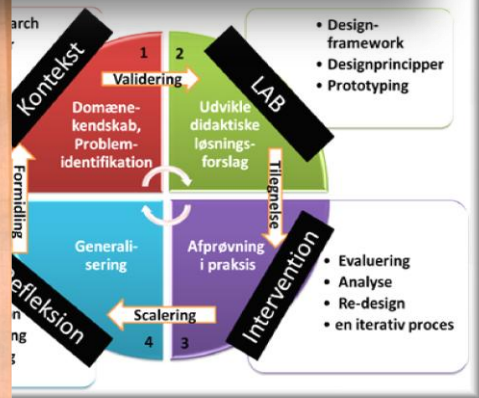
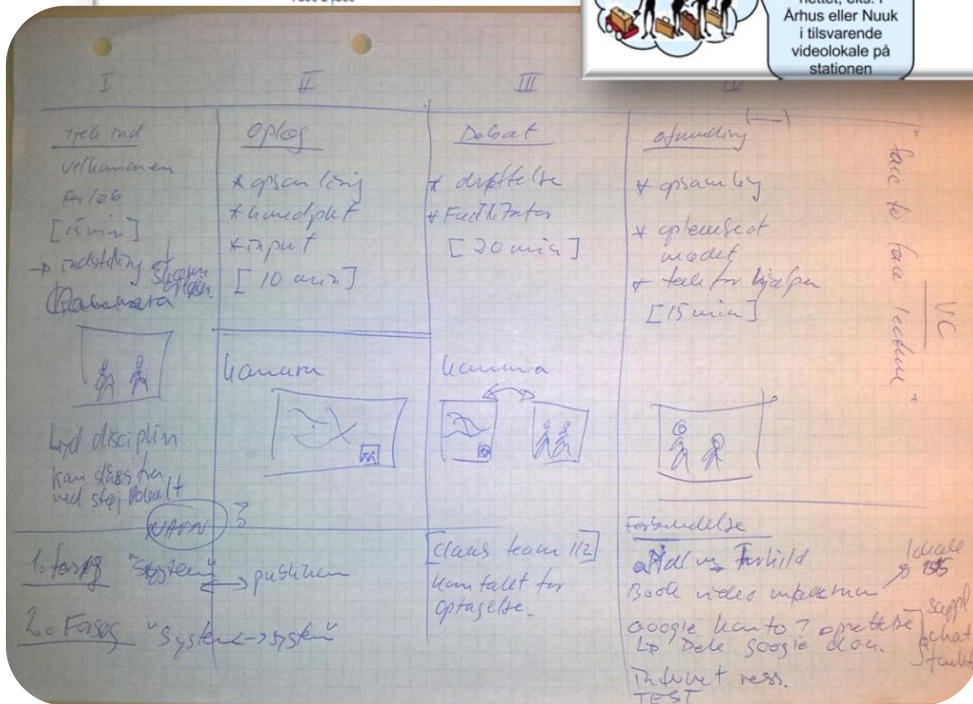
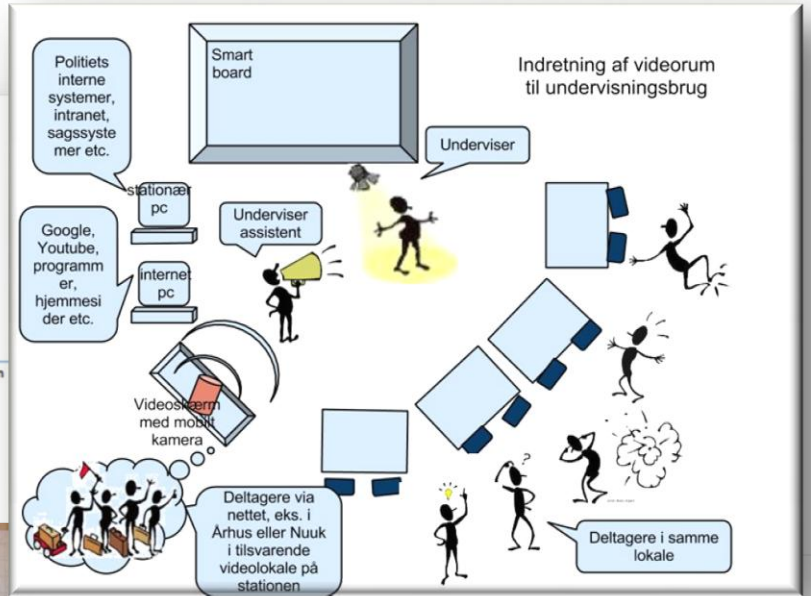
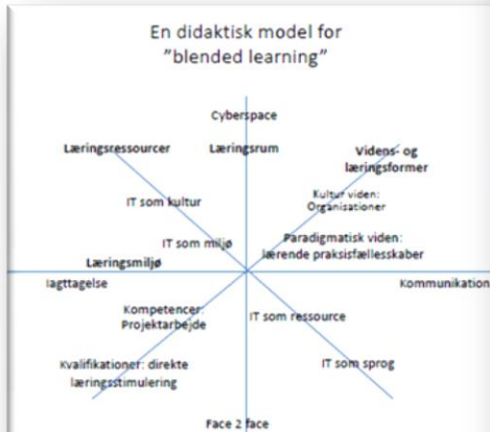




Didaktisk design til videokonferencen

En prototype til en ny måde at tilrettelægge undervisning og læring på i Politiet udviklet gennem Design-Based Research og Blended Learning



Masterprojekt, afleveret den 04-06-2013, antal anslag 61.428/sider:25,5
 Studerende: Per-Martin Petersen, studie nr. 20110108
 Vejleder: Mie Buhl



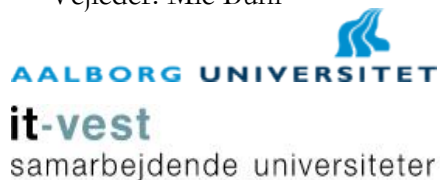
Titelblad



Didaktisk design til videokonferencen

En prototype til en ny måde at tilrettelægge undervisning og læring på i Politiet udviklet gennem Design-Based Research og Blended Learning

Masterprojekt, afleveret den 04-06-2013
Antal anslag/sider: anslag 61.428/sider: 25,5
Studerende: Per-Martin Petersen, studie nr. 20110108
Vejleder: Mie Buhl



Abstract

This master task produces a prototype for a didactic design to the videoconference used as a media through which education is communicated for the purpose of creating sufficient disruption and learning among participants. The development of the prototype is based on the method Design-Based Research and theory about didactic and designing Blended Learning. The videoconference is a new media and technology for the Danish Police, a public company with strong traditions to develop their own education as face to face courses. The development of the didactic design involves participants with long experience as teachers and developers of education.

Resumé

Denne masteropgave tager afsæt i videokonferencen som medie hvor igennem undervisning kommunikeres med henblik af skabe tilpas forstyrrelse og læring hos deltagerne. Der udvikles et didaktisk design ved hjælp af metoden Design-Based research som innovationsmodel, kvalitativt interview til empiri og aktionslæring som anbefaling til organisatorisk forankringsgrundlag. Der inddrages relevant teori om videokonferencen samt didaktik, undervisning og læring. Videokonferencen er nyt medie i Politiet, der er en konservativ offentlig virksomhed med stærke traditioner at udvikle egne uddannelser som tilstedeværelsesundervisning (også kaldet face-to-face eller f2f). I udviklingen af det didaktiske design involveres brugere, dvs. ansatte i Politiet, der i mange år har arbejdet som undervisere og udviklet uddannelse.



Figur 1 På sporet af en virtuel arbejds- og læreplads

Forord

Jeg vil gerne sige tak til mine kære kolleger fra Efter- og Videreuddannelsen for at have kastet sig ud i denne nye måde arbejde og eksperimentere med didaktik på, studerende og undervisere på MIL for engageret praksisfællesskab, mange sjove og hyggelige stunder og spændende lektioner samt min vejleder Mie Buhl som introducerede mig for metoden Design-Based Research.

Endelig vil jeg sige tak til min familie, som har støttet og bakket mig op i denne rejse i det virtuelle univers fyldt IKT og Læring, fra den første blog, refleksionsvideo, Second Life og Merlin Miils, og for at I stillede op som testpiloter til udvikling af motions-app'en Puls Droid til Experimentarium, og for at I har taget de daglige trivielle opgaver med opvasken, aftensmaden etc., og for at I har sat den ekstra uundværlige kaffe over. Jeg er ofte blevet spurgt af mine unger ”far, hvad skal du bruge al den tid til, når du bliver færdig?”, hvortil jeg har svaret, at jeg ikke har spillet tennis i to år, der står en gammel MC i skuret, der skal synes og der kravler edderkopper rundt i mit haglgevær. Det har jeg tænkt mig at lave om på. Tina (min kære kone) har uden tvivl også en mening herom. 1000 tak til jer alle sammen 😊



Figur 3 Puls Droid, test af spil på cirkusplads ved Bellahøj, blå viser person, rød viser mål



Figur 2 Virtuel undervisning i SL, jeg står helt til venstre

Indhold

Abstract	3
Resumé	3
Forord	4
Figurliste (billeder, tabeller og modeller)	7
1. Indledning	8
1.1 Traditionel uddannelsesform, men nye pædagogiske toner i Politiet	8
1.2 Gentænkning af pædagogisk med IT som medie efterlyses	9
1.3 E-læring(igen-igen) - men hvad med at fokusere på CSCL?	9
1.4 Videokonferencen – et nyt medie og et skridt på vej mod CSCL	11
1.5 Ambitionen – En prototype et didaktisk design til VC	13
1.6 Problemformulering	13
1.7 Afgrænsning	14
1.8 Hovedvægten i opgaven	15
1.9 Læsevejledning	15
2. Blended Learning – IT og læring i et teoretisk og praktisk perspektiv	16
2.1 Opgavens syn på IKT og Læring	16
2.2 Perspektiv på læring - socialkonstruktivistisk	16
2.3 Perspektiv på teknologi – humanistisk deterministisk	17
2.5 En didaktisk model for ”Blended Learning”	19
2.4 Hvordan forstås Blended Learning?	20
2.5 Blended Learning – didaktiske valg	21
2.6 Blended Learning – didaktisk design afhængigt af vidensform, pædagogisk arbejdsform og IT-teknologi	26
3. Metode	27
3.1 Design-Based Research - Begrundelse for valg af metode	27
3.2 Baggrund	28
3.3 Brugerdrevet innovation	29
3.4 Den iterative proces som tyngdekraft på de tre designniveauer i DBR	30
3.5 De 4 faser i Design-Based Research	31
3.6 Kvalitativt interview – fælles skabelse af viden	32
3.7 Interviewgiuden – domænekendskab	32

3.8 Interviewene meningskondenseres.....	33
4. Analyse.....	35
4.1 Analysemetodisk diskussion	35
5. Konklusion.....	36
5.1 Besvarelse af hovedproblemstilling og delproblemstillinger	36
6. litteraturliste.....	37
Bøger	37
Artikler.....	38
Links.....	39
7. Bilag.....	40
7.1 Interviewguide.....	40
7.2 Udskrift af 1 interview	45
7.3 Udskrift af 2. interview.....	57
7.4 Udskrift af 3. interview.....	70
7.5 Meningskondensering af interview.....	82
7.5 Workshop 1 invitation og resultat.....	84
7.6 Afprøvning af skitse 1 til læringsdesign: Intro til Polmap 14.maj 2013.....	89
8. Produktrapport – prototype på læringsdesign til VC.....	94
8.1 Indhold.....	94
8.2 Fase 1 Kontekst analyse og problemlidentifikation	95
8.3 Fase 2 Udvikling af didaktiske løsningsforslag	97
8.4 Fase 3 Afprøvning i praksis	98
8.5 Fase 4 Generelt kunne anvende denne type designs	98
8.6 Øvrige Innovative og kreative aspekter i vurderingen.....	98

Figurliste (billeder, tabeller og modeller)

Figur 1 På sporet af en virtuel arbejds- og læreplads.....	3
Figur 2 Virtuel undervisning i SL, jeg står helt til venstre.....	4
Figur 3 Puls Droid, test af spil på cirkusplads ved Bellahøj, blå viser person, rød viser mål.....	4
Figur 4 Mødelokale til VC og switch til smartboard.....	11
Figur 5 Fjernbetjeningens funktionalitet	12
Figur 6 Didaktisk model for Blended Learning, inspireret af Gynther, 2005, s. 19	19
Figur 7 Viden, læringsdesign og innovativ teknologi.....	26
Figur 8 Karsten Gynther, Design-Based Research - innovationsmodel.....	27
Figur 9 Brugerdreven innovation - grad af brugernes involvering.....	30
Figur 10 Figur 1 Resultat af workshop 1	84
Figur 11 Skitse 1 Læringsdesign til VC	90

1. Indledning

1.1 Traditionel uddannelsesform, men nye pædagogiske toner i Politiet

Politiet i Danmark er en statslig institution med 15.000 ansatte (11.000 politiuddannede) under Justitsministeriet. Institutionens formål er at sikre borgernes tryghed, forhindre kriminalitet og opklare forbrydelser (læs mere her <https://www.politi.dk/da/omPolitiet/Pjece/>). I Politiet afholdes der hvert år et omfattende antal uddannelser, der er udviklet i Politiet og primært målrettet de politiansatte. Al uddannelse i Politiet foregår i dag typisk via traditionel tilstedeværelsesundervisning, hvor undervisningen formidles i et undervisningslokale eller på en anden fysisk location (eks. Skydebane og køretræning i patruljevogn).

Uddannelserne er typisk tilrettelagt af en kursusleder, der har det overordnede ansvar for pædagogik og logistik. Kursuslederen har en pædagogisk efteruddannelse eks. diplom i pædagogik samt deltaget i kursus om problembaseret læring. Selve undervisningen gennemføres af en instruktør (det kan også være kursuslederen), der ofte ikke er pædagogisk uddannet, men til gengæld bidrager med erfaringer fra praksis.

Uddannelserne i Politiet gennemgår i disse år en didaktisk og pædagogisk forandring, hvor problembaseret læring og cases indføres mere og mere. Tidligere var uddannelserne meget centreret omkring instruktør og kursusleder og meget formidlingstung, dvs. at deltagerne var i en passiv rolle, hvor underviserne havde en pædagogisk tilgang i stil med tankpasserpædagogik (Larsen, 2001). Og i Politiets nye uddannelsespolitik fremgår det, at nye læringsformer og medier skal inddrages i undervisningen. Endvidere taler Alan Ulvskov Nielsen (Rigspolitiets nyhedsbrev ”Politinyt”, nr. 41, juni 2001) om, at Politiets nye bacheloruddannelse baseres på den pædagogiske metode problembaseret læring, hvor de studerende selv skal komme med svarene. Tidligere var det pædagogiske syn kundskabsbaseret, hvor læreren forsøgte at transformere sin viden over i eleverne. I samme nyhedsbrev udtaler Jens Henrik Højbjerg (rigspolitichef), at den nye bacheloruddannelse også betyder, at underviserne skal uddannes til diplom- og masterniveau. Der er således entydige tegn på en forandring fra et traditionelt pædagogisk syn til et lidt mere socialkonstruktivistisk syn på pædagogik, hvor læring forudsætter aktivitet og deltagelse i en kontekst (Illeris, 2006, s. 124-128).

1.2 Gentænkning af pædagogisk med IT som medie efterlyses

En af mine kolleger gav mig for nylig en artikel om Christensen (2011) i anledning af Christensens nye bog ”Lærerne og de nye vilkår”. Af artiklen fremgik det, at skolen og lærerne ikke er fulgt med samfundets digitalisering, således at videreuddannelse af lærere menes at være en stor udfordring. Min kollega, der er politiuddannet og har arbejdet med undervisning i mange år, havde skrevet i artiklens margin med store typer efterfulgt af udråbstegn, at det samme gjorde sig gældende for Politiet, dvs. at man er mere til det levende ord og den mundtlige dialog end til digital mediebrug i virtuelle fællesskaber. Christensen udtrykker det på denne måde:

”Skolens mediekultur har været præget af en traditionel dannelsesforestilling, hvor analoge medier og lineære læreprocesser har gået hånd i hånd og udgjort hjørnestene i skolen curriculum” (Christensen, 2011)

Heldigvis (kunne man næste fristes til at sige) findes der også undervisere i Politiet (og lærere i skolen), der bruger ny IT-teknologi i deres arbejde, men det er meget få. Pointen er her, at min kollega efterlyser (ligesom Christensen gør i skolen) en grundlæggende gentænkning af Politiets pædagogiske praksis, hvor IT som medie tænkes med.

1.3 E-læring(igen-igen) - men hvad med at fokusere på CSCL?

En anden forandring på uddannelsesområdet i Politiet er muligheden for at distribuere e-læring til de ansatte. Politiet blev i 2012 tilkøbt Statens fælles læringsløsning ”*Campus*” (www.info-campus.dk), der er et komplet LMS (Learning Management System) med ca. 90.000 brugere, der administreres af Moderniseringsstyrelsen. Politiet har valgt at anvende ”*Campus*” udelukkende til distribution af e-læring (ofte kaldet ”*computer based training*” forkortet CBT eller ”*web-based training*”, hvis det distribueres via internettet). Politiets 15.000 ansatte har en profil i ”*Campus*”, hvor de kan tilmelde sig e-læring fra Statens fælles katalog med 100 e-læringskurser. Statens mål med disse kurser er, at de skal afløse tilsvarende tilstedeværelseskurser blandt Statens institutioner, men blot billigere ud fra en stordriftsbetragtning baseret på en business case. Læringsmæssigt kunne man her stille et kvalitativt spørgsmålet, om det også er en bedre måde at lære på. Umiddelbart synes e-læring via sin fleksible tilgængelighed interessant, men man bør også have øje for forringet pædagogisk udbytte, hvis fascinationen af ny teknologi kommer til at overskygge genindførelse af forældede pædagogiske metoder med computerbaserede træningsprogrammer, hvor feedback på spørgsmål er positiv/negativ respons (Gynther, 2005, s. 26).

Inden for netbaseret læring benævnes e-læring også som programmeret undervisning, hvilket begyndte i

1960'erne. Den gang havde man (som Staten har i dag) store forhåbninger til, at meget uddannelse nu kunne formidles via informations- og kommunikationsteknologi jf. Hejlesen 2000. Elkjær 2002 er inde på, at e-læring som uddannelsesform kan betegnes som traditionel overføring af faglig viden og information med henblik på at spare udgifter til lærere og skoler og samtidig sikre høj ensartet kvalitet. De blev dengang aldrig det store hit trods deres raffinement. E-læring var dengang og er stadigvæk underlagt en upersonlig envejs-kommunikations betingelse og omkostningstungt at vedligeholde. E-læringens styrke ligger i formidling af konkret information og instruktion.

Moderniseringsstyrelsen peger på, at undersøgelser, der sammenligner tilstedeværelseskurser og e-læring (computerbaserede træningsprogrammer) viser, at læringsudbyttet mht. færdigheder og kundskaber er nogenlunde det samme, dvs. deltagerne opnår samme færdighed. Dertil kan man bør stille sig spørgsmålet, om der her ikke er tale om en fremskrivning af en teknologiforståelse fra industrisamfundet, hvor IT og computere betragtes som maskine, hvis formål er at øge produktiviteten, dvs. at industrisamfundets syn på teknologi overføres ureflekteret til informationsteknologierne. Denne snævre kvantitative synsvinkel på IT som teknologi betyder, at forståelsen af læringspotentiale ved IT og computeren som et særligt medie ikke synes at være til stede. Gynther argumenterer for, at IT er en ny kvalitativ teknologi, der ikke bør forstås som analogier til redskaber og værktøjer, men at det er mere værdifuldt at betragte IT som et nyt sprog byggende på en ny skriftteknologisk revolution, hvor computeren er et multimedie, hvor i gennem mennesker udveksler tegn og kommunikerer (Gynther, 2005, s. 44-45).

Netbaseret læring i dag handler om virtuelle læringsmiljøer, også kaldet CSCL-paradigmet (Computer-Supported Collaborative Learning), hvor deltagerne i et undervisningsforløb mødes dels fysisk og dels virtuelt via computer-konferencer som eksempelvis Google's Hangout, Skype, Adobeconnect, Microsoft lync etc.

"... projektarbejde i grupper, hvor computer-konferencer bruges i et løbende fagligt samarbejde mellem deltagere og en lærer og mellem deltagerne indbyrdes, i forskellig grad kombineret med fysiske gruppemøder, hvor man lærer hinanden at kende, får et fagligt input og kan foretage den overordnede planlægning og koordinering af arbejdet." (Illeris, 2006, s. 236)

Man taler om virtuelle grupper i et praksisfællesskab, hvor erfaringer viser netbaseret kollaborativ læring kan opleves som udbytterigt fagligt og social, når deltagerne har kendskab til metoder og redskaber der understøtter egne og gruppens læreprocesser og sammentænkt didaktik og læringsmiljø. Omvendt har man som deltager ikke denne erfaring om god praksis på dette område, vurderes deltagelsen at være

svær. At være deltager i kollaborative læreprocesser stiller ofte større krav om at være aktiv, motiveret og tage ansvar for egen læring end det synes at være tilfældet i en traditionel læringsammenhæng. Det er gruppen i fællesskab, der konstruerer viden, hvor processen er dialog, som man forpligtiger sig til at deltage i. Underviseren skaber konteksten, er iværksætter og agerer sparringspartner og vejleder.

”Netbaseret kollaborativ læring ligger således meget fjernt fra en traditionel fjernundervisningstanke, der primært tager udgangspunkt i individuelle læreprocesser, vidensoverførsel og kontrol, frem for konstruktion og planlægning.” (Agertoft, 2003, s. 9)

Netbaseret kollaborativ læring har også sine begrænsninger og kan ikke anvendes til alle typer af undervisningsforløb, eksempelvis egner det sig ikke til færdigheds- og værkstedsfag. (Agertoft, 2003, s. 10)

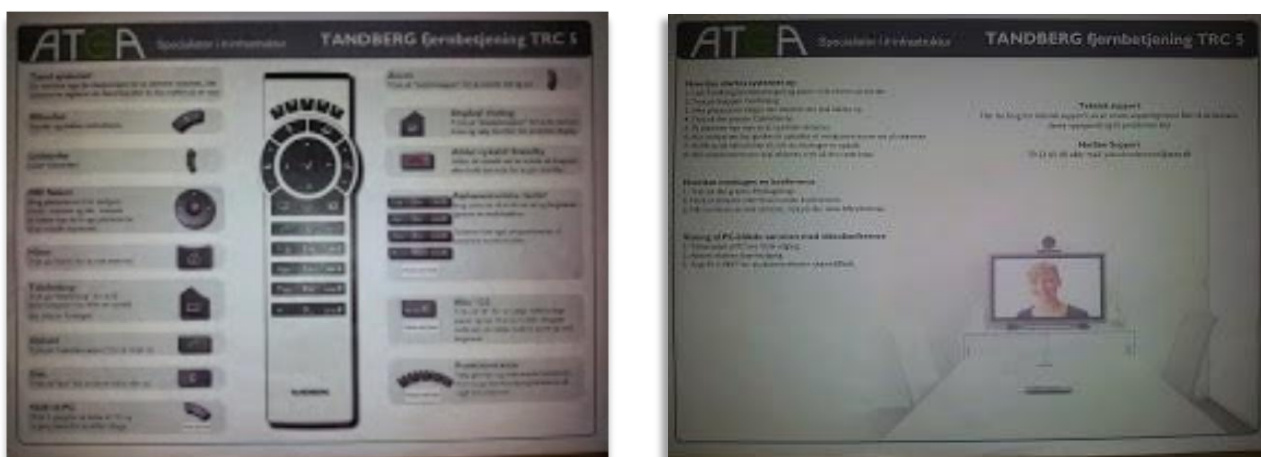
1.4 Videokonferencen – et nyt medie og et skridt på vej mod CSCL

I Politiet har man erhvervet sig en ny teknologi til afholdelse af virtuelle møder også kaldet videokonferencer (herefter benævnt som VC). Det er opstillet i vagtcentraler og i en del møderum, hvortil der kan tilknyttes en optagelsesfunktion således, at mødet kan optages som en TV udsendelse, der kan afspilles på en Windows Mediaplayer efterfølgende i fuld udgave eller i redigeret form. Der kan arrangeres fælles møde ved, at deltagere fra en eller flere rum ringe op til samme rum, og herved kobler sig på samme møde. Kvaliteten er som på TV, dvs. at billeder og lyd er fremragende sammenlignet med Google Hangout eller Skype. Man mærker ikke forskel på en samtale med deltagere fra Københavns Politi eller deltagere fra Nuuk (Politiet i Grønland). Der kan opleves en lille forsinkelse i lyden, hvilket stiller krav om lidt disciplin ved turtagning.



Figur 4 Mødelokale til VC og switch til smartboard

Enkelte afprøvninger af denne teknologi har vist, at afholdelse af undervisning, eksempelvis instruktion i interne systemer kan foretages. Undervisningen har givet mening for deltagerne, og det har været hurtigt at få undervisningen aftalt og en del rejsetid og rejseudgifter er sparet. Konkret inddeles skærmen, på en sådan måde, at man kan se de lokaler VC er koblet op, eller man kan switche til skærmdeling, så andre kan se det indhold, software, video mv., man har hentet/startet/tændt for. Der kan være indhold fra internettet, Polnet (Politiets intranet) eller interne systemer. Endvidere kan der kobles en smartboard til, hvilket yderligere øge mulighederne for at formidle undervisning fleksibelt og interaktivt med ressourcer fra internettet. Indførelsen af denne virtuelle teknologi er ikke sammentænkt med et didaktisk design til undervisning, kommunikation eller andet. Der er pt. ikke foretaget grundige systematiske overvejelser, der sigter mod at udnytte de teknologiske og kommunikative muligheder VC kan rumme som medie. Der er kun udarbejdet to A4 sider (vist herunder) i form af en praktisk guide der viser, hvordan man tænder apparatet og anvender funktionaliteten rent teknisk, således at man ved at følge disse instrukser kan afholde et møde i praksis.



Figur 5 Fjernbetjeningens funktionalitet

I dag rejser mange deltagere på tværs af landet samt til og fra Grønland og Færøerne for at deltage i undervisning på samme tid og sted. Optællinger viser, at der i 2011 blev anvendt ca. 8 arbejdsdage i gennemsnit pr. ansat til uddannelse. Der kan således være tale om betydelige besparelser i rejseudgifter, hvis bare 5-10% af de nuværende kurser kan erstattes af undervisning via videokonferencer (VC).

Jeg finder det oplagt at undersøge mulighederne for at anvende denne virtuelle teknologi i undervisningssammenhænge, og jeg vil derfor udvikle et didaktisk design hertil. Lykkes dette vil der

muligvis være store økonomiske gevinster at hente i tid og økonomi til transport, idet Politiet uddannelser og kurser i dag alle er tilrettelagt som tilstedeværelsesundervisning. Derfor rejser mange deltagere på tværs af landet samt til og fra Grønland og Færøerne for at deltager i undervisning på samme tid og sted. Der vil være mulighed for en mere fleksibel planlægning af undervisningen og virtuelle lærende praksisfællesskaber (CSCL) kan etableres. Men e-læring og CSCL har sine læringsmæssige begrænsninger i forhold til, hvad der ønskes opnået med en given undervisning. For at kunne vurdere dette kræves grundige overvejelser over, hvad viden, læring og undervisning er samt forståelse af IT som teknologi. (Gynther, 2006, s. 27)

1.5 Ambitionen – En prototype et didaktisk design til VC

Motivationen med denne masteropgave er at konstruere et didaktisk design, hvor VC som medie anvendes til undervisning tilrettelagt og velovervejet. Der er et potentiale i, at Politiets mange tilstedeværelseskurser i et vist omfang kan suppleres eller afløses af undervisning afholdt via VC, dels for at spare ressourcer, dels for at give en bedre oplevelse af læring for deltagerne på baggrund af, at underviserne og uddannelsesansvarlige personer i en tilrettelæggelsesproces har gjort sig grundige didaktiske valg (herunder overvejet værdier og principper) og udvist forståelse for VC som teknologi til formidling af undervisning og læring. VC ses således i et didaktisk perspektiv, og ikke udelukkende som en teknisk teleforbindelse og skræm med tilhørende fjernbetjening.

Min ambition er at udvikle et konkret produkt i form af en prototype (Rogers, Sharp og Preece, 2011, s. 390), der beskriver et bud på et didaktisk design til VC med tilhørende guidelines. Udviklingen af prototypen sker i et samarbejde, hvor jeg involverer erfarne og dygtige undervisere, der brænder for deres job og viser en åbenhed over for at eksperimentere med teknologi i undervisningen. Dette samarbejde foregår efter metoden Design-Based Research (udddybes i metodeafsnittet), hvor didaktiske eksperimenter kan foregå i tæt samarbejde med de involverede brugere, når ny uddannelser skal designes og didaktiseres. Læringsmæssigt inddrages teori om VC og om Blended Learning (udddybes i teoriafsnittet), hvor IT didaktiseres som læringsressource.

1.6 Problemformulering

Med afsæt i ovenstående indledning vælger jeg følgende problemformulering:

Hvordan kan et didaktisk design udvikles, hvor videokonferencen anvendes til undervisning og læring i Politiet, der på den ene side er en organisation med en lang tradition for at udvikle egen tilstedeværelsesundervisning i klasseværelser, og på den anden side har ringe erfaring med brug af IT som læringsressource?

Styrende spørgsmål og overordnede fokus punkter som følge af denne problemformulering:

1. Model-teori for udvikling af didaktisk design, hvor IT i bred forstand tænkes ind i tilrettelæggelse af undervisning, herunder VC
2. Model-teori for udvikling af læringsdesign med innovativ involvering af brugere
3. Hvordan opfattes begreberne didaktik, undervisning og læring i Politiet?
4. Hvordan opfattes IT som ressource i undervisningssammenhænge?
5. Hvordan ser man på at foretage eksperimenter med VC og undervisning?
6. Hvordan ser det nuværende erfaringsgrundlag ud med hensyn til VC og undervisning?

Behandling af disse 6 ovennævnte punkter sker på følgende måde:

Ad. 1. Som model til udvikling af didaktisk design, hvor IT i bred forstand tænkes ind, vælges Blended Learning som redegøres nærmere for i kapitel 2.

Ad. 2. Som model til udvikling af læringsdesign med innovativ involvering af brugere, vælges Design-Based Research, hvilket er uddybet og kapitel 3.

Punkterne 3-6 indarbejdes teoretisk og empirisk på tværs i opgaven, dels i udvikling af læringsdesign, dels afdækninger brugernes undervisningstraditioner, erfaringer og menneskesyn samt syn på teknologi.

1.7 Afgrænsning

Der er et økonomisk perspektiv, der ikke forfølges yderligere i denne opgave. Men man kunne forestille sig udarbejdelsen af en business case, der kunne vise beregninger på potentielle besparelser i tid, transportomkostninger for x-antal deltagere for en given periode under forudsætningen af, at en vis antal tilstedeværelses uddannelser helt eller delvist redidaktiseres til VC.

På sigt vil inddragelse og involvering af undervisere i den didaktiske designproces forhåbentlig skabe et praksisfællesskab, hvor læringsdesign udvikles i et samarbejde. De involverede undervisere vil derfor kunne indtage en position, der vil give dem mulighed for efterfølgende at kunne agere som forandringsagenter (Thomsen, 2004, s. 248) og foregangspersoner, når nye læringsdesign udvikles og

tages i brug i praksis. Dette organisatoriske og forandringsmæssige perspektiv bliver ikke forfulgt i denne opgave. Ej heller perspektiver om den lærende organisation som ellers synes relevante i CSCL perspektiv på vej mod det hyperkomplekse og lærende samfund.

1.8 Hovedvægten i opgaven

Hovedvægten lægges på følgende tre elementer:

Blended Learning, hvor IT og læring anskues i en teoretisk og praktisk perspektiv,

Design-Based Research, en brugerinvolverende innovationsmodel der anvendes til udvikling af en prototype til didaktisk design til videokonferencen, samt

Udvikling, afprøvning og evaluering af den første designskitse til VC.

1.9 Læsevejledning

I indledningen introduceres læseren for den uddannelsesmæssige kontekst i Politiet, som helt unik institution i Staten med tradition for udvikling af egen uddannelse. Undervisningsformen har i igennem mange år været meget traditionel med læreren i centrum, kursisten eller eleven i rollen som passivt lyttende til fakta baseret og regelorienteret viden. Denne undervisningsform er i disse år underforandring, idet problembaseret læring (PBL) er blevet spredt som ringe i vandet med epicenter i den nye bacheloruddannelse forankret på Politiskolen. IT som medie, miljø, ressource eller middel har det noget vanskeligere. Og er fortsat i sin vugge som multimedie i undervisningssammenhænge i Politiets uddannelser.

Dette perspektiv foldes ud i teoriafsnittet, hvor Blended Learning præsenteres, med henblik på at udvikle et læringsdesign hvor videokonferencen anvendes som medie, hvorigennem undervisningen formidles. Synet på teknologi, viden og læring præsenteres. Som fremgangsmetode anvendes Design-Based Research, der vægter involvering af brugerne i samarbejde med forskeren.

Resultatet af denne proces et produkt, i form af en prototype på et læringsdesign til videokonferencen. Det betyder at når undervisning tilrettelægges kan man på baggrund gennem systematiske overvejelser vurderer om VC er et velbegrundet valg i forhold til den videns- og læringsform mv. eller fravalg.

Som bilag vedlægges dokumentation for afholdte kvalitative interview, meningskondensering og produktrapport.

2. Blended Learning – IT og læring i et teoretisk og praktisk perspektiv

I dette kapitel behandles det første fokus fra problemformuleringen: Model-teori for udvikling af didaktisk design, hvor IT i bred forstand tænkes ind i tilrettelæggelse af undervisning, herunder VC. Før begrebet Blended Learning for alvor foldes ud, præsenteres grundlæggende overvejelser og synspunkter om IKT og Læring, socialkonstruktivisme og humanistisk determinisme

2.1 Opgavens syn på IKT og Læring

Denne masteropgaves syn på informations- og kommunikationsteknologi- og læring er baseret på et kvalitativt syn på teknologi, hvor IT er et nyt sprog, computeren er multimedie, og mit syn på læring er systemteoretisk (Svedberg, 2008, s.53), dvs. at jeg betragter undervisning som en særlig form for kommunikation og læring som deltagerens valg af forståelse. Herunder præciseret af Gynther.

”Læreren kan gennem sin kommunikation pirre, irritere og frustrere de studerende i håb om, at de forstår kommunikationen på en bestemt måde, og de studerende kan iagttage lærerens valg af information og meddelelsesform, men vælger selv en forståelse.” (Gynther, 2005, s. 49)

Hertil kan man supplere med Svedberg, der mener, at ens første opgave som underviser eller pædagog ikke er at undervise, men at designe en sammenhæng, hvori læring kan foregå. Der tales om en vækstplads eller læringsrum til personlige læreprocesser (Svedberg, 2008, s. 356). VC som medie til kommunikation og læring ønsker jeg at didaktisere og designe ud fra en teknologiforståelse, der er humanistisk deterministisk.

2.2 Perspektiv på læring - socialkonstruktivistisk

Der tages afsæt i ambitionen om at anvende VC til undervisning, der giver deltagerne læring med afsæt i Wengers *”En social teori om læring”*, dvs. en oplevelse af at have været engageret og ”produceret” (mening), af at have flytte sig personligt (identitet), af at have deltaget i et fagligt (praksis) og af socialt samvær (fællesskab). (Lave, 2010, s.130-132)

2.3 Perspektiv på teknologi – humanistisk deterministisk

Underviserne og uddannelsesansvarlige personer gør sig grundige didaktiske valg, hvor IT er tænkt ind, men ikke kun som en teknisk forbindelse og praktisk foranstaltning, men som et medie og en ressource ud fra et humanistisk deterministisk perspektiv. Amiel og Reeves udtrykker det således, hvor de mener at dette snævre syn på teknologi må udfordres, idet teknologi ikke er produkter, men processer produceret af et teknologisk system:

“A more inclusive definition of the term is offered by Hickman (2001), who uses Dewey’s pragmatism to describe technology as a process that involves the “invention, development, and cognitive deployment of tools and other artifacts, brought to bear on raw materials and intermediate stock parts, with a view to the resolution of perceived problems” (p. 26). While it might be broad in scope, it does well in describing the job that researchers and practitioners in educational technology regularly do inquiry into techniques and tools in an effort to improve and redefine the process of teaching and learning and, consequently, the design of learning environments.” (Amiel, 2008, s. 32)

De foreslår, at man betragter uddannelsesteknologier i et procesperspektiv, hvor forskere og brugere arbejder innovativt sammen om at designe teknologier, der understøtter uddannelse, hvorved man forhåbentligt imødekommer tidligere (nutidige?) fejlslagne situationer, hvor teknologien og redskabet i sig selv naivt og ureflekteret betragtes som ”løsningen”. Eksempelvis da lommeregneren kom frem i 70’erne forudså man, at det kunne forbedre de studerendes resultat i matematik, hvilket desværre ikke skete. Hvordan vil det mon gå med computeren og internettet, Ipad’en eller smartboards som uddannelsesteknologi? Kræver det et andet perspektiv end blot at betragte disse teknologier som hardware, og kan nye teknologier i sig selv flytte et pædagogisk grundsyn? Næppe.

Amiel pointerer, at forskningen har vist, at teknologi er mere end hardware, og at redskaber ikke i sig selv ændrer uddannelsessystemer eller tilvejebringer en ny pædagogik. Ændringer heraf forudsættes at ske i en kompleks proces, der involvere mennesker, sociale og kulturelle faktorer og teknologisk forståelse. En proces hvorigennem dette kan foregå er via Design-Based Research. (Amiel, 2008, s. 32-33)

2.4 Videokonferencens didaktik ved interaktion

VC forbindes med begrebet distancelæring, og udråbt i 80’erne og 90’erne som en revolutionerende teknologi, der kunne afholde undervisning mellem undervisere og deltager fra forskellige geografiske adresser. Men potentialet viste sig svært at udfolde i pædagogisk praksis. Man kunne ikke håndtere de

tekniske udfordringer: lokalerne var for små, de mobile enheder var for kluntede, forbindelsen var dårlig, video og lyd kvalitet var ringe. I dag er den tekniske kvalitet blevet forbedret. Betyder det så, at det hele fungerer nu?

Situationen i dag er den, at dyre immobile videokonferencesystemer, som det system Politiet begyndte at indkøbe for nogle år siden og i dag har installeret på alle stationer i politikredsene og i Rigspolitiet, ligger i konkurrence med fleksible online teknologier som Adobe Connect Pro, der er tilgængeligt via en bærbar pc udstyret med webcam og et headset. Begge systemer kan bruges af både en-til-en og mange-til-mange relation. Webkonferencersystemer her derudover en lang række faciliteter, som chat, polls, grupperum, optagelse, fildeling, hvilket kan understøtte CSCL. (Kjær m.fl., 2009)

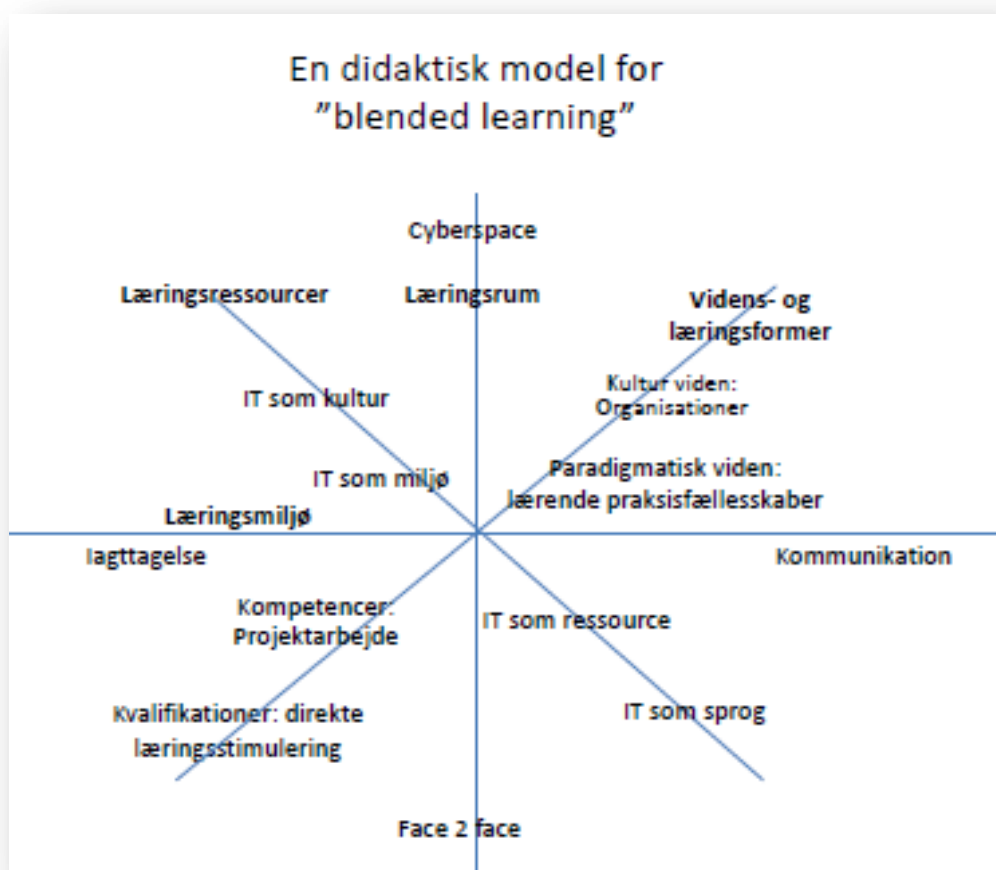
I hvor høj grad kan undervisning medieret via VC sammenstilles med f2f undervisning, i forhold til at træffe didaktiske valg? Man kan måske lidt for hurtigt, få den tanke, at f2f didaktik nogenlunde kan genbruges i VC. I forhold hertil mener Georgsen og Raudaskoski (Dirckinck-Holmfeld, 2002), at den righoldige f2f kommunikation er vanskelig at kopiere til et teknologisk understøttet miljø. Hvilket jeg kan genkende i forhold til mine egne erfaringer fra MIL-valgfaget "Videokonferencens didaktik" i efteråret 2012. Man bør som underviser gøre sig følgende didaktiske overvejelser, når en seance i VC skal forberedes, hvilket jeg supplerer med Kjær's m.fl. anbefalinger (bearbejdet efter Hiim og Hippe 2007 og Agertoft et al 2003):

1. Hvordan kan man forberede deltagerne på mødet – teknisk og indholdsmæssigt?
2. Hvad er formål og mål med forløbet?
3. Hvordan ser generelle kompetencemål ud og fagspecifikke kompetencemål ud?
4. Hvordan skal undervisningsplanen se ud, hvor litteratur, arbejdsmetoder (case, projekt, grupper, opponenter mv.) er afstemt efter målet?
5. Hvordan understøttes valg af arbejdsmetoder med muligheder/funktioner i VC?
6. Hvordan designes opgaverne, der gør deltagerne fortrolige med de værktøjer der skal anvendes?
7. Hvordan skal forløbet evalueres?
8. Hvordan ser periodeplan ud med tid, lokalitet mm.?
9. Hvordan gøres litteraturliste og læsevejledninger tilgængelige?
10. Hvordan gøres rede for problemstillinger og emner der skal arbejdes med i forløbet?
11. Hvordan ser det ud mht. vejledninger, faq, teknisk online assistance mv.?
12. Hvordan er underviserens egne deltagerforudsætninger (erfaringer mv.) som facilitator?
13. Hvordan er deltagernes forudsætninger (erfaringer mv.)?
14. Hvordan klædes undervisere og deltagere på til deltagelse i VC?
15. Hvordan kan læringsaktiviteter igangsættes, hvor deltagerne er aktive og i dialog med hinanden (med henblik på skabelse af praksisfællesskab)?
16. Hvordan kan samarbejde og fælles produktion mellem mødedeltagerne understøttes af forskellige innovative IT værktøjer

17. Hvordan styrer og faciliterer man mødet? Herunder overvejelser om forskellige roller i feltet mellem underviser og systemadministrator/teknikker?

Hedestig og Kaptelinin (Hedestig, 2002, s. 179) fremhæver, at VC blandt i universiteter typisk vælges, da VC menes, at være det tættest match man kommer på f2f undervisning. Det antages fejlagtigt, at alle undervisere genbruge erfaringer fra f2f kurser i en VC setting. Undersøgelser viser, at dette er en forkert antagelse, og at en succesfuld undervisning i en VC setting skal forberedes med ekspertbistand.

2.5 En didaktisk model for "Blended Learning"



Figur 6 Didaktisk model for Blended Learning, inspireret af Gynther, 2005, s. 19

På figuren ses de fire akser: Videns- og læringsformer, Læringsrum, Læringsmiljø og Læringsressourcer som tilsammen udgør dimensionerne i Gynthers didaktiske model for Blended Learning.

2.4 Hvordan forstås Blended Learning?

Der findes mange former for uddannelse i dag, lige fra den klassiske tilstedeværelsesuddannelse (også kaldet face to face eller f2f) til de virtuelle uddannelser, fjernundervisning og e-læring. En række institutioner har i dag en mindre procentdel af deres uddannelses som netbaseret. Netbaseret uddannelse er fordelagtigt grundet fleksibilitet i tid, rum og læringsforudsætninger. Tendensen indenfor Undervisningsministeriets område er, at alle former for uddannelse i stadig større grad integrerer de fleksible muligheder i deres organisering af uddannelserne.

”En ”virtuel dimension” er på vej ind i alle uddannelser, og en række uddannelser eksperimenterer i dag med det, som man med en et amerikansk begreb kalder ”Blended Learning”. (Gynther, 2005, s. 5)

Det betyder i bred forstand, *at man blander f2f undervisning med netbaserede undervisningsformer og forskellige pædagogiske metoder.* På denne baggrund kommer Blended Learning jf. Gynther (2005, s.5-6) til at dreje sig om følgende fire didaktiske spørgsmål:

1. *Hvad er det for en form for **viden**, de studerende skal tilegne sig, og hvilken **pædagogisk arbejdsform** vil vi organisere undervisningen ud fra?*
2. *Hvordan skal vi organisere **læringsrummet**?*
3. *Hvordan skal vi organisere **læringsmiljøet**?*
4. *Hvilke **læringsressourcer** kan understøtte vores andre valg?*

Mange undervisere fra grundskole til universitetsniveau har didaktisk udfordringer, idet de mangler en didaktisk ramme der er sammenhængende til konkret undervisningsplanlægning, hvor tilvalg og fravalg af pædagogik og teknologi begrundes og hvor prioritering af f2f og virtuelle undervisningsformer foretages. Den samme situation synes Politiet at være i, hvilket kan hænge sammen med *industrisamfundets syn på teknologi, hvor computeren stadig af nogen opfattes som en maskine (datamaskine), og dermed et fremmedgørende element i en undervisnings situation.* Gynther fremhæver IT som et nyt medie med mulighed for mediering af sprog, ressourcer og miljøer. Med hensyn til undervisning og læring fremhæver han ikke en særlig skole eller retning, men pointerer at syn herpå afhænger af et begrundet læringsdesign. Med hensyn til undervisning og læring trækker Gynther på inspiration til sin didaktiske model på forfattere:

- system/omverdens teori fra Niklas Luhman (Luhman, 2000), hvor undervisning er

kommunikation og læring er forståelseselektion, hvor læreren kan pirre mv., og den studerende kan iagttage lærerens valg af meddelelsesform, men vælger selv en forståelse.

- Gregory Batesons læringskategorier (Bateson, 1998) oversat af Lars Qvortrup (Qvortrup, 2001) til fire vidensformer, som Gynther knytter til forskellige former for læringsmiljø og former for innovative IT. Hans tese er at skitsere sammenhæng mellem forskellige vidensformer, forskellige måder at lære på samt forskellige former for brug af nye teknologier. (Gynther, 2005, s. 68)
- Menneskers kommunikative processer er knyttet til handlinger og derfor situeret i en bestemt ramme, og folk konstruerer sociale virkeligheder, hvorved alle former for viden bliver konstruktioner (Bruner, 1998). Det sociale samarbejdende praksisfællesskab kaldes også for det kollaborative praksisfællesskab, hvor læring skaber metoder til handling eller viden, stilladser og giver eksempler. Læring er del af at gøre noget, hvor deltagerne skaber artefakter (tingsliggørelse) til både proces og produkt (Wenger, 1998). (Gynther, 2005, s. 110)

2.5 Blended Learning – didaktiske valg

Aksen I for videns- og læreformer og aksen II Læringsressourcer:

Hvad er det for en form for viden, de studerende skal tilegne sig, og hvilken pædagogisk arbejdsform vil vi organisere undervisningen ud fra? Qvortrup foreslår 4 former vidensformer, hvor han har taget afsæt i Batesons læringskategorier. Vidensformerne indgår i et hierarki, hvor de lavere er forudsætninger for de højere (Gynther, 2008, s. 68-69):

1. Ordens viden handler om at lære bestemte kundskaber og færdigheder
2. Ordens viden handler om at lære at lære
3. Ordens viden handler om at lære viden der er eksemplarisk
4. Ordens viden handler om at blive en del af en kultur, der lære på bestemte måde (værktøjer, sprog, teknologier, arbejdsmåder mm.)

Akserne I og II a) Opsamling på didaktiske valg på 1. ordens viden: En kvalifikation / IT som

sprog:

1. Læreren har i samarbejde med de studerende besluttet, at der i et kortere eller længere forløb skal arbejdes med tilegnelse af nogle konkrete kundskaber eller færdigheder, og de har besluttet, at den pædagogiske arbejdsform er direkte læringsstimulering.
2. Læreren har udarbejdet eller valgt en række læremidler, der bedst muligt koder valg af information til en meddelelsesform, der øger chancen for forståelse for alle studerende.
3. Med hensyn til **læringsmiljø** må læreren overveje, om de digitale læremidler og læreoplæg skal suppleres med at de studerende lære gennem gentagelse, genkendelse og imitation.
4. Med hensyn til **læringsrum** må læreren overveje, hvor fleksibelt læringsdesignet skal være, dvs. hvorvidt skal de nye digitale læringsmidler udmøntes i et f2f miljø eller cyberspace (eksempelvis VC). Her bør de digitale læremidler og deres brugergrænseflade så vidt muligt være selvinstruerende. Valgene skal afspejle deltagerens forudsætninger.

Akserne I og II b) Opsamling på didaktiske valg på 2. ordens viden: En kompetence / IT som ressource:

På dette læringsniveau er fokus iagttagelsesprocessen, hvor den studerende kan sætte sig selv i en ny iagttagelsesposition, kan iagttage sig selv og dermed sin forståelse af sin omverden og endelig kan han iagttage den proces, hvormed han iagttager sin omverden over tid. En kompetent person, er en person, der ved, hvordan man skal gøre sig kvalificeret:

1. Hvordan kan IT blive en ressource, der understøtter den menneskelige kognition, dvs. hjælpe til at overvinde de biologiske begrænsninger?
2. Hvordan kan vi understøtte projektarbejdet, den eksperimentelle arbejdsform og portfolioarbejdet med nye udbredelsesmedier og søgeværktøjer, hvor vi samtidig håndterer **selektionsproblemet** (validering, sortering og begrundet fravalg)?
3. Med hensyn til **læringsrum** må læreren overveje, hvor fleksibelt læringsdesignet skal være, dvs. i et f2f miljø eller virtuelt læringsrum. Et fleksibelt læringsdesign via nettet bør have et interfacedesign, hvor ressourcer (links, værktøjsprogrammer, tekster m.) er rettet mod at udvikle de studerendes kompetencer. Valgene af ressourcer, interfacedesign og navigation skal afspejle deltagerens forudsætninger.

Akserne I og II c) Opsamling på didaktiske valg på 3. ordens viden: Kreativ eller paradigmatisk vidensformer / IT som miljø:

På dette læringsniveau skal den studerende tilegne sig viden inden for et felt med faglige kompetente personer, deltage i diskussioner og forhandlinger af paradigmet med henblik på udvikling og ændringer (blive en legitim deltager i et fællesskab, Wenger, 1998, communities of practice).

1. Hvordan skabes og understøttes den levende interaktion og kommunikation mellem deltagerne i det virtuelle miljø?
2. Hvordan deltager man i praksisfællesskab kendetegnet ved gensidigt engagement, fælles projekt fælles repertoire og deler viden mellem sig?
3. Hvordan understøttes en uformel læringskultur?
4. Hvordan skal der veksles mellem f2f og arbejde i det virtuelle rum?
5. Hvordan tilrettelægges mødet mellem nyankomne og eksemplariske rollemodeller der viser/fortæller om opbygning af virtuelt praksisfællesskab (form for stilladsering)?
6. Overvej etablering af pilotprojekt, hvor manglende tekniske og kommunikative færdigheder trænes gennem øvelser og eksperimenter i hvordan der arbejdes collaborativt.
7. Hvilke teknologier eller kombination heraf kan understøttes deltagelsesmulighederne i det virtuelle rum?

Akserne I og II d) Opsamling på didaktiske valg på 4. ordens viden: Teknologivalg i et organisationskulturelt perspektiv:

Lærerens pædagogiske praksis, brug af teknologi og den organisationskultur lærerens praksis er situeret i spiller ind på valg af læringsdesign.

1. Hvordan opfatter institutionen data og information, findes der en informationsstrategi og hvordan forholder institutionen sig til sortering og fravalg af information?
2. Hvordan opfatter institutionen begreberne kommunikation og samarbejde, er de synonyme, og opleves deltagelsesmulighederne som meningsfulde?
3. Hvilken sammenhæng er der mellem institutionens læringssyn og teknologivalg, og hvilke hensyn tilgodeses – studieadministrationen eller kan lærerne og de studerende selv designe det virtuelle miljø?
4. Hvordan reagerer organisationen på forandringsprocesser, og hvordan reagerer den på pres fra

omverdenen?

Aksen III Læringsmiljø - Mediestøttede undervisnings og læreformer (eksempelvis VC):

Undersøg forskellige former for mediestøttet undervisning med henblik på at sætte bestemte rammer og muligheder for kommunikationen:

1. Giver mediet den studerende mulighed for at iagttage lærerens kommunikation?
2. Giver mediet læreren mulighed for at iagttage den studerendes forståelse?
3. Giver mediet den studerende mulighed for at iagttage andre studerendes forståelser?
4. Giver mediet mulighed for, at den studerende kan iagttage sin egen forståelse?
5. Giver mediet mulighed for, at den studerende kan differentiere i valg af informationer (vidensdybden) og i valg af meddelelsesformerne?
6. Giver mediet læreren mulighed for at organisere kommunikationer på tværs af lærer/student relationen f.eks. i gruppe og projektarbejder?
7. Hvordan spiller brugen af forskellige medier og kommunikationsformer sammen i det, som Gynther bredt set vil kalde læringsmiljøet?
8. **Netbaserede kommunikations- og læreformer:**
Undersøg den didaktiske problemstilling i at deltage uden at være fysisk tilstede: Hvordan kan vi indgå i undervisnings- og læreprocesser uden synkront at være til stede i både tid og rum – og hvordan skal et sådan læringsmiljø designes, så det øger muligheden for læring?
9. **Læring i det lærende samfund:**
Undersøg problemet i, at vi ikke længere kan strukturere undervisning i bestemte livsfase, samle studerende i undervisningsreservater, hvor de er til stede synkront i tid og rum samt, at vi ikke udelukkende tænke i faste undervisningspakker, hvor bestemt og ens vidensmængde tilegnes af alle deltagere på samme tid. den enkeltes deltagers, men at vi må planlægge undervisningsindhold fleksibelt i forhold til den enkeltes livsbane og erfaringer.

Aksen V for læringsrummet: Interaktionsnær (f2f) og interaktionsfri (cyberspace, eks. chat, mail, VC, konferencesystem) kommunikation, fremmøde eller virtuel undervisning? (Gynther, 2005, s. 54-65)

Syv kommunikative dimensioner, der er centrale for didaktiske valg

1. Flexibilitet: i tid og rum (mail, konference), eller bare i rum (chat, VC)
2. Redundans: sige det samme på mange forskellige måder (overhead, tavle, projekter, film, tekster, kropssprog, repræsentation via avatar)
3. Metakommunikation: vedf2f kan man kommunikere med kropssprog, smil etc., virtuelt kan man metakommunikere via smileys
4. Bidrag, tid og relationer: hvad taler vi om (bidrag)? Hvem taler i forhold til andre (relationer)? I hvilken rækkefølge tales der (tid)? Virtuelt anvendes symboler

5. Turtagning og forståelsesaflysning: ved f2f er hurtige skift nemt, vigtigt tempogevinst, svært at brainstorme eller tage beslutninger asynkront, chat er hurtigere frem for asynkrone online dialoger i konferencer
6. Mundtlig/skriftligt sprog: mundtligt en fordel ved f2f, internettets primære sprog er skriftsproget, tekst kan lagres og være genstand for reflekteret for tolkning af andre
7. Tillid og magt: tillid vindes lettest eller kun f2f, det er derfor risikofyldt, man skal principielt have mistillid til kommunikation på nettet, hvilket er en læringsgevinst

2.6 Blended Learning – didaktisk design afhængigt af vidensform, pædagogisk arbejdsform og IT-teknologi

Nedenstående oversigt kombineres Gynthers 2 oversigter, hvoraf den første viser Qvortrups fire vidensformer knyttet med valgt læringsdesign og ny teknologi (Gynther, 2005, s. 70). Den anden oversigt viser også didaktiske udfordringer (Gynther, 2005, s. 185). Formålet med kombinationen er at give et overblik over, hvilke didaktiske udfordringer, der knyttes ved identifikation af vidensform, valg af pædagogisk arbejdsform og IT-teknologi.

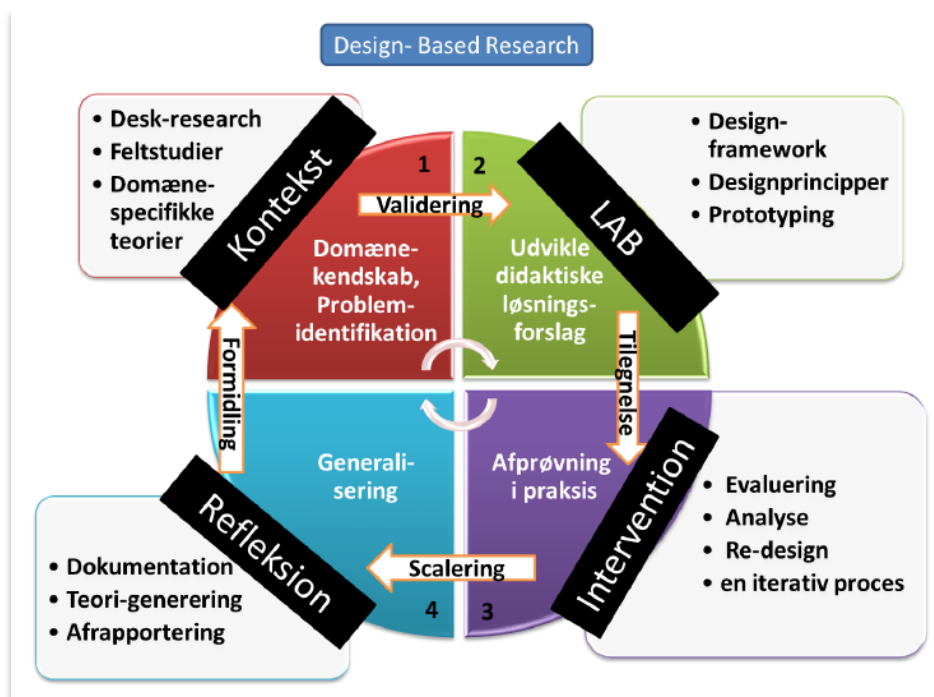
Vidensform	Privilegerede pædagogiske arbejdsformer	Læringshandling	IT-teknologier, innovationspotentiale	Didaktisk udfordring	Interfacedesign i virtuelle læringsrum
1. <i>At vide noget</i> – kundskaber og færdigheder: en kvalifikation	<i>Direkte læringsstimulering gennem medier:</i> kropssprog, tale, tekst, billeder, digitale tekster	At iagttage gennem perception eller kommunikation (f2f eller non-f2f)	IT-metaphor: IT som sprog <i>Innovative IT-teknologier:</i> 5. multimedier 6. den differentierede tekst 7. simulationer 8. cybertekster	Repræsentationsproblemet (valg af tegn som modtager kan afkode)	Informationsorienteret interfacedesign. Eks.: Traditionel/kommerciel E-learning
2. <i>At lære at lære</i> – en kompetence	a) <i>Projektarbejde</i> b) <i>Eksperimentelle arbejdsformer</i> c) <i>portefolio-metoder</i>	At sætte sig i en ny iagttagelsesposition: a) Selvinitierede omverdensiagttagelse b) Eksperimentel selviagttagelse c) Selviagttagelse over tid	IT-metaphor: IT som ressource <i>Innovative IT-teknologier:</i> a) IT-baserede udbredelsesmedier og søgeværktøjer: Internet, Intranet, konferencer, søgemaskiner mm. b) Digitale eksperimentelle og målgruppeorienterede værktøjsprogrammer c) Digitale portefoliomapper	Selektionsproblemer: krav om at studerende validerer, sorterer og fravælger information. Deltagerorienteret valg af ressourcer	Ressourceorienteret interfacedesign. Eks.: Pædagogisk IT-kørekort-konceptet
3. <i>Paradigmatisk viden</i> – en fagkompetence	<i>Lærende praksisfællesskaber</i>	At iagttage forudsætningerne for viden i et fagligt felt	IT-metaphor: IT som miljø <i>Innovative IT-teknologier:</i> Mediering af læringsmiljøet: Virtuelle læringsmiljøer. IT-støttede læringsplatforme, som faciliterer et virtuelt miljø for interaktion og kommunikation uafhængigt af tid og rum. Miljøet kan integrere andre af ovenstående innovative teknologier	Interaktions- og kommunikationsproblemer i virtuelle læringsmiljøer	Miljøorienteret interfacedesign: Information + ressourcer + miljø Design, hvor deltagerne selv kan designe det virtuelle miljø
4. <i>Institutionskultur</i> rel viden	<i>Institutioner</i>	Institutionens omverdensrelation: Modstand eller innovation	IT-metaphor: IT som kultur <i>Innovative IT-teknologier:</i> Fleksible digitale administrationssystemer, der kan styre, støtte, kontrollere og evaluere videnskabende processer		

Figur 7 Viden, læringsdesign og innovativ teknologi

3. Metode

I dette kapitel redegøres for opgavens metode, der baseres på Design-Based Research (DBR), og her vil man kunne lære om, hvordan denne metode tænkes foldet ud i relation til at kunne håndtere det andet fokuspunkt vedrørende opgavens problemformulering: Model-teori for udvikling af læringsdesign med innovativ involvering af brugere.

3.1 Design-Based Research - Begrundelse for valg af metode



Figur 8 Karsten Gynther, Design-Based Research - innovationsmodel

Med afsæt problemformuleringen søges en metode til udvikling af et didaktisk design, hvor VC kan tænkes med. Metoden skal kunne håndtere en eksperimenterende tilgang, der involverer brugere, der i praksis arbejder med udvikling og afholdelse af uddannelse. Jeg anser deres viden for unik og værdifuld (fagligt og kulturelt), og det min opfattelse, at disse nøglemedarbejdere kan agere forandringsagenter

(forstået her som, at brugeren er med til at give innovation fremdrift, hvor Bundsgaard og Hansen henviser til Eric von Hippel) via deres position i organisationen og medvirke i forandringen af kulturen, således at uddannelser skabes i lærende, eksperimenterende, engagerende praksisfællesskaber, hvor synet på IT-teknologi betragtes som en proces. (Meyer, 2011, s. 38)

I opgaven antages det, at erfaringer er centrale for læring og udvikling efter inspiration af D. Kolb med udgangspunkt i Dewey, Piaget og Lewin, der antager et holistisk syn på læring, hvor oplevelse, observation, kognition og afprøvning (Illeris, 2012, s. 283-298). Det er således vigtigt, at metoden harmonerer med et perspektiv, hvor læring og udvikling anses for at være en spiralproces, hvor eksperimenter er centrale for erkendelse.

Ideen med at anvende Design-Based Research (DBR) i denne opgave er at involvere brugere i den innovative proces med at udvikle et læringsdesign, hvor VC anvendes helt eller delvist i undervisningen. Der er her tale om en involvering, hvor brugernes bidrag tydeliggøres. Det er ikke hensigten, at brugerne skal være passive objekter, der er genstand for iagttagelse. Ej heller er der tale om at brugerne er "lead users", der selv tager initiativ til at udvikle selvstændigt – måske på sigt. Der vil her være tale om, at brugerne involveres via interview og workshops, hvor deres erfaringer som undervisere kobles med tekniske muligheder og perspektiver som VC kan tilbyde med henblik på at udvikle en prototype for et nyt læringsdesign, der inkluderer VC som medie.

Grundet kravet om brugerinvolvering i en innovationsproces, produktion af didaktisk design og eksperimentering og teoridannelse er valget faldet på metoden DBR, idet den grundlæggende er eksperimenterende med analyse af konteksten undervisningen skal finde sted i, afprøvning af didaktiske design i praksis med forbedring for øje, hvor forskere og brugere kollaborerer. Især er metode velegnet til udvikling af didaktisk design eller læringsdesign i praksis, og metode søger endvidere at forbedre og videreudvikle de teorier som designet måtte bygge på, og besvare spørgsmål om, hvorfor designteorier virker i den pågældende kontekst, hvor udsagnene kan være i form af generaliseringer, der tager afsæt i domænespecifikke teorier, læringsdesignet samt procedurer for hvordan designet udvikles og testes, og hvor anvendelige designet kan være i andre kontekster.

3.2 Baggrund

DBR er en forsknings- og udviklingsmodel som anvendes til at udvikling og afprøvning af nye designs i praksis som Gynther (2012) beskriver i sin artikel "Design-Based research - en introduktion" (Educationlab, www.education.dk, [---

Per-Martin Petersen, Master i IKT og Læring](http://ucsj.dk/fileadmin/user_upload/FU/Publikationer/Design-</p></div><div data-bbox=)

[Based-Research-en-introduktion-KGY-020112.pdf](#)). Designbaseret betyder i denne sammenhæng at ny viden skabes gennem iterative processer omkring at udvikle, afprøve og forbedre et læringsdesign - også kaldet didaktisk design.

DBR hører i følge Bundsgaard og Hansen til ”familien” af modeller for brugerdreven innovation, som de skriver om i artiklen ”Innovationscirklen – en model for brugerdreven innovation”. DBR er kendetegnet ved at være non-lineære modeller, hvor forskellige perspektiver (forskere, udviklere og brugere) skaber basis for ny viden, i modsætning til lineære modeller, der bygger på lighed og kontinuitet. (Meyer, 2011, s. 38)

Med til denne ”familie” hører Participatory Design (PD), en anses for et alternativ til DBR. I PD handler det om, hvordan forskere og brugere på et område forstår deltagelse og praksis og hvordan design processen foregår drevet af social interaktion og engagement, hvor perspektivet er, at de som skal leve i fremtiden er med til at designe den. I PD har man fokus på fortsat at udvikle værktøjer, teknikker, processer og metoder som kan imødekomme en aktiv deltagelse vedr. mange forskellige design aktiviteter. (Simonsen, 2013)

3.3 Brugerdreven innovation

Bundsgaard og Hansen skelner på baggrund af deres erfaringer med brugerdreven innovation af digitale læremidler mellem 8 former eller måder at involvere brugerne på i en innovativ proces. Med inspiration i disse 8 måder er nedenstående tabel skabt. (Meyer, 2011, s. 39)

Nr.	Brugerdreven innovation - grad af brugernes involvering
1	<i>Brugerne er passive objekter, der er genstand for iagttagelse.</i>
2	<i>Brugerne aktiveres som informanter eller respondenter i diverse brugerundersøgelser og segmentanalyser.</i>
3	<i>Brugerne aktiveres som informanter eller respondenter i forbindelse med afprøvning og forbedring af prototyper og nye produkter.</i>
4	<i>Brugerne aktiveres som ambassadørerne og formidlere i forbindelse med implementering af nye produkter.</i>
5	<i>Brugerne involveres i en iterativ proces, hvor de sammen med forskere og udviklere er med til at identificere og artikulere behov, problemer og udviklingspotentiale.</i>
6	<i>Brugerne involveres i en iterativ proces, hvor de sammen med forskere og udviklere er med til at udvikle nye produkter, procedure eller tilgange, der forventes at kunne bidrage til, at problemerne løses eller minimeres.</i>
7	<i>Brugerne tildeles en aktiv og selvstændig rolle som ansvarlig for dele af en udviklingsproces (fx crowdsourcing og</i>

	<i>distribueret deltagerdesign, hvor offentligheden bliver inviteret med i en udvikling af teknologi).</i>
8	<i>Brugerne tager selv initiativ til at udvikle som selvstændige og uafhængige innovatorer.</i>

Figur 9 Brugerdreven innovation - grad af brugernes involvering

Den måde som brugerne involveres på i relation til denne opgave svarer til nr. 5-6, idet det er vigtigt, at de involveres, således at de kan være med til at vurdere behov, potentiale samt løser problemer.

3.4 Den iterative proces som tyngdekraft på de tre designniveauer i DBR

Konteksten har betydning for en læreproces (Lave, 2010, s. 130), idet mennesker betragtes som aktive og deltagende sociale væsener i praksisfællesskaber, hvor mening og identitet konstrueres i relation til eksempelvis et arbejdsteam. Læreprocesser må derfor studeres i konteksten, hvor de finder sted (ikke i et isoleret laboratorium) med metoder fra etnografisk, aktions- og evalueringsforskning, og med det mål at forstå, udvikle og forbedre et læringsdesign (et fænomen) i praksis. Involvering af deltagere er derfor helt grundlæggende for DBR, hvor deltagerne inddrages ved problemidentifikation, udvikling (designe) og afprøvning og evaluerer af løsningsforslag samt forbedringer (redesign) hertil i fællesskab (kollaborativt) med forskerne i en iterativ samarbejdsproces. Gynter taler om tre designniveauer i DBR, hvor analysen er selve den iterative proces, hvor de tre designniveau ”1. *det intendede*”, ”2. *det implementerede*” og ”3. *det realiserede*” flyttes tættere og tættere på hinanden gennem viden oparbejdes og genereres med henblik på at mindske forskellen mellem de tre designniveauer.

DBR sætter fokus på at forstå kompleksiteten i praksis, gennemførlighed og afprøvningen i praksis (intervention) med relevans for deltagerne, men samtidig også teoridannelse, dvs. produktion af designprincipper, der forklarer hvorfor designeksperimentet virker og identifikation af generaliseringer og teoretiske udtryk, der overskrider den kontekst og et specifikt design.

Denne idealiserede proces forudsætter, at der er tale om et progressivt eksperimenterende forløb, hvor ny viden systematisk samles op og bearbejdes videre, og hvor deltagere og forskere undervejs fastholder forestillingen om, at den eksisterende praksis kan forbedres. Konteksten for et nyt læringsdesign kan have flere eller færre fællestræk med den herskende læringskultur i eksempelvis en virksomhed eller en institution, hvilket har betydning for, hvorvidt det er muligt at innovere det generelle læringsmiljø. Det er derfor vigtigt, at et læringsdesign er robust og kan overleve på tværs af kontekster eller subkulturer, yderligere skal det være relevant og ønsket blandt organisationens kulturbærere. Blandt ledere som viser kulturens værdier i deres måde at håndtere beslutninger på, eks. ved forandringer, kontrol,

hvordan reagerer de på kritiske hændelse, tildeling af ressourcer og forfremmelse. (Schein, 1994, p215)

3.5 De 4 faser i Design-Based Research

Nedenstående figur er inspireret af den model Gynther (2012) fremhæver som en model, der anvendes til mange DBR projekter, og modellens fader er Thomas Reeves (Reeves, 2006).

Nr.	De 4 faser i Design-Based Research projekter
1	Kontekst analyse og problemidentifikation, hvor forskere og deltagere fra praksis samarbejder om at analysere praktiske problemer: <ul style="list-style-type: none"> - Kortlægning og analyser af identificerbare problemer i en given læringskontekst, uddannelsessystem eller arbejdsplads - Desk-research, observation, interviews, dokumentanalyse, videooptagelser mv.
2	Udvikling af didaktiske løsningsforslag, hvor forskere og deltagere fra praksis samarbejder med afsæt i designprincipper og teknologiske innovationer (lab fasen): <ul style="list-style-type: none"> - Validering af problemidentifikation og understøtte fælles ide-generering af løsningsforslag - Udvikling af første prototype sammen med deltagere på en eller flere workshops
3	Intervention og iterative forløb, hvor eksperimenter gennemføres i en virkelig kontekst med alt, hvad det indebærer, og med fokus på om designet er relevant for praksis: <ul style="list-style-type: none"> - Afprøvning i praksis - Evaluering med fokus på følgende kontekstfaktorer: <ul style="list-style-type: none"> o <i>Setting</i> (hvor er vi? Skole, arbejdsplads mv.) o <i>Læringsklima/læringsmiljø</i>: engagement, samarbejde, innovationslyst, autonomi for deltagerne o <i>Deltagerforudsætninger</i> (alder, sociologisk status mv) o <i>Videns og læringsvariable</i>: hvad skal læres? Læringsstrategier mv o <i>Nødvendige ressourcer og support i implementeringsfasen</i> o <i>Professionsudvikling</i> (sværhedsgrad/kompetenceudvikling i form af kurser, workshops mv.) o <i>Ressourceforbrug</i> (tid, økonomi, teknologi mv.) o <i>Implementeringsstrategi</i> (hvordan introduceres designet i hvilken rækkefølge og hvilke elementer introduceres hvornår) - Analyse af de overordnede rammer (motiver/interesser for/imod): politiske, administrative, økonomiske etc. forhold som en given praksis er den del af med henblik på at mindske forskellen på det intenderede design, det implementerede design og det realiserede design. Herefter designrevidering og det iterative forløb gentages. - Redesign (forbedring af design: skitse til koncept, delvis løsning og fuldt fungerende design). Formativ evaluering med henblik på revision/forbedring
4	Refleksion over fase 1-3, hvor designprincipper produceres som forklarer, hvordan vil man generelt kunne anvende denne type designs: <ul style="list-style-type: none"> - Afslutningsvis evalueres summativt med henblik på opskalermuligheder og om designes kan transformeres til andre lignende kontekster: <ul style="list-style-type: none"> o Alfa afprøvning: kontekst er ideel og forsøgt kontrolleret af forskere o Beta afprøvning: konteksten er nøje udvalgt og tilbydes support o Gamma afprøvning: har fokus på spredning i stor skala med minimal support - Systematisk refleksion med dokumentation af proces og specificering af anvendte designprincipper - Udbytte i form af designprincipper eller guidelines empirisk funderet og udførligt beskrevet med henblik på implementering af andre - Formidling af projektresultat tilbage til praksis - NB. <i>Opmærksomhed på egen rolle, hvor forskeren både har været intervenserende og evaluerende.</i>

Beskrivelsen af de fire faser er søgt tilpasset denne opgave og der afrapporteres jf. disse fire faser i projektrapporten i kapitel 8.

3.6 Kvalitativt interview – fælles skabelse af viden

I kontekstanalysen afholdes kvalitative interview med henblik på at skabe empiri til domænekendskab og problemidentifikation. Der afholdes 3 interview med erfarne personer, der til dagligt arbejder med undervisning og udvikling af uddannelse og har gjort det i en år række. De tre såkaldte deltagere fra praksis synes at udvise en åbenhed over for, at uddannelser løbende må forandres i takt med at nye kompetencebehov opstår og nye muligheder for forbedring af undervisningen, eksempelvis pædagogisk eller teknologisk må prøves af. De interviewede besidder hver især lang erfaring med forskellige typer af politifaglige uddannelser, og formålet med interviewene er at få et indblik i deres forskellige livshistorier gennem kvalitative interview.

Kvale beskriver interviewet således:

”Interviewviden produceres som en samtalerelation; den er kontekstuel, sproglig, narrativ og pragmatisk.” (Kvale, 2009, s. 34)

Den kvalitative empiri består således i disse deltageres unikke oplevelser, bevidsthed og perspektiv produceret gennem en samtale med mig, hvor vi samarbejder om at analysere praktiske problemer i Politiet som læringskontekst. Interviewet i denne opgave er semistruktureret, dvs. at det omhandler bestemte temaer set ud fra deltagerens perspektiv og livsverden. Samtalen er struktureret ud fra en interviewguide med fokus på bestemte temaer og åbne spørgsmål. Interviewet båndes og transskriberes (de tre referater er vedlagt i bilag), og er genstand for meningsanalyse, der præsenteres i projektrapporten . (Kvale, 2009, s. 45-46)

3.7 Interviewguiden – domænekendskab

Interviewguiden tager afsæt i nedenstående fokuspunkter afledt af problemformuleringen:

1. Hvordan opfattes begreberne didaktik, undervisning og læring i Politiet?
2. Hvordan opfattes IT som ressource i undervisningssammenhænge?
3. Hvordan ser man på at foretage eksperimenter med VC og undervisning?

4. Hvordan ser det nuværende erfaringsgrundlag ud med hensyn til VC og undervisning?

I udviklingen af de åbne spørgsmål har jeg ud over at nedbryde de 4 punkter, fundet en relevant systematik at klarlægge forskellige pædagogiske grundsyn ud fra i ”*Undervisningsplanlægning for faglærere*” (Hiim, 1999, s.12-13). Ca. midtvejs i interview når vi til disse spørgsmål, som egentlig er en lille øvelse til refleksion, når man læser bogen. Efter et par minutter, når den interviewede har besvaret øvelsens spørgsmål, vil vi gennemgå besvarelsen sammen, hvor den interviewede fortæller om sine overvejelser bag sine placerede point. Mens den interviewede besvarer øvelsens spørgsmål giver det mig som interviewer en ro og lejlighed til reflektere over interviewet og gøre status, hvilket betyder, at jeg kan samle op og spørge ind mere målrettet eller springe spørgsmål over i guiden vi evt. allerede har talt om.

Interviewprocessen har jeg bygget op, således at den har en introduktion hvor jeg redegør for baggrunden for min opgave, om modellen DBR samt etik omkring interviewet, dvs. om bånding, anonymitet, og brug af citater. Endelig beder jeg den interviewede forsøge at se bort fra, at jeg er en kollega, og dermed sætte flere ord og detaljer ved besvarelsen af mine spørgsmål, for så vidt mulig at undgå, at de springer noget over, idet de bevidst eller ubevidst sorterede detaljer fra devisen ”*det ved han jo godt, når vi jo kender hinanden*”.

Rækkefølge af de åbne spørgsmål er planlagt således, at de faktuelle og historiske kommer først, så som uddannelses baggrund, hvad man underviser i, beskrivelse af målgrupperne. Herefter spørges indtil begreberne undervisning og rollen som underviser, og læring og læringssituationen, som jeg tænker som et elev-perspektiv. Dette summeres op ved spørgsmål om relationer underviser-elev-stof. Så er der sceneskifte, hvor øvelsen med afdækning af pædagogisk grundsyn bliver besvaret og gennemgået. Den sidste tredjedel omhandler generelle teknologiovervejelser og egne erfaringer med teknologi i undervisningen. Til slut vil jeg spørge til VC, hvis det ikke allerede er omtalt samt samtale om mulighederne og udfordringer med VC til at understøtte uddannelse.

3.8 Interviewene meningskondenseres

Gennem meningskondensering (Kvale, 2009, s. 228) udvælges meningsenheder som interviewpersonerne giver udtryk for, som omformuleres til enkle temaer ud fra deres synspunkt. Dernæst stilles meningsenhederne over for undersøgelsens specifikke formål, og endelig knyttes de

væsentlige temaer som helhed sammen i et deskriptivt udsagn. På baggrund heraf analyseres domænekendskab og problemidentifikation.

4. Analyse

4.1 Analysemetodisk diskussion

Opstilling af teoriapparatet med Blended Learning kombineret med Design-Based Research har vist sig som sig at være brugbart i forhold til at kunne tilvejebringe læringsdesign. Det var dog vigtigt at supplere med særlige supplerende teori med hensyn til VC, som er opgavens centrale fokus.

Det har været interessant at betragte de teknologiske synspunkter, der afspejles af interviewene omkring beslutningsniveauet i organisationen, og høre hypotesen om, at det kan skyldes disse lederes egne erfaringer med uddannelse, hvor man søger tryghed i den kendte praksis. Der er ingen tvivl om, at teknologi og værktøjer fylder meget i Politiets dagligdag, men på uddannelsesområder halter det fortsat bagud, dels med anvendelsen allerede installeret teknologi, eks. smartboard, men også indførelse af nye fleksible innovative teknologier som smartphones, internetopkobling, fildeling i skyen, virtuelle verdener mv.

Det er også relevant at bemærke det store umiddelbare lyst og engagement, der er til at udvikle nye uddannelse og eksperimenterer sammen, hvor IT indtænkes og designes. Der var dog mere bekymring angående de ældre ansatte på 40-50 år og opefter, om de forsat helst ville undervises i et klasselokale som de plejer, eller om de kunne deltage i en VC. Umiddelbart kan man sige, at når man anvender teknologien dagligt i Beredskabet, så kan det vel ikke være et stort problem at medtænke dette, når der er behov for at udvikle nye uddannelser.

Jf. Produktrapporten kan det konstateres, at det lykkes at frembringe en prototype på et læringsdesign i lofi udgave, dvs. den omtalte skitse. Jeg anser det for muligt i løbet af dette år at frembringe læringsdesign med mere fyldige beskrivelser jf. design metoden og teorien om Blended Learning. Forhåbentlig også design på højere vidensform end nr. 1, meget gerne på nr. 2 i løbet af næste år.

5. Konklusion

5.1 Besvarelse af hovedproblemstilling og delproblemstillinger

Hvordan kan et didaktisk design udvikles, hvor videokonferencen anvendes til undervisning og læring i Politiet, der på den ene side er en organisation med en lang tradition for at udvikle egen tilstedeværelsesundervisning i klasseværelser, og på den anden side har ringe erfaring med brug af IT som læringsressource?

Som det fremgår af produkt rapporten har det vist sig muligt i denne opgave at nå frem til en prototype i form af en LoFi skitse, hvori VC anvendes som medie i en undervisningsseance. Der er for mig ingen tvivl om at mere fyldige om komplicerede designs kan konstrueres på baggrund af det opstillede teoriapparat Blended Learning og metodeapparat Design-Based Research.

Et kreativt næste udviklingstrin kunne være at koble et Googledocs på til chat for at afprøve den skriftlige dialog, især hvis der er mange deltagere. Når andre IT innovative elementer/ressourcer bygges på anbefales det at gennemgå de mange supplerende didaktiske overvejelser der er bygget på via Blended Learning.

En sådan udbygning vil på sigt med opmærksomhed på grundige evalueringer flytte/udvikle praksisfællesskabet i retning af CSCL lignende kulturen. Det vigtige er at være kommet i gang og fortsat udvikle på design og arbejdsfællesskab.

6. litteraturliste

Bøger

Agertoft, A., Bjørnshave, I., Lerche Nielsen, J. og Nilausen, L. (2003) ”Deltager i netbaseret læring – en guide til samarbejde”, Værløse, Billesø & Baltzer Forlagene.

Dirkinck-Holmfeld, L. og Fibiger, B. (2002), *Learning in Virtual Environments*, Frederiksberg, Samfundslitteratur

Gynther, K. (2005), *Blended Learning – IT og læring I et teoretisk og praktisk perspektiv.*, København, Unger Pædagoger, 2. oplag.

Hiim, H. og Hippe, E. (2011) *Undervisningsplanlægning for faglærere*, København, Gyldendal, 2. udg., 6. oplag.

Illeris, K. (2006), *Læring*, Roskilde Universitetsforlag, 2. udg.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009), *Interview – Introduktion til et håndværk*, Hans Rietzels Forlag, 2. udg., 4. oplag.

Lave, J. & Wenger, E. (2010), *Situeret læring og andre tekster*, København, Hans Rietzels Forlag, 5. oplag.

Meyer, B. (red.) (2011), *It-didaktisk design*, København, DPU.

Rogers, Y., Sharp, H. og Preece, J. (2011), *Interaction design, beyond human-computer interaction*, Chichester, Wiley & Sons Ltd. 3. udg.

Schein, E. H. (1994), *Organisationskultur og ledelse*, København, Valmuen, 2. Udg.

Simonsen, J. og Robertson, T. (2013), *Handbook of Participatory Design, Promotional Copy*. Routledge International.

Svedberg, L. (2008), *Gruppepsykologi, om grupper, organisationer og lederskab*. Frederikshavn, Dafolo Forlag.

Thomsen, H. K., (2004), *Den lærende organisation – i et ledelses- og forandringsperspektiv*. Hinnerup, Forlaget Ankerhus.

Artikler

Amiel, T. & Reeves, T. C. (2008). *Design-Based Research and Educational Technology: Rethinking Technology and the Research Agenda*. Educational Technology & Society, 11 (4), s. 29-40

Christensen, O. (2011) artikel ”Skolen har et forældet syn på digitalisering”, [www.Folkeskolen.dk](http://www.folkeskolen.dk), nr. 1, 2011
<http://www.folkeskolen.dk/65981/skolen-har-et-foraeldet-syn-paa-digitalisering>

Gynther, K. (2012), artikel "Design-Based research - en introduction", www.education.dk,
http://ucsj.dk/fileadmin/user_upload/FU/Publikationer/Design-Based-Research-en-introduktion-KGY-020112.pdf

Hedestig, H. og Kaptalinin, V. (2002) artikel ”*Re-contextualization of Teaching and Learning in Videoconference-based Environments: An Empirical Study*”, Proceedings of CSCL 2002

Kjær, C., Christensen, I.-M. F., Blok, R., Petersen, L. (2009), ”*Anvendelse af webkonference på Syddansk Universitet – Erfaringer fra tre pilotprojekter*”, Læring & Medier, nr. 2

Larsen, S. (2001), <http://pub.uvm.dk/2001/demokrati/5.htm>, siden indgår i publikationen ”*Uddannelse, læring og demokratisering*” kap. 5 (2001), Undervisningsministeriet.

Links

Pjece om Politiet <https://www.politi.dk/da/omPolitiet/Pjece/>

Statens fælles læringsløsning “*Campus*”, www.info-campus.dk

Videokonferencesystem i Campus (Statens fælles læringsløsning) <http://xn--digitalringogpraksis-m3b.dk/wp-content/uploads/2012/10/Produktblad-Campus-Virtuelle-m%C3%B8der-20121022x.pdf>

Se også: <http://www.saba.com/online-collaboration-tools/>

involveres og er sammen med forskeren om at udvikle et didaktisk design. Det er en cirkulær model, som handler om, at forskeren har et tæt samarbejde med sine brugere, som man skal have udarbejdet et didaktisk design, læringsdesign eller uddannelseskoncept. Man har et slag fælles laboratorium eller fælles projekt. Modellen består af fire dele, hvor den første del handler om at finde ud af, hvilken kontekst vi befinder sig i, hvad er det for en kultur, normer og traditioner har man. Dernæst hvad kan vi så skrue sammen i form af et uddannelseskoncept, afprøvning heraf, justering samt opstilling af guidelines og feedback på anvendte teorier. Modellen kan køre flere gange rundt. Man kan sige, at det er en slags udviklings-projektmodel. Vi befinder os nu i den del der handler om konteksten og vores uddannelsestraditioner, så det er herom jeg har opstillet en række spørgsmål.

Er det ok at interviewet optages på bånd? Det er anonymiseret, og jeg vil vedlægge et referat af interviewet. Derudover vil der være enkelte citater med anonymiseret kilde.

Selvom jeg godt kender dig bede dig om, at du starter med at fortælle om din baggrund for at undervise og din evt. efteruddannelse indenfor dette felt består i. Gerne med flere detaljer, forstået på den måde, at du bedes lade som om jeg ikke kender dig, for så vidt muligt at undgå at du antager at der er ting jeg ved og som du derfor undlader at fortælle om.

Interviewet

Hvad er din baggrund for at være underviser? Evt. efteruddannelse?

Hvor mange år har du fungeret som underviser?

Hvilke uddannelser underviser du på?

Kan du kort beskrive disse, målgruppe indhold, særlige forhold for denne type uddannelse...

Hvad synes du om at undervise?

Hvad kendetegner god undervisning?

Hvad kendetegn er dårlig undervisning?

Hvad gør en god underviser?

Hvad gør en dårlig underviser?

Hvordan bliver man en god underviser?

Hvad har betydning for god læring?

Hvordan skaber man en god læringssituation?

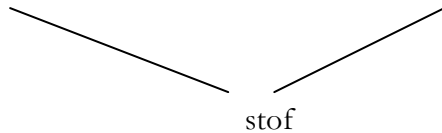
Formidlingsmodel (HH, undervisning og planlægning for faglærere, 2011, side 14). Overvejelser om menneskesyn, viser forholdet mellem lærer, elev og stof.

Hvilke ord vil du sætte på relationen mellem underviser og deltager og det stof der skal læres?

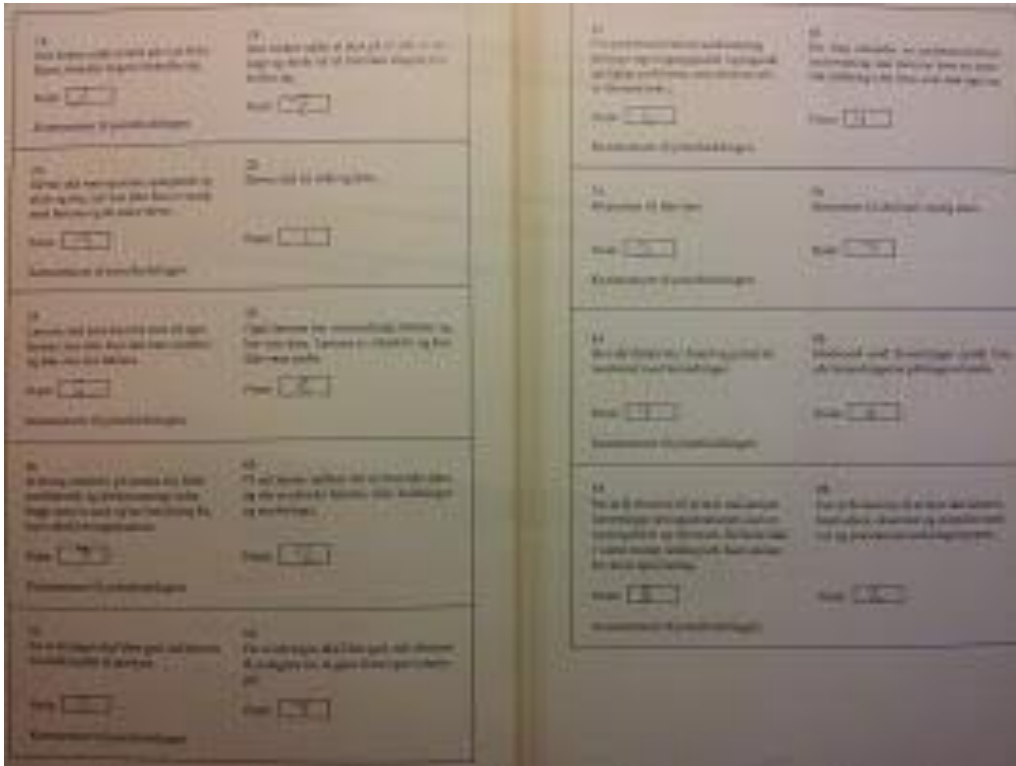
Hvor ligger vægten og hvad har betydning for læring?

Pædagogisk model

lærer/underviser ————— elev/deltager



Forskellige pædagogiske grundsyn (HH, undervisning og planlægning for faglærere, 2011, side 14) skema side 12



Jeg har en lille øvelse med 9 udsagn, hvor du bedes læse udsagnene igennem og fordele 10 point i alt til hvert udsagn. Efterfølgende vil jeg bede dig sætte ord på dine overvejelser bag din fordeling.

1. udsagn:

- a) Den bedste måde at lære på er at få forklaret, hvordan tingene forholder sig. - point
- b) Den bedste måde at lære på er selv at opdage og finde ud af, hvordan tingene forholder sig: - point

Kommentar:

2. udsagn:

- a) Eleven skal være spontan, spørgende og aktiv og vise, når han eller hun er uenig med læreren og de andre elever. - point.
- b) Eleven skal tie stille og lytte. - point.

Kommentar:

3. udsagn:

- a) læreren skal have kontrol over sit eget humør; han eller hun skal være objektiv og ikke vise sine følelser. - point
- b) Også læreren har menneskelige følelser og bør vise dem. Læreren er subjektiv og kan ikke være andet. - point.

Kommentar:

4. udsagn:

- a) Al læring omfatter, på samme tid, både intellektuelle og følelsesmæssige sider. Begge sider er med og har betydning for hver enkelt læringsituation. - point.
- b) Vi må skelne mellem det at formidle fakta og det at påvirke følelser, vilje, holdninger og vurderinger. - point

Kommentar:

5. udsagn:

- a) For at læringen skal blive god, må læreren formidle stoffet til eleverne. - point.
- b) For at læringen skal blive god, må eleverne få mulighed for at gøre deres egne erfaringer. - point

Kommentar:

6. udsagn:

- a) I en problemorienteret undervisning må man tage udgangspunkt i spørgsmål og faglige problemer, som eleverne selv er interesserede i. - point
- b) Før man anvender en problemorienteret undervisning, skal eleverne have en teoretisk indføring i det tema, som skal tages op. - point

Kommentar:

7. udsagn:

- a) Mennesket vil ikke lære. - point.
- b) Mennesket vil altid lære, stadig mere. - point.

Kommentar:

8. udsagn:

- a) Hos alle findes der i bund og grund en modstand mod forandringer. - point.

b) Modstand mod forandringer opstår kun, når forandringerne påtvinges af andre. - point.

Kommentarer:

9. udsagn:

a) For at få eleverne til at lære må læreren tilrettelægge læringssituationerne, som er meningsfulde og relevante. Eleverne skal i videst muligt omfang selv have ansvar for deres egen læring. - point.

b) For at få eleverne til at lære skal læreren kontrollere, observere og stimulere med ros og præstationsvurderinger/prøver. - point

Kommentarer:

Generelle overvejelser om teknologi og uddannelsesaktiviteter

Hvordan ser undervisernes nuværende situation ud mht brug af teknologi til understøttelse af uddannelsesaktiviteter (studieweb, smartboard, ipad/tablets, campus eller andre ressourcer på internettet, apps, youtube klip, tv/film/optagelser/lydklip osv.), hvilken mulig teknologi stilles til rådighed?

Hvilke hjælpemidler anvender du i din undervisning?

Hvordan tages det i anvendelse?

Fungerer det efter hensigten?

Hvilken type hjælpemidler eller teknologier kunne forbedre undervisningen?

Egne erfaringer med brug af teknologi i undervisningen

Holdninger pro eller kontra brug af teknologi i undervisningen samt erfaringer evt. kendskab til andre underviseres brug af teknologi i undervisningen.

Har du kendskab til Politiet videomødeudstyr som bruges ved briefinger og mønstringer?

Hvis ja, så næste spørgsmål ellers fortæller jeg kort om systemet som mødeunderstøttende teknologi.

Hvordan ser du på denne teknologi som mulighed til at understøtte en undervisningssituation?

Kan du se områder, hvor den kan den ville være særlig fordelagtig i undervisningssammenhænge?

Kan du se områder, hvor den kan den ville være særlig besværlig i undervisningssammenhænge?

Afsluttende bemærkninger

Tak for hjælpen.

7.2 Udskrift af 1 interview

1 Referat af interview med NØ, Efter- og Videreuddannelsen (Rigspolitiets centrale enhed) referat guide til domænekendskab og problemlidentifikation

Introduktion

PM: Interview er ifm. mit masterstudie i IKT og Læring. Jeg vil gerne skrive om vores videomødefaciliteter, der bruges til briefinger ved møstring i Beredskabet. Og udstyret fungerer jo rigtig godt.

Er det ok at interviewet optages på bånd? Det er anonymiseret, og jeg vil vedlægge et referat af interviewet. Derudover vil der være enkelte citater med anonymiseret kilde.

NØ: Det er ok.

PM: Først vil jeg fortælle dig om den metode som opgaven er bygger på. Den hedder Design Based research, og er en samarbejdsmodel, hvor forsker og brugere, eksempelvis borgere involveres og er sammen med forskeren om at udvikle et didaktisk design

Det er en cirkulær model, som handler om, at forskeren har et tæt samarbejde med sine brugere, som man skal have udarbejde et didaktisk design, læringsdesign eller uddannelseskoncept. Man har et slags fælles laboratorium eller fælles projekt. Modellen består af fire dele, hvor den første del handler om at finde ud af, hvilken kontekst vi befinder sig i, hvad er det for en kultur, normer og traditioner har man. Dernæst hvad kan vi så skrue sammen i form af et uddannelseskoncept, afprøvning heraf, justering samt opstilling af guidelines og feedback på anvendte teorier. Modellen kan køre flere gange rundt. Man kan sige, at det er en slags udviklings-projektmodel. Vi befinder os nu i den del der handler om konteksten og vores uddannelsestraditioner, så det er herom jeg har opstillet en række spørgsmål.

Opgavens problemformulering handler om, hvordan man kan udvikle et læringsdesign, hvor man bruge af videomødeudstyret. Jeg vil bruge teori om blended learning som teorigrundlag, således at udstyret ses i en læringssammenhæng i et organisation, der har en stærk tradition for tilstedeværelsesundervisning.

NØ: Ja det må man nok sige.

PM: Så man kan sige, brug af videokonferencen i undervisning ser man ikke meget af, hvis man overhovedet ser det, hvorimod klasseundervisning er det man i høj grad anvender i politiet. Er det ikke korrekt?

Interviewet

NØ: Fuldstændigt rigtigt.

PM: Så jeg vil starte med at spørge til de traditioner vi har. Selvom jeg godt kender dig bede dig om, at du starter med at fortælle om din baggrund for at undervise og din evt. efteruddannelse indenfor dette felt består i.

NØ: Jeg startede på Politiskolen i december 1999 på grunduddannelsen, og på dette tidspunkt havde jeg lige fået et pædagogisk grundkursus på tre uger i politiets regi på en kursusejendom. Men ellers fik vi ikke noget pædagogisk inden vi startede. Vi fik fem moduler af politiets lærerundervisning - jeg kan ikke huske hvad det hed dengang. Vi kom drypvist på som det passede ind den undervisning, vi havde med klassen. Det blev løbet igennem i løbet af første år til halvandet. Senere har jeg diplomuddannelse i pædagogik og organisationsudvikling i 2007, vi gik på politistudiet i hele 2007.

PM: Så du har en fuld diplomuddannelse i pædagogik?

NØ: Ja.

PM: Var det ude på DPU?

NØ: Det var på professionshøjskolen.

PM: OK.

NØ: Det er, hvad jeg har af pædagogisk uddannelse for at undervise.

PM: Hvor mange år har du fungeret som underviser?

NØ: Der har jeg gjort i 12 år.

PM: Hvordan vil du beskrive de uddannelse eller typer kurser du underviser på?

NØ: Det er en blandet landhandel. Der hvor jeg har undervist mest er på "køreprøvesagkyndig kurset", hvor jeg underste i færdsel. Det var ren tilstedeværelsesundervisning. Og så har jeg haft "train the trainer" kurser bl.a. i Irak. I dag hiver vi mange gange fagpersoner ind for at undervise, hvor vi bygger kurset op og udvikler det. Der laver jeg mest af i dag. Efter kredsens og afdelingernes behov.

PM: Hvis vi holder fast i færdsels-kurserne og kurserne i Irak, hvordan vil du beskrive målgrupperne og det som særligt kendetegner disse uddannelser?

NØ: I 2005 og -6, hvor jeg lavede færdselsundervisning for prøvesagkyndige, og det var efter det gamle koncept, fordi jeg blev lige kastet ud idet, **der da Sven Erik kom til skade**, hvor jeg havde fem dage til at finde ud af, hvordan dette skulle køre. Det var ren røv i bæk undervisning.

Jeg prøver at lave så meget samtaleundervisning som muligt, fordi hvis de bare sidder i otte timer og bare lytter på det giver ikke det samme som hvis de får lov til at blive inddraget i det. det var en ting.

Og så var der, de der trainer kurser, som vi havde i Irak. De fik nogle oplæg om elementer i opbygning af en undervisning og pædagogiske principper, som vi bruger i vesten. Det brugte vi den ene uge på. Og så brugte vi den næste uge på, at de så afholdte lektioner, hvor vi så selvfølgelig hjalp dem, og så guidede dem igennem, fordi der ude der har de den rigtige gammeldags foredrags undervisning, hvor der kan sidde 100 mand, og så står der en i tre kvarter til en time, hvorefter det er slut. Der er ikke noget feedback eller to-vejs kommunikation, det er en-vejs hele vejen igennem. Og dér er der så lang vej igen, skal jeg hilse at sige, men det lykkedes dog, at få puttet lidt ind og de kunne godt se, at når de blev inddraget i undervisningen, så lærte de altså mere. Det vidste vi selvfølgelig hjemmefra, men det skal de jo prøve på egen krop, før de kan se det, hvilket der ikke er noget at sige til, fordi at de jo har en hel anden kultur end vi har. Men det var sjovt.

PM: Ja det har det sikkert været.

NØ: Ja det var det.

PM: Hvad synes du i det hele taget om at undervise?

NØ: Det er sjovt - altså det er sjovt at have de unge mennesker at gøre, og de er selvfølgelig top-motiveret. Det kan man sige. Det er meget sjældent, at der er modstand imod undervisningen på politiskolen. Hvorimod man kan sige, at nogen gange har vi været ude for det, når vi underviste på

politiets videregående uddannelse, altså efteruddannelse af politifolk på et bredt niveau før i tiden. Der havde jeg faktisk også meget undervisning. Det havde jeg lige glemt.

PM: Hvad havde du? Den må jeg høre en gang til. Det fik jeg ikke fat i.

NØ: Det hed politiets obligatoriske videreuddannelse 1, 2 og 3.

PM: Og der kom de politifolk, der er uddannet politifolk og som havde virket i nogle nogle år.

NØ: Ja, det havde jeg faktisk helt glemt. Og der kom mange og sagde, at skulle de nu på skolebænken igen, og vi ku' det hele, men når ugen var gået, måtte de trods alt erkende, at de havde lært noget.

PM: Hvordan var den undervisning bygget op tænker du?

NØ: Den var bygget op på den måde, at vi underviste herfra i nye ting, som var kommet. På det tidspunkt var det især politiloven, der var ny. Og selv flere år efter havde de ikke fået undervisning ude i kredsene og da underviste vi i det stadigvæk, fordi de gerne ville høre om det. Og så tilrettede vi undervisningen til det, som de gerne ville høre om. Nogen gange var dette umuligt, fordi vi skulle have nogle fagpersoner, som selvfølgelig ikke kunne nå at komme på kurset, altså når vi kørte det om mandagen, så ville de gerne have det i løbet af ugen. Det kunne vi ikke nå altid, men vi prøvede, men det kunne ikke altid lade sig gøre.

Der var faktisk mange der var rigtigt glade for de kurser. De var også igen bygget op på, at det var samtaleundervisning, det var diskussioner og gruppearbejde var der selvfølgelig også. Men netop det, hvis du sidder fyrrårig eller halvtredsårig og ikke har siddet på skolebænken i 10 år, så er det svært at sidde stille så længe. Så får du altså mere ud af det, hvis du forlanger noget af dem, og de skal blive inddraget i det.

Det er sjovt, altså det er hårdt, når man starter, hvis der er modstand i undervisningen, men det er sjovest, hvis du kan vinde det.

PM: Ja.

NØ: Ikk'.

PM: Men det lyder som om, at du har brugt den samme tilgang i din undervisning uanset, hvilke typer af kurser du har undervist i med hensyn til at få sat gang i inddragelsen i deltagerne eller kursisterne.

NØ: Ja det er rigtigt.

PM: Hvad vil du kendetegne som værende god undervisning?

NØ: Ja men det er jo, hvis folk føler at det de har lært på et kursus, at det er noget de kan bruge bagefter og at de så bruger det og får lov at bruge det, når de så kommer hjem i kredsen bagefter. Hvis de bare lærer det, og de så ikke bruger det til noget bagefter, så er det spildt.

PM: Så det skal være brugbart.

NØ: Ja det synes jeg.

PM: De skal vise at de bruger det.

NØ: Ja det er jo derfor vi gør det. Det er for, at de skal bruge det i deres hverdag.

PM: Ja, og det modsatte så med dårlig undervisning?

NØ: Du kan jo godt tabe nogle folk på gulvet, hvis - hvad skal vi sige - hvis du ikke - misforstår mig ikke - hvis du ikke kan nå dem. Hvis I ikke snakker samme sprog. Man kan jo sagtens snakke et eller andet højt ragende sprog, men hvis de er hernede så mødes man jo ikke. Så får de ikke noget udbytte af det. Det tror jeg ikke. Så derfor er det med at finde ud af - altså deres niveau, hvis man kan sige det sådan. Det er det man skal være på.

PM: Vil der være nogen...altså i den der...hvis man så går lidt ned i, hvad er det så man mere konkret kan sige ... nu spurgte jeg til god og dårlig undervisning som måske er lidt banalt og som er yderpunkter og der fortæller du, at "de skal bruge det" og "hvis man ikke når deltagerne", men hvad vil du sige, hvad konkret gør en god underviser? Hvis man kan sige det?

NØ: For det første skal han jo brænde, for det han laver, og så skal han vide, hvad han taler om, for de kan hurtigt afdække, hvis du ikke ved nok om det emne, han taler om. Så er det altså bedre at få en fagperson ind og gøre dette, og så sige at det magter jeg ikke og så få en anden til at gøre dette. Men du kan også inddrage dem, gøre dem det forståeligt, at det er noget de har brug for. Hvis det er det selvfølgelig.

PM: Ja.

NØ: Det kan ikke nytte noget, at der kommer én ind på et eller andet økonomisk kriminalitets-kursus og han sidder og kun har med voldssager at gøre. Det skal passe sammen til det de bruger i deres hverdag. De skal kunne se, at de har brug for det. Ellers så tror jeg det misser nogle gange.

PM: Men er det noget de kan se allerede inden de kommer på kurset, tænker jeg, eller noget de finder ud af undervejs?

NØ: I dag så kan de undersøge, hvad alle kurser handler om. Der er pensumplaner og kursusplaner og mange gange er der også skemaer, så de kan se, hvad kurset indeholder. Og idag skal kredsene jo selv betale for deres kursusophold, så de sender ikke bare en afsted fra en afdeling, der siger "nå, vi har lige en plads, den kan vi lige så godt udnytte", da gør de det kun for folk, der skal bruge det til noget bagefter.

PM:Ja.

PM: Hvad vil du så sige, hvad kunne så være en adfærd for en dårlig underviser, hvad gør en underviser, der ikke er særlig god, hvad ville det være for en slag adfærd?

NØ: Det var en af de mere svære. Hvis du ikke lytter til eleverne. Hvis du har sat dig et mål og lagt et skema for, hvordan du vil køre undervisningen og du så finder ud af at det går fejl, og fortsætter. Så når du slet ikke eleverne. Så får du kæmpe modstand i undervisningen. Du skal kunne gå ind og ruske lidt op i kasketten på dem, så de siger, okay det er noget vi har brug for.

PM: Hvordan synes du, at man bliver en god underviser, hvad er det for en vej man skal gå for at blive en god underviser?

NØ: Du skal først og fremmest have lyst til det, hvis du ikke har lyst til at stå foran en flok og undervise, så skal du lade være. Men ellers skal du sætte dig ind i de ting du underviser i og så skal du...

PM: Fagligt tænker du?

NØ: Ja selvfølgelig, og så skal du kunne udnytte nogle forskellige pædagogiske principper, så som du skal bruge hjælpemidler, og du skal ikke ensidigt køre eksempelvis på powerpoint, som man kan forfalde til, fordi det er nemt have den til at køre hele tiden, og det kender vi selv. Det er nemt lige bare at smide nogle flotte ting op på og så stå og fortælle ud fra det. Men du skal også kunne bruge andre ting, for ellers så bliver det ensidigt. Hvis du har 37 timers powerpoint, så bliver man altså hurtigt trætte af at se på det. Du skal kunne bruge nogle forskellige hjælpemidler, og du skal også kunne afvige, hvis der er nogle særinteresser, som har noget med kurset at gøre. Selvfølgelig skal det ikke være "small-talk". Hvis de har et eller andet bestemt spørgsmål, så skal du da have mulighed for at dreje derover, og lige snakke lidt om det.

PM: Hvad har betydning for den gode læring?

NØ: Hvad tænker du på, fra læreren side eller fra kursisternes side?

PM: Jeg tænker på, du talte en lille smule om det i forbindelse med der med, at man skal kunne lytte til eleverne og til deltagerne, hvis de har noget særligt som de er interesseret i og så svinge den der vej rundt - for at de får det der med hjem som man gerne vil give dem. Hvad skal der til for, at de tager imod det? Hvad er det for nogle elementer eller forhold der har betydning for den læring den opstår?

NØ: Det er et samspil mellem underviseren og kursisterne. Hvis der ikke er noget harmoni mellem dem, hvis den ene mener "øst" og den anden tror "vest", så sker der ikke rigtigt noget læring. Du skal ligesom forstå hvilket niveau du skal undervise dem på. Du skal ind og have vendt nogle brikker som skal bygges op igen. Det skal de have forståelse for, og det kan godt være svært. Hvis man i mange år kun har gjort en ting, og ny lovgivning siger en anden ting, så er det den vi skal bruge fremadrettet. Men du er nødt til lige som at få væltet nogle af de kasser, de har derinde, åbnet dem op og får tomt indholdet ud på gulvet og så få lagt indholdet ind rigtigt igen med de nye elementer og de nye ting de skal bruge. For eksempelvis hvis det er ny lovgivning. Men de skal selvfølgelig også være modtagelige overfor, hvis du ikke kan gøre dem modtagelige så lærer de ikke rigtigt noget.

PM: Hvor meget kan man som underviser forberede sig på det inden en undervisningssituation, hvor man skal ind og vælte brikker?

NØ: For det første kan du nogle gange se det på dem. Hvor gamle er de kursister du har? Har det nogen som har været 5 år i tjenesten eller har de været 10 år i tjenesten? Så kan du se, okay, de har lært det på den-og-den-måde, så skal du køre det på den-og-den-måde, hvorimod yngre de har nemmere ved at omstille sig på noget nyt, det må vi jo erkende. Du kan aldrig forberede dig hundrede procent. Der kan hurtigt være noget som en kommer med, der lige falder uden for det du har gået og forberedt.

PM: Hvad tænker du, har holdet været harmonisk eller de været forskellige, hvordan kan du se det på gruppen der?

NØ: Du kan se det ved at, hvis det er specialkurser som er det mange gange folk, der er rettet ind, i en bestemt retning, hvorimod de mere brede kurser, der kommer de jo fra alle grene i politiet. Her er det sværere, at de alle samme får noget med hjem, fordi nogen har en interesse den ene vej, nogen har den anden vej og en tredje har en tredje vej og interesse, og så er det gælder det om, at de alle sammen får lidt med hjem, hvis det er muligt.

PM: I den proces, hvor man giver dem noget med hjem, og du talte før om powerpoint og forskellige hjælpemidler - jeg husker ikke om du brugte ordet hjælpemidler eller måske undervisningsmidler - hvad kunne man ellers forestille sig, der kunne være gode midler, hvis man kan sige det sådan?

NØ: Vi har jo masser af elektroniske midler idag som vi også talte om før med det her e-learning, hvor du sidder ...for eksempel videokonference ikke?

PM: Nåh ja.

NØ: Hvor vi sidder og gør det, og du behøver ikke at være til stede. Du kan sagtens have et virtuelt klasserum, hvor du sidder og taler sammen. Det sparer en masse rejseomkostninger og tid ikke. I stedet for, at folk kommer fra Nordjylland til København, men man kan sidde og snakke med dem på samme måde, men det kræver selvfølgelig tilvænning, fordi det er jo nemmere, hvor vi sidder og snakker nu-og-her. Det har vi jo altid været vant til, hvor vi bare sidder face-to-face, men det kræver garanteret en tilvænning at kunne anvende de elektroniske hjælpemidler.

PM: Men jeg tænker, det er jo mere en tænkt situation end det er praksis tænker jeg. Men set i forhold til den tradition vi har idag, hvad har vi så af hjælpemidler som underviser?

NØ: Det er tavlen, det er whiteboarden, powerpoint, smartboard, flipover og den slags ting.

PM: Er det dit indtryk, at vi bruger den der smartboard rigtig meget?

NØ: Næh, det tror jeg faktisk ikke, at vi gør.

PM: Det er ikke noget du har oplevet?

NØ: Vi bruger den faktisk kun når vi holder møder eller når vi sidder og udvikler herinde selv. Jeg har ikke været ude for, at vi bruger det i en undervisning. Men problemet er jo også, at de ikke har det på kursusejendommene rundt omkring og vi holder næsten ingen kurser her i bygningen mere, hvor vi har smartboard.

PM: Hvad bruger man så på de kursusejendomme vi anvender?

NØ: De fleste bruger powerpoint, flipover eller whiteboard, hvor der veksles mellem disse tre ting.

PM: Ja.

NØ: Fordi det er rigtigt fagkurser dem jeg har i øjeblikket, hvor faglæreren kommer med deres eget undervisningsmateriale. Nogen gange hjælper vi med at kopiere, hvis de skal have noget udleveret, men det er ikke ret meget.

PM: Så man bruger også de der mapper meget, hvor man har en masse materiale?

NØ: Hvad, tænker du på ringbind?

PM: De får ikke udleveret usb nøgle eksempelvis?

NØ: Nej-nej. Men på nogle kurser beder man dem om at have det med selv. Og de fleste har i hvert fald én usb nøgle, så man kan have det hele med hjem elektronisk bagefter. Og det er også det eneste rigtige, og det fylder jo ingenting, og jeg ved ikke hvor mange ringbind du kan have liggende på et lille usb-stik. Nu kan man se, vi kører et økonomiske kriminalitets kursus i næste uge.

PM: Nåh det er alle de ringbind du har her.

NØ: Ja, de får et ringbind hver, men de får også tonsvis af materiale inden fra SØK.

PM: Er det dig der styrer dette kursus.

NØ: Ja.

PM: Hvordan er det nu, har disse undervisere powerpoint med?

NØ: Ja.

PM: Hvad bruger de ellers, flipover?

NØ: Ja, de bruger flipover og whiteboard.

PM: Her er et trekant (viser trekant) med tre parametre: underviser, deltager og stoffet. Hvad vil du sige er betydningsfuldt for samspillet og relationen mellem dem, hvis målet er at få noget læring for deltagerne?

NØ: Du får ikke noget undervisning, uden at du har dem alle tre. Det gør du ikke.

PM: Nej.

NØ: Hvis deltagerne ikke er motiveret for at modtage, så kan de være nok så meget stof og det kan være nok så god en underviser, så kommer der ikke rigtigt noget ud af det. Det er et samspil af dem alle tre. Men jeg tror en stor del af leveringen af det er underviserens opgave, hvis han ikke kan formidle, så kan deltagerne være nok så motiveret og der kan være nok så godt stof, hvis han ikke kan levere varen, så får de ikke noget ud af det andet end det de selv kan læse hjemme. Halvdelen af skylden om det går godt eller skidt skyldes underviseren. Kursisterne gennemskuer hurtigt om underviseren kan sit stof ellers går de på "musik". det kender vi fra os selv, hvis en underviser ikke rigtigt ved hvad han/hun taler om så gider du ikke at høre efter.

PM: Nej.

PM: Jeg har en lille øvelse med 9 udsagn, hvor du bedes læse udsagnene igennem og fordele 10 point i alt til hvert udsagn.

1. udsagn:

- a) Den bedste måde at lære på er at få forklaret, hvordan tingene forholder sig. 4 point
- b) Den bedste måde at lære på er selv at opdage og finde ud af, hvordan tingene forholder sig. 6 point

Kommentar: I nogle situationer er man nødt til at fortælle dem nogle ting inden man går i gang, ligesom for at guide dem lidt igang med stoffet, men det er vigtigt, at de selv får fingrene ned i materien og får lov til at rode med det. Det mener jeg, at de får mest ud af.

2. udsagn:

- a) Eleven skal være spontan, spørgende og aktiv og vise, når han eller hun er uenig med læreren og de andre elever. 9 point.
- b) Eleven skal tie stille og lytte. 1 point.

Kommentar: Jeg synes altså det giver den sjoveste undervisning for mig og eleverne, hvis de siger hov

det forstår vi ikke eller det er jeg uenig med dig i og så tager vi diskussionen med det samme i stedet for at du kører 35 min. og så har de 10 min. spørgetid bagefter. Så er der mange der har glemt det og så der frikvarter og de gider ikke at spørge. Det er bedre at blive afbrudt midt i det hele. Det synes jeg er sjovest. Det kræver selvfølgelig også mest af læreren, fordi du er nødt til at være oppe på tæerne hele tiden, hvis de har spørgsmål. Sådan er det.

PM: Så det skal være sjovt.

NØ: Ja det skal det.

3. udsagn:

a) læreren skal have kontrol over sit eget humør; han eller hun skal være objektiv og ikke vise sine følelser. 8 point

b) Også læreren har menneskelige følelser og bær vise dem. Læreren er subjektiv og kan ikke være andet. 2 point.

Kommentar: Den er jeg mere luren ved. Det kan ikke nytte noget, at hvis du kommer og har haft en dårlig weekend, og så møder op mandag morgen og lader dit humør gå ud over eleverne vel. Så må du altså tøjle dig selv og være professionel til at klare det. Men på den anden side er det også sådan at det kan have den modsatte effekt, hvis du har et godt humør, så må du godt lade det smitte af i undervisningen ikke. Hvis er man ikke tager sig af, hvad de siger og virker som om man er i dårligt humør smitter det af på eleverne. Hvorimod hvis du kommer ind og har knald på lige med det samme, smiler og har det sjovt, så kører de med på den med det samme. Så der er noget skuespil i det.

4. udsagn:

a) Al læring omfatter, på samme tid, både intellektuelle og følelsesmæssige sider. Begge sider er med og har betydning for hver enkelt læringsituation. 3 point.

b) Vi må skelne mellem det at formidle fakta og det at påvirke følelser, vilje, holdninger og vurderinger. 7 point

Kommentar: Men jeg ved ikke om den bare skulle den have heddet 5 - 5, fordi du er nødt til at gøre begge dele ikke. Men altså i næsten hvilken som helst situation så vil der være nogle følelser med, hvis du har nogle erfaringer på et område du tager med derind - jeg har nogle følelser for hvordan du løste opgaven, og hvis jeg så kommer som en instruktør eller underviser og fortæller hvordan det skal være, så kan der komme nogle følelsesmæssige ting, hvor du tænker, at det jeg lavede, var det så forkert? Det behøver det jo ikke at være. I den situation kunne det måske have været rigtigt nok. Den er lidt luren den der.

5. udsagn:

a) For at læringen skal blive god, må læreren formidle stoffet til eleverne. 5 point.

b) For at læringen skal blive god, må eleverne få mulighed for at gøre deres egne erfaringer. 5 point

Kommentar: Det er igen det her, der er noget der skal formidles til dem. Det er man nogen gange nødt til at starte op, indføring i emnet. Og så kommer det der med, at de skal pille rode og rage med det. Det giver det bedste.

6. udsagn:

a) I en problemorienteret undervisning må man tage udgangspunkt i spørgsmål og faglige problemer, som eleverne selv er interesserede i. 6 point

b) Før man anvender en problemorienteret undervisning, skal eleverne have en teoretisk indføring i det tema, som skal tages op. 4 point

Kommentar: Jeg synes det er meget vigtigt, at hvis de selv har nogle emner de kan tage op, så er det som regel det mest interessante for dem. De går også mest op i opgaven, hvis det er noget, de kan relaterer til deres egen hverdag. Men på den anden side er der mange, der ikke kender til den problemorienterede undervisning ikke, og så ligesom indføre dem lidt i det om hvad det går ud på, inden vi starter op.

PM: Hvis vi lige tager 2 sekunder med den der problemorienteret undervisning, for det er noget vi også er begyndt at bruge også på herover (Efter- og videreuddannelsens område i forhold til grunduddannelsen). Det er i hvert fald noget man har lagt sig på sinde at køre med på den nye bacheloruddannelse. Men hvordan synes du, at det går med dette i Efteruddannelsen?

NØ: Jeg tror det er lidt svært. Vi skal have fat i vores faglærere og instruktører, som vi låner udefra til mange af tingene (undervisning) for de er ikke guidet ind på dette endnu. Det tror jeg ikke. Det er kun min fornemmelse.

PM: Ja..

NØ: Jeg tror vi på et tidspunkt, også netop fordi vi skal arbejde videre med bachelorerne der kommer og skal på efter- videreuddannelse, så er de jo guidet ind på problemorienteret undervisning, og så skal instruktørerne helst også være det. Så der tror jeg faktisk, at vi har en opgave, fordi vi bruger rigtigt mange faginstruktører.

PM: Jeg har lagt mærke til at Marianne (underviser på grunduddannelsen og tilrettelægger problemorienteret undervisning) har været ude og holde nogle oplæg og undervisning om de operative og deres kurser. Jeg ved ikke hvor meget hun har været ude i felten, hvis man kan sige det.

NØ: Det tror jeg faktisk ikke. Jeg tror ikke at de har undervist nogle af vores undervisere i problemorienteret undervisning.

PM: Hvor vigtigt synes du den type af undervisning er?

NØ: Jamen det er jo en hel anden måde at undervise på, hvor du ligesom kommer igennem emnet på en hel anden måde ikke. Jeg synes også vi er nødt til at være oppe på tærne som undervisningsinstitution. Vi er nødt til at kunne gøre det. Vi er nødt til at kunne følge med ligesom det de er vant til, de nye derover (grunduddannelsen) det er vi nødt til at køre videre med. For vi skal op på deres niveau, ellers bliver vi ikke rigtig efteruddannelse for dem, hvis vi ligger under deres normale niveau.

PM: Jeg kommer til at tænke på, når du siger, at vi skal ud for at undervise vores instruktører i det eller de undervisere vi inddrager i forskellige sammenhæng, hvor meget er det egentlig klædt på til den rolle de har tænker du - til at undervise i det hele taget eller kommer de bare med deres faglighed?

NØ: Jeg tror de kommer med deres faglighed. Jeg tror ikke, at der er mange af dem, der bare har været på et pædagogisk grundkursus. Vi har snakket om det gennem årene, men jeg tror aldrig rigtigt at det er blevet sat i rammer ala "OK hvis du skal undervise på politiskolen, så skal du have det-og-det", men

jeg ved ikke om der kan komme noget krav til dem om at fremover skal de have en diplomuddannelse eller master for at kunne undervise bachelorerne, når de kommer ud, for at de kan få ETCS point for det..

PM: Ja det er jo spørgsmålet. Men jeg tænkte på, at i forhold til at nu sidder vi her og snakker om pædagogik og didaktik eller hvad det nu handler om og hvad god undervisning indeholder - de ting som jeg har spurgt dig om og vi har snakket om nu her, hvordan synes du, om den stil du nu fortæller om her, hvordan synes du den er afspejlet i den undervisning vores instruktører de foretager sig efter din oplevelse?

NØ: den er ikke afspejlet i det vi taler om her, fordi de kører stadigvæk den gammeldags undervisning. Jeg tror ikke de laver ikke nogen som helst problemorienteret undervisning. De kan have noget gruppearbejde med, men om den ligefrem har været over i den problemorienteret undervisning, hvor man starter på en hel anden måde tror jeg ikke. Jeg tror de får en række faste opgaver, som de skal løse.

PM: Men de sætter dem igang.

NØ: De sætter dem igang, men at på kurser "økonomisk kriminalitet", det er meget opgaveløsning, hvor de får nogle problemstillinger, som de så skal løse. De sidder sammen med folk fra Skat, der er jurister, og folk der arbejder med økonomisk kriminalitets sager i kredsene eller i SØK (Statsadvokaten for økonomisk kriminalitet). Der laver man så sammenspil med de tre institutioner som de også gør i virkeligheden, hvor alle tre institutioner er repræsenteret i hver gruppe, så de også kan bruge hinanden bagefter. Men vi har ikke præsenteret dem for problemorienteret undervisning.

PM: Nej det har vi nok ikke.

NØ: Du kan selv se vores køreprøvesagkyndigkursus, det er ren "røv-i-bænk-undervisning".

PM: Røv-i-bænk-undervisning! Men hvad med kurser der foregår mere operativt?

NØ: Dem har jeg ikke en fornemmelse af. Så skal du have fat i Anne-Marie for eksempel.

PM: Hende skal jeg snakke med i morgen.

NØ: Nåh, OK. Det ved hun alt om.

PM: Det er for at få de to forskellige gruppe, så jeg har spurgt i begge dele at forretningen.

NØ: Nu ved jeg ikke hvordan Bruno eller Ivar kører deres kurser, men jeg tror også, at det er mere klasseundervisning.

7. udsagn:

a) Mennesket vil ikke lære. 1 point.

b) Mennesket vil altid lære, stadig mere. 9 point.

Kommentar: Det er altid nogen der ikke gider at lære noget, men jeg tror de fleste idag er interesseret i at lære hele tiden, hele livet igennem. Sådan har jeg det i hvert fald selv. Jeg kan huske, da jeg startede i politiet tænkte jeg, at nu skal jeg være her i al min tid, men det bliver altså hurtigt for kedeligt. Jeg har været i syv forskellige politikredse, og i fire forskellige Rigspoliti afdelinger. Og hver gang mener jeg at jeg har afleveret et eller andet de kan bruge i den pågældende afdeling eller kreds.

8. udsagn:

- a) Hos alle findes der i bund og grund en modstand mod forandringer. 5 point.
- b) Modstand mod forandringer opstår kun, når forandringerne påtvinges af andre. 5 point.

Kommentarer: Vi er meget forskellige mennesker. Det er atypisk, at dem der er her ikke vil prøve noget nyt, det vil de fleste også de ældre.

PM: Så det er på tværs af alder.

NØ: Men jeg tror også at hvis du bliver påtvunget, så kan du godt få noget modstand. Det kender du godt selv.

PM: Ja-ja.

9. udsagn:

- a) For at få eleverne til at lære må læreren tilrettelægge læringssituationerne, som er meningsfulde og relevante. Eleverne skal i videst muligt omfang selv have ansvar for deres egen læring. 8 point.
- b) For at få eleverne til at lære skal læreren kontrollere, observere og stimulere med ros og præstationsvurderinger/prøver. 2 point

Kommentarer: Selvfølgelig vil der altid være en eller anden form for kontrol af, alt efter hvad det er for et slags kursus, og hvad de skal kunne på et kursus, og hvad man forlanger af dem bagefter. Men det er eleverne det drejer sig om. Det er dem der skal have noget ud af kurset. Du kender det selv, hvis du får noget ansvar, så føler du også lidt mere for det.

PM: Hvad så med al det vi snakker om nogle gange med udprøvning og karakterer?

NØ: Jamen det er rigtigt. Nogen gange kan test være meget godt, men hvis de kun laver det for at få en god test og de ikke rigtigt forstår det alligevel, så er det lige meget. Jeg kan også godt se at du nogle gange er nødt til at gøre noget for at kontrollere, at de har lært noget. Så derfor er du nok nødt til at lave nogle udprøvninger.

PM: Hvor meget kendskab har du til det her videoudstyr, der bruges til briefinger mønstringer?

NØ: Ikke ret meget, jeg har set det en enkelt gang.

PM: Du har ikke selv afprøvet det?

NØ: Nej. Og da vi endelig blev sat lidt ind i det, så blev det pillet ned.

PM: Ja, det er rykket over i et andet lokale. Men, hvordan ser du på den her teknologi som mulighed for at understøtte undervisningen eller inddragelse af det i en undervisningssituation?

NØ: Jamen du kan godt gøre det, især i længerevarende undervisningssituationer, hvor de lige skal samles engang i mellem, hvor der er meget selvstudie i det måske. Så kunne man lige have en videokonference på et par timer eller et eller andet. Eller hvad det hedder "virtuelt klasserum". Jeg tror ikke på at man kan gøre det en hel dag. Det tror jeg ikke er sundt. Det tror jeg ikke folk får noget ud af. Så mangle man lige den fysiske kontakt måske. Men fordi du bruger en time eller to, det kan jeg sagtens forestille mig, at man kan gøre.

PM: Kunne du måske ligefrem se et område, hvor et eller andet stykke uddannelse kunne være et sted, hvor man kunne bruge videokonferencen direkte?

NØ: Nu ved jeg, at Peter Frandsen, er ved at lave den nye køreprøveuddannelse. i den uddannelse skal man lave noget hjemme i kredsen et stykke tid, og der kunne man jo godt sige at man hver torsdag eller fredag hvor de er hjemme, så har de en time eller to hvor de alle samles. Hvis de har nogle afklarende spørgsmål, som er godt for få fejlet af bordet inden af de møder på den sidste del af kurset. Det kunne man da egentlig godt gøre.

PM: Og så tænker du, at der er nogle særlige fordele ved at man lige kan mødes hurtigt.

NØ: Ja, hvis du så lige i løbet af de tre dage du er hjemme tænker, hov vi skriver lige spørgsmålet ned. Så samles vi lige en time, og så skal du ikke bruge 5 timer på at køre fra Aalborg til København for at mødes en time.

PM: Det er der en række praktiske fordele i, men er der også andre typer af fordele ved at sidde der hjemme, nu er jeg på i mit eget studiemiljø?

NØ: Du har alle dine ting, du har alle dine bøger og dine opslagsværker, fordi du lige skal kigge ind i den skærm der, så bliver du ikke revet ud af det, og du er tilbage igen i løbet af et splitsekund. Men jeg kan godt se, at det er godt at få pakket det hele sammen, få rensset hovedet og lige få talt sammen. Det kunne da være sjovt at prøve det.

PM: Jeg synes også at det kunne være sjovt at prøve. Har du nogle afsluttende ting til mig som du synes at du brænder inde med?

NØ: Ikke andet end at vi skal da prøve de forskellige muligheder vi har idag mht. undervisningsmateriel ud over whiteboard'en, flip-overen og powerpointen, det er jo det samme mere eller mindre ikke. Vi skal prøve de ting vi har. Hvis det ikke er godt nok, så kan vi jo bare lade være, men vi skal da prøve det.

PM: Og kommer du i tanker om noget mere som siger du det bare.

NØ: Ja om har du mere, så kigger du bare ind. Det behøver vi ikke at aftale så formelt.

PM: Super.

7.3 Udskrift af 2. interview

2 Referat af interview med JJ, Efter- og Videreuddannelsen (Rigspolitiets centrale enhed) til domænekendskab og problemidentifikation

Introduktion

PM: Interview er ifm. mit masterstudie i IKT og Læring. Jeg vil gerne skrive om vores videomødefaciliteter, der bruges til briefinger ved møstring i Beredskabet. Og udstyret fungerer jo rigtig godt.

PM: Først vil jeg fortælle dig om den metode som opgaven er bygget på. Den hedder Design Based research, og er en samarbejdsmodel, hvor forsker og brugere, eksempelvis borgere involveres og er sammen med forskeren om at udvikle et didaktisk design

Det er en cirkulær model, som handler om, at forskeren har et tæt samarbejde med sine brugere, som man skal have udarbejdet et didaktisk design, læringsdesign eller uddannelseskoncept. Man har et slags fælles laboratorium eller fælles projekt. Modellen består af fire dele, hvor den første del handler om at finde ud af, hvilken kontekst vi befinder sig i, hvad er det for en kultur, normer og traditioner har man. Dernæst hvad kan vi så skrue sammen i form af et uddannelseskoncept, afprøvning heraf, justering samt opstilling af guidelines og feedback på anvendte teorier. Modellen kan køre flere gange rundt. Man kan sige, at det er en slags udviklings-projektmodel. Vi befinder os nu i den del der handler om konteksten og vores uddannelsestraditioner, så det er herom jeg har opstillet en række spørgsmål.

Er det ok at interviewet optages på bånd? Det er anonymiseret, og jeg vil vedlægge et referat af interviewet. Derudover vil der være enkelte citater med anonymiseret kilde.

JJ: Det er ok.

Opgavens problemformulering handler om, hvordan man kan udvikle et læringsdesign, hvor man bruger af videomødeudstyret. Jeg vil bruge teori om blended learning som teorigrundlag, således at udstyret ses i en læringsammenhæng i et organisation, der har en stærk tradition for tilstedeværelsesundervisning.

PM: Selvom jeg godt kender dig bede dig om, at du starter med at fortælle om din baggrund for at undervise og din evt. efteruddannelse indenfor dette felt består i. Gerne med flere detaljer, forstået på den måde, at du bedes lade som om jeg ikke kender dig, for så vidt muligt at undgå at du antager at der er ting jeg ved og som du derfor undlader at fortælle om.

Interviewet

PM: Hvad er du baggrund for at undervise og evt. efteruddannelse inden for undervisning og pædagogik?

JJ: Jeg søgte er stilling for næsten 25 år siden på politiskolen, hvor man startede med at have fire klasser på grunduddannelsen. Dengang havde man den filosofi, at de der underviste på grunduddannelsen de skulle have meget tæt tilknytning til praksis. Holdningen var, at man kom ind, gennemførte fire uddannelser og så tilbage igen, så de hele tiden fik nye undervisere. man måtte ikke være væk fra det praktiske politiarbejde i mere end 4-5 år således at man var ajourført. Den pædagogiske tilgang var dengang var udpræget "tankpasser-undervisning", at læreren i centrum der sørger for at give dem noget viden, altså traditionel klasseundervisning hele vejen igennem. Det man fik for at kunne gøre dette var tre uger ppg, politiets pædagogiske grunduddannelse, og det gik på, hvordan man underviser, hvordan

man står i klassen, hvordan man lægger vægt på kommunikation, hvordan man bygger undervisningen op helt fra lektionsplaner, til hvordan man gennemfører det, til hvordan man skriver på tavlen. Efter fire år, så var jeg over på vores lille videreuddannelse, der kørte noget videreuddannelse, og der blev der taget stilling, hvis man skulle blive, så kunne man søge, og så fik man den man kalder en seniorlæreruddannelse, I forløbet havde vi også det, der hedder politiets læreruddannelse, det bestod af 5-6 ugers forskellige ting, pædagogik, psykologi som supplement til det man havde. Skulle man blive på gik man ind i et førlederforløb - en politimæssig uddannelse - blev udnævnt som ledere uden at have personaleledelse. Herefter kørte jeg efteruddannelse, jeg begyndte at køre lederuddannelse. Vi begyndte at nogle interne uddannelser, hvis vi skulle lære noget nyt. Eksempelvis kørte vi et koncept der hed nøddedelse, så var man på et 14 dages modul, med to som havde fået det et andet sted fra, og så var man på det og så kunne man selv køre det videre. Det var egentlig meget den måde man gjorde det på. Jeg begyndte på de meget politifaglige kurser, politiets forberedende lederuddannelse tror jeg det hed.

PM: Er det det man kaldte PFL?

JJ: Ja. Det var 95% fagorienteret. Vi startede med en uge, hvor vi havde lidt om ledelse, men det var meget overordnet. Der blev talt om motivation. Du skal lede-og-lære-teorier. I 2000 startede vi på noget nyt. Det politifaglige holdt vi fast i, men så fik vi også det merkonom modul, der hed "ledelse og samarbejde". Det kom "projektarbejde", de skulle prøve at lave et projekt på et selvvalgt emne som de skulle lave i grupper, hvor vi var vejledere og eksaminatorer når de gik til eksamen. De gik til eksamen i tre dele. Forinden tog jeg det der svarer til et års studie, hvor jeg tog "voksenunderviser uddannelsen" på Blågård. Det var før man havde ETCS point. Vi havde fem moduler af 14 dage over 2 år, hvor vi også lavede nogle opgaver, men slet ikke så stringent som i dag. For 5 år siden tog jeg en fuld diplom i pædagogik og uddannelseslære og projektstyring, så det er sådan set den baggrund jeg har. Og så har jeg arbejdet med stor set alle de typer uddannelse vi har i dansk politi. Hvis man tager det gamle kursuscatalog med flere hundrede kurser, så har jeg prøvet at være kursusleder på stort set alle sammen.

PM: Også de operative?

JJ: Nej ikke de rigtige operative. Ikke føringsuddannelserne. Det er mest ledelse og efteruddannelse, man kan sige den lovgivningsmæssige side. Al ny lovgivning og så videre. Så er min baggrund også at jeg har arbejdet en del på Grønland, hvor jeg har kørt flere projekter. Sidst i 90'erne lavede vi en hel ny grunduddannelse deroppe, hvor vi reviderede den totalt. Det var jeg projektleder på. Og de fik ny lovgivning for tre år siden og det var jeg også projektleder på. Hvor deres lovgivning blev så markant anderledes. Altså næsten som den danske, hvor den gamle fra begyndelsen af 50'erne, hvor man havde 5 danske betjente deroppe, hvor de i dag er 130. Så rets- og kriminallovgivningen har virkelig udviklet sig. Lovgivningsmæssigt er den blevet meget mere kompleks. Ligesom den danske. Derudover har jeg også taget hele lederuddannelsen som bestod af otte leder moduler - kaldet PL.

PM: Var det i starten af nullerne?

JJ: Nej det var midten af 90'erne. Det var ikke et studie, det var 8-14 dages kursus, hvor det var to kursusledere der tegnede og fortalte. Og nogle gange med øvelser og træning. Men ikke noget med studier. Det var kursuslederne, der var i centrum og os der skulle modtage, det de havde at bringe. En pædagogik, hvor det var typisk klasselærer undervisning. Jeg har også taget et kursus hos Forsvaret i det der hedder "fjernundervisning", hvor man skulle se på mulighederne for en form for e-læring, og de muligheder det gav, og hvordan kan man bygge det op.

PM: Hvornår var det?

JJ: Det var nok 10 år siden. Man havde hele tiden sagt, at vi skal i gang med e-læring, og vi havde fået

noget uddannelse, men vores kultur - og jeg vil også sige vores beslutningstagere, har jo heller ikke selv set andet end traditionelle klasselærer undervisning på alle deres kurser og lederuddannelser. Og det har jo gjort, at når man begyndte på det nye, sagde man, nej vi må nok hellere måtte vende tilbage til det sikre, hvor vi har nogen og så kunne vi hyre nogle de store professorer ind og betale godt for dem, og så stod de også og messede. Det er hele den måde, man har tænkt uddannelsen på. Så det er først indenfor de sidste 4-5 år, at man er begyndt at vende rundt. At det er måske bedre at man selv finder ud af det og lærer metoder frem for man lærer faktaviden.

PM: De mennesker du har undervist - kunne du prøve at beskrive lidt omkring hvad det er for nogle målgrupper der er på de typer af uddannelser du har undervist på?

JJ: På de obligatoriske efteruddannelser har deltagerne typisk ikke været på uddannelse i 5-10 år, hvor vi kørte hvad er der af nyt, vi har kørt kvalitet, service, det vil vi godt have bragt i spil, men egentlig også meget politifagligt, hvad er der af nye regler samt genopfriskning af regler. Det kan man sige er efteruddannelse. Så har vi kørt lederuddannelse, forberedende lederuddannelse. Det jeg kalder PFL, som er meget politifagligt. Men også efterhånden noget ledelse og samarbejde. Og begyndte så småt at lave projekter bygget op om en problemformulering og så løsning. Og så havde jeg kørt mange PL moduler . Og så har jeg lavet meget inden for efterforskning og forskellige efterforsknings uddannelser.

PM: Men det har vel typisk været politiuddannede deltagere?

JJ: Ja det har været meget med det politifaglige og politifolk. Og så har jeg også haft ansvaret for SU kurser, samarbejdsudvalgs kurser i to omgange, hvor det har været på tværs, og hvor vi var med til at lave det om i 1992. Der var gruppearbejde og man skulle arbejde med problemstillinger, for at skabe læring gennem egne diskussioner og så videre, frem for, at der står nogen og messer, som det har været tidligere. Jamen lederuddannelse, det er de her forskellige PL, nogen af dem har vi så mest været kursusledere på, hvor vi har haft en masse foredragsholdere, der kommer udefra og vi introducerer og holder den røde tråd igennem. Så det er også det. Men mest politifagligt.

PM: Hvad underviser du i i øjeblikket og i de sidste par år?

JJ: I de sidste par år har jeg stort set ikke undervist. Jeg har assisteret Nordsjælland med deres nye SUB (særligt udvalgte boligområder) projekt, fordi der blev man enige om at man skulle i gang i hele landet, og så skulle vi finde på en uddannelse hertil. Man havde nogle AMU som var udviklet for 4-5 år siden, men holdt de stadigvæk? Så vi blev enig om, at nu prøver vi det hele af i Nordsjælland, og så retter vi det til inden vi skal til at rulle ud over de andre kredse. AMU kurser blev gennemført, men så ville de også gerne have noget politifagligt, og jeg fik selv et brush-up ved at have en hel dag i de der daglige problemstillinger som de arbejder i inden for politifaget. Mange var operative og nu skulle de til at have efterforskning. Hvordan er det så man gør det og hvad lægger man vægt på? Og så har jeg også tidligere haft meget med pædagogisk uddannelse at gøre. Jeg har kørt et hav af de der PPG forløb. Jeg har jo haft ansvaret for udvikling af de helt nye efterforskningsuddannelser, hvor vi skal ud i kredsene, hvor de selv skal uddanne, og der har hver kreds udpeget 2-4 mand, og der har jeg lige haft 30 på en uges uddannelseslære, hvad er uddannelse, fordi for at kunne lave det der skift fra undervisning, hvor det er læreren der står deroppe og messer og til hvordan får vi vores deltagere til at arbejde i stedet for, fordi vi har jo lagt ansvaret ud siden for disse uddannelser 2007, hvor det viser sig at de har jo kørt det her princip, at der har været 20 emner, og så er det delt ud på 20 personer der hver kom deltagerne i 2-3 timer og med hver deres 30 powerpoint, og så fik de en uge til 14 dage sådan, hvor de sad og lyttede til powerpoint. Og det siger vi, at det lærer de ikke ret meget af. Derfor har vi lavet det om, så det er reelt to der skal kører det igennem, og det er casebaseret. Her er en case, hvordan vil I løse den? Og så samle op og så skal de selv finde ud af nogle ting, og så bringe det meget tættere på praksis ved at sige, du har ansvaret for, hvilke rapporter der skal skrives, du har ansvaret for spor, hvordan skal de behandles,

du har ansvaret for kvalitet og legalitet, så vi har det hele ind over. Det synes jeg er blevet bedre, fordi vi har nok haft en tradition for at undervise i reglerne, hvorimod dette er koblet op imod deres hverdag, hvordan er det vi bearbejder det i POLSAS (politiets sagsbehandlingssystem), hvorfor er det så vigtigt at det bliver opdateret rigtigt, eksempelvis sagen genstand og person, der er jo for at vi kan lave analyse, vi kan trække ud. Hvis man ikke gør det 100% stringent. Vi har haft en kultur, der skulle den enkelte nok selv bestemme hvordan det skulle gøres, og det har så bevirket, at man ikke kan trække noget som helst ud at systemet. Det har vi virkeligt fokus på nu. Så noget med systemer, metoder er mere end det er regler, fordi man hører, at det er ikke regler der giver anledning til de store problemer. Det er metoder og processer, hvordan er det en sag kører. For 30 år siden startede du selv en sag op og gjorde den stort set færdig. I dag starter du en sag op og gør det du skal, så overtager den næste, altså mere det her samlebåndsprincip. Hvis dem der sidder i frontlinien ikke aner, hvad er det der er meget vigtigt og væsentlig i den anden ende, så får de ikke opdateret rigtigt. Får de opdateret forkert, kan det ikke bruges i den anden ende, og så giver det tilbageløb. Og det er også derfor man begynder med de her driftslederkurser for at sige, hvordan kan vi strømline der her bedre.

PM: Hvad synes du om at undervise?

JJ: Ja nu siger du "undervise". Jeg bryder mig ikke om undervisning, men jeg er i mit es, når jeg underviser og er på. Det er jeg glad for. Jeg har ikke ret meget. Det er måske en dag engang imellem. Jeg elsker det. Men undervisning, jeg vil så gerne have vi kommer væk fra det ord.

PM: Hvad vil du foreslå det skal hedde?

JJ: Jamen jeg kalder det uddannelse og læring. Det er de begreber jeg bruger. Undervisningen kan være en del af læringen. Men jeg har det sådan, at det er dem der arbejder der lærer. Dvs. at hvis jeg har et kursus på en uge, så er det mig der arbejder ugen inden og har lavet en række opgaver, og så får de ikke ret meget, og så arbejder de i grupper. Og så spørger jeg ind og samler op. Således skaber de selv deres læring, og også selv bringer det ind. Jeg kan også godt lide, hvis det er noget obligatorisk efteruddannelse at tage udgangspunkt i det de mangler, så da jeg hørte det havde jeg lavet mit eget skema, hvor jeg starter med at stille dem 8-10 spørgsmål enkeltvis, er du glad for at være i politiet, er det godt, og hvad er vi ikke gode til, hvis vi så har nogle emner eksempelvis service og kvalitet, kvalitet af vores arbejde, er vi gode til at levere service. Så skulle de lige bruge 10 min. på selv at svare, herefter gruppearbejde, samt spørgsmålet "hvad vil du gerne lære på denne uddannelse". Så kunne jeg tage udgangspunkt i det de mangler. Det brugte jeg de næste dage på. Jeg tror ikke, at der er ret mange, der har gjort dette, idet de siger, at det kan de ikke forberede sig på. Nej, men det behøver vi heller ikke.

PM: Hvad vil du kalde det du gør, hvis det ikke er at undervise?

JJ: Jeg faciliterer undervisningen, styre den. Det er jo ligegyldigt - nej nu skal jeg passe på hvad jeg siger - jeg oplever at nogle undervisere, de står deroppe og brillerer med, hvor meget de selv kan, det er jo ligegyldigt, det er jo, hvor meget de lærer. Jeg ved jo ingenting, men vi kan finde ud af det i fællesskab. Det er det som det går ud på at facilitere, så vi har en læringsproces sammen i klasserummet..

PM: Hvis du skulle sætter nogle ord og billeder på hvad god undervisning er, hvis man kan tale om god undervisning, så er det måske noget om den der facilitatorrolle?

JJ: Ja det er at skabe. Jeg vil sige, at ham der står deroppe og taler, at han må ikke bruge mere end 5% af tiden. Og det er det samme når der samles op, så er det ikke ham de taler til, det er til de andre, og det er dem der drøfter, dvs. at hvis de kaster bolden op til dig, så sender du den ud, og hvis du får et spørgsmål, siger du, hvad siger I andre til det, kan I løse det spørgsmål? Og så kan man sige, hvis noget er irrelevant, kan man jo spørge, om finder I det spørgsmål vigtigt? Således holder man

opmærksomheden væk fra underviseren, så det er dem, der finder ud af at løse spørgsmålet. Jeg synes også, at det er godt, når de finder ud af, at vi kan det jo godt selv, bare vi får stillet spørgsmål - altså stillet de rigtige spørgsmål. Det er det vigtigste for underviseren, dvs. at holde bolden ude på banen.

PM: Så hvad er så dårlig undervisning, er det så det modsatte eller noget helt andet, kan du prøver at sætte ord på det?

JJ: Det her kan man jo kun bruge, når deltagerne skal lære mere indenfor et felt. Det er jo klart, at skal de til at arbejde med noget helt nyt, hvor de ikke har nogen viden i forvejen, jamen så vil jeg sige, så kan det jo godt være en times forelæsning for at give dem noget, at det er bedre. De skal selvfølgelig have en baggrund. Så det er ikke sådan, at jeg siger, at undervisning ikke er godt. Det er også en metode, der kan bringes i anvendelse, men den må ikke være dominerende. F.eks. de nye studerende herovre, det er jo klart, at man selv lære at finde ud af politiret, fortsat begreberne. Men de kan læse i 14 dage, og så forstår de det ikke alligevel. Så er det jo bedre at de får en forelæsning på to timer, hvor de får det ridset op, og derfra kan de selv arbejde videre. Jeg plejer at sige, så forskellige mange metoder, at det ville være godt. Det ville også være godt, hvis man giver dem en gruppeopgave eller opgave hjemmefra, som de kan begynde at reflektere ud fra, om hvad er det jeg skal, og begynde at få noget i sving. Men det har jo også noget med struktur at gøre, fordi meget af vores uddannelse er tilrettelagt på kurser på en uge, på tre dage, på 14 dage, fordi det skal passe ind i det hele at folk skal hjemmefra, hvis det kunne, så tror jeg at en form for blended learning ville være meget bedre. Man kommer ind til en introduktionsdag, hvor man starter og arbejde med det i grupper og på den nye studie-web. Det er så svært at forene med den daglige drift, at det er derfor at man siger "nej vi er nødt til at trække dem ud, så de er koncentreret i de eksempelvis 5 dage de er på uddannelse", og så må vi bare håbe, at de kan bringe det videre, når de kommer hjem. Det ene foregår i laboratorie og det andet i virkeligheden, at det skal bringes ind

PM: Så der er usikkerhed om der er ledelses, det du siger at man har et forløb eller man kan forestille sig et forløb med en struktur og opstilling, og den anden hvor de bliver taget ud og puttet i et laboratorium.

JJ: Der er noget med kultur at gøre, fordi vi gør det på vores nye førlederuddannelse. Der siger man, at de har motivationen, de skal lære at studere. Dvs, at de arbejder mere som studerende, der bliver sat nogle rammer op. Men de har jo også en baggrund for det faglige område, som vi skal have gjort bedre, at det kan de jo til et vist niveau, men vi skal have niveauet hævet, så de får nogle opgaver og inddelt i studiegrupper og de kan gøre noget alene, de kan mødes og udveksle erfaringer, lægge materiale på studie-web'en, de kan chatte osv. Og på den måde studere sammen. Det ville være meget lettere. Men vi har også en kultur, hvor mange uchargerede almindelige medarbejdere kun har set klasseundervisning i hele deres liv. De har ikke set andet. De er slet ikke motiveret til at studere, hvor man kunne dele materialet op og, hvor de sidder og studerer selv osv. Det skal man nok lære dem. Og det skal de have lært, så de får den der forståelse "behøver jeg at komme på uddannelse, hver gang der er kommet nyt, kan jeg ikke bare selv sætte mig ind i det".

PM: Hvordan bliver man en god underviser?

JJ: Tag udgangspunkt i dig selv, dine personlige egenskaber, dine lederegenskaber, pædagogiske kompetencer og faglige standpunkt.

PM: Kan du prøve at sætte lidt flere ord på disse områder?

JJ: Den personlige tilgang det er jo, at du tør at være på, du tør at vise hvem du er, du tør at vise usikkerhed, altså at du er autentisk, når du står der. Du spiller ikke en eller anden rolle, og du er til for

dem. Den ledelsesmæssige tilgang, her er det vigtigt, at du er leder, du tør styre, du har overblik, hvornår har bolden kørt rundt mange gange nok. Jeg har lige haft en nye her og han blev ved så længe nogen havde noget at sige, dvs. at det kørte i ring i de sidste 20 min. hvor jeg siger, for satan få nu lukket af, altså når folk begynder at gentage, så siger jeg normalt, så er diskussionen slut, så siger jeg, jeg tror vi lukker den her, og du får det sidste ord, og så er det det. Altså at styre og fornemme at nu kører vi i ring, og det skal vi ikke, hvis du ikke selv har mere at spille ind med eller har nye vinkler. Det er at være leder. Og tage konflikter, du kan eksempelvis møde meget modstand, hvis nogen er beordret til noget som de egentlig ikke gider. Det er at man tør at møde modstand. Sige at det er noget positivt, tør italesætte hvad du ser, altså så kan du lynhurtigt bringe det ned igen. Derudover er det meget vigtigt at man har en pædagogisk uddannelse, så man ved hvad der skaber læring. Det er vigtigt, at du kan det stof du skal formidle og bringe i spil, f.eks. at du kan det politifaglige.

PM: Du siger det der skaber læring, hvad har betydning for god læring?

JJ: Det er jo at rammerne er til det. For det første Illris læringstrekant, motivation skal være i orden, at man vil det, man skal have nogen at gøre det sammen med og have interaktion, at man kan lære og have en vis kapacitet for dette. Kunne drøfte, vende og samarbejde med de andre deltagere. Det skal være på plads, men også at man har øje for det. Det er vigtigt at man kan se, hov det her det er svært, prøv lige at drøfte det med sidemanden i tre min. Vend det og sæt selv ord på det. Det skal der være plads til. Det må ikke gå for hurtigt og det må heller ikke gå for langsomt. Man må fornemme hastigheden af læringen og den kan være forskellig, men det er godt også med tid til refleksion ind i mellem. Det mener jeg er noget af det vigtigste, fordi det er ofte der tingene falder på plads.

PM: Du siger tid til refleksion, er det så i undervisningen eller hvad tænker du på der?

JJ: Jamen det er det. Hvis man skal formidle et eller andet, og man kan se, at det svært. Så kan man give nogle flere eksempler, men man kan også sige prøv lige at drøfte det med sidemanden i 3-5 min. Det er ikke altid at man behøver at samle op på det, men man kan godt spørge 2, hvad snakkede I om. Kører i 10 min. og også andre bringes i spil. Så de får selv lov til at italesætte, og så kan man fornemme, hvad er det så de måske ikke har forstået helt endnu, hvorefter man kan komme med nogle nye eksempler eller sige noget nyt.

PM: Jeg har en lille øvelse med 9 udsagn, hvor du bedes læse udsagnene igennem og fordele 10 point i alt til hvert udsagn.

1. udsagn:

- a) Den bedste måde at lære på er at få forklaret, hvordan tingene forholder sig. 3 point
- b) Den bedste måde at lære på er selv at opdage og finde ud af, hvordan tingene forholder sig: 7 point

Kommentar: Snakker vi her en ny uddannelse eller efteruddannelse, fordi det er jo vidt forskelligt. Og det må man jo tage udgangspunkt i. Hvis man starter på politiskolen som helt ny må man jo forklare en del ting, her vil a) få mere vægt. Men nu har jeg ikke været derover i mere end 20 år, så jeg tager mere udgangspunkt i min hverdag i dag, hvor deltagerne har kendskab, og da er det at de selv skal finde ud af hvad der har betydning for dem at lære. Det er det væsentlige for mig.

2. udsagn:

- a) Eleven skal være spontan, spørgende og aktiv og vise, når han eller hun er uenig med læreren og de andre elever. 9 point.

b) Eleven skal tie stille og lytte. 1 point.

Kommentar: De skal ikke tie stille, de skal være aktive. De skal stille spørgsmål, ikke noget med at holde kæft.

3. udsagn:

a) læreren skal have kontrol over sit eget humør; han eller hun skal være objektiv og ikke vise sine følelser. 2 point

b) Også læreren har menneskelige følelser og bær vise dem. Læreren er subjektiv og kan ikke være andet. 8 point.

Kommentar: Man skal være autentisk, er det nogen man har en dag eller er det et otte måneders forløb. Jeg har kørt begge dele. Hvis det er et otte måneders forløb, må de jo godt se, at man er et menneske, hvor man kan have gode og dårlige dage. Hvis man kun er der en dag, så bør man jo kunne styre det og have kontrol over det. Man må tage udgangspunkt i den hverdag det er.

4. udsagn:

a) Al læring omfatter, på samme tid, både intellektuelle og følelsesmæssige sider. Begge sider er med og har betydning for hver enkelt læringssituation. 7 point.

b) Vi må skelne mellem det at formidle fakta og det at påvirke følelser, vilje, holdninger og vurderinger. 3 point

Kommentar: Det omfatter både det intellektuelle og det følelsesmæssige. Det er helt klart. Man kan ikke bare sige at nu hører man om fakta. Det hele skal bringes i spil. Altså at man bliver usikker osv.

5. udsagn:

a) For at læringen skal blive god, må læreren formidle stoffet til eleverne. 3 point.

b) For at læringen skal blive god, må eleverne få mulighed for at gøre deres egne erfaringer. 7 point

Kommentar: Nu tager jeg meget udgangspunkt i de uddannelser jeg har. Jeg må tager udgangspunkt i deltagerens erfaringer de har og bygge videre på det, og samtidig skele til de læringsmål vi har, og sige at det er det vi skal nå.

6. udsagn:

a) I en problemorienteret undervisning må man tage udgangspunkt i spørgsmål og faglige problemer, som eleverne selv er interesserede i. 6 point

b) Før man anvender en problemorienteret undervisning, skal eleverne have en teoretisk indføring i det tema, som skal tages op. 4 point

Kommentar: Man må tage udgangspunkt i det deltagerne er interesseret i, men en gang i mellem skal man ikke gøre det, hvis organisationen har bestemt at det er noget andet de skal. Så er man jo nødt til at tage udgangspunkt i det, og få dem ind for at se på det og gøre det interessant, så de også kan se, at det er interessant.

7. udsagn:

- a) Mennesket vil ikke lære. 3 point.
- b) Mennesket vil altid lære, stadig mere. 7 point.

Kommentar: Jeg tror på at alle vil lære stadig mere, men vi må erkende, at for nogle er det en meget stor overvindelse. Jeg har både mødt ældre og yngre der siger, at de har fået uddannelsen og den må kunne holde min tid, men det må vi erkende at det gør det ikke. Men efterhånden er det gået op for de fleste at vi er nødt til at lære.

PM: Hvad med de situationer, som du nævnte før, hvor nogen blev sendt på et kursus, som ikke selv havde valgt det, eller ikke forståelse for hvorfor de skulle være der?

JJ: Det er derfor, at jeg har lidt point derovre (7a). Der er nogle der ikke kan se hvorfor de skal på uddannelse og det kan være nogen der sidder på så smalt et område, og hvor de tror at de kan sidde i resten af deres dage. Det er der ingen der kan længere, man er nødt til at udvide. Vi har det endnu mere andre steder, at nogen har fået en uddannelse som 20 årig og så tror der er nok. Om du er automekaniker og vil lave gamle motorer for 30 år siden, det holder jo ikke resten af tiden, så man er nødt til at skal lære nyt.

8. udsagn:

- a) Hos alle findes der i bund og grund en modstand mod forandringer. 4 point.
- b) Modstand mod forandringer opstår kun, når forandringerne påtvinges af andre. 6 point.

Kommentarer: Jeg ved ikke om der er modstand mod forandringer, men der er nogen der befinder sig bedre ved at dagen imorgen bliver som dagen i dag, men de ved jo godt at det er den ikke, så det er små forandringer hele tiden. "Det påtvinges af andre" igen det afhænger af ens tilgang, tror man på samfundet, vil man noget her i organisationen eller vil man ikke. Man kan hører dem, der ikke vil noget sige, at det er de andre der skal gøre noget. Det er en gammel og forstokket holdning. Nogen siger, at de ikke vil forandres men de vil gerne udvikles. Vi vil det, men det skal være i det rigtige tempo. Men hvordan reagerer vi på det, nogen siger at de tror de kan ignorere det "det kommer ikke, det kommer ikke" og bliver ved med at have denne holdning, men efter et stykke tid, når man har hørt det mange gange så siger, det kan godt være at det kommer alligevel. Og så er vi nogle andre siger, når vi høre der sker nogle ændringer, så siger vi, ja det gør der. Og så begynder vi allerede nu at forholde os til det. Så man er meget længere fremme i processen, end dem der forsøger at holde det væk, vi vil det ikke, og så venter. Så er man bare et halvt år efter i processen, istedet for at erkende det med det samme ligegyldigt om vi vil det eller ikke.

9. udsagn:

- a) For at få eleverne til at lære må læreren tilrettelægge læringsituationerne, som er meningsfulde og relevante. Eleverne skal i videst muligt omfang selv have ansvar for deres egen læring. 8 point.
- b) For at få eleverne til at lære skal læreren kontrollere, observere og stimulere med ros og præstationsvurderinger/prøver. 2 point

Kommentarer: 9a er meget den jeg tager udgangspunkt i. Læreren tilrettelægger og eleverne skal bringe deres egen erfaring ind.

PM: Hvordan ser underviserens situation ud med hensyn til brug af teknologi der understøtter uddannelsesaktiviteter?

JJ: Hvis man holder fast i disciplinen "undervisning", som jeg gerne vil væk fra, der synes jeg egentlig, at vi er kommet langt. Vi fik powerpoint, nu har vi fået de nye tavler man kan skrive og trykke på, men for mig er det bare en moderne skrivetavle, så den flytter ikke så meget. Der handler om at se på, hvordan kan man selv lære, altså flytte fokus fra undervisning til læring. Jeg har nævnt blended learning, hvis man kunne få det ind der, hvor deltagerne selv skal arbejde ved skærmen og selv finder viden. Vi lider nogen gange af, at vi får at vide, at det er det vi skal, men vores undervisningsfaciliteter følger ikke med, fordi så er det ikke adgang til det edb vi skal bruge.

PM: Hvad er det for nogle faciliteter, du siger at vi har i forhold til det vi kunne ønske os?

JJ: F.eks på Glostrup Park Hotel kan vi ikke komme på vores eget POLNET (intranet), vi kan ikke komme på internettet, fordi når man sidder og studerer og arbejder med en gruppe med en case, så kan de ikke lige slå det op, jo hvis de har Iphone eller sidder med deres egen Ipad med, hvor en siger at jeg slår det lige op, og gå på retsinformation og finder den lov hvor det står. Det følger vi ikke med. Og vi har haft drøftelsen igen her til morgenmødet, hvor uha, jamen hvordan håndterer vi det der, at man er online og finde de oplysninger man har brug for hele tiden. Tidligere var det faktaviden, vi skal vide det hele, i stedet for at sige, at det der, selvfølgelig skal man vide noget til et vist niveau, men lige ned i detaljen, så er det bedre at sige på fem sekunder kan man lige finde loven, sådan-sådan-sådan, nu ved jeg nøjagtigt, hvad man må. Og der synes jeg, at vores teknologi halter, fordi vi har ikke systemer. Her i organisationen er vi jo så bange for, uha der skal være så meget sikkerhed og det går galt, hvis det er for let, og det er der især, at jeg ser ved alle vores uddannelser, så skulle man jo have en bærbar, hvor man lige kunne gå på, både på vores eget POLNET og gå på internettet for at søge. Der jo det det drejer sig om mere og mere at lære vi om metoder osv. Hvordan er det, at man hurtigt kommer på og på den måde at udnytte teknologien

PM: Men det er så selve situationen i undervisningen. Hvordan ser du det på et undervisningsforløb?

JJ: Nu har jeg ikke selv været inde på studie-weben, som de kalder den. Og det er jo kulturelt betinget, og jeg er jo ikke vant til det der med at gå ind og chatte osv, men det kan vi jo se, at det er de unge. De er jo meget bedre til. Man går lige ind for at skrive nogle bemærkninger. Man har en drøftelse og diskussion i gang på nettet, i stedet for at man sidder i gruppen. Det er jo det, der er det væsentlige. Også når man sidder hver for sig. Sidder der hvor man hører til og måske studerer en time, så har jeg brug for at vende det med andre. Og så er det, at man kan skrive og få det vendt, altså hvor man kører et forløb, hvor man både mødes fysisk og i chatforum og beskriver noget og andre kommenterer på det. Det er det der er så vigtigt, og så tilbage igen. Nogen gange så kan man måske få et nyt input, som bare kan være, at inputtet det er, hvis man sidder rundt i hele landet, at man lægger det ind på en video, hvor man taler og forklarer, og den video har de adgang til det nu, hvis der er en ny vinkel man gerne vil have ind. jeg synes, at der er mange muligheder, men jeg har det også sådan, at vores organisation følger ikke med nok til det, fordi beslutningstagerne for dem ser tilbage på dengang, hvor de selv tog uddannelse, så det er det de holder fast i. Det er det de træffer beslutninger ud fra.

PM: Hvilke hjælpemidler kunne du godt tænke dig, at der var mere tilgængelige - altså hvilke undervisningsaktiviteter kunne med fordel understøttes af forskellige typer teknologier?

JJ: Altså teknologier, nu får vi den studie-web, hvor vi skal kunne komme på alle sammen ligegyldigt hvor vi er. Så har man udleveret et tjenestemobil, der kun kan ringe, og hvor man ikke vil ofre det på, som man kan sige, at vi kan gå på, hvor vi vil, eller også hvis man er kursusleder, og deltagerne har brug for en, så er det er ligegyldigt, hvor man er, så kan man gå på og undersøge. Man får lige en sms, kan du ikke lige gå på studie-weben. Det kan vi ikke, altså på den måde, er det ikke optimalt. En gang imellem lyder det som om vi vil det hele, men til sidst så strandede det på nogle små ting. Så kommer økonomi

ind

PM: Hvis du sådan kunne tænke lidt over i en situation, hvor det godt kunne lade sig gøre, hvordan skulle det så skrues sammen med de her teknologier?

JJ: Tjaa.

PM: Du taler om tilgængelighed, vi har ikke mulighed for at koble os på hinanden, vi har ikke mulighed for at komme hen til vores systemer. Hvis du nu skulle forestille dig en situation, hvor rent faktisk kunne lade sig gøre, hvordan skulle den situation så se ud undervisningsmæssigt?

JJ: Jeg ser vores studie til førledere, hvor man mødes og giver et oplæg til, hvad er det man skal i gang med og så går man hver til sit, hvor de arbejder. Når systemerne bliver optimale, så kan man flytte fokus fra langt fra den traditionelle underviser der står i klassen, som er en hel anden måde. Som kursuslederen skal man forstå sin nye rolle, er man til stede, hvor tit er det man skal gå på. Det er ikke en gang om ugen. Man må jo være til stede og følge med i hvad der sker, også for at se om der er nogen der ikke deltager. Ligesom når man står i klasserummet og har overblik og ser at der sidder en dernede, og han har ikke sagt noget endnu. Og har øje for det, også når man kører det med fjernundervisning eller hvad vi kan kalder det, har øje for om de er med alle sammen, hvad er det, som de bringer ind, er der nogen der har det svært. Det kan ske ved at kontakte vedkommende telefonisk, hvordan går det, hvis nogen ikke er inde. Men teknologisk er jeg jo ikke selv stærk.

PM: Det er jo set fra din stol, og du har jo været med på noget fjernundervisning tidligere.

JJ: Vi har jo snakket om det her i 10 år, men vi er jo ikke kommet ud over rampen, som jeg ser det. Vi mangler lige at køre det et stringent forløb, og jeg spændt på, hvordan det vil gå med den nye førlederuddannelse. Er vi dygtige nok, eller føler de sig overladt til sig selv og er de modne på det. Det tror jeg nok, idet de ligger i gennemsnit på de 35 år.

PM: Men har du i dit projektarbejde i førlederuddannelsen som den er skruet sammen nu ikke?

JJ: Nej jeg har ikke været meget med. Jeg har haft efterforskningen, hvor vi også skal på studie-web.

PM: Men hvis vi nu siger, at med din erfaring og de forbehold teknologisk, og man må gerne ønske, hvordan vil du så sige at - og med din tilgang til læring - en undervisning skulle være, når deltagerne ikke er sammen i et klasselokale, men man bruger studie-weben i forhold til problemstillingen med om nu alle er med, og hvad med ham nede i hjørnet man er sammen virtuelt som man jo er over nettet - hvad kunne så være nogle vigtige roller og evt. facilitator og aktiviteter i denne sammenhæng?

JJ: Det vigtigste det er man følger med og fornemmer, hvad der sker. Jeg ved godt, at de kan have nogle læringssituationer på mange måder, men også det, der foregår på studie-weben, og jeg vil sig sige sådan som at komme rundt og snakke med dem. De her skal deltager på et forløb der varer 2½ år, hver 4. måned skal de mødes her. Men komme rundt at snakke med dem, hvad er det de synes er svært, og måske tage en studietur og få en studiesamtale sammen med dem, og sige hvordan går det. Det tror jeg, at det er meget vigtigt.

PM: I forhold til uddannelsens indhold, men tænker du også i forhold til uddannelsens form?

JJ: For nogen vil det jo være nyt, dvs. første gang at de selv skal studere. Altså en anden metode, hvor der ikke står en underviser, som ved det hele og fortæller det hele og forklarer, til så lige pludselig til at man selv skal finde ud af det. Det er jo en form for forandring. Hvordan kan jeg klare det? Synes jeg at

det er svært? Vil jeg det her? Nogen klarer det jo let, men der vil altid være 2-3 stykker, som synes at det er besværligt. Vi har kolleger med fra Færøerne og Grønland, og de kan måske føle sig endnu mere alene. Og jeg tror det er virkelig vigtigt, at man tager kontakt til dem telefonisk engang imellem og hører hvordan går det.

PM: Hvordan mere alene end dem i Vestegnen, hvis man ikke skal mødes så tit? Men man mødes jo virtuelt?

JJ: Ja, men det er jo igen det, hvis man ikke har prøvet det, føler man at man mødes, har man svært? Og jeg ved at nogle grønlændere har svært, dvs. de kan godt skrive, men det tager lang tid og de er usikre, og når der er noget med danskere, bliver de endnu mere afventende. Der er noget kulturelt der.

PM: Hvad er det der tager lang tid?

JJ: Nogen grønlændere, hvis de er meget grønlændere så tænker de på grønlandsk, men kan godt tale dansk, dvs. at det er det samme som, hvis du skal være engelsk, så vil du måske også lytte og høre det og så vil du oversætte det for dig selv, og så tænker du på dansk, og så når du skal snakke tilbage, så tænker du dansk, og nu skal jeg have det oversat, så de bruger meget mere energi.

PM: OK det er i selve situationen.

JJ: Ja, jeg har hørt nogen sige "hold da kæft de er tunge", og så plejer jeg at fortælle dem at de skal forestille sig at uddannelsen foregik på engelsk, og du sad der, så vil du formentlig også bruge mere tid, med mindre du behersker det godt. Man behøver ikke at være tung, men man skal måske oversætte noget to gange, og tænke og så bringe det tilbage igen.

PM: Jeg tænker, at det kunne også være et problem, når man skal skrive sammen på en chat f.eks.

JJ: Ja det er det samme. De skal bruge meget mere tid, og de er måske usikre. Nu snakker vi meget Grønland, men den der kulturforskel, hvor de er vant til at når danskerne kommer, så tager de teten og så er de afventende. Der er selvfølgelig også enkelte der også tør tage teten der, men generelt er de meget afventende, fordi danskerne har styr på det, de er hurtige, de snakker meget.

PM: Hvordan kan du forestille dig, at vi kunne bruge vores videomødeudstyr i uddannelsesmæssig sammenhæng ud fra det kendskab du har med det? Det bliver jo brugt til briefinger og møder engang imellem.

JJ: Hvis vi nu bringer vores førledervedtagelse ind igen. Altså man kan jo snakke sammen i telefonen, hvis man har brug for det. Men man kan jo også videomødeudstyret, hvor man kan se hinanden og aflæse kropssprog osv. Det giver jo noget helt andet. Så jeg synes, at vi skal bruge det mere og mere. Jeg har selv prøvet at køre en eksamen på denne måde på Grønland. Jeg har det sådan lidt. Det er selvfølgelig nr 1 at være til stede og virkelig tæt på hinanden, men det kan jo godt lade sig gøre at jeg sad her og politiinspektøren sad i Roskilde og vedkommende sad i Nuuk, og så havde vi en HR partner med der sad et andet sted. Det er ikke ideelt, men det kan jo godt lade sig gøre. Jeg har det nu sådan at jeg har kørt mange eksamener, hvor man sidder rundt om et bord, man kan se, at man er nærværende og det er bedre. Jeg ved godt, at skærmen bliver inddelt i 4, så kan man se hinanden, men det er noget andet. Men jeg vil sige, hvis man skulle spare og sige, hvordan går det, gå på og vi kalder op og vi ser hinanden. Ingen problemer.

PM: En eksamenssituation er måske lidt følsom, men hvad med en undervisningssammenhæng?

JJ: Jamen det kan man jo sagtens. Hvis man fornemmer at her er noget de har svært ved, så går vi på

alle sammen på "tirsdag kl 11". Så er vi koblet på, og jeg giver et kvarter om noget det synes svært, en peptalk eller nogle overordnede rammer. Det kan være at man drøfter et eller andet. Det kan helt sikkert bruges. Det synes jeg. Det er måske mere et spørgsmål om tilvænning. Jeg skulle lave en lektion, hvor man så kunne gå på, hvor de sad "hjemme" i kredsen, de kunne ikke se mig, men de kunne se min powerpoint, som jeg gennemgik. Det var så decideret undervisning. Der var en der sagde, at jeg har lige et spørgsmål, så kunne jeg trykke powerpointen væk, så havde jeg en tavle og så kunne jeg tegne på den og forklare. Eksempelvis nogle figurer og sige, at det at sådan det hænger sammen. De kunne trykke og så var der en der markør, hvortil jeg kunne sige, nå Peter du har et spørgsmål, ja jeg forstår ikke det her, du må uddybe det på en anden måde, hvorefter jeg trykkede powerpointen væk, tegnede på tavlen, og sagde forstår du det nu, og han sagde ja. Derefter kunne jeg gå videre.

PM: Hvis du skulle trække forskellen op på den situation du lige har skitseret og undervisning i et klasseværelse, Hvordan vil du sige forberedelsen skulle være til sådan to scener, hvis du skulle sammenligne dem.

JJ: Forberedelsen skal jo være den samme. Den store forskel er, hvordan fornemmer man, hvad der sker i læringsrummet. Sker der læring? Det er lettere når man kan se dem, og om de har tomme blikke og skal vi have en pause, og kunne sige at her har de svært, de kan ikke få det til at falde på plads, hvordan giver jeg dem en aha-oplevelse? Det er meget let når jeg fornemmer når og kan se det, det kan være sværere når det foregår via skærme osv. Jeg vil i hvert fald skulle bruge meget mere energi på at fornemme hvor er de henne? Og det er væsentlig, fordi det er det jeg har set med nye undervisere, de har jo al energi her hos dem selv, det der ude hos deltagerne er kun en tåge for dem. Det har jeg set, når jeg kører pædagogisk uddannelse. De holder jo fast i, at det at formidle stoffet det fylder 90% og så holde styr på sig selv, så det der ude er bare en tåge. Og så fornemmer de slet ikke hvad der sker. Det er det der ude, der er det væsentlige. Men det kræver jo en vis rutine.

PM: Netop rutine kunne jo være et nøgleord, jeg tænker, da du stod der som underviser for første gang for ca. 20 år siden, var det måske også en tåge for dig.

JJ: Det har det sikkert været.

PM: Og nu siger du at det er der, hvor du er i dit es, vist dit eget udtryk.

JJ: Det har været en lang læreproces.

PM: Jeg tænkte på, at hvis man på en eller anden måde skal speede den proces op, så både nye men også rutinerede skulle bruge vores videoudstyret, hvordan skulle man så forberede sådanne forløb?

JJ: Man skal træffe beslutningen om, at det er det vi vil, og sige at det er det vi gør. Og så bare gå i gang.

PM: Jeg tænkte sådan pædagogisk. Vi har jo truffet beslutningen, og vi har jo udstyret så vi har jo mulighederne for at tilrettelægge undervisningen, det kan vi jo godt gøre i nogen sammenhæng

JJ: Altså hvis du tænker på at give en lektion, i noget undervisning for eksempel, så er det jo bare at gå i gang, og sige at det tør jeg godt. Jeg tror bare man skal sige, at nu gør vi det. Og så gå på. Og så selvfølgelig evaluerer og se fra den anden side og hører, hvad er det der skal gøre bedre, fordi det er måske der vi mangler erfaringer. Skal det gøres på en hel anden måde, fordi det er noget andet der er på spil, det at man er fra hinanden? Og sidder de enkeltvis og sådan noget? Hvordan får man skabt interaktionen mellem deltagerne? fordi ellers bliver det jo bare fra den enkelte til læreren. De skal også køre på kryds og tværs. Man kan jo ikke sige nu har vi det her, og prøv lige at drøfte dette to og to, da giver det jo en forhindring som jeg ser det.

PM: Man kunne måske eksperimentere sig frem til en måde at håndtere denne forhindring på?

JJ: Ja, men det kræver noget andet og en styring, vil man så det og nu kører vi straight i 30 min. og så mødes vi igen i morgen og så har I drøftet det på kryds og tværs og på chatforum.

PM: Så det jeg hører dig sige med dine erfaringer, forbehold og udfordringer med at bruge videomødeudstyr det er at kunne se hvor folk er, mærke nærværet og kontakten, fornemmer jeg at de forstår hvad det er vi skal, lærer de det der er meningen her, giver det forståelse og mening for dem. Noget andet er, hvordan får jeg etableret deltager til deltager relationen, og får det samarbejde op at køre, hvordan kan jeg facilitere en proces hvor der er mange på på en gang? Så det ikke bare bliver mig og en til en, skal det arrangeres nu kører jeg 30 min så laver I noget og så kobler vi op om 2 timer eller i morgen.

JJ: Jeg har ikke erfaringer for det, jeg ved ikke om andre har det. Det er derfor jeg siger, at vi får kun erfaringen, hvis vi prøver. Det vil mit budskab være, spring ud i det.

PM: 1000 tak.

7.4 Udskrift af 3. interview

3 Referat af interview med (AA), Efter- og Videreuddannelsen (Rigspolitiets centrale enhed) til domænekendskab og problemidentifikation

Introduktion

PM: Interview er ifm. mit masterstudie i IKT og Læring. Jeg vil gerne skrive om vores videomødefaciliteter, der bruges til briefinger ved mønstring i Beredskabet. Og udstyret fungerer jo rigtig godt.

PM: Først vil jeg fortælle dig om den metode som opgaven bygger på. Den hedder Design Based research, og er en samarbejdsmodel, hvor forsker og brugere, eksempelvis borgere involveres og er sammen med forskeren om at udvikle et didaktisk design.

Det er en cirkulær model, som handler om, at forskeren har et tæt samarbejde med sine brugere, som man skal have udarbejdet et didaktisk design, læringsdesign eller uddannelseskoncept. Man har et slags fælles laboratorium eller fælles projekt. Modellen består af fire dele, hvor den første del handler om at finde ud af, hvilken kontekst vi befinder sig i, hvad er det for en kultur, normer og traditioner har man. Dernæst hvad kan vi så skrue sammen i form af et uddannelseskoncept, afprøvning heraf, justering samt opstilling af guidelines og feedback på anvendte teorier. Modellen kan køre flere gange rundt. Man kan sige, at det er en slags udviklings-projektmodel. Vi befinder os nu i den del der handler om konteksten og vores uddannelsestraditioner, så det er herom jeg har opstillet en række spørgsmål.

Er det ok at interviewet optages på bånd? Det er anonymiseret, og jeg vil vedlægge et referat af interviewet. Derudover vil der være enkelte citater med anonymiseret kilde.

AA: Det er ok.

Opgavens problemformulering handler om, hvordan man kan udvikle et læringsdesign, hvor man bruger af videomødeudstyret. Jeg vil bruge teori om blended learning som teorigrundlag, således at udstyret ses i en læringsammenhæng i et organisation, der har en stærk tradition for tilstedeværelsesundervisning.

PM: Selvom jeg godt kender dig bede dig om, at du starter med at fortælle om din baggrund for at undervise og din evt. efteruddannelse indenfor dette felt består i. Gerne med flere detaljer, forstået på den måde, at du bedes lade som om jeg ikke kender dig, for så vidt muligt at undgå at du antager at der er ting jeg ved og som du derfor undlader at fortælle om.

Interviewet

PM: Hvad er du baggrund for at undervise og evt. efteruddannelse inden for undervisning og pædagogik?

AA: Jeg er oprindeligt politimæssig uddannet, og har praktisk erfaring gennem årene i beredskabet og i efterforskning. Ansat siden 1982. I 1994 var jeg på PFL, blev udnævnt til vpk i 1996, herefter været vagthavende. I 1999 ansat på politiskolen i med den beredskabsfaglige del af grunduddannelsen, som mit hjerte brænder for. Her arbejdede jeg med grunduddannelsen, men blev også en del af den beredskabsfaglige lederuddannelse, hvor jeg var tilknyttet det der hed politiets lederuddannelse 1. Det svarer nogenlunde til P3 i dag.

PM: Det er de føringsmæssige typer af uddannelse?

AA: Dengang hed det bare politiets lederuddannelse fra 1 til 10, husker ikke helt hvor mange der var. Jeg deltog også i andre typer uddannelser og virkede som delingsfører, og opbyggede erfaring med det mobiltaktiske indsatskoncept.

PM: De andre typer, er det også pædagogiske uddannelse?

AA: Det har jeg fået da jeg skulle starte på politiskolen. Jeg var på 3 ugers PPG, politiets pædagogiske grunduddannelse, og det var nok i 1999. Inden for det senest år har vi gennemgået et 2 ugers forløb med Marianne Lauridsen om PBL, problembaseret læring. Vi begyndte at implementere PBL på føringsuddannelserne allerede i 2010 ud fra hvad vi selv har undersøgt om PBL. På PF3 og PF1 Det er sket i samarbejde med praktisk hjælp fra ressourcepersoner fra kredsene, hvor vi har budt ind med det pædagogiske. PF2 har man fået til opgave at justere, og finde ud af, hvad skal en gruppefører kunne, når han er uddannet, og hvorefter man kan begynde at hælde erfaring på, men der er selvfølgelig en kursistforudsætning. Dette kursus er opbygget efter PBL de første 2½ dag. Så vi har arbejdet med det en del år uden at have helt den helt korrekte baggrund, men kan faktisk godt mærke, at vi rammer rigtigt. Og da vi fik fyldt lidt teori over på kunne vi se, at vi var på vej den rigtige vej og at det lykkes. Vi kunne mere end hvad vi regnede med. Det er min baggrund for at være der, hvor jeg er i dag, at jeg i en årrække har arbejdet med grundlæggende befaling inden for det beredskabsfaglige, og så har jeg været en stor del i den beredskabsfaglige lederuddannelse.

PM: Og så har du undervist på PF3?

AA:Ja.

PM: Er der andre typer uddannelser du underviser på nu?

AA: Så er der politiets gruppeførerkursus MIK (mobiltaktisk indsatskoncept) og lidt på delingsfører kurset PF6. Vi er nu i gang med at udvikle et nyt kursus der hedder grundlæggende befaling, hvor jeg skal være kursusleder og instruktør. Derudover skal vi have lavet en fjerde uddannelse for udeledere.

PM: Kunne du prøve at beskrive målgrupperne for de her uddannelser og hvad der skiller kurserne ad?

AA: PF1 er indtrængningsleder og 2 er gruppefører kurset. Det er kendetegnet ved personale som har en vis erfaring med at være indtrængningsleder eller det mobiltaktiske indsatskoncept. Kursistforudsætningen er, at man har erfaringen, dvs. at man har kørt med i delingen eller gruppen i politikredsen, så man kender til konceptet, har billeder og erfaringen i en gruppe og en god ballast. Gruppeførerens opgave er så at være ansvarlig for den gruppe, og en gruppe er en del af en deling, som består af 4 grupper, og de er så underlagt en delingsfører. Der forventer man at en god gruppefører er veluddannet og har erfaring og kan løse mange opgaver på egen hånd, dvs. hvad 8 mand kan løse og de skal også være i stand til at arbejde sammen gruppevis. Det kan så være under ledelse af en næstkommanderende eller delingsføreren

PM: Det jeg lod mærke til er, at de skal have erfaring. Men hvad med de andre typer?

AA: PF3 taktisk planlægning og føring er et nu et obligatorisk kursus for alle der er i et førerforløb. Og for de der er i det nye førerforløb er der lavet et kursus, der hedder grundlæggende befaling på 3 dage, og dette kursus er obligatorisk for hele rækken af politiets føringskurser. Så hvis du skal være indtrængningsleder, men ikke er i et fører skal du have PF1, grundlæggende befaling. Skal du være gruppefører skal du også have PF1. Er du i et førerforløb så er det obligatorisk at komme på PF1 og PF3. Det ligger nu fast. Og det ligger nu fast i førerforløbet hvornår det kursus skal ligge. Skal man videre i føringsrækken, så skal du på operativ efterforskning PF4, skal man også have PF1.

PM: Oplever du at der er en forskel på disse målgrupper eller er der en jævn progression?

AA: Man kan sige at PF1 og PF2 er praktikerne, og det er ikke nødvendigvis også dem der vil være ledere. Der er en stor forskel på at være fører og leder, men dem der skal være ledere i politiet skal igennem PF3, taktisk planlægning og føring, fordi det kan bruges både af efterforskere og operativt personale. Vi vil lære dem at lægge en befaling og en plan og at lave planlægning. Og det kan jo være alt lige fra en ransagning til en hvad som helst, til en anholdelse. Det er en god skabelon. Så der er forskel på om man er på PF1 eller PF3. Og det kan godt være den samme målgruppe.

PM: Hvad synes du om at undervise?

AA: Jeg synes det er sjovt og spændende. Det er berigende, fordi man får selv noget tilbage. Der kommer nogle praktkere ind på kurset. Vi kan jo guide dem derhen hvor de skal, men de kan bibringe med noget praktisk og det nyeste om det man gør ude i kredsene. Så på den måde er det også godt for os. Men vores kurser er bygget op, således at det ikke kun er os der står og underviser, vi har altid praktkere med fra kredsene på det niveau, der nu skal undervises på og lige niveauet over. På PF3 har vi instruktører med, der kører som udeledere eller er vagtchefer, dvs. vi har koblingen til det praktiske liv, så det ikke bliver teoretisk. Det er en meget god kombination, og vi arbejder altid i teams. Vi står ikke alene.

PM: Hvad ser du så som din rolle, du siger det er sjovt og at du får feedback?

AA: Min rolle er det pædagogiske, og at vi overholder de ting vi skal i kurset, at vi når målet med kurset. Tilbagemeldinger og feedback på befalinger er jeg jo også en del af, og hører rækken af befalinger. Så vi indgår i et undervisningsteam, hvor vi supplerer hinanden. Min rolle er også afviklingen af de mange øvelser, hvor mange personer skal spille sammen at sørge for, at det sker planlægningsmæssigt, øvelsemæssigt og undervisningsmæssigt. Så hvis jeg ikke er til stede er der ikke nogen der har den røde tråd. Instruktørerne deltager 1 eller 2 gange om året, og hvis der bliver afholdt 5 kurser om året, så er det nødvendigt at vi er til stede for at sikre sig, at vi når derhen, hvor vi skal.

PM: Det lyder som om der er meget logistik, der skal falde på plads?

AA: Ja det er meget komplekst?

PM: Kan du også godt lide det?

AA: Ja. Det er sjovt.

PM: Jeg tænkte, at det må jo være noget andet end, at man i selve situationen få feedback eller skal have med det mere pædagogiske at gøre?

AA: Helt sikkert. Men også styre begivenhederne, sådan at kursisterne føler, at det er dem der styre det, og det er jo en kunst at få det til at se sådan ud. Det bliver bare styret bagfra. Det er jo sjovt. Der er mange ting der skal spille sammen og det er utroligt spændende. Der er også meget der kan gå galt, hvis ikke det bliver styret.

PM: Hvad vil du sige kendetegner god undervisning, hvis du skulle sætter nogle ord på?

AA: Jeg kan se at forskellen på den måde vi underviser på nu, hvis man kan kalde det for undervisning, og så den gamle tavle undervisning, forelæsning kan man kalde den, envejskommunikation er jo at her får du kursisterne med. de er selv med til at byde ind med hvad de kan, hvis de bliver stillet overfor dilemmaer, så de faktisk finder ud af hvad de kan og de kan mere end de tror de kan, det går også op for dem hvad de mangler af viden, og det er det gap vi herefter skal have fyldt ud. Men også at få

sammensat ressourcerne, når man har PF3 eksempelvis, så er det 20 kursister, så er det en kunst at få dem sat sammen i grupper, og hele tiden flyttet rundt på grupperne, så ressourcerne kommer til at arbejde sammen, så det ikke er de der kan det samme i hver gruppe, men så du har nogen med forskellige kompetencer, der sidder i grupperne, så de kan udfylde hinandens gap, så de kan hjælpe hinanden. I nogen af de tilbagemeldinger vi får, er det noget de har fået rigtigt meget ud af og lært rigtigt meget af hinanden. De har jo rigtigt meget erfaring og mange kompetencer med hjemmefra i deres daglige virke som de bringer med ind i kurset.

PM: Men skyldes det PBL der er kommet ind over i 2010?

AA: Ja måske allerede i 2009, og det var en lang proces, hvor det var svært for os at vende os til det, men det bliver bedre og bedre. Og vi ændre hele tiden kurset, hvor vi siger at det kan vi også gøre på denne måde.

PM: Hvordan er så samarbejdet med instruktørerne, som jo ikke har PBL?

AA: Nej det har de ikke. Og det er faktisk gået rigtigt fint. Det har været svært for dem og det er også derfor vi er det for at forklare og vise vejen. Men de har taget det rigtigt godt til sig. Og vi kan se at kursisterne kommer med større udbytte. Og vi når hurtigere målet, og vi når over målet. Tidligere var disse kurser på 3 uger, nu når vi det samme og mere på 2 uger. Det er meget effektivt og helt fantastisk. Og det er spændende og interessant at se. De første 2 dage er meget teoretiske, men det kører på PBL, hvor vi hele tiden siger, at nu skal vi finde ud af, hvad skal det her indeholde. Så får de noget forberedelsestid, hvorefter de fremlægger det og så justere vi eller de andre kursister det ind, hvis der er nogle mangler. Så vi når meget længere på 2 dage, og de er ikke lige så trætte, fordi de sidder ikke og sover. Hvis man skal have 8 lektioner på en dag, så falder man i søvn. Og det gør de ikke, fordi de selv er en del af det.

PM: Hvad er så dårlig undervisning, er det kun lektioner eller hvordan og hvorledes, kan du prøver at sætte ord på det?

AA: Nej nej, fordi man er nødt til at have puttet noget viden på, og få guidet dem derhen, hvor de skal. Og så er det jo en opadgående kurve.

PM: Så man kan ikke undgå de der lidt lektions-agtige elementer?

AA: Nej, men vi inddrager dem, og vi har selvfølgelig en køreplan, men det er jo ikke sikkert at de følger den helt nøjagtigt, men bare vi har opfyldt målene når dagen er omme. OM de så kommer i den rækkefølge som vores køreplan beskriver, er ligegyldigt. Efterhånden som problematikkerne dukker op på klassen, så vender vi dem der, men bare vi får dem vendt. Men de kommer som regel nogenlunde i rækkefølge. Men vi følger ikke planen slavisk. Det er deltagerne der styrer begivenhederne, vi skal bare nå derhen hvor vi skal. Vores tilbagemelding fra kursisterne er, at de første to dage mange gange er forvirrende, og vi forstå det ikke og hvorfor kan vi ikke bare fortælle dem det, og nogen gange stiller vi dem over for nogle dilemmaer. Så siger de, at kunne vi ikke bare have fået at vide af ham hundeføreren inden vi gik i gang med den her øvelse, hvad det var vi skulle, og når vi så har gjort det, og de får puttet lektionen på, så kan de godt se, at det giver mening, fordi nu véd de, hvad der er vigtigt. De ved, hvad de mangle af informationer, så kommer instruktøren på og samler op. Det kan eksempelvis være hundelederen, som samler op på hvad de mangler af informationer, og det er de selv klar over nu, men det er de ikke, hvis han stod der inden de gik i gang med øvelsen.

PM: Så ville de få viden, men de ville ikke vide, hvad de skulle bruge den til og vigtigheden af den.

AA: Men det får de, når de har stået i en situation, og fundet ud af, at det ved jeg ikke noget om.. Det skal jeg huske at spørge ham om, om 2 timer. Og det er ret effektivt. Så vi får gode tilbagemeldinger fra kursisterne. De siger at det er en genial måde at blive inddraget i undervisningen på. Så de har fået meget mere ud af det. De har nogle fantastiske diskussioner i grupperne. Så det er spændende.

PM: Hvad gør en god underviser, du har været lidt inde på det?

AA: For mig er det vigtigt at - og jeg interesserer mig for personlig udvikling og arbejder med det i min fritid. - at give nogle tilbagemeldinger, hvor man ikke kun har fokus på hvad der var forkert, men også har fokus på hvad der var godt. Fordi det vi husker, det er det vi har fået ros for, og hvis jeg ved, at det jeg gjorde der, det var rigtigt, så kan man arbejde videre med det, og blive bedre til det. Selvfølgelig skal man også vide, hvad skal man blive bedre til. Der er mange måde at give feedback på. Men det er enormt vigtigt at sige det var rigtigt og det var godt, og fortsæt på den måde. Men det der også er vigtigt inden man starter på sådan et kursus, det er at jeg altid siger til kursisterne, at lave et trygt læringsmiljø, hvor de kan føle, at de bare kan spørge. Det der er i klassen, det bliver i klassen. Det er ikke sådan at man plapre ud om det. Det synes jeg faktisk lykkes meget godt. De kommer bagefter og siger, at de har været et sted, hvor de synes, at de har lyst til at spørge og undersøge tingene og også tør at gøre det. Det smitter også af på de andre instruktører, at det er den linje vi lægger. Det gør de andre instruktører på kurserne også, som kommer herfra. Man skaber det der trygge læringsmiljø. Det mener jeg er en god underviser. En god underviser er jo ikke en der står og giver dem løsningerne, men får dem guidet hen, så de selv kommer med løsningerne eller i hvert fald finder ud af, hvor kan jeg finde løsningerne henne. Og så kan de spørge os. Det kan også være at de spørger hinanden. Det kan være, at de kan spørge et helt tredje sted. Men at de kommer frem til løsningen på en eller anden måde. I stedet for at underviseren siger, at nu skal I høre, hvad jeg ved, og så lire det af. Det husker de ikke. Det viser det bare. Det er en lang proces, der er svær, for det nemmeste er bare at fortælle, her er løsningen, og det er jo heller ikke sikkert, at det er løsningen, der er jo ikke dén løsning, der er mange løsninger.

PM: Det kan vel også være lidt frustrerende, når man som deltager vil have den der løsning, så giv mig den dog, du er jo lærer, så du må jo kunne fortælle mig det!

AA: Ja lige nøjagtig. Og man plopper da også i nogle gange. Det gør man da. OK så må vi op igen og forfra og sådan er det jo.

PM: Hvad vil det sige at have en god læring, vi har snakket om undervisning, men læring har en anden klang og måske også en anden mening. Hvad tænker du om det?

AA: Det er vel der hvor, du er ude at bruge tingene, og får det prøvet af, så der lære du at anvende de informationer du har. I hvert fald i min optik. Det er det vi gør, når vi hele tiden har øvelser, der ikke er ens. Der bliver puttet mere og mere på, øvelserne, og de bliver mere og mere komplekse. Den viden de har fået oparbejdet i løbet af de to uger ender med et kæmpe stort scenarie, hvor de får prøvet det hele af, hvor de finder ud af at se det hele i en sammenhæng. Det er vel læring at man får prøvet tingene af, og finder ud af at det og det virker, både i undervisningsforløbet, men også når man kommer hjem, og får det brugt i praksis. Det har vi så ikke nogen kontrol med. Det har vi ikke nogen mulighed for at følge op på det endnu. Det kunne jo være rart, hvis man kunne spørge lederen, hvad har du fået ud af, at dine medarbejdere har været på kursus, og at man hører kursisten om vedkommende har fået lov til at bruge det nye man havde lært, eksempelvis i nogle situationer. Det har vi ikke noget værktøj til at finde ud af endnu. Og det kunne være interessant. Det er en evaluerings del. Så kunne man også belyst om man sender for mange på kursus. Der kunne gå nogen rundt som aldrig har fået brugt de kompetencer de har fået. Disse kompetencer skal jo vedligeholdes, ellers kan det jo være ligegyldigt.

PM: Tænker du, at der er noget andet der lægger op til den gode læringsituation, du talte om at læring

foregår ude i praksis, og der hvor man har lært det?

AA: Det ved jeg ikke rigtigt?

PM: Jeg lagde mærke til, at du fortalte at der havde været nogle fantastiske diskussioner i de her gruppe eksempelvis.

AA: Ja, det er jo også en del af læringen. Det er erfaringsudveksling. Det er jo ikke ligegyldigt, hvor i landet du kommer fra. Kommer du fra København eller kommer du fra Horsens? Det er nogle andre opgaver de bliver stillet overfor, og man løser dem ikke på samme måde, og man har heller ikke de samme ressourcer til rådighed. Men opgaven bliver dog løst. Og det kan der jo være rigtigt meget læring i. Jeg ved ikke om det er rigtigt at bruge læring der. Men det går op for dem, Nå ja sådan kan man også gøre det. Så det er vel en form for læring ikke?

PM: Jeg sidder ikke og fisker efter den rigtige definition af læring. Jeg er nysgerrig i for at høre, at når jeg smider ordet "læring" på bordet her, hvad tænker du så om det. Det bliver jo også brugt i undervisningssammenhæng, ved kurser og man bruger mange forskellige begreber.

AA: Det gør man nemlig.

PM: Så det var mere for at høre din mening og erfaring med det.

AA: Men hele forløbet, og det at du er på internat, og du er sammen med den samme gruppe mennesker i fem dage eller ti dage, gør selvfølgelig at du er i et helt andet mode, og du er modtagelig for informationer. Du ved, at nu er det nu, du skal have noget med hjem herfra. Så det er jo hele ånden, der er der og som gør, at man har lyst til at lære. Også i pauserne, hvor man taler fag-fagligt. Så det er jo det der miljø, at man får skabt det der trygge miljø, hvor folk de føler, jamen her kan jeg bare fortælle, hvad jeg har oplevet lige fra Grønland til København.

PM: Ja der er stor spændvidde.

AA: Ja meget stor. Og der tror jeg nok, at det jeg føler der, og det er også det kursisterne giver udtryk for, er at de kommer på banen og fortælle, Og vi gør også det, at om morgenen starter vi altid med at udpege dagens delingsfører, og vedkommende har 10 til rådighed om morgenen til enten at fortælle om en eller anden sag eller et nyt værktøj man har taget i brug i politikredsen eller vise nogle billeder eller what ever. Og der får man jo også rigtigt meget, når folk kommer fra en eller anden specialafdeling, f.eks. task force pusher street, der fik vi at vide hvordan virker det der narko-meter. Det var der mange der ikke kendte til incl. mig selv. Så på den måde får man jo også lært noget. Det er en anden måde at give informationer og læring videre. Man lapper det jo i sig.

PM: Spændende.

PM: Her er et trekant (viser trekant) med tre parametre: underviser, deltager og stoffet. Hvad vil du sige er betydningsfuldt for samspillet og relationen mellem dem, hvis målet er at få noget læring for deltagerne?

AA: Ingen af dem kan undværes. Der kommer også noget deltager og deltager imellem.

PM: Vi har talt meget om underviseren og underviserens rolle, skabelsen af det trygge miljø, de gode diskussioner, de får lov til at spørge, de får lov til at fortælle, de får lov til at være på. Men hvad med selve indholdet, hvad har vi snakket om der?

AA: Det er jo defineret på forhånd. Det er formålet med kurset.

PM: Ja, men du sagde også noget om, at man først kan bruge det bagefter. Det vi snakkede om med læringen, hvor man først kom i gang, når man handlede tror jeg du sagde, når man bruger det?

AA: Ja det er så læring. Der kommer frem, når du kommer ud og får det prøvet af. Det gør vi jo på kurset. Hvor vi finder ud af, om vi har noget det vi skal. Og der afprøver man det jo ved at lave nogle praktiske øvelser, om de er inde i stoffet. Og det gør vi jo også på gruppefører kurset, hvor man laver vi noget planspil, hvor man vender det stof, der er i det mobiltaktiske indsatskoncept, så man taler teknikker på planspil.

PM: Men er der noget af det her, som man kan sige er decideret teori, eller regelsæt?

AA: Det er der jo. Der er jo rigtig mange regler, vi har jo nogle kasser, og man kan sige mobiltaktisk, der er jo et helt koncept, og det skal de jo kunne. Og det står der så også, at det er relevant læsestof inden kurset. Plus relevant lov stof. Politiloven, ordensbekendtgørelsen eller straffeloven, og at de kan skille de tre ting ad. Det står i deres kursusindkaldelse.

PM: Men oplever du så, at de kan det, eller at de falder igennem, hvis de ikke klare øvelserne på den rette vis eller det er måske noget af det der halter?

AA: Du kan godt kunne det, men det er ikke ensbetydende med, at du kan udføre det i praksis. Så hvis du ikke har erfaringen, eksempelvis med det mobiltaktiske indsatskoncept, erfaring med gadekamps situation - vi har lige har situationen, hvor vi havde kursister som helt klart havde læst stof på forhånd, men du kan ikke lære det ved at læse det, du kan lære det hvis du kommer ud og prøver det af. Så det er en kombination. De har ikke de der billeder, de kan ikke se løsningerne for sig, fordi de ikke har været ude og prøver det af i praksis - der var nogen, hvor kursist forudsætningen ikke var på plads, det betød så også af den ene af dem han bestod så ikke. Og det var fordi, at han ikke kunne omsætte det, fordi han ved det ikke, han har ikke set det.

PM: Og I bygger på dels noget erfaring og dels viden om emnet.

AA: Det er vi simpelthen nødt til. Også fordi PF2 er et fem dages kursus, der starter mandag kl 10 og slutter fredag kl 12, og der er 1½ døgn som udelukkende bruges til eksamen. Så der er 2½ dag til indlæring, hvilket ikke er ret meget. Så man skal have et vist niveau for at kunne være der. Ellers så kommer man bagud, og det er også derfor kurset er bygget op på den måde det er.

PM: Jeg har en lille øvelse med 9 udsagn, hvor du bedes læse udsagnene igennem og fordele 10 point i alt til hvert udsagn.

1. udsagn:

- a) Den bedste måde at lære på er at få forklaret, hvordan tingene forholder sig. 0 point
- b) Den bedste måde at lære på er selv at opdage og finde ud af, hvordan tingene forholder sig: 10 point

Kommentar: 1a er helt klart den måde vi selv har gået i skole på. Vores instruktører siger, at det er "røv-til-bænk". Mange kursister starter med at sætte sig ned og lægge armene over kors, og jeg siger at sådan som i sidder nu, sådan sidder I ikke om 10 min. Det er i hvert fald min erfaring. 1b er absolut den bedste.

2. udsagn:

a) Eleven skal være spontan, spørgende og aktiv og vise, når han eller hun er uenig med læreren og de andre elever. 10 point.

b) Eleven skal tie stille og lytte. 0 point.

Kommentar: 2a handler om at skabe det trygge miljø, hvor de har lyst til at fortælle, hvad man ved og ikke ved. Og at man har lyst til og tør at være uenig. Der skal ikke være den der autoritet. Man skal kunne sige at jeg er ikke enig og det er helt fint, så fortæl mig hvorfor, og det er jo fint.

3. udsagn:

a) læreren skal have kontrol over sit eget humør; han eller hun skal være objektiv og ikke vise sine følelser. 10 point

b) Også læreren har menneskelige følelser og bær vise dem. Læreren er subjektiv og kan ikke være andet. 0 point.

Kommentar: Altså hvis vi har nogle kursister som jeg ikke er enig med, så nytter det ikke noget at jeg bliver "pige-sur" og siger det er jeg ikke enig med dig i. Jeg må lytte og være objektiv. Og det kan selvfølgelig være svært. Plump siger det også engang imellem. Men det er det ultimative, hvis man kan mestre det.

4. udsagn:

a) Al læring omfatter, på samme tid, både intellektuelle og følelsesmæssige sider. Begge sider er med og har betydning for hver enkelt læringsituation. 5 point.

b) Vi må skelne mellem det at formidle fakta og det at påvirke følelser, vilje, holdninger og vurderinger. 5 point

Kommentar: Jeg synes den var svær at forstå.

5. udsagn:

a) For at læringen skal blive god, må læreren formidle stoffet til eleverne. 2 point.

b) For at læringen skal blive god, må eleverne få mulighed for at gøre deres egne erfaringer. 8 point

Kommentar: 5a den har jeg givet et 2 point, fordi der er nogle faktuelle ting, som du er nødt til at formidle, eksempelvis hvordan fungerer en pistol. Det kan man ikke lave PBL på, jo det kan man godt, men det bliver et kedeligt resultat, hvis man selv skal finde ud af selv, hvordan den fungerer. Der er nogen ting der skal du have fakta, eks. hvordan du skal køre en bil, og det stof skal man så være god til at formidle. 5b det mener jeg jo i høj grad at de skal, hvis man ikke får gjort sine egne erfaringer, så finder man heller ikke ud af om det er rigtigt, det man har lært. Så det hænger sammen.

6. udsagn:

a) I en problemorienteret undervisning må man tage udgangspunkt i spørgsmål og faglige problemer, som eleverne selv er interesserede i. 10 point

b) Før man anvender en problemorienteret undervisning, skal eleverne have en teoretisk indføring i det tema, som skal tages op. 0 point

Kommentar: 6b det mener jeg ikke, for så er det ikke PBL. Ved PBL skal de selv finde ud af, og de bliver også interesseret i, hvad mangler jeg af viden, ved at de på et tidspunkt står i en given situation. Så de har en anden indgangsvinkel til at lære tingene, fordi de ved, at det får jeg brug for om 14 dage, når jeg kommer hjem.

7. udsagn:

- a) Mennesket vil ikke lære. 0 point.
- b) Mennesket vil altid lære, stadig mere. 10 point.

Kommentar: 7a det tror jeg ikke på. Mennesket vil altid lære og stadig lære mere. Det er min holdning.

8. udsagn:

- a) Hos alle findes der i bund og grund en modstand mod forandringer. 1 point.
- b) Modstand mod forandringer opstår kun, når forandringerne påtvinges af andre. 9 point.

Kommentarer: Der vil jeg gerne være så positiv som muligt og skrive 0 og 10, men det er utopi. Der vil altid være nogen, som ikke vil forandring punktum. Det ved vi. Vi andre skal så bare kæmpe imod det. Kæmpe videre og så komme med nogle incitamenter til, at selvfølgelig kan forandring godt være godt.

PM: Det er vel også noget med at bringe sig selv i spil.

AA: Blive en del af det.

PM: Og hvis man ikke tør, og man ikke har erkendt at man ikke tør, så gør man det jo nok ikke.

AA: Men det handler også om at skabe ejerskab til tingene, så man får lyst til forandringerne.

PM: Man skal lige bringes derover.

AA: Det må være kunsten, om det så er snyd eller bedrag. Men hvis der virker om man selv bliver glad af det. Bare man ikke føler sig kuppet.

9. udsagn:

- a) For at få eleverne til at lære må læreren tilrettelægge læringsituationerne, som er meningsfulde og relevante. Eleverne skal i videst muligt omfang selv have ansvar for deres egen læring. 10 point.
- b) For at få eleverne til at lære skal læreren kontrollere, observere og stimulere med ros og præstationsvurderinger/prøver. 0 point

Kommentarer: 9a er et af mine grundelementer når jeg eller de andre instruktører på kontoret starter et kursus. Det er her, men i bund og grund er det deres eget ansvar hvad de får med sig herfra. Det er op til dem selv, hvad de vil have ud af kurset. Så de har ansvar for egen læring. De skal selv søge informationerne, så den har jeg givet 10. Sidder man og siger at man ikke lære noget, jamen så lære man heller ikke noget.

PM: Jeg ved at i har det der tablets med på jeres uddannelser nu.

AA: Jeg har kun prøvet 1 gang, og da var den helt ny. Og den løb tør for strøm da den havde været ude i kulden en time. Og så fik vi den aldrig startet op igen. Men vi skal have dem med ind.

PM: Her til sidst vil jeg gerne have snak om de muligheder og redskaber, vi har for at bruge teknologi som understøttelse af vores uddannelses aktiviteter. Hvilke bruger I på jeres uddannelser?

AA: Jeg vil sige, at desværre er vi lidt bagud, fordi politiets systemer er lidt forældet, eksempelvis polmap light (kortsystem) har vi ikke adgang til, når vi er på kurserne, fordi vi ikke kan komme ind på politiets system når vi er på en kursusjendom. Så på den måde er vi hægtet lidt af elektronisk, men i og med at vi får de der tablets ind, så skal vi ud og gøre os nogle erfaringer med dem. Der er rigtig mange steder i forbindelse med gerningssteder, hvor man kan tage kortet som ligger fuldstændigt målfast på en GPS. Så kan du notere fund. På et skadested kan man etablere en afspærring, der-der-der, hvor det er nemmere at snakke med vagtcentralen, når vi ser på samme kort, og jeg kan pege ind, hvor jeg har oprette forskellige faciliteter, som de kan se med det samme. Du kan ringe dem ind. Det gør tingene noget nemmere. Jeg tror, at man ifm. bandekrigen tegner alle de der våbenfund ind på gerningsstedet, så det kan se med det samme. Og det gør det nemmere for hundefolkene som er inde først for at søge at se hvor er våben og pistolhylstre fundet osv. Så det er noget vi skal have med på kurserne for ikke at sakke bagud. Så det er godt, at vi har fået det. Og vi skal have mere af dette.

PM: Hvad bruger I ellers?

AA: Så bruger vi jo ikke så meget. Vores SINE terminaler (radioer), telefoner, hvor rigtig mange desværre er private, for at kunne tage billeder er man nødt til at bruge sin private, man ikke har telefoner i politiet der er gode nok.

PM: Jeg tænker på, I er jo ikke ude i felten hele tiden, hvordan er det på kursusjendommene?

AA: Vi kombinerer det meget med at være inde og ude.

PM: Jeg kan godt forstå, at der kan være noget problem med at opkoble og strøm ude i felten, og der er noget med GPS, og hvis det virkede havde det været fint, at man kunne plotte ting ind. Men hvad når man er på selve kursusjendommene eller hos os selv?

AA: De skal også skrive lidt, men det er ikke meget.

PM: Ja, eller nogen af deres præsentationer, eller vise en hændelse på youtube?

AA: Ja det er rigtig. F.eks. om morgenen viser de jo ofte film eller billeder. Der bruger man selvfølgelig edb udstyr, hvor vi bruger kursusjendommens udstyr.

PM: Men er det noget I tænker ind i undervisningen? En ting er, at de selv kan finde noget frem, en anden ting er, hvis I tænker det med i undervisning?

AA: Ikke voldsomt meget. Det er mere som værktøjer og redskaber til deres hverdag, at vi skal have dem til at tænke, hvad skal de bruge for at løse opgaven, og hvordan kan vi kommunikere osv.

PM: Ja det ligger i den type uddannelse, men jeg tænkte mere over i det pædagogiske hjørne. Hvor jeg tænker, hvad har jeg af muligheder at spille på?

AA: Vi bruger så lidt som muligt. Vi er fuldstændigt gået væk fra powerpoint. Vi skriver fokuspunkter op på tavlen og whiteboard. Hvis der er nogen, der har rigtig meget overskud, så laver de en præsentation af deres emne. Men det er ikke noget vi opfordrer dem til. Overhovedet ikke.

PM: Men er der smartboard nogen steder?

AA: Nej, Men det kunne jo sagtens være, at man kunne bruge det.

PM: Men også i kombination med tabletten.

AA: Ja lige præcis. Men når man ikke er vant til at bruge den, så er den jo svær.

PM: En ting er at man ikke har erfaringen, en anden ting er, at man har nogle gammeldags systemer og så er der al den sikkerhed, fordi vi er en politivirksomhed, men har man en åbenhed for, hvad der kan lade sig gøre?

AA: Jo jo, det kunne da være fint. Det er jo altid kærkommen at komme med noget nyt input, der kan gøre det nemmere og smartere ikke, eller mere anvendelig måske.

PM: Nu skal det jo ende med, at vi forhåbentlig kan bruge de der videokonferencer mere på en eller anden måde. Kunne du se det som en mulighed i de typer uddannelser som I laver?

AA: Nok ikke lige på de kurser, som jeg er involveret i. Det har jeg svært ved at se. Men det kan da sagtens være. Er der noget hjemmearbejde eller forarbejde inden, hvor man kunne bruge det?

PM: Det var måske lidt det jeg tænkte på, hvor deltagerne selv et eller andet, eller deltager og deltager på en eller anden måde?

AA: Jo men det kunne jo sagtens være.

PM: Eller man havde en seance, hvor man ridsede op, at nu skal vi være sammen om 14 dage eller et eller andet, fordi så behøver de jo ikke at tage herved for at være sammen en time.

AA: Det er rigtigt. Det er der nok nogen af kurserne i føringsretten, hvor man kunne sige, at der kunne det være smart.

PM: En ting er at have en ide om ok det kunne være smart, en anden ting er så, hvis det så skulle bruges, hvad skal der så til, for at det virker fornuftigt, og ikke er en ekstra byrde, og ikke en ekstra det ene eller det andet. Og så at det er tilknytning af ny teknologi. Da jeg havde eksperimenteret med det udstyr vi har, havde jeg det til at køre over på smartboardet, og så kunne jeg godt lave alle de der ting på tavlen (1) og skifte fra at vise mig selv (2) til at vise noget på POLNET (3) og samtidig havde jeg så en internetpc (4), og så kunne jeg skifte fra POLNET til internettet. Dvs. jeg kunne vise noget på en tavle, mig selv, noget på POLNET og vores systemer og jeg kunne vise youtube på internettet. Så havde jeg 4 elementer i spil. Her kunne jeg se nogle muligheder, så her er der et eller andet vi kunne eksperimentere med.

AA: Så kunne det i hvert fald til en start, også til man selv lærer det. Det er til instruktør staben, at vi herfra har kontakt til vores eksterne instruktører, mhp. at man laver noget fælles forberedelse. Det kunne man jo sagtens gøre på en videokonference. Og deler nye lektionsplaner, så er det trods alt nemmere at gøre det på den måde. Og det kunne man gennemgå, hvor man brugte videokonferencer og smartboard.

PM: Man kan sige, at nu har vi snakket om pædagogik, historik, undervisnings forankring og gamle dage, lidt nymodens tider og teknologi.

AA: Og vi skal også lære at bruge det. Når man bliver fortrolig med det, kan man se, at så kan vi også gøre sådan-og-sådan. Men det kræver, at man selv lige kommer i gang med at bruge det.

PM: Jeg stod også selv og fumlede en del med det de første 2-3 gange. Det er lidt ligesom at få nyt

fjernsyn tænkte jeg. Alt er jo relativt, men det var den oplevelse jeg havde.

AA: Jo det kunne da være fint at lære at få det brugt. Jeg tror man kunne holde en bedre kommunikation og forberedelse med instruktørerne inden et kursus, hvis man havde den mulighed, og man lære at bruge den. Det tror jeg helt sikkert. Og når vi sidder det alle sammen, kunne man give en foropgave og inddele deltagerne i grupper. Og så kan de også bruge videokonferencer frem for at rejse på tværs af landet.

PM: Jo-jo, det er jo lidt mere nærværende at have et billede frem for at sidde med en telefon eller mailkorrespondance.

AA: Det giver et andet indtryk, det gør det.

PM: 1000 tak.

7.5 Meningskondensering af interview

Pædagogik, læring og didaktik

FØR:

”Røv i bæk” tidligere, ren formidling og foredrag, skolebænke, tank-passerundervisning, læreren i centrum

I DAG:

PBL i dag, samtalebaseret, grupper

Instruktørerne kører gammeldags undervisning, kan dog have gruppearbejde med,

Optimistisk syn på læring Meningsfuld undervisning, give ansvar til kursisterne, forlange noget. Sproget er omdrejningspunkt i klasseværelset, fantastiske diskussioner, spørger og aktiv. Tryghed læringsmiljø, erfaringsudveksling, kursisten får lov at være på, lyst til at fortælle. Lære gennem handling, feedback

Åben over for at eksperimentere, man får prøvet tingene af, erkender sit læringsbehov (motiv)

Den gode kursist

Unge er top motiveret. De skal inddrages og der skal forlanges noget af dem . Tage ansvar for egen læring

At de kan bruge det de har lært, Både lytte og handle, helst spørgende, relatere til deres hverdag

Kursister skal erkende at de har brug for undervisningen, Kursists motivation er vigtig

Burde hellere lære metoder end fakta viden

Den gode underviser

Sprog og niveau skal passe til kursisterne. Udprøvning/test kan være nødvendigt.

Lyst til at stå foran en flok, styre og fornemmer, tør at møde modstand Læreren faciliterer. Holde bolden på banen, står selv på siden Underviseren skal brænde for at undervise, Sjovt at undervise, Både have kontrol og vise følelser, Forelæsning kan være godt, være autentisk

Udnytte forskellige redskaber i undervisningen, ikke ensidigt ppt Læreren tilrettelægger, vægter pædagogisk udd

vide hvad han taler om, Underviserens viden er vigtig Vigtigt at lytte, kunne afvige og koble kursister

interesse med kursusindhold, giver ikke løsning men guider kursisten på vej,

Syn på teknologi

Midler: Forestilling om VC er fleksibelt og spare rejseudg., men det kræver tilvænning , , findes ikke på Nye leder er motiverede for studieweb Studieweb til førlederudd. Medarbejderne menes ikke minded for at studere på studieweb.

På kursusejendomme bruges whiteboard, ppt, flipover man bruger ikke smartboard , Ringbind bruges, USB nøgle bruges.

Har ikke egne erfaringer med VC, folk kan sidde max to timer, VC nok godt til længere varende forløb hvor man lige skal samles, spare transporttid. Har brugt VC, men er bekymret for mangel på nærhed og fornemmelse for deltagerne. Vi skal afprøve dette, eks. på instruktørerne ved planlægning af kurser

Organisatorisk problem

Instruktørerne kender ikke til PBL. Vi kender ikke pædagogikken på hinandens kurser, men formodes i større eller mindre omfang at minde om PBL.

Beslutningstagerne kender kun til 2f2 undervisning, og denne opfattelse hæmmer indførelse og udnyttelse af ny teknologi.

teknologi, fordi man ikke selv har prøvet andet, vi hyrer hellere en dyr professor til at stå og messe.

Anarkistisk syn på læring, de kan selv, nogen ved ikke hvorfor de skal på kursus.

De ældre har svært ved at sidde på skolebænken.

Tlf. er ikke gode nok, kursisterne bruger deres egne, der er ikke adgang til politinettet/egne systemer

Kender ikke tablets endnu.

7.5 Workshop 1 invitation og resultat

Indkaldelse til arbejds møde om læringsdesign den 02. maj 2013 kl 11-12.

– konceptudvikling ved brug af videokonference til undervisningsbrug

Deltagere: Johannes Johansen, Per Frandsen, Ivar Hansen, Per-Martin Petersen (afbud fra Anne Marie Ahlgren og Per Nørhave)

Introduktion

Som aftalt på kick-off seminar i vinters skulle vi arbejde videre med netbaseret undervisning. Desuden er det en direkte opfølgning på de interview jeg har foretaget med Anne Marie, Johannes og Per Nørhave ifm. min masteropgave.

Målet med mødet er at pulje input om følgende:

1. Hvad ved vi og hvad ved vi ikke? (blå ark)
2. Afdækker fordele og ulemper? (grønne ark)
3. Hvad kan vi selv gøre og hvad skal vi have hjælp til? (lysegrønne ark)
4. Hvad skal vi starte med? (orange ark)

... ved brug af videokonference i undervisningssammenhænge.

I dette møde bestemmer vi, og jeg glæder mig til at være eksperimenterende og udforskende sammen med jer.

Mvh
Per-Martin



Figur 10 Figur 1 Resultat af workshop 1

Procesbeskrivelse

Arbejdet blev delt i fire trin af ca. 10-15 min. varighed, og hver deltager udfylder først individuelt og dernæst opsamling i gruppen. Hvert trin blev dokumenteret i sin farve som illustreret via foto.

Dokumentation

Ad 1 Hvad ved vi og hvad ved vi ikke? (blå ark)

Hvad ved vi	Hvad ved vi ikke
<ul style="list-style-type: none"> • God lyd kvalitet • God billede kvalitet • Mulig opkobling til polnet og internet • Placering på adresser i alle politikredse, Færøerne og Grønland • Begrænses af at der skal bookes lokaler, hvor udstyret er installeret • Optagelser kan vises igen og igen uafhængigt af tid og sted • Optagelser fylder meget data, dvs. der skal redigeres før optagelses uploades • Bruges dagligt til briefing ved mønstring • Det stiller krav om disciplin om hvem der taler hvornår • Mødeledere styrer spørgsmålspause • Svært at se om alle er med • Ikke muligt at koble op til privat pc • Udstyret er meget følsomt over for støj i rummet kan forstyrre meget, eks. hvis en stol flyttes • Lokalerne skal være egnede til undervisning, ikke alle lokaler er egnede til undervisning • Det er enkelt at betjene, dermed let at lære for de fleste • Papirindhold kan ikke deles på mødet • Spare transportudgifter • Deltagere kan hurtigt samles • Muligt at bruge internettet og IT på en andre måder • De første forsøg er lavet • Ikke alle rum optager seancen 	<ul style="list-style-type: none"> • Hvor mange kan deltage uden at miste nærhed? • Hvem kan facilitere en lektion? • Hvor lang tid skal en lektion vare? • Hvor meget forberedelse er nødvendig? • Hvordan skal en god undervisning sammensættes? • Hvor rutinerede er deltagerne? • Hvor rutinerede er underviserne? • Skal der uddannes undervisere? • Skal deltagerne uddannes til at være kursister? • Hvad er den øvre grænse for hvor meget kapacitet(båndbredde) der er tilgængelig mht. antal samtidige konferencer? • Hvor meget modstand vil der være fra brugerne? • Hvilke tekniske problemer der vil opstå? • Kan vi holde forbindelsen eller vil nogen blive koblet af? • Er det en bedre måde at lære på end via tilstedeværelsesundervisning? • Hvad koster det at drive systemet?

Ad 2 Afdækker fordele og ulemper? (grønne ark)

Fordele	Ulemper
<ul style="list-style-type: none"> • Udstyret er super godt • Det er billigt (vi betaler ikke) og nemt at bruge • Mere undervisning for pengene • Seancerne kan optages • Optagelser kan afspilles af brugerne efterfølgende • Fremmer egen læring, PBL • Fleksibelt i tid og sted • Der kan holdes flere korte undervisningsseancer • Seancer kan hurtigt arrangeres, så akutte spørgsmål kan behandles • Der kan kobles ressourcer på fra internettet i undervisningen, eks. Youtube, Google, div. Hjemmesider, campus etc. • Kendt af ansatte i beredskabet, dvs. de fleste ansatte i politiet • Det er direkte • Kan kombineres med længere uddannelsesforløb • Kan bruges til vidensbaseret undervisningsinshold og teori 	<ul style="list-style-type: none"> • Ej socialt • Nye og ukendt disciplin • Overfølsomt for støj • Deltagerne kan være tilbageholdende • Det kan virke ensomt for deltagerne grundet manglende socialt og personligt samvær når man er delt • Uøvede kan have det svært • Begrænset antal deltagere • Manglende etik om optagelser • Teknik er sårbart • Modstand mod ikke at komme på kursus • Der er ikke en chatfunktion • Meget struktur kan hæmme den frie og spontane debat og spørgelyst i undervisningen • Man kan ikke opdele deltager på tværs under seancen, dog lokalevist, hvor lyden slukkes • En lektion antages ikke at kunne vare i flere timer • Føling med deltagerne kan være svær • Kan ikke bruges til politioperative øvelser, skydning, køreuddannelse, hundetræning etc.

Ad 3 Hvad kan vi selv gøre og hvad skal vi have hjælp til? (lysegrønne ark)

Hvad kan vi selv?	Hvad skal vi have hjælp?
<ul style="list-style-type: none"> • Springe ud i det, gå igang • Udarbejde retningslinjer for brug af videokonference, eks.at have tlf. nr. på deltagerne ved tekniske vanskeligheder • Sætte os ind i det tekniske • Planlægge undervisning, forløb og lektioner • Presse på for at få så meget undervisning med ind i videokonference som muligt • Levere kvalitet og lytte til begrænsningerne • Lave prøvescancer, pilotundervisning • Eksperimentere med korte forløb ex. førlederforløb og evaluere • Teste scancer på typer af viden-indhold og antal kursister samt håndtering af grupper og facilitering i forhold til kommunikation og læring • Bygge kursus til deltagere som skal deltage i undervisning via videokonference • Bygge kursus til undervisere om videokonference anvendelse til undervisning • Undersøge erfaringer fra briefinger • Kortlægge faldgruber • Kortlægge eksisterende erfaringer: <ul style="list-style-type: none"> ○ 112 sekretariatet erfaringer med teknik, brugere, funktioner og kapacitet ○ NOBC erfaringer med videokonference fra COP 15 (Per Jensen) • Dele erfaringer 	<ul style="list-style-type: none"> • Til at få systemet installeret • Teknisk back-up ved undervisning • Indretning af egnede lokaler • Hente optagelser • Redigere optagelser • Afdække faldgruber • Udvikle den rigtige metode

Ad 4 Hvad skal vi starte med? (orange ark)

NB. Pas på med at gøre det vanskelige i starten ved udvikling af læringsdesign til videokonferencen!

Fokus på:

- Opstilling af guidelines og overvejelser for en klar struktur og læringsdesign af en undervisningsseance mht. tid, fagligt indhold/materiale/opgaver, målgruppe, aktiviteter, PBL, organisering af rum og ressourcer/teknik og roller og pædagogisk grundsyn samt logistik (tlf.nr., booking af rum etc.)
- Ethiske spilleregler i forhold til syn på læring ved brug af optagelser eller ej
- Underviserens facilitering af ...
 - o flere grupper
 - o læringsaktiviteter
 - o deltager til deltager kommunikation
 - o sparring og håndtering af spontane spørgsmål... hvor målet er læring gennem fællesproduktion og egen refleksion
- Indretning af lokalerne fysisk, kamera og lys og lydforhold, smartboard med henblik på at øge nærhed, engagement og kommunikation mellem deltager og underviser samt deltager og deltager imellem
- Undersøgelse af i hvilket omfang deltagere og undervisere er bekendt med at anvende videokonferencen (hvis de ikke er i beredskabet)
- Ved længere forløb starter deltagerne med fysisk møde suppleret af videokonferencer undervejs
- Systematisk indsamling af egne og andres erfaringer mhp vidensdeling og videreudvikling af læringsdesign samt dokumentation heraf
- Etablering og opbygning af netværk af resourcepersoner med særlig viden om brug af videokonferencen
- Opmærksomhed på snitflader til andre typer af netbaserede undervisningsmedier såvel som eksisterende tilstedeværelseskurser

Pilottest af læringsdesign af videokonferencen:

- Afprøvning på "lette" kurser i starten (30 – 60 min. seancer)
- Beskrivelser af indhold, læringsmål, lektioner, tidsforløb, aktiviteter, deltagerforudsætninger, test, evaluering, roller
- Materiale der tilsendes på forhånd, anvendes undervejs, udsendes efterfølgende
- Prøveseancer/testning inden undervisningen
- Evaluering og vidensdeling

7.6 Afprøvning af skitse 1 til læringsdesign: Intro til Polmap 14.maj 2013

Invitation:

Peterson, Per-Martin (PPE016)

Emne:	Undervisning via videokonferencen i Polmap modul 1 - emner du skal have gennemgået før kurset
Placering:	Videokonferencen - lokale
Start:	ti 14-05-2013 13:00
Slut:	ti 14-05-2013 14:00
Vis tidspunkt som:	Foreløbig
Gentagelse:	(ingen)
Medestatuser:	Endnu ikke besvaret
Arranger:	Sørensen, Thorald (TSO013)
Nødvendige deltagere:	Lindberg, Ruben Heine (RHL002); Nielsen, Søren Otto (SON002); Riis, Ole (ORI001); Christiansen, Eva (ECH007); Petersen, Per-Martin (PPE016); Jørgensen, Bent Robert (BJO019)

Hvornår: 14. maj 2013 13:00-14:00 (GMT+01:00) København, Stockholm, Oslo, Madrid, Paris.
 Hvor: Videokonferencen - lokale

Bemærk! GMT-forskydningen ovenfor afspejler ikke automatisk skift til sommertid.

Kære Alle

I uge 22 ses vi alle til Polmap modul 1.

Før kurset skal I have kendskab til:

1. Åbnings- og gennemprosedure
2. Skærmbilledets opbygning
3. "Definition" på et projekt

Det er emner, hvor vi erfaringsmæssigt desværre har måttet konstatere ofte ikke er tilstede inden kursisternes møder op. Det "koster" så noget i forhold til det planlagte forløb på kurset Polmap modul 1.

I HR Efter- og Videreuddannelsen sker der i øjeblikket en del forandringer i forholdt til den form for uddannelser vi traditionelt er kendt for.

Vi har fået en læringsplatform "StudieWeb", hvor vi er påbegyndt udvikling af kurser.

Derudover tester vi andre metoder af, og her er det så bl.a. politiets videokonferencen kommer ind i billedet. Hvordan kan vi anvende det medie i undervisning og uddannelse?

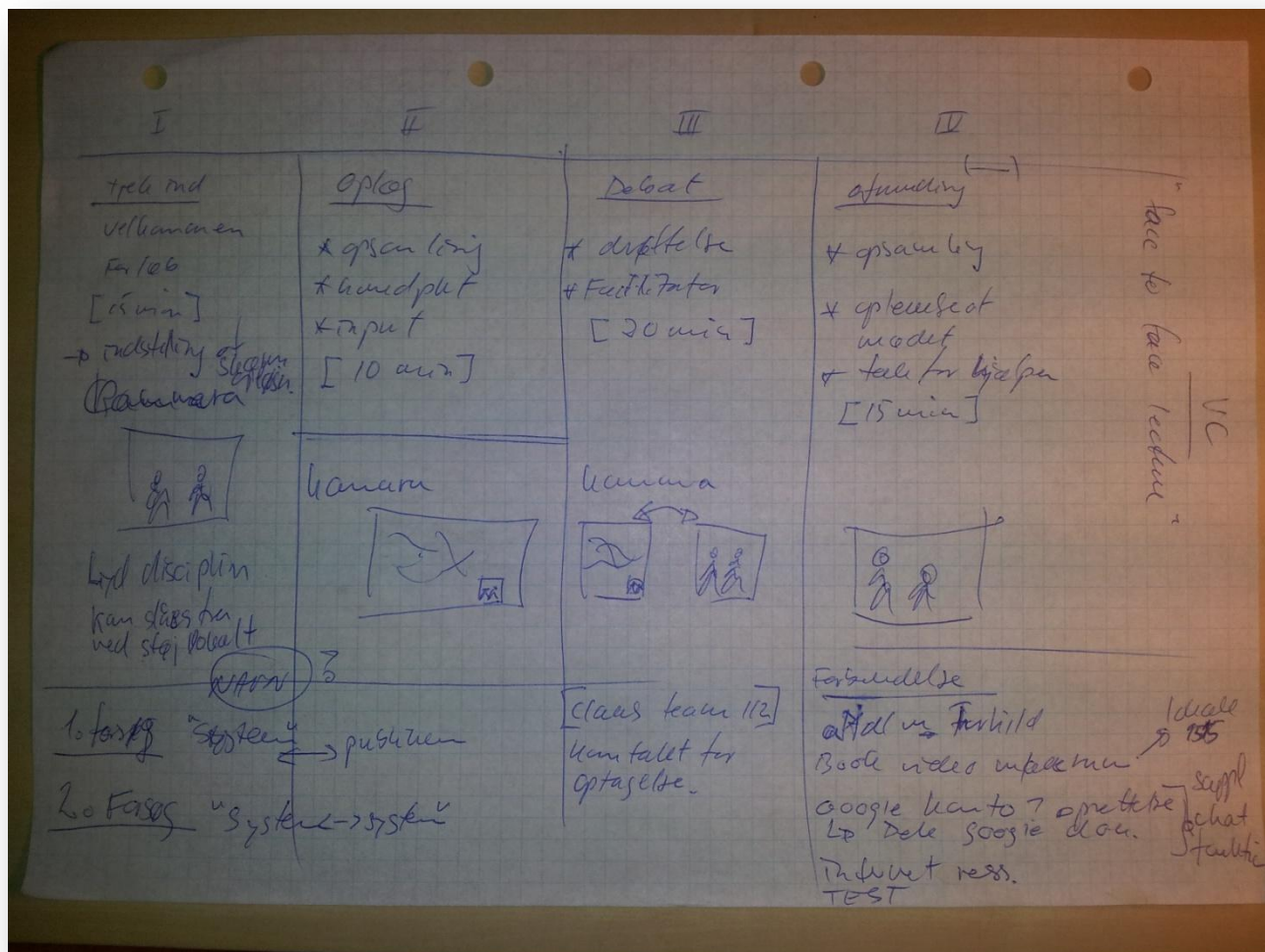
Jeg ved I er meget "spændt for" m.h.t. uddannelse i øjeblikket, men Per-Martin og jeg håber I vil bruge max. en time i et relevant emne for kurset Polmap modul 1.

Bent har reserveret jeres videokonferencen lokale i Næstved

Håber vi ses, og her vil jeg så gennemgå de ovennævnte emner (1-3)

1

Skitse 1 læringsdesign:



Figur 11 Skitse 1 Læringsdesign til VC

Nedenstående blev påpeget på workshoppen, især skal vi ikke gøre det vanskelige i starten ved udvikling af læringsdesign til videokonferencen. Derfor blev der aftalt at tilrettelægge en undervisning af 1 times varighed. Vidensformen er på færdigheds/kvalifikations niveau og

Fokus på:

- Opstilling af guidelines og overvejelser for en klar struktur og læringsdesign af en undervisningsseance mht. tid, fagligt indhold/materiale/opgaver, målgruppe, aktiviteter, PBL, organisering af rum og ressourcer/teknik og roller og pædagogisk grundsyn samt logistik (tlf.nr., booking af rum etc.)
- Ethiske spilleregler i forhold til syn på læring ved brug af optagelser eller ej

- Underviserens facilitering af ...
 - o flere grupper
 - o læringsaktiviteter
 - o deltager til deltager kommunikation
 - o sparring og håndtering af spontane spørgsmål... hvor målet er læring gennem fællesproduktion og egen refleksion

- Indretning af lokalerne fysisk, kamera og lys og lydforhold, smartboard med henblik på at øge nærhed, engagement og kommunikation mellem deltager og underviser samt deltager og deltager imellem

- Undersøgelse af i hvilket omfang deltagere og undervisere er bekendt med at anvende videokonferencen (hvis de ikke er i beredskabet)

- Ved længere forløb starter deltagerne med fysisk møde suppleret af videokonferencer undervejs

- Systematisk indsamling af egne og andres erfaringer mhp vidensdeling og videreudvikling af læringsdesign samt dokumentation heraf

- Etablering og opbygning af netværk af ressourcepersoner med særlig viden om brug af videokonferencen

- Opmærksomhed på snitflader til andre typer af netbaserede undervisningsmedier såvel som eksisterende tilstedeværelseskurser

Pilottest af læringsdesign af videokonferencen:

- Afprøvning på ”lette” kurser i starten (30 – 60 min. seancer)

- Beskrivelser af indhold, læringsmål, lektioner, tidsforløb, aktiviteter, deltagerforudsætninger, test, evaluering, roller

- Materiale der tilsendes på forhånd, anvendes undervejs, udsendes efterfølgende

- Prøveseancer/testning inden undervisningen

- Evaluering og vidensdeling

Tilbage melding:

Introduktionen til Polmap kurset blev afviklet som VC, hvor underviseren holdt et oplæg og viste basale funktionalitet i systemet, hvorefter der fulgte en proces med spørgsmål svar med afsæt i oplægget.

Den efterfølgende tilbagemelding fra kursisterne var at de havde fået et fornuftigt udbytte af den 1 times introduktion til Polmap kurset, og de havde fanget den basale funktionalitet i systemet. De har også givet udtryk for at formen med at afholde undervisningen i VC har været tilfredsstillende. Og de kan godt forestille sig et sådan undervisningsforløb en anden gang.

8. Produktrapport – prototype på læringsdesign til VC

8.1 Indhold

Nr.	De 4 faser i Design-Based Research projekter
1	Kontekst analyse og problemidentifikation, hvor forskere og deltagere fra praksis samarbejder om at analysere praktiske problemer: <ol style="list-style-type: none"> 1. Kortlægning og analyser af identificerbare problemer i en givne læringskontekst, uddannelsessystem eller arbejdsplads 2. Desk-research, observation, interviews, dokumentanalyse, videooptagelser mv.
2	Udvikling af didaktiske løsningsforslag, hvor forskere og deltagere fra praksis samarbejder med afsæt i designprincipper og teknologiske innovationer (lab fasen): <ol style="list-style-type: none"> 3. Validering af problemidentifikation og understøtte fælles ide-generering af løsningsforslag 4. Udvikling af første prototype sammen med deltagere på en eller flere workshops
3	Intervention og iterative forløb, hvor eksperimenter gennemføres i en virkelig kontekst med alt hvad det indebærer, og med fokus på om designet er relevant for praksis: <ol style="list-style-type: none"> 5. Afprøvning i praksis 6. Evaluering med fokus på følgende kontekstfaktorer: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Setting</i> (hvor er vi? Skole, arbejdsplads mv.) ○ <i>Læringsklima/læringsmiljø</i>: engagement, samarbejde, innovationslyst, autonomi for deltagerne ○ <i>Deltagerforudsætninger</i> (alder, sociologisk status mv.) ○ <i>Videns og læringsvariable</i>: hvad skal læres? Læringsstrategier mv. ○ <i>Nødvendige ressourcer og support i implementeringsfasen</i> ○ <i>Professionsudvikling</i> (sværhedsgrad/kompetenceudvikling i form af kurser, workshops mv.) ○ <i>Ressourceforbrug</i> (tid, økonomi, teknologi mv.) ○ <i>Implementeringsstrategi</i> (hvordan introduceres designet i hvilken rækkefølge og hvilke elementer introduceres hvornår) 7. Analyse af de overordnede rammer (motiver/interesser for/imod): politiske, administrative, økonomiske etc. forhold som en given praksis er den del af med henblik på at mindske forskellen på det intenderede design, det implementerede design og det realiserede design. Herefter designrevidering og det iterative forløb gentages. 8. Redesign (forbedring af design: skitse til koncept, delvis løsning og fuldt fungerende design). Formativ evaluering med henblik på revision/forbedring
4	Refleksion over fase 1-3, hvor designprincipper produceres som forklarer, hvordan vil man generelt kunne anvende denne type designs: <ol style="list-style-type: none"> 9. Afslutningsvis evalueres summativt med henblik på opskaleringmuligheder og om designs kan transformeres til andre lignende kontekster: <ul style="list-style-type: none"> ○ Alfa afprøvning: kontekst er ideel og forsøgt kontrolleret af forskere ○ Beta afprøvning: konteksten er nøje udvalgt og tilbydes support ○ Gamma afprøvning: har fokus på spredning i stor skala med minimal support 10. Systematisk refleksion med dokumentation af proces og specificering af anvendte designprincipper 11. Udbytte i form af designprincipper eller guidelines empirisk funderet og udførligt beskrevet med henblik på implementering af andre 12. Formidling af projektsresultat tilbage til praksis NB. <i>Opmærksomhed på egen rolle, hvor forskeren både har været intervenserende og evaluerende.</i>

8.2 Fase 1 Kontekst analyse og problemidentifikation

Pædagogik, læring og didaktik

De tre interviewede har på hver sin måde fortalt om skiftet fra tidligere tider til nutidens uddannelser med tager afsæt PBL, samtalebaseret og med afsæt i den studerende. Tidligere var stilen ”Røv i bæk”, hvor det var ren formidling og foredrag, skolebænk eller tankpasser undervisning med læreren i centrum.

Instruktørerne kører dog fortsat en gammeldags undervisning, men kan dog have gruppearbejde med.

Endvidere synes der at være et optimistisk syn på læring, og undervisningen skal give mening og ansvar til kursisterne, forlange noget. Sproget er omdrejningspunktet i klasseværelset, med fantastiske diskussioner og en aktiv spørgelyst. Der arbejdes på at skabe tryghed for deltagernes læringsmiljø, erfaringsudveksling og kursisten får lov at være på, og lyst til at fortælle. Der er fokus på at lære gennem handling og feedback. Endelig skal kursisten erkender sit læringsbehov (motiv).

Alle interviewene gav udtryk for en åben over for at eksperimentere, og at prøvet tingene af

Den gode kursist

Unge er top motiveret. De skal inddrages og der skal forlanges noget af dem .Tage ansvar for egen læring. At de kan bruge det de har lært, Både lytte og handle, helst spørgende, relatere til deres hverdag Kursister skal erkende at de har brug for undervisningen, Kursists motivation er vigtig

Burde hellere lære metoder end fakta viden.

Den gode underviser

Sprog og niveau skal passe til kursisterne. Udprøvning/test kan være nødvendigt.

Lyst til at står foran en flok, styre og fornemmer, tør at møde modstand Læreren faciliterer. Holde bolden på banen, står selv på siden underviseren skal brænde for at undervise, sjovt at undervise, Både have kontrol og vise følelser, Forelæsning kan være godt, være autentisk.

Udnytte forskellige redskaber i undervisningen, ikke ensidigt ppt. Læreren må tilrettelægges, vægter pædagogisk uddannelse.

vide hvad han taler om, Underviserens viden er vigtig Vigtigt at lytte, kunne afvige og koble kursister interesse med kursusindhold, giver ikke løsning, men guider kursisten på vej,

Syn på teknologi

Midler: Forestilling om VC er fleksibelt og spare rejseudg., men VC kræver tilvænning, findes ikke på Nye leder er motiverede for studieweb Studieweb til førlederudd. Medarbejderne menes ikke minded for at studere på studieweb.

På kursusejendomme bruges whiteboard, ppt, flipover man bruger ikke smartboard , Ringbind bruges, USB nøgle bruges.

Har ikke egne erfaringer med VC, folk kan sidde max to timer, VC nok godt til længere varende forløb, hvor man lige skal samles, spare transporttid. Har brugt VC, men er bekymret for mangel på nærhed og fornemmelse for deltagerne. Vi skal afprøve dette, eks. på instruktørerne ved planlægning af kurser.

Organisatorisk problem

Instruktørerne kender ikke til PBL. Vi kender ikke pædagogikken på hinandens kurser, men formodes i større eller mindre omfang at minde om PBL.

Beslutningstagerne kender kun til 2f2 undervisning, og denne opfattelse hæmmer indførelse og udnyttelse af ny teknologi.

Teknologi, fordi man ikke selv har prøvet andet, vi hyrer hellere en dyr professor til at stå og messe.

Anarkistisk syn på læring, de kan selv, nogen ved ikke hvorfor de skal på kursus.

De ældre har svært ved at sidde på skolebænken.

Tlf. er ikke gode nok, kursisterne bruger deres egne, der er ikke adgang til politinettet/egne systemer

Kender ikke tablets endnu.

8.3 Fase 2 Udvikling af didaktiske løsningsforslag

1. Hvordan kan man forberede deltagerne på mødet – teknisk og indholdsmæssigt?
De får en mødeindkaldelse via outlook.
2. Hvad er formål og mål med forløbet?
Instruktion af færdighed i system mhp at over sig inden man møde op på uddannelsen
3. Hvordan ser generelle kompetencemål ud og fagspecifikke kompetencemål ud?
Deltagerne skal kunne åbne og lukke et "projekt" navigere rundt basalt
4. Hvordan skal undervisningsplanen se ud, hvor litteratur, arbejdsmetoder (case, projekt, grupper, opponenter mv.) er afstemt efter målet?
Oplæg, øvelse/ spørgsmål og opsamling
5. Hvordan understøttes valg af arbejdsmetoder med muligheder/funktioner i VC?
Der er ikke særlige funktioner, der vise kun skræmning
6. Hvordan designes opgaverne, der gør deltagerne fortrolige med de værktøjer der skal anvendes?
Instruktion, øvelse hvor instruktion gentages og omtales, men argumenter for hvorfor det er vigtigt at lære.
7. Hvordan skal forløbet evalueres?
Det måles på kurset efterfølgende om de fik det med sig der var tiltænkt på introduktionen, dvs. kunne de åbne og gemme "projekt" mv.
8. Hvordan ser periodeplan ud med tid, lokalitet mm.?
Se skitse, delt i blokke, med indhold, rolle, og tidspunkter
9. Hvordan gøres litteraturliste og læsevejledninger tilgængelige?
Ikke relevant til denne lektion
10. Hvordan gøres rede for problemstillinger og emner der skal arbejdes med i forløbet?
Dette forklares som oplæg og der kan stilles spørgsmål
11. Hvordan ser det ud mht. vejledninger, faq, teknisk online assistance mv.?
Ikke relevant, ud over standard hjælpe funktion, ellers kan underviser kontaktes pr. tlf./ mail
12. Hvordan er underviserens egne deltagerforudsætninger (erfaringer mv.) som facilitator?
Det er på nybegynderniveau til lettere trænet
13. Hvordan er deltagerens forudsætninger (erfaringer mv.)?
Dette skal undersøges
14. Hvordan klædes undervisere og deltagere på til deltagelse i VC?
Test og opkaldsøvelser
15. Hvordan kan læringsaktiviteter igangsættes, hvor deltagerne er aktive og i dialog med hinanden (med henblik på skabelse af praksisfællesskab)?
Dette fravalges til denne seance, har ikke en metode hertil pt.
16. Hvordan kan samarbejde og fælles produktion mellem mødedeltagerne understøttes af forskellige innovative IT værktøjer
Dette fravalges til denne seance, har ikke en metode hertil pt., men man kunne forestille sig at de ved siden af

VC har en bærbar koblet op og etableret en Google konto, hvor et fælles dokument er oprettet mhp fælles chatforum.

17. Hvordan styrer og faciliterer man mødet? Herunder overvejelser om forskellige roller i feltet mellem underviser og systemadministrator/teknikker?

Der indtages en lærecentreret rolle som udgangspunkt

8.4 Fase 3 Afprøvning i praksis

Med afsæt i ovennævnte didaktiske overvejelser opstilles skitse og plan.

1 time før start blev videorum og Polmap system testet af. Og det virkede.

Ved afprøvningen blev der ringet op til det aftalte videorum, hvor deltagerne sad i.

Oplægget blev gennemgået, der blev besvaret spørgsmål fra begge parter, det blev gentaget de basale funktioner et par gange. Det blev stillet flere spørgsmål og talt om typiske fejl og elementer der kunne gå rigtigt galt ved brugen af systemet.

Der blev takket af for denne gang.

Den efter følgende tilbagemelding fra kursister og underviser var udelukkende positive, det må således konkluderes at introduktionsmødet/undervisning have haft den ønskede virkning, idet deltagerne var forberedte og kvalificerede til at deltage på Polmap kurset.

8.5 Fase 4 Generelt kunne anvende denne type designs

Dette design kan med fordel anvendes på en række lignende korterevarende kursusforløb, dels som introduktion, dels som opfølgning.

8.6 Øvrige Innovative og kreative aspekter i vurderingen

Et kreativt næste udviklingstrin kunne være at koble et GoogleDocs på til chat for at afprøve den skriftlige dialog, især hvis der er mange deltagere. Når andre IT innovative elementer/ressourcer bygges

på anbefales det at gennemgå de mange supplerende didaktiske overvejelser der er bygget på via Blended Learning.

En sådan udbygning vil på sigt med opmærksomhed på grundige evalueringer flytte/udvikle praksisfællesskabet i retning af CSCL lignende kulturen. Det vigtige er at være kommet i gang og fortsat udvikle på design og arbejdsfællesskab.