelig, at der er en internet-opkoblet computer til rådighed.

I forhold til kommunikationen mellem underviser og hold gives der mulighed for en hurtig kommunikation frem og tilbage om såvel praktiske ting som noter fra undervisningen, relevante links til hjemmesider, artikler osv. I kan få et samlet og ajourført overblik over afviklede og kommende undervisningsgange og I kan lave jeres egne kalendere med gruppemøder, aftaler om hvornår oplæg osv. skal foreligge.

Samtidig tilbyder DKL-Groupcare en struktureret form for "hukommelse", dvs. at I altid kan gå tilbage til beskeder, dokumenter, synspunkter osv. uanset om I fx har husket at gemme en given e-mail. Og hvor var det nu lige, jeg gemte den?

DKL-Groupcare muliggør også en struktureret måde at diskutere på, hvor I grafisk kan se, hvem der kommenterer hvilke synspunkter i hvilken rækkefølge.

Hvis nogle af jer har prøvet at diskutere noget via e-mail, bare 3 personer, vil I vide, at det meget hurtigt bliver meget vanskeligt at bevare overblikket – for slet ikke at tale om, hvis man et par uger senere vil vende tilbage til diskussionen, og derfor får brug for at genskabe diskussionens gang. Det er vanskeligt grænsende til det umulige, med mindre man selv, og de to andre for den sags skyld, er et meget systematisk menneske i sin omgang med computeren.

En anden fordel i denne sammenhæng er, at måden at arbejde på giver en anden mulighed for eftertanke. Det hænder vel for de fleste, at det først er når mødet er slut, at man kommer i tanke om en vigtig pointe. Eller man sidder og brænder inde med et vigtigt synspunkt som man ikke synes, man kan aflevere, for nu er diskussionen gået i en helt ny retning. I DKL-Groupcares diskussionsforum er tiden ikke forpasset, hverken timen eller dagen efter. Eller hvis diskussionen tager en ny retning, kan man nemt, og uden at afsopre debatten, vende tilbage til den del af diskussionen, ens synspunkt vedrørte.

DKL-Groupcare tilbyder altså

- en måde at holde styr på aftaler, dokumenter, andre ressourcer og deltagere på,
- en måde at diskutere på eller
- med andre ord at strukturere såvel holdets som gruppernes arbejde med DKL på.

Men det er et tilbud. Vi hverken kan eller vil tvinge jer til at bruge systemet i gruppeprocesserne, men vi tror, at det vil kunne øge udbyttet. Ikke mindst fordi I fysisk bor og arbejder ganske langt fra hinanden, og fordi jeres hverdag så rigeligt er fyldt op med arbejde, familieliv og andre aktiviteter. Begge dele betyder, at I med fordel kan udnytte den fleksibilitet, der ligger i DKL-Groupcares uafhængighed af tid og sted.

Hvad der ikke er et tilbud, er at DKL-Groupcare er måden vi kommunikerer til jer på udenfor undervisningsgangene. I bliver således nødt til at holde jer orienteret i DKL-Groupcare, hvis I vil vide om der er ændringer i undervisningsplanen, nyt om uddannelsen eller andet.

## **Brugen af DKL-Groupcare**

Hvis brugen af DKL-Groupcare skal være meningsfuld er der imidlertid nogle forudsætninger, der skal være opfyldt. De vedrører væsentligst to ting: At I får den fornødne indsigt i brugen af systemet og at der etableres nogle hensigtsmæssige færdsels- eller spilleregler for brugen af systemet.

## Indsigt

Selve systemet er ret simpelt at bruge, men et vist basalt kendskab til computere og internet er nødvendigt foruden til selve DKL-Groupcare. Vi har i tilrettelæggelsen af DKL forudsat, at I har det fornødne kendskab til computere og internet. Hvis det viser sig i enkelte tilfælde ikke at holde stik, vil vi opfordre til at der hurtigst muligt tages kontakt til en af DKL-studievejlederne (Poul Erik Hansen eller undertegnede) med henblik på at finde en løsning.

Hvad indsigt i selve DKL-Groupcare angår, får I på modul 1-seminaret en kort introduktion til systemet ligesom underviserne og/eller andre tilknyttet DKL altid står til rådighed for spørgsmål. Og der er endelig oprettet en diskussion på hvert hold med overskriften "Tekniske spørgsmål vedr. DKL-Groupcare" hvor I endelig skal spørge løs. Og det kan jo i øvrigt nemt være, at det er én af jeres medstuderende, der har svaret.

## Færdselsregler

DKL-Groupcare er i sin struktur meget åbent således forstået, at alle kan oprette diskussioner, lægge dokumenter, links og andet frem, oprette grupper, lave kalenderaftaler osv. Underviseren har heller ikke flere rettigheder i systemet end I studerende. Det er alt sammen meget positivt og umiddelbart fremmede for at systemet rent faktisk bliver brugt.

Bagsiden af medaljen er, at systemet risikerer at blive kaotisk og svært at overskue. Der er derfor brug for en vis (selv-)disciplin og jeg vil nedenfor prøve at skitsere nogle mulige retningslinjer.

## Oprette mapper og diskussioner

Som nævnt kan I alle oprette en hvilken som helst mappe på holdets side (både under "Filer" og "Opslagstavle") og en hvilken som helst diskussion. For at fastholde en vis overskuelighed vil jeg opfordre til to overvejelser i den anledning:

1. Navngiv mapper, filer og diskussioner så dækkende som muligt.

Ikke mindst i diskussionerne er det vigtigt at tænke over overskriften. DKL-Groupcare er sådan opbygget, at hvis man svarer på et indlæg i en diskussion vil systemet automatisk foreslå svaret navngivet: "Re: [overskriften på det man svarer på]". Og hvis det er en bred diskussion, kan det hurtigt blive uoverskueligt. Eksempel:

Der kan være en diskussion med navnet "Spørgsmål til pensum", hvor I indbyrdes og med underviseren kan diskutere pensum. Hvis jeg nu som den første vil spørge til noget i artiklen af NN i materialesamlingen vil systemet foreslå overskriften "Re: Spørgsmål til pensum", så der skal jeg altså huske i overskriften at skrive "Spørgsmål til artikel af NN". Når A så svarer på mit indlæg, vil det til gengæld ofte være fornuftigt at lade forslaget til over-

skrift stå. Jeg svarer så A, fx med en overskrift i stil med "Tak, nu forstår jeg det" eller "Uddyb venligst". B kunne måske have læst en anden artikel af samme forfatter, hvor der er en lidt anden vinkel på det jeg har spurgt om. Så kunne B svare mig med over overskriften "Jeg har læst en anden vinkel..." som jeg så også svarer på: "Tak – lyder interessant". Grafisk kommer hele denne udveksling til at se således ud:

Spørgsmål til pensum

Spørgsmål til artikel af NN (Henrik Wisbech, 04-03-2004 17:28)

Re: Spørgsmål til artikel af NN (A, 04-03-2004 21:46)

Uddyb venligst... (Henrik Wisbech, ...)

Re: Uddyb venligst (A, ....)

[osv]

Jeg har læst en anden vinkel... (B, ...)

Tak – lyder interessant (Hen...)

Indholdsmæssigt håber jeg også med dette eksempel at have illustreret, hvad jeg mener, når jeg tidligere har brugt ordet vidensdeling, for det skulle jo være mærkeligt, hvis ikke andre på holdet kunne have glæde af disse vinkler på artiklen.

2. Overvej om en mappe/diskussion kan være en undermappe/-diskussion til en allerede oprettet således at der etableres et indholdsbeholdet hierarki.

Eksemplet ovenfor kan måske illustrere dette også: I stedet for at have en diskussion om hver artikel, er der en samlet diskussion, hvor så spørgsmålene/refleksionerne kan opfattes som underemner.

### Arbejde på fælles dokumenter

Når I inden længe skal til at skrive opgaver er DKL-Groupcare velegnet at bruge som det sted I arbejder med opgaverne mellem ansigt-til-ansigt møderne. I kan oprette en mappe og undermapper til selve teksten samt én eller flere diskussioner om fx tema, problemformulering, afsnittene osv. Men det er et godt råd, at de dokumenter I arbejder i gemmes under fortløbende versionsnavne. Hvis én fx er pennefører på afsnit 3 kan det fx navngives "Afsnit\_3\_v1". Når det så er blevet kommenteret første gang og tilrettet, måske af et andet gruppelem, navngives det "Afsnit\_3\_v2", næste gang "Afsnit\_3\_v3" osv. Desværre kan DKL-Groupcare i modsætning til visse andre lignende systemer ikke lave automatisk versionsstyring, så det må I gøre manuelt, hvis I vil kunne vende tilbage til, hvor det var I startede.



## Oprettelse af grupper

Enhver der er medlem af en DKL-gruppe, kan oprette en ny gruppe og invitere medlemmer fra holdet. Det er således nemt at oprette fx læringsteamet som en gruppe og her lave egne diskussioner, en kalender med teamets egne aftaler osv.

Det, I skal være opmærksomme på i den forbindelse er, at resten af holdet dermed afskæres fra den vidensdeling, der sker i teamet. Jeg vil derfor opfordre til, at aktiviteten i de undergrupper, der laves i DKL-Groupcare primært har at gøre med teamets sociale og praktiske liv og processer, mens de faglige diskussioner først og fremmest udfoldes på holdets sider.

Rent praktisk kan det gøres ved at oprette mapper og diskussioner med team-specifikke navne efter nærmere aftale på holdet. I det hele taget er netop denne overvejelse om forholdet mellem hvad der sker på holdet hhv. i teamet vigtig at tage som en åben diskussion, hvor forholdet mellem åbenhed, fortrolighed osv. kan afvejes.

Det skal også nævnes, at I også kan invitere helt udefra kommende ind i grupperne. Men det må I ikke! Teknisk er det imidlertid ikke muligt både at kunne oprette grupper indenfor holdet og ikke kunne invitere udefra kommende, så derfor bliver jeg nødt til at formulere det som et forbud.

## Netikette: Hvordan kommunikere

Vær opmærksom på, at der ikke er noget kropssprog i DKL-Groupcare! Det betyder bl.a. at man ikke kan vide hvad de andre på holdet måtte tænke med mindre man skriver et indlæg og fortæller det.

Igen i eksemplet ovenfor: Hvis jeg ikke havde svaret på B's indlæg, kunne hun med god ret komme i tvivl om jeg overhovedet havde læst det. Og det er faktisk det værste overhovedet i virtuelle læringsrum: Hvis man er i tvivl, om der overhovedet er nogen der læser med derude på den anden side af skærmen, er det med 100% garanti dræbende for aktiviteten. På den anden side skal det naturligvis opleves som en meningsfuld brug af tid at logge ind på DKL-Groupcare, så der er altså tale om et godt eksempel på muligheden for både gode og dårlige spiraler!

Fraværet af kropssprog gør det også meget kompliceret at bruge ironi, så brug det med stor omtanke, hvis overhovedet.

Og så til sidst i denne lille "Takt og tone på nettet": Vær opmærksom på, at negativ kritik på skrift opleves stærkt, ikke mindst fordi det bliver stående og man kan vende tilbage til det igen og igen. Vær derfor anerkendende, også i det skriftlige, digitaliserede rum. Igen i eksemplet ovenfor svarer jeg A: "Uddyb venligst" og ikke eksempelvis "Det fatter jeg ikke et suk af" eller det der er værre.

## **Afslutning**

Jeg håber, at DKL-Groupcare med tiden vil blive oplevet som en værdifuld tilføjelse til selve undervisningen, både som et arkiv over det, I har været igennem i uddannelsen, og især som et rum for udveksling af viden, synspunkter og erfaringer. Et rum, som kan opretholdes når DKL er slut og I ikke mødes hver anden uge. Men jeg ved også, at det ikke kommer af sig selv. Det kræver en aktiv indsats fra os i DKL-administrationen, fra underviserne og – skal jeg så understrege – ikke mindst jer!

# BILAG 5



---

---

---

---

---

---

---

Dias 2



---

---

---

---

---

---

---

Dias 3



---

---

---

---

---

---

---

Dias 4

DKL  
den kommunale ledelsesrådgiver

### Min side

- Oplysning og opsætning  
– mailadresse og password
- Overblik over de grupper, man er medlem af

Samrådets Forsamlingssekretariat COK

---

---

---

---

---

---

---

Dias 5

DKL  
den kommunale ledelsesrådgiver

### Mine grupper

- Overblik: Oversigt, medlemmer, kalender
- Ressourcer: Filer, opslagstavle
- Kommunikation: Diskussioner

Samrådets Forsamlingssekretariat COK

---

---

---

---

---

---

---

Dias 6

DKL  
den kommunale ledelsesrådgiver

### Brug af grupperummet

- Oprettelse af mapper og diskussioner
- Navngivning af mapper og filer
- Overskrift på diskussionsindlæg

Samrådets Forsamlingssekretariat COK

---

---

---

---

---

---

---

Dias 7

**DKL**  
den kommercielle ledelseslærerbe

### Netikette i diskussionerne

- Giv jer til kende
- Pas på med ironi
- Vær anerkendende
- Kropssprog på nettet ☺ ☹ ;-)

Årsmøde Forsatlingskole COK

---

---

---

---

---

---

---

Dias 8

**DKL**  
den kommercielle ledelseslærerbe

### Ny gruppe

- Oprettes nemt, fx til læringsteamet
- Men overvej vidensdelingen på holdet

Årsmøde Forsatlingskole COK

---

---

---

---

---

---

---

Dias 9

**DKL**  
den kommercielle ledelseslærerbe

### Hvorfor?

### Hvorfor ikke??

Årsmøde Forsatlingskole COK

---

---

---

---

---

---

---

Dias 10

DKL  
den kommunale ledelsesrådgiver

### Hvorfor?

- Stærkt medie til vidensdeling
- Uafhængigt af tid og sted
- Effektiv kommunikation
- Netværksskabende
- Et nyt redskab til samlingen

Forskning og Forsøgsafdeling COK

---

---

---

---

---

---

## Bilag 6: Henvendelse vedr deltagelse i empiri

Kære DKL-studerende

Først og fremmest vil jeg ønske jer en god eksamen i næste uge. Jeg håber, at I også finder eksamenssituationen og forberedelserne til den lærerig, uanset de mere eller mindre traumatiske minder vi vel alle bærer rundt med om det at gå til eksamen.

Ellers er mit ærinde at orientere jer om nogle aktiviteter jeg har undervejs i forbindelse med den elektroniske del af DKL.

Som jeg vist nævnte, da jeg introducerede DKL-Groupcare for jer på seminarerne i marts måned, er jeg selv studerende i øjeblikket. Jeg tager en masteruddannelse i informations- og kommunikationsteknologi og læring (forkortet IKT og læring) og skal skrive masterspeciale efter sommerferien.

Mit speciale-emne er om, hvordan og i hvor høj grad elektroniske/virtuelle værktøjer kan bruges i lederuddannelse (og mere bredt i læringssituationer, hvor temaet er udviklingen af mere ”bløde” kompetencer). Og i forlængelse heraf, hvilke krav det så stiller de elektroniske hjælpemidler, til undervisningen, underviserne osv. Det videre perspektiv er derefter, at de resultater jeg når frem til i specialet, skal bruges til at forbedre (eller om nødvendigt helt udskifte) DKL-Groupcare, og til det formål har vi fået bevilliget 100.000 kr. fra Kommunekredits Uddannelsesfond.

Derfor har jeg brug for jeres hidtidige erfaringer med DKL-Groupcare: Hvordan og hvor meget har I brugt det? Hvad synes I om det? Osv. Jeg vil med andre ord gerne bruge jer (og underviserne også) som mit empiriske grundlag for specialet, og det håber jeg, at I vil være med til.

Det kommer til at indebære 3 ting:

1. Et spørgeskema, som jeg vil bede jer udfylde – formentlig i begyndelsen af september.
2. Et gruppeinterview med et mindre antal af jer – evt. flere gruppeinterviews, afhængigt af hvor mange af jer, der vil stille op og hvor meget tid jeg har. Interviewet skal uddybe resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen, og skal finde sted i begyndelsen af oktober.
3. En registrering af aktiviteten på holdsiderne. Det indebærer, at jeg vil bede jer ikke nedlægge de grupper, I måtte have lavet til brug for opgaveskrivningen. Videre vil jeg spørge jer om lov til at blive lukket ind i undergrupperne, selvfølgelig med et skriftligt løfte om 100% fortrolighed. Jeg har kun brug for at optælle og rubricere det I har lavet i de elektroniske DKL-grupper, så der kommer ikke noget ud om det indholdsmæssige. Hvis I siger nej, er det naturligvis ok, men jeg håber ligeså naturligvis I vil være positive overfor projektet. Jeg vil derfor **allerede nu bede jer skrive tilbage til mig**,
  - a. om I har lavet undergrupper?
  - b. hvis ja, om jeg må blive lukket ind mod en skriftlig fortrolighedserklæring?

Som sagt håber jeg, at I vil stille jer til rådighed.

Afslutningsvis vil jeg også fortælle jer, at I meget snart vil blive bedt om at udfylde et evalueringsskema om jeres oplevelse af modul 1, men mere om det senere.

Mange hilsner  
Henrik Wisbech



## **Bilag 8: Spørgeskema.**

---

Starttekst

---

1 Hvilket hold?

- Hovedstaden
- Fvn
- Østjylland

---

2 Hvor meget har du brugt DKL-G i modul 1-forløbet?

- Døligt
- Flere gange ugentligt
- En gang om ugen
- Sjældnere
- Ved ikke

---

3 Hvad har du brugt DKL-G til

- Søge informationer fra underviseren
- Søge informationer fra medstuderende
- Kommunikere med underviseren
- Kommunikere med medstuderende
- Andet skriv hvilket

---

4 Hvilke DKL-G elementer har du brugt?

- Medlemmer
- Kalender
- Diskussioner
- Filer
- Onslåstavle
- Ingen

---

5 Hvilke elementer har du brugt mest?

- Medlemmer
  - Kalender
  - Diskussioner
  - Filer
  - Onslåstavle
  - Ingen
-

---

**Hvor mange undergrupper har du været med i?**

6

- 3
- 2
- 1
- 0

---

**7 Hvad har det primære formål været med undergruppen?**

- Det løbende arbejde i teamet
- Eksamensnøven
- Sociale aktiviteter
- Andet skriv hvilket

---

**8 Hvordan har introduktionen til DKL-G været?**

- meget tilfredsstillende
- tilfredsstillende
- acceptabelt
- utilfredsstillende
- meget utilfredsstillende
- Ved ikke

---

**9 Det vil blive en bedre introduktion hvis..**

- Videre

---

**10 Har underviseren inspireret til brug af DKL-G?**

- Ja i høj grad
- Ja stort set
- Acceptabelt
- Ikke nok
- Nei slet ikke
- Ved ikke

---

**11 Har tilrettelæggelsen af selve modulet inspireret til brug af DKL-G?**

- Ja i høj grad
- Ja stort set
- Acceptabelt
- Ikke nok
- Nei slet ikke
- Ved ikke

---

12 **De(n) væsentligste grund(e) til ikke at bruge DKL-G ret meget er..**

- Vanskeligt med adgang til internet
- Manglende viden om IT
- Manglende viden om DKL-G
- Travlhed med andre ting
- Har fået information og dialog nå
- Det er fremmedørende
- Ikke i overensstemmelse med DKIs
- Det passer ikke til min måde at lære på
- Andet skriv hvilket

---

13 **De(n) væsentligste grund(e) til at jeg har brugt DKL-G er..**

- Nødt til det for at kunne følge under-
- Har kunnet få informationer hvor og
- Det har været spændende at prøve
- Jeg har lært et nyt redskab at kende
- Det har givet mere fælot udbytte
- Jeg har kunnet komme i dialog med
- Andet skriv hvilket

---

14 **Synes du at DKL-G har bidraget til din læring?**

- Ja i høj grad
- Ja stort set
- Acceptabelt
- Ikke nok
- Nej slet ikke
- Ved ikke

---

15 **Beskriv om muligt hvordan / hvordan ikke**

- Videre

---

16 **Det bedste ved DKL-G er..**

- Videre

---

17 **Det dårligste ved DKL-G er..**

- Videre

---

18 **DKL-G kunne forbedres ved at...**

- Videre
-

---

19 **Jeg vil godt deltage i gruppeinterview (hvis det kan passes ind)**

Ja

Nei

---

20 **Navn**

Videre

---

21 **Alder**

under 30

30-35

36-40

41-45

46-50

over 50

Uønlvst

---

22 **Køn**

Kvinde

Mand

Ikke ønlvst

---

23 **Dagligt arbejdsområde**

Videre

---

24 **Uddannelsesbaggrund**

Videre

---

25 **Hvor meget bruger du IT i dit daglige arbejde?**

Hele tiden

En del

Noget

Ganske lidt

Aldrie

Uønlvst

---

26 **Hvilke typer programmer?**

Tekstbehandling

Økonomisystemer

Mail kalender osv

Inter- og Intranet

Særlige administrative systemer skriv

Uønlvst

---

27 Har du hjemmearbejdsplads, eller har du adgang til arbejdsystemer hjemmefra?

Ja

Nei

---

28 Hvor meget bruger du IT i din fritid?

Hele tiden

En del

Noget

Ganske lidt

Aldrig

Uoplyst

---

29 Hvilke typer programmer ?

Tekstbehandling

Reøneark

Mail kalender m.v.

Inter- og Intranet

Snit

HomeBanking

Andre skriv hvilke

Uoplyst

---



## Bilag 9: Kære DKL-studerende!

Jeg har tidligere orienteret jer om, at jeg ville bede jer medvirke i en spørgeskemaundersøgelse vedrørende DKL-Groupcare. Og nu kommer den!

Undersøgelsen har to formål:

1. Dels skal den bidrage til at forbedre den elektroniske del af Den Kommunale Lederuddannelse, således at kommende studerende får gavn af de erfaringer, I har bidraget med.
2. Dels skal den bidrage til det empiriske grundlag for det masterspeciale, jeg er gået i gang med at skrive, og som skal afleveres ultimo december 2004 med henblik på eksamen sidst i januar.

Til sidst i dette papir fortæller jeg ganske kort om den uddannelse, jeg er i gang med, og også lidt mere om specialet, men først en kort guide til selve spørgeskemaet, som du måske med fordel kan udskrive og have liggende ved siden af skærmen, inden du går i gang med at svare på skemaet.

Spørgeskemaet er bygget op omkring en række temaer efter et første spørgsmål, som giver sig selv:

- Spørgsmålene 2 – 7 som handler om hvor meget du har brugt DKL-G og hvilke dele, du har brugt.
- Spørgsmålene 8 – 11 som handler om hvordan du er blevet klædt på hhv. inspireret til at bruge DKL-G.
- Spørgsmålene 12 – 18 som er nogle mere kvalitative bedømmelser af brugervenligheden eller manglen på samme.
- Spørgsmål 19, hvor jeg beder dig om at svare på om du eventuelt vil deltage i et gruppeinterview af ca. én times varighed. Jeg håber at kunne lave et enkelt interview med 5 – 7 af jer, hvor jeg i en mere dialogisk form kan få uddybet jeres spørgeskema-svar. I givet fald bliver det i uge 44 eller 45, og alle eventuelle udgifter vil naturligvis blive betalt.
- Spørgsmål 20 er jeres navn, og det har jeg naturligvis brug for, hvis I (hvad jeg håber) svarer ja på spørgsmål 19. Men under alle omstændigheder vil jeg gerne have jeres navn, hvis jeg af én eller anden grund skulle få brug for at få uddybet noget, og jeg skriver derfor noget om anonymitet og fortrolighed nedenfor.
- Spørgsmålene 21 – 29 er det, man normalt kalder baggrundsvARIABLE. Det er altså karakteristika ved jer, som man (= jeg) kunne have en hypotese om, kan være med til at forklare, hvorfor I har brugt DKL-G som I har. Hypoteser som jeg så kan prøve at be- eller afkræfte.

### Anonymitet og fortrolighed


Det empiriske grundlag for undersøgelsen består udover resultaterne fra dette spørgeskema, gruppeinterviews med nogle af jer og tilsvarende med de tre undervisere, også af observationer på jeres brug af DKL-G undervejs i modul 1. I alle tilfælde vil jeg i enhver sammenhæng anonymisere jeres udsagn og svar, således at de ikke vil være genkendelige for udenforstående. Jeres navne, mailadresser eller andre karakteristika, der vil kunne medvirke til identifikation vil således ikke fremgå af de materialer, jeg måtte offentliggøre og/eller aflevere til vejleder eller andre.



## Bilag 9: Guide til udfyldelse af spørgeskema

**Guide til spørgeskemaet:**

NB: Når I svarer på skemaet kan I se, om I kan svare med kun et eller med flere svar: Hvis der kun er én svarmulighed, er svarmuligheden rund; hvis der er flere, er den firkantet. Og der er en kommentarboks til alle svar. Nogle steder giver det ingen mening (! – fx spm. 1); nogle steder er det det eneste sted, der skal svares, og nogle steder er det en supplerende mulighed, hvis I fx vil give jeres afkrydsning et ord med på vejen.

1	Hvilket hold	Et "kryds"
	Markér her hvilket hold du går på.	Hovedstaden
		Fyn
		Østjylland
2	Hvor meget har du brugt DKL-G i modul 1-forløbet	Et "kryds"
	Prøv at lave en gennemsnitsvurdering for perioden 1. marts – 20. juni 2004	dagligt
		flere gange ugentligt
		en gang om ugen
		sjældnere
		ved ikke
3	Hvad har du brugt DKL-G til	én eller flere markeringer blandt nedenstående
	Du skal ikke prøve at svare på, hvad du i resten har brugt DKL-G til, men hvad du overhovedet har brugt. Du kan markere flere svar og/eller skrive supplerende.	søge informationer fra underviseren
		søge informationer fra medstuderende
		kommunikere med underviseren
		kommunikere med medstuderende
		andet -> fri tekst
4	Hvilke DKL-G elementer har du brugt	Et eller flere "krydser"
	Svarmulighederne henviser til fanerne på skærmbilledet (når oversigt ikke er med, er det fordi den er den tvungne startside):	Medlemmer
		Kalender
		Diskussioner
		Filer
		Opslagstavle
5	Hvilke elementer har du brugt mest	Højst 2 "krydser"
	Her skal du prioritere din brug af de 5 funktioner (faner) ved at afkrydse de to faner, du har brugt mest.	Medlemmer
		Kalender
		Diskussioner
		Filer
		Opslagstavle
6	Hvor mange undergrupper har du været med i	0-1 – 2 – 3

Bilag 9: Guide til udfyldelse af spørgeskema

7	Hvad har det primære formål været med undergruppen	én eller flere markeringer blandt nedenstående
	Her vil jeg gerne vide om du har oprettet og/eller deltaget i undergruppe(r). Hvis nej, svarer du 0 i spm. 6 og hvis ja, hvad det væsentligste formål har været. Hvis du har været med i flere og formålet har været forskelligt, bedes du markere det under "andet".	det løbende arbejde i teamet eksamensopgaven sociale aktiviteter andet -> fri tekst
8	Hvordan har introduktionen til DKL-G været	skala: meget tilfredsstillende -> helt utilfredsstillende
	Der tænkes her på det skriftlige materiale og på præsentationen på internettet på Den Kommunale Højskole.	
9	Det vil blive en bedre introduktion hvis...	fri tekst
10	Har underviseren inspireret til brug af DKL-G	skala: ja, i høj grad -> nej, slet ikke
	Supplér gerne med kommentarer!	
11	Har tilrettelæggelsen af selve modulet inspireret til brug af DKL-G	skala: ja, i høj grad -> nej, slet ikke
	Oplever du en sammenhæng mellem undervisningens/DKL's tilrettelæggelse og DKL-G? Supplér gerne med kommentarer!	
12	De(n) væsentligste grund(e) til ikke at bruge DKL-G ret meget er	én eller flere markeringer blandt nedenstående
	vanskeligt med adgang til internet	
	manglende viden om IT	
	manglende viden om DKL-G	
	travlhed med andre ting	
	har fået den fornødne information og dialog på andre måder	
	det er fremmedgørende	
	det er ikke i overensstemmelse med DKL's pædagogik	
	det passer ikke til min måde at lære på	
	andet, skriv hvilket	
	<b>Uanset om du har brugt DKL-G lidt eller meget: Prøv at angive, hvilke barrierer du har oplevet.</b>	

Bilag 9: Guide til udfyldelse af spørgeskema

13	De(n) væsentligste grund(e) til at jeg har brugt DKL-G er	én eller flere markeringer blandt nedenstående
	jeg har været nødt til det for at kunne følge undervisningen	
	jeg har kunnet få informationer hvor og når som helst	
	det har været spændende at prøve	
	jeg har lært et nyt redskab at kende	
	det har givet mere fagligt udbytte	
	jeg har kunnet komme i dialog med mine medstuderende	
	andet, skriv hvilket	
<b>Uanset om du har brugt DKL-G lidt eller meget: Prøv at angive, hvad du har oplevet som frimmende for brugen.</b>		
14	Synes du at DKL-G har bidraget til din læring?	skala: ja, i høj grad -> nej, slet ikke
15	beskriv om muligt hvordan/hvordan ikke	fri tekst
16	Det bedste ved DKL-G er...	fri tekst
17	Det dårligste ved DKL-G er...	fri tekst
18	DKL-G kunne forbedres ved at...	fri tekst
<b>Uanset at ovenstående 5 spørgsmål er meget brede, håber jeg du kan sætte nogle ord på</b>		
19	Jeg vil godt deltage i gruppeinterview (hvis det kan passes ind)	ja/nej
20	Navn	fri tekst
Se side 1 om anonymitet og fortrolighed		
21	Alder	< 30 30 – 35; 36 – 40; 41 – 45; 46 – 50; > 50
22	Køn	M, K, ikke oplyst
23	Dagligt arbejdsområde	fri tekst
	Fx leder af personalefunktion; afdelingsleder på plejecenter eller lignende	
24	Uddannelsesbaggrund	fri tekst
	Fx sygeplejerske; kontoruddannet med v dereuddannelse osv.	
25	Hvor meget bruger du IT i dit daglige arbejde	aldrig; kun ganske lidt; noget; en del; hele tiden
	Du er velkommen til at prøve at sætte tid på i kommentar-feltet	

## Bilag 9: Guide til udfyldelse af spørgeskema

26	Hvilke typer programmer	tekstbehandling; økonomisystemer; mail/kalender osv; inter-/intranet; særlige administrative systemer -> hvilke
	Med "særlige administrative systemer" tænkes der fx på journal-systemer, skattesystemer osv.	
27	Har du hjemmearbejdsplads eller har du adgang til arbejds-systemerne hjemmefra?	ja, nej, ikke oplyst
28	Hvor meget bruger du IT i din fritid	aldrig; kun ganske lidt; noget; en del; hele tiden
	Du er velkommen til at prøve at sætte tid på i kommentar-feltet	
29	Hvilke typer programmer	tekstbehandling; regneark; mail/kalender osv; inter-/intranet; spil; home-banking; andre -> hvilke?

**Om min masteruddannelse og specialet**

Jeg startede sommeren 2002 på Masteruddannelsen i Informations- og KommunikationsTeknologi og Læring - eller lidt kortere: Master i IKT og Læring og helt kort: MIL.

Uddannelsens fokus er hvordan IT kan bruges i en pædagogisk sammenhæng, og er som de fleste andre diplom- og masteruddannelser bygget op som en 2-årig deltidsuddannelse. Jeg har gennemført de første 3 semestre, men valgte at udskyde mit speciale ½ år, og nu er det det sidste, jeg mangler.

Uddannelsen udbydes af et samarbejde mellem Aalborg Universitet, Århus Universitet, Roskilde Universitetscenter, Danmarks Pædagogiske Universitet og Handelshøjskolen i København. Det teoretiske grundlag for uddannelsen har mange fællestræk med DKL, nemlig at kompetence (og læring) er noget der udvikles i samspillet og kommunikationen mellem mennesker/systemer. Eller med andre ord: MIL bygger også på et systemisk, konstruktionistisk fundament.

Det overordnede tema for masterspecialet er om og i givet fald hvordan IT-støttet læring (eller e-læring) kan bruges og bidrage positivt til videreuddannelser, hvor udviklingen af sociale kompetencer er det centrale. Med "sociale kompetencer" tænker jeg på udviklingen af kompetencer, som anvendes i (kommunikative) relationer mellem mennesker (og/eller sociale systemer): Refleksion, samarbejde, dialog, empati, gennemslagskraft osv. Og her yderligere konkretiseret til ledelsessammenhænge. Langt det meste af det e-læring, der indtil nu er blevet lavet til voksne – og blevet forsket i – har handlet om IT, eksempelvis at tage PC-kørekort med fjernundervisning, forskellige kurser i programmering osv.

Men mit tema har altså mere "bløde" læringsmål i fokus, og det er mit håb, at jeg med jeres hjælp kan blive klogere på, hvordan dette redskab kan bruges pædagogisk fornuftigt. Og få det omsat til praksis til glæde for kommende DKL-studerende.



25. oktober 2004

Bilag 12: Brev til studerende om deltagelse i interview  
Vedr. interview om DKL-Groupcare onsdag den 3. november 2004.

## Bilag 12

Kære D, E, F, G og H!

Endnu engang tak for jeres tilsagn om at medvirke i interview om DKL-G.

**Rent praktisk** bliver det afviklet i et af lokalerne i Schacksgade (Joan sætter et opslag op) efter jeres undervisning, dvs. kl. ca. 15.15 og med et sluttidspunkt senest 16.45. Der vil være kaffe, sodavand mv.

**Metodisk** bliver der tale om et fokusgruppe-interview. Dvs. ”en forskningsmetode, hvor data produceres via gruppeinteraktionen omkring et emne, som forskeren har bestemt.” Citatet stammer fra Bente Halkiers bog om fokusgrupper (Roskilde Universitetsforlag, 2003) – en bog jeg varmt kan anbefale, hvis I engang får brug for at lave empiriske undersøgelser, hvad enten det er i studie- eller arbejdsmæssig sammenhæng.

Fokusgruppe-interviewet adskiller sig fra et mere traditionelt gruppeinterview først og fremmest ved, at min rolle mere er ordstyrerens (moderatorens) end udsøgerens. Dvs. at jeg i udgangspunktet mere sætter emner til diskussion blandt jer, end jeg udsøger jer. Emnerne fastlægges jeg primært ud fra resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen.

Jeg skal også nævne, at jeg ikke kun er ”forsker” i relation til DKL-G, jeg har jo også (og især) en mere direkte interesse i DKL-G. I relation til mit speciale giver det mig et metodeproblem, men jeg kan ikke forestille mig andet, end at I uanset dette vil kunne give mig værdifulde inputs til såvel den mere forskningsbaserede del af projektet som den anvendelsesorienterede.

Interviewet vil blive optaget på bånd (eller rettere digitalt på en MP3-optager) i sin fulde udstrækning, og jeg vil også tage nogle still-billeder, men ikke videooptage. ”Båndet” vil blive transskriberet in extenso, men i det omfang jeg citerer fra interviewet i materialer, der vil blive gjort offentligt tilgængelige, vil det enkelte udsagn blive anonymiseret.

**Den indholdsmæssige baggrund** for interviewet:

Mit projekts overordnede tema er om og i givet fald hvordan IT-støttet læring kan bruges og bidrage positivt til videreuddannelser, hvor udviklingen af sociale kompetencer er det centrale.

På trods af at dette er en ganske bred formulering, ligger der allerede heri tre væsentlige afgrænsninger:

1. Det er tale om **IT-støtte** og altså ikke ren fjernundervisning. IT-støtte kan forstås som eller præciseres ved en fleksibelt tilrettelagt kombination af traditionel tilstedeværelsesundervisning og computerbaseret undervisning, hvor sidstnævnte støtter og supplerer fagets pædagogiske arbejdsmetoder.
2. Der er tale om **videreuddannelse**. Det indebærer, at målgruppen er voksne mennesker, som passer et (krævende) fuldtidsarbejde ved siden af den uddannelsesaktivitet, de gennemfører.
3. Og endelig er der tale om læring der bidrager til **udviklingen af sociale kompetencer**. Det er et begreb, der er vanskeligt at definere præcist, men jeg tænker på udviklingen af kompetencer, som anvendes i (kommunikative) relationer mellem mennesker (og/eller sociale systemer): Refleksion, samarbejde, dialog, empati, gennemslagskraft osv. Altså kompetencer der ofte (fx i stillingsannoncer) sammenfattes under overskriften personlige kvalifikationer.

Det kan også bidrage til definitionen at understrege, hvad jeg **ikke** vil beskæftige med: Indlæring af faktuel eller instrumentel viden, eksempelvis hvordan man bruger et tekstbehandlingsprogram, hvad persondataloven foreskriver eller hvordan man dimensionerer en bærende konstruktion i et hus.

Det er på denne baggrund jeg vil fokusere på IT-støtten som den inddrages i Den Kommunale Lederuddannelse, DKL, og dens første modul: Det personlige lederskab, hvor – som navnet mere end antyder – det netop er de sociale og per-

25. oktober 2004

Bilag 12: Brev til studerende om deltagelse i interview

sonlige kompetencer, der er i fokus. Og jeg vil gøre det sådan, at det empiriske og teoretiske grundlag jeg etablerer, kan bruges til to ting:

3. At forbedre den elektroniske del af Den Kommunale Lederuddannelse, og dermed uddannelsen som sådan, og
4. at sætte mig i stand til at skrive det masterspeciale, som skal afleveres ultimo december 2004 med henblik på eksamen sidst i januar.

Væsentlige elementer i min undersøgelse bliver det samlede didaktiske design af uddannelsen (hvor sammenhængen til den overordnede tænkning om læring og kompetenceudvikling er afgørende), IT-støttesystemets funktionalitet og undervisernes rolle.

Det empiriske grundlag består af 4 dataelementer, alle primære:

5. Observationsdata på baggrund af de 3 holds faktiske brug af DKL-G i perioden 1. marts – 1. september 2004.
6. Spørgeskemaundersøgelse (internetbaseret) til alle studerende på de 3 hold. Den samlede population er 32 studerende.
7. Et gruppeinterview med studerende.
8. Et gruppeinterview med de 3 undervisere fra de 3 hold.

**Afslutningsvist et par linjer om min uddannelse:**

Jeg startede sommeren 2002 på Masteruddannelsen i Informations- og KommunikationsTeknologi og Læring - eller lidt kortere: Master i IKT og Læring og helt kort: MIL.

Uddannelsens fokus er hvordan IT kan bruges i en pædagogisk sammenhæng, og er som de fleste andre diplom- og masteruddannelser bygget op som en 2-årig deltidsuddannelse. Jeg har gennemført de første 3 semestre, men valgte at udskyde mit speciale ½ år, og nu er det det sidste, jeg mangler.

Uddannelsen udbydes af et samarbejde mellem Aalborg Universitet, Århus Universitet, Roskilde Universitetscenter, Danmarks Pædagogiske Universitet og Handelshøjskolen i København. Det teoretiske grundlag for uddannelsen har mange fællestræk med DKL, nemlig at kompetence (og læring) er noget der udvikles i samspillet og kommunikationen mellem mennesker/systemer. Eller med andre ord: MIL bygger også på et systemisk, konstruktionistisk fundament.

25. oktober 2004

Bilag 12: Brev til studerende om deltagelse i interview



Vedr. interview om DKL-Groupcare mandag den 4. oktober 2004.

## Bilag 13

Kære A, B og C!

Endnu engang tak for jeres tilsagn om at medvirke i interview om DKL-G.

**Rent praktisk** bliver det afviklet på følgende måde:

Vi mødes ca. 16.15 på Hotel Ritz, Banegårdspladsen 12, tlf. 8613 4444. Det skulle nogenlunde passe med forbindelsen fra Tirstrup, men jeg er der under alle omstændigheder noget før.

Jeg regner med at interviewet varer til kl. ca. 18.00, hvorefter der er middag på restaurant René i samme bygning.

**Metodisk** bliver der tale om et fokusgruppe-interview. Med Bente Halkiers ord altså ”en forskningsmetode, hvor data produceres via gruppeinteraktionen omkring et emne, som forskeren har bestemt.”

Nu er jeg jo langt fra kun forsker i relation til DKL-G, men jeg tror og håber, at I - uanset min mere direkte interesse i DKL-G – netop i kraft af gruppeinteraktionen vil kunne give mig værdifulde inputs til såvel den mere forskningsbase-rede del af projektet som den anvendelsesorienterede.

Interviewet vil blive optaget på bånd i sin fulde udstrækning, og jeg vil også tage nogle still-billeder, men ikke video-optage. Båndet vil blive transskriberet in extenso, men i det omfang jeg citerer fra interviewet i materialer, der vil blive gjort offentligt tilgængelige, vil det enkelte udsagn blive anonymiseret.

**Den indholdsmæssige baggrund** for interviewet:

Mit projekts overordnede tema er om og i givet fald hvordan IT-støttet læring kan bruges og bidrage positivt til videre-uddannelser, hvor udviklingen af sociale kompetencer er det centrale.

På trods af at dette er en ganske bred formulering, ligger der allerede heri tre væsentlige afgrænsninger:

4. Det er tale om **IT-støtte** og altså ikke ren fjernundervisning. IT-støtte kan forstås som eller præciseres ved en fleksibelt tilrettelagt kombination af traditionel tilstedeværelsesundervisning og computerbaseret undervisning, hvor sidstnævnte støtter og supplerer fagets pædagogiske arbejdsmetoder.
5. Der er tale om **videreuddannelse**. Det indebærer, at målgruppen er voksne mennesker, som passer et (krævende) fuldtidsarbejde ved siden af den uddannelsesaktivitet, de gennemfører.
6. Og endelig er der tale om læring der bidrager til **udviklingen af sociale kompetencer**. Det er et begreb, der er vanskeligt at definere præcist, men jeg tænker på udviklingen af kompetencer, som anvendes i (kommunikative) relationer mellem mennesker (og/eller sociale systemer): Refleksion, samarbejde, dialog, empati, gennemslagskraft osv. Altså kompetencer der ofte (fx i stillingsannoncer) sammenfattes under overskriften personlige kvalifikationer.

Det kan også bidrage til definitionen at understrege, hvad jeg **ikke** vil beskæftige med: Indlæring af faktuel eller instrumentel viden, eksempelvis hvordan man bruger et tekstbehandlingsprogram, hvad persondataloven foreskriver eller hvordan man dimensionerer en bærende konstruktion i et hus.

Det er på denne baggrund jeg vil fokusere på IT-støtten som den inddrages i Den Kommunale Lederuddannelse, DKL, og dens første modul: Det personlige lederskab, hvor – som navnet mere end antyder – det netop er de sociale og personlige kompetencer, der er i fokus. Og jeg vil gøre det sådan, at det empiriske og teoretiske grundlag jeg etablerer, kan bruges til to ting:

5. At forbedre den elektroniske del af Den Kommunale Lederuddannelse, og dermed uddannelsen som sådan, og
6. at sætte mig i stand til at skrive det masterspeciale, som skal afleveres ultimo december 2004 med henblik på eksamen sidst i januar.

Væsentlige elementer i min undersøgelse bliver det samlede didaktiske design af uddannelsen (hvor sammenhængen til den overordnede tænkning om læring og kompetenceudvikling er afgørende), IT-støttesystemets funktionalitet og undervisernes rolle.

Det empiriske grundlag består af 4 dataelementer, alle primære:

9. Observationsdata på baggrund af de 3 holds faktiske brug af DKL-G i perioden 1. marts – 1. september 2004.
10. Spørgeskemaundersøgelse (internetbaseret) til alle studerende på de 3 hold. Den samlede population er 32 studerende.
11. Et gruppeinterview med studerende.
12. Et gruppeinterview med de 3 undervisere fra de 3 hold.

**Afslutningsvist et par linjer om min uddannelse:**

Jeg startede sommeren 2002 på Masteruddannelsen i Informations- og KommunikationsTeknologi og Læring - eller lidt kortere: Master i IKT og Læring og helt kort: MIL.

Uddannelsens fokus er hvordan IT kan bruges i en pædagogisk sammenhæng, og er som de fleste andre diplom- og masteruddannelser bygget op som en 2-årig deltidsuddannelse. Jeg har gennemført de første 3 semestre, men valgte at udskyde mit speciale ½ år, og nu er det det sidste, jeg mangler.

Uddannelsen udbydes af et samarbejde mellem Aalborg Universitet, Århus Universitet, Roskilde Universitetscenter, Danmarks Pædagogiske Universitet og Handelshøjskolen i København. Det teoretiske grundlag for uddannelsen har mange fællestræk med DKL, nemlig at kompetence (og læring) er noget der udvikles i samspillet og kommunikationen mellem mennesker/systemer. Eller med andre ord: MIL bygger også på et systemisk, konstruktionistisk fundament.



## Bilag 14

### Spørgeguide, studerende-interview 031104

Indledning:

- Problemstillingen forsker/aktør
- Fortrolighed

jf. i øvrigt mit brev med intro til interview (af 25/10)

---

Præsenterer jer selv – også aht stemme-genkendelse

---

{Kursiv i firkantede parenteser: Klip fra sp.skema-undersøgelsen}

#### Indledende/overordnede spm.:

Set i lyset af jeres hidtidige erfaringer på DKL (og evt andre forløb), hvad er da vigtigst for læring om ledelse?

Ser I, at brugen af DKL-G (eller lignende værktøjer) kan bidrage til læringen om/af ledelse? Hvordan (optimalt set)?

Ser I, at det at lære DKL-G at kende **i sig selv** har værdi?  
(jf også, at det at kommunikere med medarbejdere, chefer osv. vha mail osv tiltager)

#### Mere konkrete:

Hvad hæmmer/fremmer brugen af DKL-G

{evt med gule sedler;  
evt delt op ift medstuderende, underviser, undervisningens tilrettelæggelse, DKL-Gs design}

[eks.vis fra sp.skema, spm 16, ”Det bedste...”: hurtighed, overblik over materialer, nem adgang til kommunikation med underviser og medstud.]

[eks.vis fra sp.skema, spm 17, ”Det værste...”: ikke alle bruger det, distancerende, tidsforbrugende, mangler et chat-rum]

[eks.vis fra sp.skema, spm 18, ”DKL-G kunne forbedres ved...”: at være integreret (HVORDAN?), sikkerhed for at alt lægges ud, opdateres osv

To svar fra Fyn til spm 12 (De væsentligste grunde til ikke at bruge DKL-G ret meget er...):  
*[Der var ikke så meget at hente - kræver at de studerende anvender mulighederne. Måske er der ikke så stort et behov da vi ses jævnligt]*

og

*[Det passer ikke til vores måde at lære på]*

Hvordan oplever I det?

27. september 2004

Er det selve indholdet i DKL / modul 1, der gør, at DKL-G ikke ”passer”?

En fra Fyn svarer på spm 15 (i forlængelse af spm 14 – har DKL-G bidraget til læring):

*[Man er afhængig af andre hvis DKL-G skal blive et værktøj der anvendes.]*

Er man/I ikke også det i den traditionelle undervisning?

Hvor mange af jer har været med i undergruppe(r)?

Har brugen af undergruppen/r været anderledes end det samlede DKL-G?

Nogen anelse om hvorfor (i givet fald)?

Om intro til DKL-G

Forslag til hvordan det kunne blive bedre?

Mere hands-on? *[Hvis der samtidig med introduktionen var mulighed for at øve det i praksis, så ville det falde mere naturligt at bruge det når man kom hjem til skrivebordet]*

Mere konkret IT-viden (evt I mindre grupper)? *[Hvis der samtidig med introduktionen var mulighed for at øve det i praksis, så ville det falde mere naturligt at bruge det når man kom hjem til skrivebordet]*

Hvor meget synes I, I har brugt DKL-G?

Hvad betyder jeres ansættelses- og uddannelsesmæssige baggrund for at bruge sådan noget som DKL-G?

Er der andre ”udenoms-ting”, I selv oplever påvirker jeres brug af DKL-G?

## Spørgeguide, underviser-interview 041004

Indledning:

- Problemstillingen forsker/"leder"
- Fortrolighed

jf. i øvrigt mit brev med intro til interview (af 27/9)

---

Kan IT ala DKL-G overhovedet bruges i en systemisk/konstruktionistisk læringsammenhæng, hvor fokus er på udviklingen/træningen af kommunikative kompetencer?

Oplever I, at DKL-G har gjort en læringsmæssig forskel sammenlignet med andre af jeres erfaringer fra tilsvarende undervisningsforløb?

**"Øvelse" [på gule sedler på hver en flipover-halvdel]:**

**Hvad hæmmer hhv. fremmer de studerendes brug af systemet?**

**Hvad hæmmer hhv. fremmer jeres brug af systemet?**

Hvad i selve DKL (modul 1) hæmmer hhv. fremmer brugen af DKL-G / IT-støtte?

Hvilken betydning har jeres brug ift de studerendes brug?

Har I brugt de muligheder, I oplever systemet har? [evt på en skala fra 1 – 10]

Hvis nej, hvorfor ikke?

Evt bruge kalender-anvendelsen (eller manglen på samme) som case.

Særligt spm. til især B, men også C: Hvad har gjort at det nye hold (04-2) er meget aktive i brugen af DKL ifm. eksamensopgaven?

Hvad skal der til for at man som underviser er klædt "godt nok" på til at tage et nyt pæd. redskab/virkemiddel i brug? Gælder det også for DKL-G?

Har DKL-G givet andre muligheder i samspillet mellem jer og de studerende? Praktisk? Læringsmæssigt?

Hvordan har I oplevet det at bruge DKL-G ift jeres eget? Ift de stud.?

Har I / har de stud. brugt mail (i stedet)? Har de mødtes? Svaret på disk.indlæg på mail isf. i DKL-G?

**"Øvelse" (m. gule sedler):**

**Prøv at forestille jer det ideelle system. Hvordan ville de se ud? Hvordan ville det virke? Hvordan ville I hhv. de studerende bruge det?**

Hvad ville der skulle til, hvis DKL-G (for alvor) skal understøtte læringen?