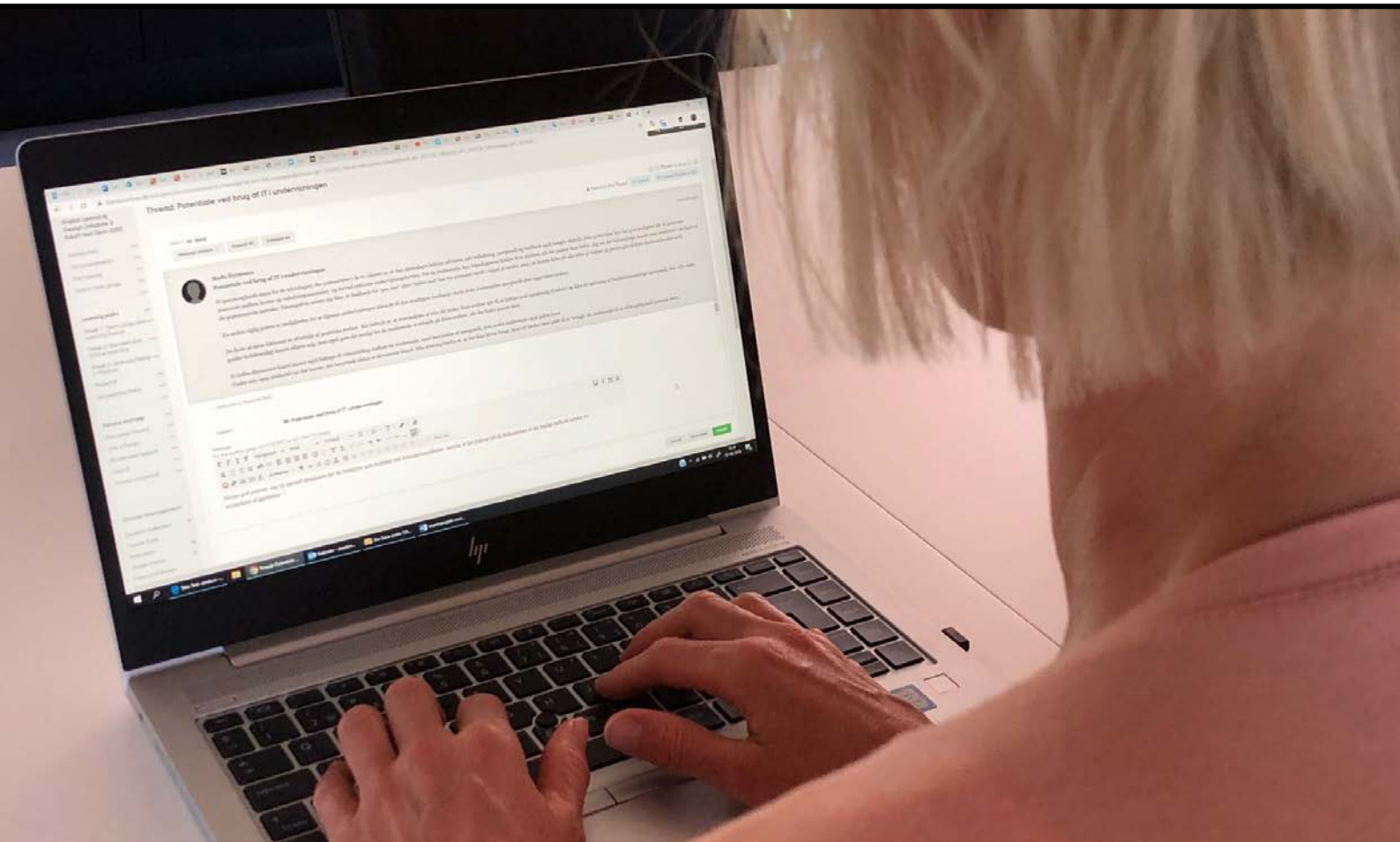


Motivation i **online** læring



4. semester, Masterprojekt, Master i IKT og Læring

Titel: Motivation i online læring

Studerende: Morten Sørensen, 20162769

Vejleder: Lars Birch Andreassen

Afl. dato: 10. juni 2020

Omfang: 60,0 ns.



it-vest
samarbejdende universiteter

Abstract: Motivation in online learning

In this master project, my intention was to explore how e-moderators can design and facilitate online learning to create greater motivation - and thus increased engagement, a deeper approach to learning and a greater learning outcome. The project case was based on the online module Digital Learning Design at Natural and Technical Sciences, Aarhus University, and the analysis was based on three main themes: e-moderation, peer interaction and relevance.

In the project I wanted to investigate how learning theory and pedagogical models can be used in online learning to create a more meaningful learning experience, and partly what is important for the students' motivation, both in terms of the design and the execution of the course. My study design consisted of two main elements. First, I had the data basis from the LMS, which included qualitative data consisting of the participants' threads, comments and other responses to activities, and quantitative data from the LMS such as number of clicks, time consumed and amount of text. Second, I conducted interviews with selected respondents.

Within the first main theme, *e-moderation*, it was found that a well-structured course design with self-explanatory materials and clearly articulated purposes and expectations for activities helps motivate the students. However, the clear framework should not be to the detriment of autonomy, where the module must accommodate both students with a social and individual learning approach, and at the same time accommodate students who prioritize the flexibility of online learning. In addition, a high degree of e-moderation is emphasized along the way, both in relation to the general teaching presence, which can contribute to creating a coherent and meaningful learning experience, and in relation to providing feedback on submissions.

In the second main theme, *peer interaction*, there are divergent experiences of the social dimension of the module, both in relation to the overall importance of a relationship with peers and in relation to the learning outcome of peer interaction. Of the participants who think it is motivating and important for the learning outcome to know their peers, there are also different attitudes about whether such relationships can be created in an online environment. There is a general perception that one finds much inspiration in reading about peers approaches to activities, but that the peer feedback and discussion is not deep enough.

With the third main theme, *relevance*, there is a clear experience that the relationship between the module and the students' daily teaching practice is of high importance for motivation. Since learning design and learning technology do not in themselves create intrinsic motivation for the students, it is of great importance that the module is designed with the opportunity to continuously integrate it into their own practice. It is here that asynchronous online learning provides some opportunities to organize the course over time, allowing students to alternate between theory, reflection, testing and discussion with peers and e-moderators.

Across the three main themes, it can be concluded that motivation based on SDT is not a static magnitude but can be influenced by contextual factors, including e-moderators and peers. However, the same activities and educational methods can motivate students in different directions, which the second main theme emphasized. Therefore, it is important that online learning should support the experience of autonomy.

Indholdsfortegnelse

Abstract: Motivation in online learning	1
1 Indledning.....	4
1.1 Problemformulering	4
1.2 Projektets struktur.....	5
2 Online læring	6
2.1 Forståelse af online læring, interaktion og e-moderering.....	6
2.2 State of the art.....	8
2.3 Case: DiLD	10
3 DiLD i en teoretisk ramme	13
3.1 Læringsteoretisk udgangspunkt	13
3.1.1 Kognitiv konstruktivisme	13
3.1.2 Socialkonstruktivisme	14
3.1.3 Conoles 3 dimensioner	16
3.2 Modeller til design og analyse af online læring.....	18
3.2.1 Gilly Salmon – 5-trins model.....	19
3.2.2 The E-learning ladder.....	23
3.2.3 Community of Inquiry.....	24
3.3 Motivation på online kurser	27
3.3.1 Indre og ydre motivation	28
3.3.2 Selvbestemmelsesteorien	28
3.4 Opsamling og diskussion af teoretisk kapitel	31
4 Metode	33
4.1 Videnskabsteoretisk perspektiv	33
4.2 Undersøgelsesdesign	33
4.2.1 Sampling af respondenter	33
4.2.2 Semi-strukturerede interviews.....	36
4.3 Udvælgelse af temaer til analysen	39
4.4 Kvalitet i projektet	39

5	Analyse og diskussion	41
5.1	Tema 1: E-moderering	41
5.1.1	1A: Kursusdesign	41
5.1.2	1B: E-moderering undervejs.....	43
5.1.3	Diskussion: teaching presence og autonom motivation	45
5.2	Tema 2: Peer interaktion	46
5.2.1	2A: Tilhørsforhold til gruppe	46
5.2.2	2B: Udbytte af peer interaktion.....	47
5.2.3	Diskussion: Social presence og oplevelsen af tilhørsforhold.....	48
5.3	Tema 3: Relevans og værdi.....	50
5.3.1	Diskussion: Relevans set ud fra et konstruktivistisk og autonomt perspektiv	51
5.4	Temaerne set i forhold til cognitive presence.....	52
6	Konklusion	54
7	Litteraturliste	55
	Bilag 1: Data fra LMS	58
	Bilag 2: Interviewguide	60
	Bilag 3: Transskription	62
	Bilag 4: Temaer og referencer til interviews	79

1 Indledning

"Online learning is neither inherently worse – not better – than face-to-face teaching; it all depends on the circumstances." (Bates 2016: 7)

Ifølge Dr. Tony Bates peger næsten alle veludførte studier på, at der er ingen eller ringe signifikant forskel med hensyn til studerendes læringsudbytte og præstation. På specifikke studier kan der være stor forskel, men set i det store perspektiv er der ikke.

Med coronakrisen i foråret 2020 har online læring på videregående uddannelser som AU imidlertid været mere aktuel end nogensinde før. Kurser er akut blevet omlagt til fjernundervisning, hvor nogle undervisere blot har sat strøm til deres normale undervisning ved at holde forelæsninger over et videokonferencesystem, mens andre udnytter muligheden for fleksibilitet ved at optage forelæsninger og aktivere studerende med quizzer, gruppearbejde, diskussionsfora, mv.¹

Et redesign af tilstedeværelsesundervisning til enten online læring eller blended learning kræver normalt tid, samt tekniske og især pædagogiske kompetencer. Undersøgelser peger i retning af, at kvaliteten af online læring forudsætter undervisere, som har erfaringer med online læring, underforstået at de er trygge ved formatet, ved hvad der virker online, bruger mange strategier og ikke begrænses af de teknologiske muligheder (Kumar, Martin, Budhrani og Ritzhaupt 2019).

Det interessante som underviser er at undersøge, hvilke udfordringer man har i sin undervisning, og som bedre kan løses med online læring, samt hvilken form for online læring, der virker bedst for ens studerende. Det er netop det sidste, der er fokus på i dette projekt. På adjunkt-pædagogikum, Natural- and Technical Sciences, Aarhus Universitet, afholdes 2. modul *Digital Learning Design* som et rent online forløb, og det varetages af e-moderatorer, som netop har stor erfaring med online læring. Men hvordan oplever kursisterne forløbet, og hvad motiveres de af? Det bliver omdrejningspunktet i dette masterprojekt.

Det er iagttaget, at kursisternes indsats i online forløbet divergerer meget. Nogle fordyber sig i opgaverne, mens andre blot yder det minimale, for at bestå kurset. Forskning viser, at motiverede studerende i højere grad gennemfører udfordrende aktiviteter, er aktivt engagerede, har en dyb tilgang til læring og opnår større læringsudbytte og tilfredshed (Deci og Ryan 2000b, Chen og Jang 2010).

Formålet med dette masterprojekt er derfor at undersøge nærmere, hvad der i online forløbet motiverer – og ikke motiverer kursisterne til at fordybe sig i modulets aktiviteter, og på den baggrund vurdere hvilke tiltag e-moderatorer kan gøre i designet og faciliteringen, for at kursisterne bevæger sig fra en overfladisk tilgang til læringen over til en mere aktiv, eksperimenterende og reflekterende tilgang, når det nu har så stor betydning for deres læringsudbytte. Dette leder frem til nedenstående problemformulering.

1.1 Problemformulering

Hvordan kan e-moderatorer designe og facilitere online læring i modulet Digital Learning Design (herefter DiLD), så det understøtter en høj grad af motivation hos kursisterne – og dermed et øget engagement, en dybere tilgang til læring og et større læringsudbytte?

For at svare på problemformuleringen vil jeg dels undersøge, hvordan læringsteori og pædagogiske modeller kan anvendes i online læring til at skabe en mere meningsfuld læringsoplevelse, og dels hvad der har betydning for kursisternes motivation, både i forhold til designet og afviklingen af forløbet.

¹ De første erfaringer fra 'Corona-undervisningen' på AU kan læses på <https://delfinen-magasin.dk/studieliv/corona-vi-er-mennesker-mere-end-blot-studerende-der-skal-laere-et-pensum/>

1.2 Projektets struktur

I kapitel 2 vil jeg belyse og diskutere forskellige opfattelser af online læring og derefter undersøge, hvad der findes af relevant forskning inden for online læring, hvor fokus er på studerendes oplevelse, motivation og læringsudbytte. Kapitlet afsluttes med en introduktion til DiLD.

I kapitel 3 vil jeg lægge en teoretisk ramme ned over DiLD. Jeg har delt det op i hhv. et afsnit om læringsteori, pædagogiske modeller og sidst et afsnit om motivation med fokus på selvbestemmelsesteorien. Undervejs i kapitlet vil jeg drage paralleller til DiLD.

I kapitel 4 gør jeg rede for min metode, herunder sampling, interviews og udvælgelse af temaer, og i kapitel 5 vil jeg foretage min analyse i forhold til de udvalgte respondenter, og diskutere analysen med reference til den gennemgåede teori og relevant forskning. Kapitel 6 indeholder konklusionen.

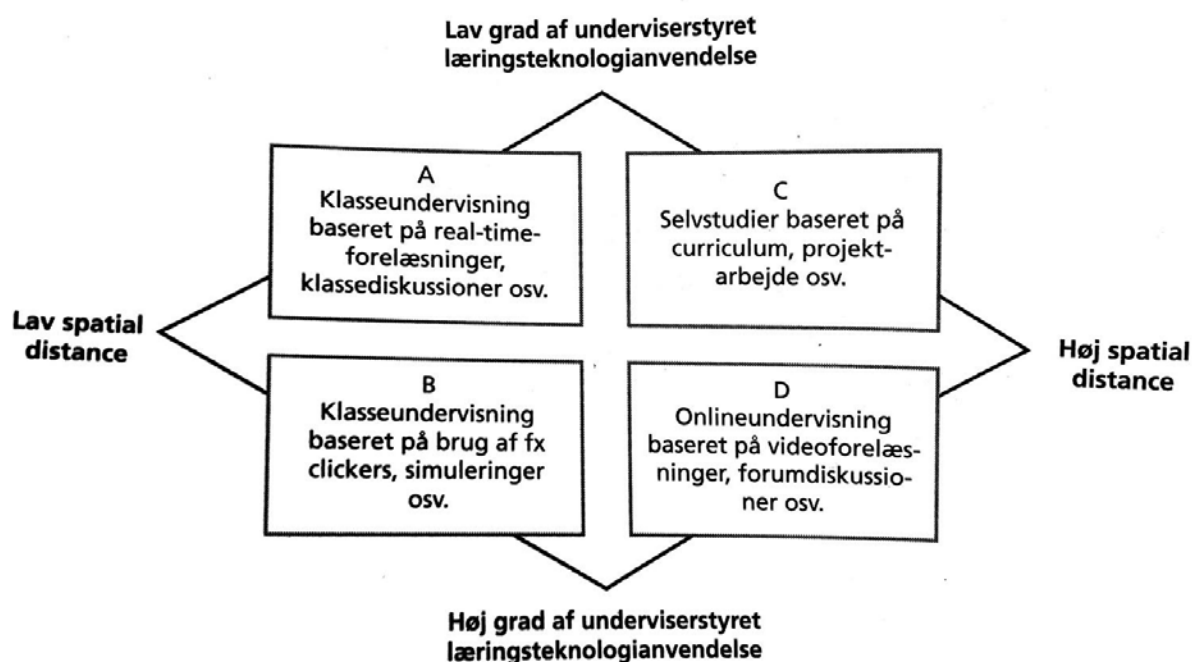
2 Online læring

I kapitlet vil jeg starte med at inddrage og diskutere begreberne online læring, interaktion og e-moderering. Dernæst vil jeg undersøge, hvad der findes af relevant forskning inden for online læring, herunder motivation i online læringsmiljøer. Kapitlet vil blive afsluttet med en præsentation af projektets case, DiLD.

2.1 Forståelse af online læring, interaktion og e-moderering

Ligesom beslægtede begreber som e-læring og blended learning kan man diskutere, om ikke ordet *læring* i online læring skulle erstattes med *undervisning*, hvis man betragter læring som bevidsthedsaktiviteter. Det er imidlertid alle så udbredte begreber, at jeg har valgt at anvende disse, og hvis man bare er bevidst om, at det er mediet, som understøtter læringen og ikke der, hvor den finder sted, så ser jeg ikke noget problem i at anvende dem.

Jeg vil tage udgangspunkt i Thomsens og Kjærgaards forståelse af online kurser (Thomsens & Kjærgaards 2015: 138), hvor de anvender følgende matrix:



Figur 1: Forskellige typer af undervisningsselementer

Her består onlineundervisning kun af type D aktiviteter med høj spatial distance, dvs. uden studerendes og undervisers fysiske tilstedeværelse på campus, samt en høj grad af underviserstyret læringsteknologianvendelse. E-læring består af type B og D aktiviteter, idet e-læring ikke nødvendigvis forudsætter en høj spatial distance. Selvom forfatterne betragter undervisning med type A og D aktiviteter som blended learning, vil jeg mene, at det også kan indeholde type B og eventuelt type C aktiviteter.

Tony Bates anvender udtrykket *fully online learning* som undervisning, hvor "*students do not come to campus at all, but study entirely online*" (Bates 2016: 6), mens Mohammed Ally definerer online læring som:

“... the use of the internet to access materials; to interact with the content, instructor, and other learners; and to obtain support during the learning process, in order to acquire knowledge, to construct personal meaning, and to grow from the learning experience” (Ally 2008: 17)

Ifølge Ally forudsætter online læring altså mere end en høj spatial distance og en høj grad af underviserstyret læringsteknologianvendelse, nemlig også, at studerende kan interagere med andre deltagere, og at deres læringsproces understøttes undervejs.

I den forbindelse er det også værd at nævne MOOC (Massive Open Online Courses), som trods den megen hype egentlig bare dækker over et kursus, som afvikles online og giver åben adgang til mange studerende (Nortvig og Hestbech 2016: 12). Ifølge Anne-Mette Nortvig kan MOOCs klassificeres i blandt andet xMOOCs, hvor x’et står for extended, og som er rene åbne kurser tilgængelige for mange på platforme som Coursera og EdX, og så cMOOCs, hvor c’et refererer til connectivism, som bygger på interaktion mellem deltagere med henblik på deling af viden i netværk, og som både favner betalende og ikke betalende studerende. Der er sidenhen kommet flere kategorier inden for et MOOC, og en som er værd at nævne er SPOC (Small Private Online Course), eftersom projektets case netop tager udgangspunkt i et sådan online kursus. Her designes online kurser til en mindre gruppe studerende, og underviseren har mulighed for at lære dem at kende, deltage i diskussioner og give dem feedback på deres arbejde.

Det er den forståelse af online læring – og ikke som et xMOOC - som også ligger i Allys definition, og velvidende at der i andre kontekster kan være andre forståelser af online læring, er det den forståelse af online læring, dette projekt tager udgangspunkt i, samtidig med at det forudsætter en spatial distance og underviserstyret brug af læringsteknologi.

Forståelsen af online læring har betydning for, hvordan man opfatter interaktionsbegrebet. Maggie Hartnett (Hartnett 2016: 10-11) skelner mellem fire former for interaktion; *learner-interface*, som refererer til brugen af – og evnen til at bruge - de teknologiske værktøjer, *learner-content*, som er interaktionen med kursets læringsressourcer, *learner-instructor*, der refererer til interaktionen mellem studerende og undervisere, samt *learner-learner*, som er interaktionen mellem de studerende. Det er klart, at på et xMOOC er der en meget ringe grad af learner-instructor og til dels learner-learner interaktion.

Lindsay Clandfield og Jill Hadfield betragter human-human interaction som *strong interaction*, mens human-machine interaction betragtes som *weak interaction* (Clandfield og Hadfield 2017: 3). De mener ikke, at human-machine interaction i sig selv kan tilfredsstille og engagere studerende i online læring. De tager udgangspunkt i en human-human interaction, som kan være synkron og asynkron og involverer to-vejs deltagelse. Det er altså ikke nok at poste et indlæg i et diskussionsforum, man skal også svare på andres indlæg.

Jeg mener, at interaktionsbegrebet både skal favne den sociale interaktion og interaktionen med kursets materialer, hvilket også er tilfældet i projektets case. Ved interaktion studerende imellem anvender jeg udtrykket *peer interaktion*, mens udtrykket *social interaktion* både dækker interaktionen studerende imellem og interaktionen mellem studerende og undervisere.

Professor Gilly Salmon udviklede i 2000 en 5-trins model, som præsenteres i afsnit 3.2.1. Hun anvender udtrykket *e-moderator* som en reference til *“... online teaching and facilitation roles”* (Salmon 2011: 249). Det indebærer både at lave et didaktisk online design, samt at være moderator i forbindelse med aktiviteter og diskussioner med det formål at skabe et trygt læringsmiljø med høj faglig kvalitet (Dohn, Thorsen og Larsen 2013: 321). At være e-moderator kræver altså samme kompetencer som at være underviser, udover at man skal kunne styre et online miljø frem for et F2F miljø.

Salmon skelner ligeledes mellem forskellige typer af online interaktion; interaktion med kursets indhold, interaktion mellem kursisten og e-moderatoren samt peer interaktion, hvor e-moderatorens rolle er at være mediator/supporter (Salmon 2011: 31). Det er den sidste type interaktion, hun lægger vægt på, samtidig med at de første to også integreres.

I projektet bruges e-moderering som reference til dels at tilrettelægge online kurset med et didaktisk design og dels at facilitere undervisningen undervejs, herunder at understøtte peer interaktion. E-moderatorerne på et online kursus er dem, som e-modererer.

2.2 State of the art

Jeg har på aub.aau.dk søgt artikler i perioden 2010-2020 i databaserne Scopus og ERIC ved hjælp af emneord og boolske operatoren, og har samtidig foretaget kædesøgninger på baggrund af referencer og citater i artikler. Problemformulering og gennemgang af litteratur undervejs har udstukket retningen for min søgning, og jeg har således søgt i databaserne med brug af emneordene: online learning, interaction, motivation, self determination theory, SDT, community of inquiry, COI, Salmon, five-stage model og e-moderation. De fundne artikler er vurderet ud fra deres relevans i forhold til problemformuleringen baseret dels på titlen og dels ud fra abstracts. Jeg har desuden deltaget i online kurset e-Moderation², hvor jeg også har erhvervet relevant litteratur.

Problemformuleringen kan både undersøges ud fra studerendes læringsudbytte, studerendes oplevelse af undervisningen, samt undervisernes oplevelse. Hvis vi starter med det sidste, så vil jeg inddrage artiklen (A1) "Award-Winning Faculty Online Teaching Practices: Elements of Award-Winning Courses" (Kumar, Martin, Budhrani og Ritzhaupt 2019). Her har man interviewet prisvindende undervisere om, hvad gode online kurser skal indeholde, og de giver udtryk for 1) at materialet skal være autentisk, relevant og praksisrelateret, 2) brug af multimedieressourcer og ikke kun tekst, 3) at studerende skal udvikle digitalt indhold, fx podcasts, websites og videoer individuelt eller i samarbejde, 4) at aktiviteter skal understøtte studerendes refleksioner i form af fx blogs og diskussionsfora, og 5) at undervisere skal ekspliciterer formål med aktiviteter, tests og brug af teknologier. Selvom der i dette projekt ikke tages udgangspunkt i e-moderatorernes oplevelse og erfaringer med DiLD, så er artiklen interessant, da den trækker på dygtige og erfarne online undervisere, som løbende evaluerer og udvikler deres undervisning.

I kapitlet (A2) "Online Learning" fra "Evidence-Based Teaching" (Perry & Pilati 2011) gør forfatterne opmærksom på, at på trods af moderat til høj tilfredshed med online læringsoplevelser, som blandt andet skyldes fleksibiliteten, så ligger frafaldsprocenten på online kurser 10-20% højere end F2F kurser. De konkluderer på den baggrund at det forudsætter, at studerende skal være bedre til at motivere sig selv. Et stort flertal af de studerende, som har været mest utilfredse, giver udtryk for, at det skyldes det manglende fællesskab og den manglende F2F kontakt. Denne utilfredshed er især udbredt hos studerende, som ikke har erfaring med online læring. Derfor kræver det en særlig indsats at understøtte denne kontakt mellem deltagerne i online læringsmiljøer. Samtidig skal undervisere overbevises om, at online læring er effektivt og at tiden, der bruges på at udvikle online læringsmaterialer er godt givet ud. Det forudsætter, at de opkvalificeres og hjælpes undervejs. Alt dette gør, at god online læring på kort sigt er mere ressourcekrævende end F2F undervisning.

I artiklen (A3) "Examining Motivation in Online Distance Learning Environments: Complex, Multifaceted, and Situation-Dependent" (Hartnett, George og Dron 2011) gør forfatterne op med tidligere forskning, som enten betragter motivation som en stabil egenskab hos den lærende eller noget som kun er baseret på

² <https://www.theconsultants-e.com/e-moderation/>

konteksten. Men udgangspunkt i selvbestemmelsesteorien når de frem til, at studerendes motivation er kompleks og følsom overfor kontekstuelle forhold. Det er lige så vigtigt, at studerende oplever en online aktivitet som værende vigtig og relevant, hvilket er forbundet med identificeret regulering (se afsnit 3.3.2.3) som at den er interessant og sjov, associeret med indre motivation. Derfor er det vigtigt, at tydeliggøre, hvordan aktiviteten er relevant og værdifuld for de studerende, så den kan hjælpe med at realisere mål, ambitioner og interesser på kort og lang sigt, samt at tilbyde de studerende valg, som giver dem mulighed for at forfølge emner, der er af interesse for dem, således at den opfattede værdi af aktiviteten forbedres. Desuden er de nået frem til, at det er vigtigt at have en løbende kommunikation med studerende, hvor man kan diskutere emner på en åben og ærlig måde, så man hele tiden er opmærksom på faktorer, der kan påvirke studerendes motivation.

I forlængelse heraf konkluderer forfatterne til artiklen (A4) "Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory" (Chen og Jang 2010) på baggrund af forskning inden for SDT og online læring, at når studerendes autonomi og kompetencer understøttes af fx fleksibilitet, peer interaction, tilhørsforhold, meningsfulde rationaler og accept af forskellige tilgange, oplever de en højere grad af selvbestemmelse og dermed motivation. Det er dog vigtigt at sætte sig ind i sine studerendes bevæggrunde for at studere, da understøttelse af autonomi og kompetencer skal være i forhold til deres konkrete behov og ikke bare "jo mere des bedre".

I artiklen (A5) "Student Predisposition to Instructor Feedback and Perceptions of Teaching Presence Predict Motivation Toward Online Courses" (Cole og Nicolini 2017), som tager udgangspunkt i bl.a. Community of Inquiry, når forfatterne frem til, at der ikke er en direkte sammenhæng mellem studerendes oplevelse af teaching presence og deres motivation for online læring, og de mener det skyldes, at studerende og undervisere ofte har forskellige tilgange til online læring. Undervisere forsøger ofte at replikere deres F2F undervisning ved at anvende flere kommunikationskanaler (fx lyd, video), men fokus bør i stedet være på, om den studerende er tilfreds med den modtagne kommunikation. Ofte tager studerende online kurser, fordi de er tilfredse med en simplere kommunikation og heller ikke ønsker samme interpersonelle forhold til underviseren som i F2F undervisning, men i stedet ønsker autonomi og frihed til at undersøge kurset på egen hånd uden de bindinger, der er i F2F undervisning. Artiklen er et godt eksempel på, at studerende, som bevidst har valgt et online kursus, kan have andre forventninger og tilgange til det, og derfor gælder det om at kende sine studerende, før man laver et meget velstruktureret kursus med mange bindinger, som kan underminere deres autonomi.

I artiklen (A6) "Online learning in higher education: exploring advantages and disadvantages for engagement" (Dumford og Miller 2018) har forfatterne fundet frem til, at studerende, som tager mange online kurser, er mere engageret pga. kvantitative årsager, men engagerer sig mindre i kollaboration, interaktion og diskussion med kursister og undervisere. Der gøres opmærksom på, hvor vigtigt det er at skabe følelsen af et fællesskab på et onlinekursus, da teknologien kan føre til følelser af isolering. Det kan gøres med gruppeprojekter, obligatorisk interaktion via chats og diskussionsfora, samt andre samarbejdsrelaterede læringsaktiviteter. Ligesom i forrige artikel konkluderes, at studerende, som ønsker mere individuelt arbejde, bevidst vælger online kurser.

I artiklen (A7) "Changes in student motivation during online learning" (Kim og Frick 2011) organiserer forfatterne faktorer, som har betydning for studerendes motivation i online læring, i hhv. interne, eksterne og personlige faktorer. Interne faktorer er relateret til kurset selv, og hvis studerende oplever fleksibilitet, autonomi (både i forhold til rækkefølge og tid) og en høj grad af interaktivitet med kursusmaterialet, som skal være autentisk og praksisrelateret, kan det have en positiv indflydelse på motivationen. Til gengæld kan kognitiv overload og problemer med kommunikation være demotiverende. I forhold til social

interaktion, så afhænger motivationen meget af de studerendes behov og præferencer. Eksterne faktorer er relateret til læringsplatformen, og her er problemer med teknik, manglende support og organiske omstændigheder demotiverende. Personlige faktorer har at gøre med forskellige læringsstile, men der drages ikke en direkte sammenhæng mellem motivation og så, hvorvidt læringsindholdet passer til de studerendes læringsstil. Forfatterne drager en sammenhæng mellem studerendes alder og motivation, hvor ældre studerende er mere motiverede for self-paced online læring, fordi de kan se relevansen og værdien i det i forhold til deres job.

Jeg vil slutte af med nogle erfaringer med online undervisning i en dansk sammenhæng, nemlig fra CBS, hvor man i 2014 gjorde en mindre del af dagskurser fuldt onlinebaserede, og på baggrund heraf beskrev nogle iagttagelser og handlemuligheder i (A8) "Fra LAT (lærerarbejdstimer) til SAT (studererarbejdstimer): onlinekurser i et universitetspædagogisk perspektiv" (Thomsens & Kjærgaards 2015: 137-156). Fleksibilitet og diversitet betyder meget for studerende, som ofte gennemgår indholdet flere gange og på forskellige tidspunkter. Det er vigtigt, at man er eksplicit om tidsmæssige bindinger. I forhold til diskussionsfora, så kommer mange flere studerende til orde end i F2F undervisning. De første uger er vigtige: der skal fra starten stilles krav til dialogen, fx ved at tildele studerende forskellige roller eller gøre deres interaktion til en del af bedømmelsesgrundlaget. Peer grading skal kombineres med underviserfeedback. Til sidst anbefales, at synkronisering af studerendes læring kan bidrage til engagementet og fornemmelsen af at være en del af noget.

I kapitel 5 vil jeg på baggrund af analysen af den konkrete case diskutere, hvordan den forholder sig i forhold til de forskningsartikler, jeg har inddraget i dette afsnit, og jeg vil referere til artiklerne (A1-A8).

2.3 Case: DiLD

Masterprojektets case tager udgangspunkt i onlinemodulet *Digital Learning Design* (Herefter DiLD), som er 2. modul ud af 4 på Aarhus Universitets adjunktpædagogikum. Det overordnede mål med hele kurset er at "at bidrage til professionaliseringen og kvaliteten af undervisningen gennem udvikling af deltagerens praktiske undervisningskompetencer"³, er normeret til 5 ECTS point, og henvender sig til adjunkter og post.docs, som har en undervisningsforpligtigelse i deres ansættelsesforhold på AU. Det er obligatorisk at gennemføre kurset, hvis man skal fastansættes som lektor. Kurset afholdes to gange pr. år, om efteråret udelukkende på engelsk og om foråret på dansk, dog med engelsk undervisningsmateriale.

Mens de øvrige moduler afholdes på tværs af fakulteterne, afholdes modul 2 separat på hver fakultet, hvilket de respektive pædagogiske centre står for. På fakulteterne Natural Sciences og Technical Sciences har det tilknyttede pædagogiske center, ST Learning Lab, besluttet af afholde modulet online gennem den tilknyttede læringsplatform, Blackboard. Modulet fokuserer på at bruge og evaluere brugen af Educational IT til at fremme de studerendes læring. *Educational IT* er Aarhus Universitets begreb for brug af undervisnings- og læringsteknologi, herunder læringsplatformen, Blackboard.

Rationalet med at afholde modulet online er at sikre alignment mellem læringsmål, læringsaktiviteter og prøverne (som i dette modul er lig med modulets læringsaktiviteter) jf. teorien om constructive alignment (Biggs & Tang 2011). Denne alignment gælder både form og indhold. Deltagerne anvender dermed Educational IT til at lære Educational IT.

Der er fire læringsmål tilknyttet DiLD:

³ Læs mere på kursets hjemmeside: <https://upnet.au.dk/adjunktkursus/>

L1: Name and describe relevant educational technologies as well as relevant pedagogical methods and theories

L2: Evaluate the potential of using educational technology in own and others' teaching practice

L3: Apply relevant educational technologies in own teaching practice

L4: Describe, develop, and implement technology-enhanced, blended, and online learning using a Learning Design methodology

Modulet indeholder altså både aktiviteter, hvor målgruppen afprøver og evaluerer forskellige læringsteknologier i deres egen praksis, samt aktiviteter, hvor de skal anvende pædagogiske metoder til at udvikle deres egen didaktiske design med integration af undervisningsteknologi. Det er en overordnet målsætning, at deltagerne opnår færdigheder og kompetencer, som de umiddelbart kan bruge i egen praksis (Godsk, Hougaard og Lindberg 2013).

Selvom dette masterprojekt ikke koncentrerer sig om *learning design*, så er det værd at knytte en fælles forståelse til metodologien, både fordi den anvendes på modulet, og fordi der enkelte steder i projektet, bl.a. ved 5-trins modellen, refereres til learning design. En ofte anvendt forståelse af begrebet kommer fra Cross og Conole:

"Learning design refers to a range of activities associated with better describing, understanding, supporting and guiding pedagogic design practices and processes. It is, therefore, about supporting teachers in managing and responding to new perspectives, pedagogies, and work practices resulting, to a greater or lesser extent, from new uses of technology to support teaching and learning" (Cross & Conole 2009).

Værd at bemærke ud fra denne forståelse er dels, at learning design altså indbefatter brug af læringsteknologi i undervisningen og dels, at et learning design skal beskrives ned på aktivitetsniveau, dvs. en learning design model er kendetegnet ved at give mere eller mindre specifikke ideer til, hvordan undervisningen skal udføres, og hvordan teknologien kan udvikles og implementeres i praksis. Et learning design skal samtidig kunne anvendes på tværs af læringsteoretiske traditioner. Carvalho og Goodyear (i Davidsen og Konnerup 2015: 7) problematiserer for øvrigt begrebet learning design, da de mener man ikke kan designe læring, men derimod designe for læring. Jeg tilslutter mig denne synsvinkel, da jeg i afsnit 3.1 gør det klart, at jeg betragter læring som bevidsthedsaktiviteter, men ser ingen problemer i at anvende begrebet, så længe man er bevidst om problematikken.

Modulet afholdes over 3-4 uger, og hver uge indeholder en læringssti bestående af videnstilegnelse i form af tekster, videoer og links, 2-4 obligatoriske aktiviteter, samt 1-2 valgfrie aktiviteter. Aktiviteterne er alle asynkrone, bortset fra to videokonferencemøder.

Digital Learning Design (Module 2)
EduIT Nat-Tech S20)

Introduction
Announcements
Participants
Link to main page

Learning paths
Week 1: Technology and Learning Design
Week 2: Blended and Online Learning
Week 3: Learning Design in Practice
All Learning Paths

Forums and help
Discussion Forums
Q & A Forum

Table of Contents
Page 1 of 11 >

1. **Welcome to Digital Learning Design**
2. [Activity 1: Start-up Survey](#)
3. [Activity 2: Presentation in Educational IT](#)
4. [Days in Emma's and Victor's Potential of Educational Technology](#)
5. [Activity 3: Potential of Educational Technology](#)
6. [Understanding Learning Design](#)
7. [Activity 4: Toolbox](#)
8. [Media Lab](#)
9. [End of Week 1](#)

Welcome to Digital Learning Design
Page 1 of 11 >

In this first week, you will be given the opportunity to meet your fellow students online, discuss the potential of educational technology and IT, and get a further understanding of the learning design concept. Next week we will take a closer look at how we can use technology for so-called 'blended learning'. That is, where the technology is either used for enhancing existing on-campus teaching practices or transforming parts of the teaching into web-based learning. In addition, we will take a look at online learning. That is, where teaching and learning activities are available fully online (which also supports a distance education setting). Bates (2005) classifies the different levels of transformation according to the 'continuum of e-learning' presented in Figure 1.1.

Figure 1.1. The continuum of e-learning (adopted from Bates, 2005).

Figur 2: Eksempel på læringssti i modulet

I de fleste af aktiviteterne⁴ skal deltagerne reflektere over brugen af Educational IT i forhold til egen praksis og forholde sig til andre deltagers refleksioner i et diskussionsforum, hvor de opretter indlæg og kommenterer på andres indlæg. Til hver aktivitet er det præciseret, hvad kravene er, herunder deadline for aktiviteten. Udover aktiviteter i diskussionsfora er der også wiki-aktiviteter, hvor deltagerne kan dele viden, samt quiz-aktiviteter, hvor de både skal svare på e-moderatorernes quiz, og udvikle egne spørgsmål i værktøjerne Mentimeter og Peerwise, hvorefter medstuderende kan svare og kommentere på disse spørgsmål.

Antallet af deltagere varierer fra 10 til 20, på det aktuelle modul for forår 2020 er der 13 deltagere, samt 5 e-moderatorer, herunder én modulansvarlig. E-moderatorerne er både ansvarlige for udvikling af modulet og undervisningsmaterialet, samt modereringen undervejs (Godsk, Hougaard og Lindberg 2013).

⁴ Se bilag 1, hvor der også er link til en komplet oversigt over aktiviteter og data fra LMS'et

3 DiLD i en teoretisk ramme

I dette kapitel vil jeg inddrage relevant teori, som dels kan anvendes til at belyse online læring, herunder casen DiLD, og som dels vil blive inddraget i analysen i kapitel 5. Kapitlet er delt op i tre hovedafsnit. I det første vil jeg beskrive mit læringsteoretiske udgangspunkt, og ud fra dette, vil jeg i andet afsnit inddrage nogle pædagogiske modeller til at designe og analysere online læring. Mens disse modeller er redskaber, som e-moderatorer kan anvende, fokuseres der i tredje afsnit på de studerendes motivation. Dette vil bidrage til en forståelse af, hvordan online læring med de studerende i centrum skal designes. Undervejs i kapitlet vil jeg inddrage relevante eksempler fra DiLD.

3.1 Læringsteoretisk udgangspunkt

Både masterprojektet og DiLD tager afsæt i en konstruktivistisk videnskabsforståelse, hvor mennesker gennem læring og erkendelse selv konstruerer deres forståelse af omverdenen (Illeris 2011: 49), i modsætning til en behavioristisk og kognitivistiske forståelse, hvor viden betragtes som en objektiv størrelse, som transmitteres fra underviser til den studerende (Harasim 2012: 58). Konstruktivismen kan deles op i den kognitivistiske, som fokuserer på individuelle læreprocesser, og den socialkonstruktivistiske, som tager udgangspunkt i, at mening og forståelse udvikles i en social sammenhæng (Harasim 2012: 61).

3.1.1 Kognitiv konstruktivisme

Jean Piaget er en af fortalere for, at viden skal erkendes og erfares, for at der er tale om en ægte læringssituation: *"The use of active methods ... require that every new truth to be learned has to be rediscovered or at least reconstructed by the student, and not simply imparted to him"* (Piaget 1977: 15). Viden er ifølge Piaget en dynamisk størrelse, som opbygges af det tænkende subjekt i en aktiv konstruktionsproces.

Individet søger at tilstræbe en ligevægt i samspillet med omgivelserne gennem akkommodation og assimilation (Piaget i Illeris 2012: 71). Gennem assimilation optages og tilpasses sanseindtryk fra omgivelserne i de allerede opbyggede kognitive skemaer. Akkommodation finder sted, når påvirkninger fra omgivelserne ikke umiddelbart kan indpasses i de eksisterende skemaer, og der finder dermed en omstrukturering af skemaerne sted, så påvirkningerne kan indpasses. Ved assimilation kan man tale om tilføjende læring, mens akkommodation kan betragtes som overskridende læring (Illeris 2011: 53).

I forhold til mange af DiLD's aktiviteter, som overvejende handler om kursisternes overvejelser i forbindelse med integration af læringsteknologi i egen undervisningspraksis, og hvor aktiviteterne netop bygger på kursisternes nuværende og tidligere undervisningserfaring (Godsk, Hougaard og Lindberg 2013), skabes der både grundlag for assimilation og akkommodation. Assimilation finder både sted, når kursisterne skal formulere deres egne indlæg, når de læser andres indlæg med reference til deres egen indlæg, og når de læser andres kommentarer på deres egen indlæg, hvor de modtager anerkendelse, bliver bekræftet i, at de er på rette vej, og evt. modtager forslag til enkelte ændringer. Akkommodation finder først og fremmest sted, når de bliver inspireret ved at læse medkursisters perspektiver på indlæggene, samt når medkursister og e-moderatorer med kommentarer udfordrer deres indlæg, og hvor de dermed må revurdere deres indlæg væsentligt. En forudsætning for denne akkommodation er selvfølgelig, at kursisterne forholder sig aktivt til denne feedback fra medkursister og e-moderatorer.

Aktiv og undersøgelsesbaseret læring er eksempler på metoder inden for den kognitiv konstruktivistiske regning (Hartnett 2016: 9). Modul 2 er netop baseret på, at kursister dels skal fordybe sig i teori, som de skal operationalisere i forhold til egen praksis, og dels får førstehåndserfaringer med nye teknologier igennem undersøgelse og afprøvning, og at de dermed oplever den samme læringsproces, som deres egne

studerende går igennem, når samme teknologier inddrages på deres egne kurser (Godsk, Hougaard og Lindberg 2013).

Aktiviteterne er desuden stilladseret, så der sker en progression fra at lære om lærings- og undervisningsteknologi til at være designere af læringsaktiviteter - og dermed også en progression i de taksonomiske niveauer (Biggs & Tang 2011).

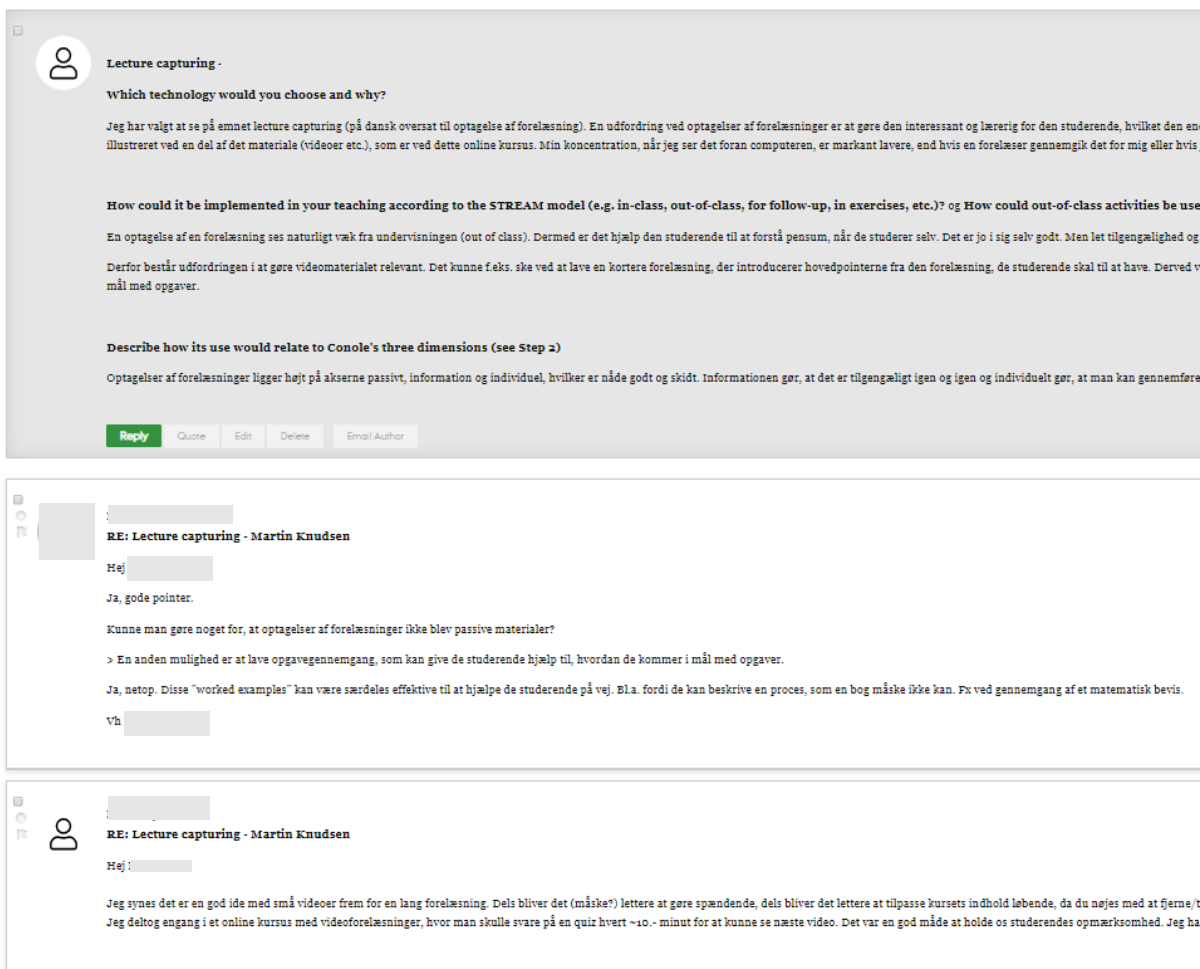
3.1.2 Socialkonstruktivisme

Den russiske psykolog Lev Vygotskij understreger vigtigheden af den sociale kontekst, og han fokuserer på forholdet mellem individets kognitive processer og den sociale omverden (Harasim 2012: 66). Læring kan fx ske gennem stilladserende processer, hvor ikke kun undervisere, men også medstuderende hjælper den lærende til en dybere forståelse. I forlængelse heraf er læring ifølge Lave og Wenger situeret i praksis og skal forstås i tilknytning til en sociokulturel praksis (Lave & Wenger 2003). Læring betragtes dermed som en social proces, i hvilken mennesker interagerer med hinanden og miljøet gennem socialt skabte og kulturspecifikke ressourcer, og dermed frembringer mening og viden og dermed også læring.

Ifølge Lave og Wenger sker læring i praksisfællesskaber, hvor individets identitet udvikles. Et praksisfællesskab er en gruppe relationer mellem personer, virksomhed og verden, over tid og i relation til tangerende og overlappende praksisfællesskaber (Lave og Wenger 2003). Det er en forudsætning, at man kender hinanden og arbejder sammen om at nå et mål.

Selvom der er fokus på, at læring sker i et samspil med andre i en bestemt kontekst, negligeres vigtigheden af den individuelle videnskonstruktion og erkendelsen af, at interaktion med kursusindhold ofte forekommer på et individuelt niveau i online læringskontekster, ikke (Hartnett 2016: 10). Derfor er der som sådan ikke et modsætningsforhold mellem socialkonstruktivismen og den kognitivistiske konstruktivisme, men snarere et andet fokus.

I DiLD indeholder de fleste aktiviteter både et individuelt og socialt læringsaspekt. Typisk skal de studerende starte med at fordybe sig i litteratur og reflektere over, hvordan en teknologi eller pædagogisk metode kan anvendes i deres egen undervisningspraksis. Disse overvejelser deles med de andre i et diskussionsforum, og man skal så kommentere på indlæggene ud fra nogle kriterier fastsat i opgaveformuleringen.



Figur 3: Eksempel på indlæg og kommentarer i diskussionsforum

E-moderatorerne læser indlæggene og kommentarerne og deltager selv med kommentarer, enten som konstruktiv feedback, eller i form af uddybende spørgsmål til indlæggene. Diskussionsfora er blevet anvendt, fordi det er det mest oplagte understøttende værktøj til den type aktiviteter. Det er med andre ord aktiviteten og kravene til opfyldelse af aktiviteten, der er det centrale, og ikke det at bruge et diskussionsforum som en valgfri mulighed til at vidensdele og diskutere læringsteknologi. Dette vil snarere betragtes som en opstået effekt af aktiviteterne, idet et diskussionsforum giver mulighed for at oprette nye indlæg og kommentere på andres indlæg.

En anden type aktivitet er vidensdeling i wiki'er, hvor deltagerne opbygger en fælles vidensbank med forskellige digitale læringsteknologier, de selv har erfaringer med. På den måde kan de inspirere andre deltagere og blive inspireret af andre. Selvom wiki'er giver mulighed for at kommentere på andres bidrag, er den store forskel i forhold til diskussionsfora, at wiki'er giver mulighed for redigering og samskrivning og på den måde i højere grad understøtter kollaborative processer. På DiLD bliver wiki'er dog primært brugt til vidensdeling og inspiration, frem for samskrivning, men wiki'er giver samtidig en mere overskuelig præsentation af data end diskussionsfora.

Mobile learning

Created By [redacted] on Thursday, 6 February 2020 12:27:02 o'clock CET

Last Modified by [redacted] on Monday, 24 February 2020 12:11:08 o'clock CET

Click Edit Wiki Content to add more entries.

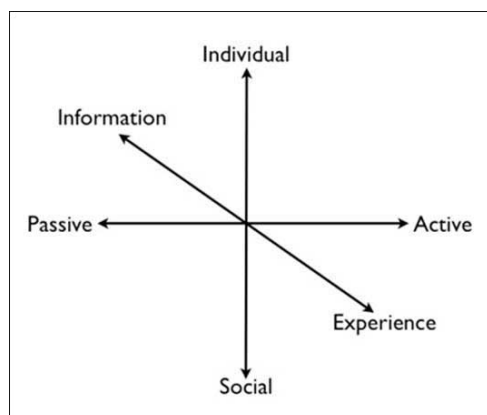
Usage	Portability	Social interactivity	Context sensitivity	Connectivity	Individuality
Students use tablets to access lab equipment video instructions in lab ([redacted]).	x		x		
Studerende benytter tablets til at dokumentere laboratoriearbejde gennem en tabletcast. Indholdet deles med de øvrige studerende som kommentere. Målt data kan eventuelt distribueres. ([redacted]).	x	x		x	
De studerende gennemgår en regneopgave på deres tablet ved at bruge <i>Explain Everything</i> og voice-over. Opgaven deles med de øvrige studerende som kan kommentere og sammenligne med deres egne svar på opgaven.	x	x			x
Brug af webcast til forklaring af teori og opgaver samt til at svare på spørgsmål. ([redacted]).	x				
Brug af fx <i>Explain Everything</i> til at gennemgå eksempler (på projektor) som et alternativ til tavlen. Eksemplerne kan eksporteres til PDF og deles med de studerende. ([redacted]).	(x)	x	x	x	
(Nu bliver der konkret spurgt til "ST undervisning" og jeg forestiller mig, at det er lidt andre anvendelsesmuligheder, der gør sig gældende, end i min danskundervisning fx. Jeg beklager derfor på forhånd, hvis min antagelse er helt ved siden af).					
Jeg forestiller mig, at pencast kan bruges på en sjov/god måde, hvis man på skift gav de studerende pennen med hjem og bad dem løse en opgave/et regnestykke/en ligning/noget teori/etc. Derefter kan de medstuderende og underviseren give feedback på forskellig vis. Det kræver selvfølgelig en grundig introduktion til pennen og dens funktion først (og tidsmæssigt ved jeg ikke, hvor genial ideen er). ([redacted]).	x	x	x		x

Figur 4: Eksempel på brug af wiki til vidensdeling

Alle aktiviteterne tager primært et individuelt afsæt. Der er ikke lagt op til, at deltagerne skal samarbejde om at nå et bestemt mål, og derfor er det min vurdering, at der ikke er tale om praksisfællesskaber i læringsrummet. Det kan dog godt opstå i deltagerens egen undervisningspraksis, hvor de dels samarbejder med andre undervisere og dels underviser deres studerende.

3.1.3 Conoles 3 dimensioner

For at undersøge sammenhængen mellem pædagogik og teknologi tager jeg udgangspunkt i Conoles pædagogiske framework til at kortlægge, hvordan læringsteknologi anvendes (Conole 2008).



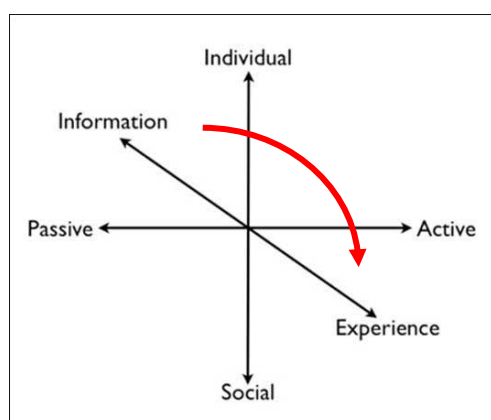
Figur 5: Conoles 3 dimensioner

Den består af tre dimensioner, og enhver form for læring ligger i spændingsfeltet i disse dimensioner. Hvis den studerende fx ser videoer eller læser artikler passivt, vil han/hun befinde sig i den individuelle/passive kvadrant, som jeg vil mene tager et behavioristisk udgangspunkt. Studerende vil befinde sig i den sociale/passive kvadrant, hvis de fx sammen passivt overværer et webinar.

Hvis den studerende forholder sig aktivt til stoffet, fx gennem refleksioner, portfolio, afprøvning af pædagogiske metoder og læringsteknologi, vil han/hun befinde sig i den individuelle/aktive kvadrant, som tager et kognitiv konstruktivistisk udgangspunkt. Mens den studerende vil befinde sig i den aktive/sociale kvadrant, som tager et socialkonstruktivistisk afsæt, hvis kursets indhold diskuteres med medstuderende, fx i et diskussionsforum eller i en synkron læringskontekst.

Frameworket kan bruges til at kortlægge, hvordan læringsteknologi anvendes. Fx kan en wiki af nogle studerende bruges som en social/passiv informationskilde, mens den af andre kan bruges mere aktivt, hvor man deltager socialt i en fælles videnskonstruktion. E-moderatorerne har en vigtig rolle, både i forhold til at fastsætte formålet med aktiviteten, formulere kravene og understøtte læringen undervejs.

I forhold til aktivitetstyperne i DiLD, hvor man skal fordybe sig i litteratur og læringsteknologi, derefter aktivt forholde sig til den i forhold til egen undervisningspraksis, for til sidst at kommentere på andres refleksioner og forholde sig til andres kommentarer, bevæger man sig optimalt set igennem 3 kvadranter, som illustreret herunder.



Figur 6: Conoles 3 dimensioner på DiLD

Dog bærer nogle kommentarer præg af, at man skal lige nøjagtig leve op til minimumskriterierne for en tilfredsstillende opgaveløsning, som fx ét indlæg og én kommentar, og derfor ender man reelt i den individuelle-aktive kvadrant. Herunder ses et eksempel på netop dette, hvor kommentaren er en kort positiv tilkendegivelse af indlægget, og hvor der ikke yderligere lægges op til hverken refleksioner og diskussion.



RE: Brug af IT i undervisningen

Hej

Dine tanker omkring tilgængelighed af materialet er godt. Også omkring det at være online hele tiden er en god refleksion. Og det gælder både for undervisere og studerende, hvor det at være online hele tiden potentielt kan være stressende.

Mvh

Figur 7: Eksempel på kort feedback på indlæg i diskussionsforum

Det andet eksempel herunder bærer præg af, at læring, som har en aktiv, social dimension, skaber bedre forudsætninger for læring på højere taksonomiske niveauer (Biggs & Tang 2011).

1 month ago

RE: Lecture captures

Hej

Tusind tak for dine kommentarer:!) Der er lige lidt at tænke over.

Angående om hvorvidt feedbacken skal struktureres, så tænker jeg helt klart at det skal den, eventuelt omkring centrale emner såsom 1) Er valg af metode overensstemmende med det ønskede output 2) er argumentationen fyldestgørende 3) er det klart udfra pitchen hvordan det tænkes udført.

Angående om hvorvidt de studerende fanger al feedbacken, kunne man evt have nogle i gruppen præcentere, mens en af gruppens medlemmer tager noter. Her tænker jeg faktisk at den person som tager noter er meget vigtig. Men JA! det giver rigtig go mening at lave det hele online så man er sikker på at man ikke "misser noget" hverken som personen der giver feedback eller som personen som modtager feedback. Men når du skriver online/asynkron præsentation tænker du så video eller som tekst?

Angående kurset så er jeg glad (ja, eller det ved jeg da egentlig ikke om jeg er) for, at du forstår min problematik. Jeg må indrømme, at jeg efter dette kursus er begyndt at tænke noget anderledes omkring hvordan vi skal skrue det kursus sammen og om hvorvidt onlinedelen med e-moderator skal fylde godt i landskabet. Jeg er absolut stadig meget i tænkeboks.

Mvh

Figur 8: Eksempel på uddybende kommentar i forbindelse på aktivitet i diskussionsforum

3.2 Modeller til design og analyse af online læring

Med udgangspunkt i, at DiLD tager dels et konstruktivistisk afsæt, men hvor der også kan forekomme elementer, som isoleret set har en mere behavioristisk karakter, fx læseaktiviteter og en test, vil jeg i dette afsnit inddrage nogle modeller til design og analyse af online læring. Da både 5-trins modellen og Community of Inquiry i høj grad vægter den social dimension i læring, har jeg valgt at supplere med den mindre kendte The E-learning Ladder, der i højere grad accepterer den individuelle/passive dimension som beskrevet i Conoles framework.

3.2.1 Gilly Salmon – 5-trins model

Professor Gilly Salmon udviklede i 2000 en 5-trins model (five-stage model) baseret på forskning i, hvordan undervisere tidligere brugte e-læring på en ustruktureret måde. Målet var at lave en learning design model, hvor intentionen var at hjælpe undervisere med at forstå, hvordan studerendes online adfærd er, og hvordan man kan opsætte aktiviteter, såkaldte e-tivities, som kan hjælpe de studerendes progression og imødekomme udfordringer i et online miljø⁵. Med modellen stilladseres læringen, så de studerende kan bygge videre på den læring, der har fundet sted på et tidligere trin.

Modellen er baseret på den socialkonstruktivistiske læringsteori, hvor man har brug for støttende omgivelser, både fra underviser og medstuderende, for optimal læring (Dohn, Thorsen og Larsen 2013: 320). Salmons definition af e-tivities som *"... frameworks for enabling active and participative online learning by individuals and groups"* (Salmon 2014) tager netop et socialkonstruktivistisk afsæt. Salmon har designet et framework for e-tivities, som bl.a. omfatter inspiration til e-tiviteten, formål med e-tiviteten, individuel opgavebeskrivelse, online interaktion, samt varighed og deadline.

I dette projekt bruges termen aktivitet frem for e-tivity, men forståelsen er den samme, nemlig at det er en online aktivitet, som – for det meste – har en social vinkel. Et eksempel på en aktivitet på DiLD ses herunder:

Activity 3 (approx. 2-2.5h)

Choose **one** of the three video technologies that you find most relevant to your teaching and read the related article(s) and video(s):

1. webcasts
2. lecture captures
3. lab videos

(You will find the articles and materials attached to step 3.2 or 3.1)

Consider how your teaching could be enhanced or transformed with this technology and STREAM:

- Which technology would you choose and why?
- How could it be implemented in your teaching according to the STREAM model (e.g. in-class, out-of-class, for follow-up, in exercises, etc.)?
- How could out-of-class activities be used to inform in-class teaching (e.g., as in JiTT and FC)?
- Describe how its use would relate to Conole's three dimensions (see Step 2)

Share your answers to these questions in the discussion forum for this activity (press 'click to launch' above the blue box).

Respond to minimum one other post: do you think his/her use would work? What are the opportunities and potential pitfalls?

Figur 9: Eksempel på DiLD aktivitet

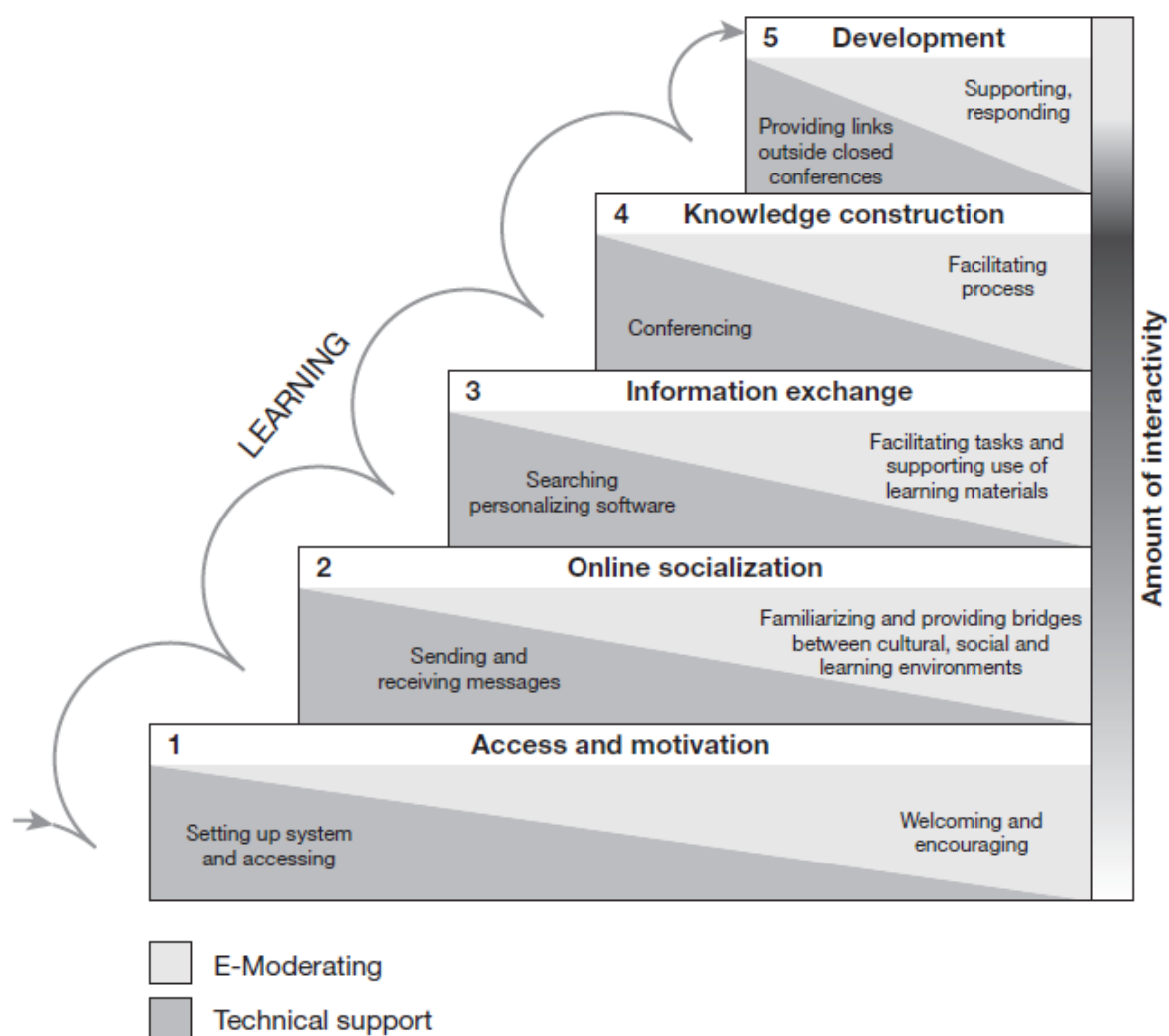
I ovenstående eksempel er der inspiration til aktiviteten i form af tekst- og videomateriale, der er en klar opgavebeskrivelse både i forhold til den individuelle og sociale delopgave. Til gengæld kunne man godt være mere eksplicit omkring formålet med aktiviteten, dvs. hvad kursisterne vil lære af aktiviteten. Her skal dog nævnes, at til gengæld er formålene for hver uge beskrevet på læringsplatformen. Desuden kunne der

⁵ Videointerview af Salmon: https://leocontent.acu.edu.au/file/ccbe60fc-4a3c-4a2c-a80e-286a4946a9f3/1/html/ote_1_30.html

godt være klare deadlines for både indlæg og svar på andres indlæg. Det skaber bedre forudsætninger for dialog, når deadline for indlæg er nogle dage før deadline for kommentering, men til gengæld også flere bindinger.

DiLD er netop inspireret af 5-trins modellen (Godsk, Hougaard og Lindberg 2013), og ifølge Salmon lærer studerende "... about working online along with learning about the topic, and with and through other people" (Salmon 2011: 31). Det er netop relevant for målopfyldelsen på DiLD, at deltagerne både lærer om læringsteknologi og pædagogiske metoder samtidig med, at de gør sig nogle førstehåndserfaringer med teknologien, herunder at arbejde online.

I det følgende præsenteres modellens trin i forhold til aktiviteterne på DiLD.



Figur 10: Salmon: 5-trins model

3.2.1.1 Trin 1: Access and Motivation

På dette trin er målet at sørge for, at de studerende har adgang til læringsplatformen, og at de lærer at anvende den. E-moderatorernes opgave er at vejlede dem i at komme i gang og håndtere eventuelle tekniske udfordringer. På DiLD er det en ret kort fase, da alle kursisterne kender til Blackboard på brugerniveau og allerede er oprettet i systemet. Derfor består fasen af en velkomstmeddelelse med informationer om, hvordan de kommer i gang, en introduktionsside på Blackboard og et Q&A forum, hvor

kursisterne kan stille spørgsmål, som så vil blive besvaret af enten e-moderatorerne eller af andre kursister. Fordelen ved dette, fremfor at sende mails, er at alle kan læse hinandens spørgsmål og svar, hvilket dels letter arbejdsbyrden for e-moderatorerne og dels giver en følelse af at deltage i et fællesskab. På det aktuelle modul er der dog kun oprettet ét spørgsmål, hvilket vidner om, at kursisterne ikke har de store tekniske udfordringer.

Desuden består trin 1 af aktiviteten W1A1, som er et lille spørgeskema, hvor deltagerne skal svare på deres kendskab til læringsteknologi og learning design. Aktiviteten er dermed et element i en nem introduktion til kursussiden, samtidig med, at der indhentes nogle informationer fra kursisterne.

I aktivitet W2A5 på anden uge vil kursisterne lære at bruge et videokonferencesystem, hvilket også kan betragtes som en aktivitet under trin 1.

3.2.1.2 Trin 2: Online Socialization

På dette trin skal studerende gennem aktiviteter lærer hinanden at kende. Målet er at skabe et fællesskab mellem de studerende, hvilket de senere kan bruge, når de skal kommunikere og samarbejde. Forskning peger på, at jo mere tillid, man har til sine medstuderende, jo bedre er man villig til at dele informationer og samarbejde (Salmon 2011: 36). Trin 2 på DiLD fylder ligesom trin 1 ikke så meget og består kun af en enkelt aktivitet, nemlig W1A2, hvor kursisterne i et diskussionsforum dels skal præsentere sig selv, herunder noget usædvanligt om dem selv, og dels skal fortælle om en læringsteknologi, de værdsætter. Derudover skal de kommentere på mindst to andre indlæg. E-moderatorernes opgave er med kommentarer at sørge for, at alle føler sig som en del af fællesskabet.

Det bør nævnes, at selvom DiLD er et rent online modul, så har mange af kursisterne tidligere mødt hinanden på et 3-dages seminar på modul 1.

3.2.1.3 Trin 3: Information Exchange

Aktiviteterne på dette trin drejer sig om udveksling af informationer, dels fra læringsplatformen til de studerende, og dels mellem studerende og e-moderatorerne og studerende imellem. Her er det især vigtigt, at materialerne på læringsplatformen ikke bliver for dominerende og underminerer den sociale interaktion, da andre studerende også er en vigtig læringsressource (Salmon 2011: 42).

Trin 3 på DiLD består dels af de læringsressourcer, der skal læses/ses for tilegne sig viden og dels af to aktiviteter. I aktivitet W1A3 skal deltagerne på baggrund af det gennemgåede materiale i et diskussionsforum nævne, hvilke potentialer de ser i læringsteknologi, og derefter kommentere på andres indlæg. Der kan argumenteres for, at denne aktivitet til dels hører til under trin 4, da kommentarer fra andre bruges til at opbygge en faglig forståelse. I aktivitet W1A4 skal kursisterne i en wiki erfaringsudveksle læringsteknologier. Denne aktivitet er valgfri, hvilket har betydet, at kun 4 ud af 13 har bidraget til wiki'en. Dette er et tydeligt signal om, at selvom der kan være gode intentioner med skabe forudsætninger for udveksling af informationer i dette online fællesskab, så er det stadig det primære mål for kursisterne at gennemføre de obligatoriske aktiviteter og bruge den opnåede viden i egen praksis og i deres afsluttende projekt på adjunktpædagogikum.

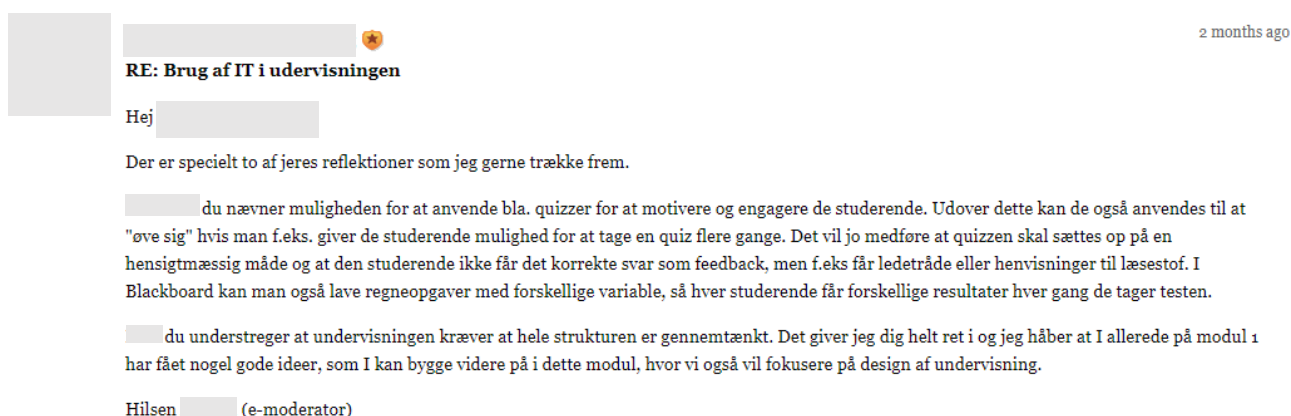
3.2.1.4 Trin 4: Knowledge Construction

Intentionen er, at de fleste af aktiviteterne på DiLD skal foregå på dette trin, hvor kursisterne ikke kun udveksler informationer, men også skaber viden sammen ved at diskutere og nuancere hinandens synspunkter. Der kan både være tale om samarbejdsaktiviteter, hvor man er fælles om at skabe et produkt, eller mere individuelle aktiviteter, hvor man får konstruktiv kritik fra sine medkursister. Læringen på dette

trin er ifølge Salmon i højere grad baseret ud fra en konstruktivistisk end instruktivistisk tilgang (Salmon 2011: 33).

Aktivitet W2A6 på DiLD, hvor kursisterne skal designe et e-tivity på deres eget kursus, herunder beskrivelse af læringsmål, varighed, indhold og e-moderatorens rolle, samt give konstruktiv feedback til andre kursister, er et eksempel på en trin 4 aktivitet. Aktiviteten er beskrevet ud fra en mere åben og holistisk tilgang, end aktiviteterne på lavere trin.

E-moderatorens rolle er at løfte diskussionerne op på et højere niveau ved at inddrage nye perspektiver, samt at væve indlæggende til et sammenhængende resumé (Dohn, Thorsen og Larsen 2013: 324). Et eksempel på dette er nedenstående indlæg fra en e-moderator, hvor der netop væves, refereres til tidligere læring og skabes nye perspektiver.



Figur 11: Eksempel på moderering i diskussionsforum

I den sammenhæng er det værd at nævne Sorensen og Brooks, som mener at etableringen af interaktion i dialogisk kollaborativ læring er essentiel (Sorensen og Brooks 2017). De benytter en model for at strukturere diskussioner, hvor de skelner mellem fire dialogroller, nemlig presenter, opponent, moderator og commentator. Hvor beskrivelserne i disse roller (på nær presenter) også findes i Salmons beskrivelse af e-moderatorens rolle, så er det ved Sorensen og Brooks nogle roller, som fordeles mellem de studerende. Med andre ord så er det i højere grad de studerendes opgave at få diskussionen op på et højere abstraktionsniveau ved bl.a. at udfordre 'lurkers', skabe kommunikativ samhørighed mellem kommentarerne og bidrage til diskussioner i andre grupper (Sorensen og Brooks 2017).

Dette er bestemt en inspirerende tilgang, men da aktiviteterne på DiLD i højere grad er at designe og beskrive læringsaktiviteter, som kan bruges fremadrettet end at indgå i strukturerede diskussioner, hvor processen er i centrum, samtidig med at det ligger uden for modulets varighed at fordybe sig i disse diskussioner, er det mere op til kursisterne selv at påtage sig disse roller uden den kvantitative og kvalitative vurdering, som Sorensen og Brooks anvender. Der er med andre ord mest lagt op til, at kursisterne påtager sig rollerne presenter og commentator, mens e-moderatorerne har ansvaret for opponent- og moderatorrollen.

3.2.1.5 Trin 5: Development

På dette trin skal de studerende se kurset i et bredere perspektiv og drage paralleller til det tidligere lærte og til andre fag. På DiLD kan de sidste to hovedaktiviteter, W3A5, hvor kursisterne skal udvikle et learning design baseret på en af de tidligere gennemgåede pædagogiske modeller, samt W3A6, hvor de dels i en online session skal præsentere det for gruppen og en e-moderator og give konstruktiv feedback til

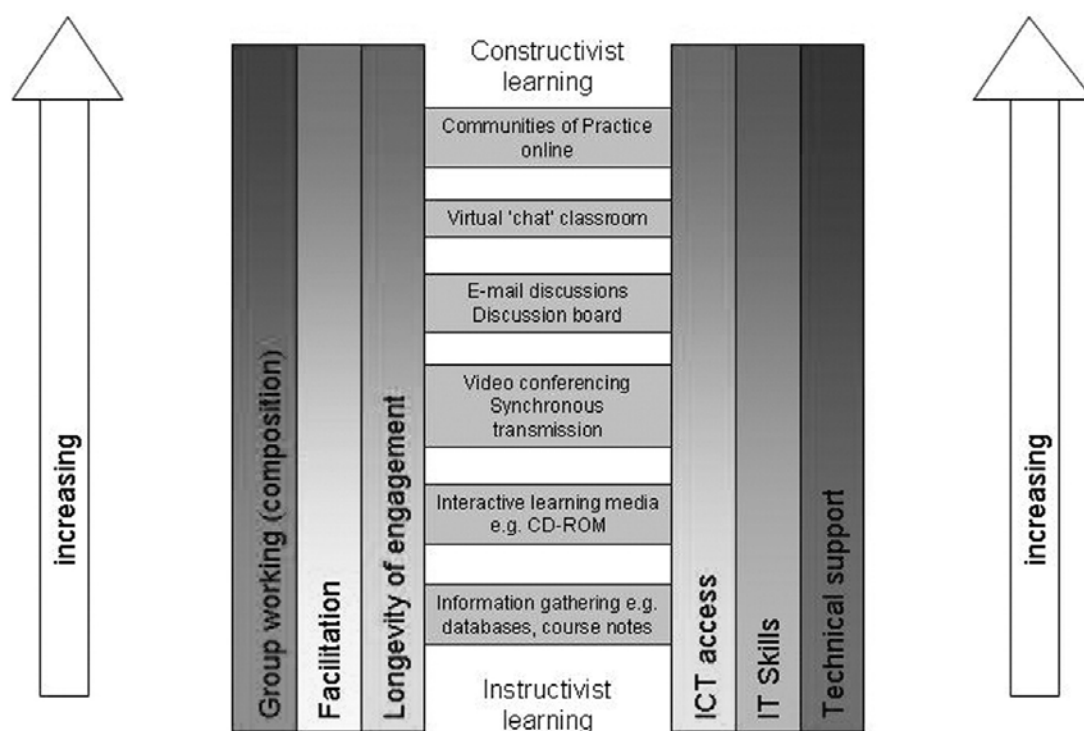
hinanden, og dels i deres e-portfolie, på baggrund af feedback, skal reflektere over, hvordan de kan forbedre deres learning design.

Sammenfattende kan det konkluderes at aktiviteterne på DiLD er stilladserende baseret på 5-trins modellen, at der er en vægtning på trin 4 aktiviteter, at flere aktiviteter spænder over flere trin og at man godt kan 'hoppe ned at stigen' og udføre aktiviteter på trin, man tidligere har befundet sig på, men omvendt ikke kan springe nogle trin over.

3.2.2 The E-learning ladder

Professor Pam Moule mener, at der med 5-trins modellens popularitet kan være en risiko for, at den bliver brugt som skabelon til udvikling af al online læring og undervisning, og andre ideer dermed udelukkes (Moule 2007). Hun mener, at ikke al online læring sker som en del af et fællesskab og kritiserer modellen for ikke at tage højde for individuelle læringstilgange, samt at modellen ikke er fleksibel.

Som kontrast til 5-trins modellen har hun udviklet The E-learning Ladder, som rummer forskellige tilgange til e-læring, lige fra en instruktivistisk til en konstruktivistisk.



Figur 12: The E-learning Ladder

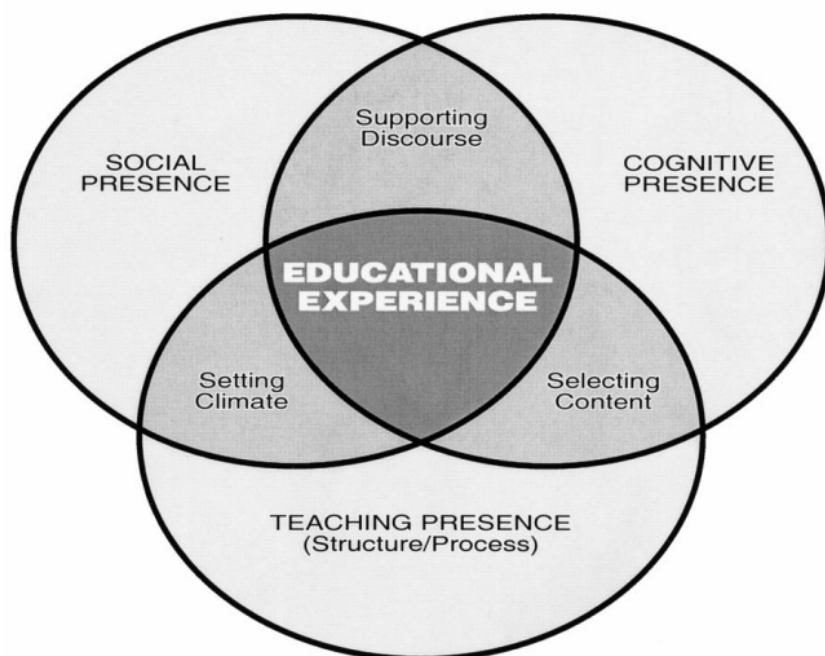
Modellen består inderst af en række trin fra en individuel, passiv læringstilgang til praksisfællesskaber, og selvom de er præsenteret hierarkisk, gør hun opmærksom på, at de skal ses som forskellige læringstilgange, som kan kædes sammen og udvikles til nye metoder. Modellens sider består af dele, hvor der er brug for understøtte læringen, og pilene illustrerer, at jo mere konstruktivistisk tilgangen er, jo mere er der behov for at understøtte læringen. I højre side ses der, at der er behov for teknisk hjælp, mens behovet for at facilitere læringen, samarbejdet og engagementet illustreres i venstre side. Modellen er udviklet i 2007, og i dag vil jeg ikke vurdere behovet for teknisk understøttelse af læringen på videregående uddannelser så omfattende. Dertil er mange læringsplatforme mere brugervenlige end tidligere, og studerende er vant til at navigere på sådanne platforme.

Når jeg har valgt at inkludere modellen i casen er det fordi jeg finder noget inspiration i den i forhold til DiLD, hvor der er både nogle mere instruktivistiske læringsaktiviteter, såsom at tage en quiz eller læse artikler, og nogle mere konstruktivistiske, som at diskutere medkursisters learning designs. Selvom der er aktiviteter, som passer ind på Salmons fem trin, så er det ikke et modul, som er præget af hverken dybe meningsudvekslinger eller kollaboration, da det ikke ligger inden for modulets varighed, og at læringsudbyttet i modulet snarere skal bruges til diskussioner og kollegial sparring i kursisternes egen undervisningspraksis. Jeg mener at man med modellen bliver bevidst om, at der kan være forskellige tilgange til online læring, både i underviseres og studerendes optik, og at det ikke nødvendigvis behøver at indeholde aktiviteter, hvor studerende diskuterer og samarbejder, da sådanne aktiviteter også kan foregå i andre miljøer. På online kurser er det selvfølgelig hensigtsmæssigt, at der er sociale aktiviteter, hvis vidensstilegnelse skal foregå på højere taksonomiske niveauer. Under alle omstændigheder kan det være fornuftigt ikke bare at følge 5-trins modellen slavisk, hver gang man skal lave et online læringsdesign, men i stedet vælge en model, som især passer på kursusforløbets læringsmål.

3.2.3 Community of Inquiry

I dette afsnit vil jeg inddrage Community of Inquiry (Col), som er et teoretisk framework udviklet af Garrison, Anderson og Archer til at understøtte meningsfuld læring i online og blended læringsmiljøer (Garrison, Anderson og Archer 2000). I lighed med 5-trins modellen bygger den på en socialkonstruktivistisk tilgang, samt understreger e-moderatorens/underviserens centrale rolle og vigtigheden af socialisering, samarbejde og fælles videnskonstruktion i online miljøer for at optimere studerendes læringsudbytte (Fiock 2000)

Col bygger på tre vigtige former for tilstedeværelse i online læringsmiljøer: teaching, social og cognitive presence.



Figur 13: Col: teaching, social og cognitive presence

3.2.3.1 Teaching presence

Teaching presence defineres som designet (structure) og faciliteringen (process) af læringsmiljøet og indbefatter selve læringsdesignet med materialer, aktiviteter og organisering, samt facilitering og

instruktioner til studerende undervejs i kurset med det formål med at realisere personlige meningsfulde og pædagogiske værdifulde læringsresultater. I forhold til Salmon, så svarer teaching presence til rollen som e-moderator i alle fem faser af modellen. På DiLD er det altså både designet og tilpasningen af kurset, samt e-modereringen undervejs. Konkret drejer det sig om at oprette pædagogiske, selvforklarende materialer og aktiviteter, give klare instruktioner, og formulere en tydelig feedback. Særligt i de første faser er det vigtigt, at e-moderatorerne understøtter kursisterne i hver enkelt aktivitet, hvor opgaven på de sidste trin i højere grad er at trække diskussionen op på et mere reflekterende niveau.

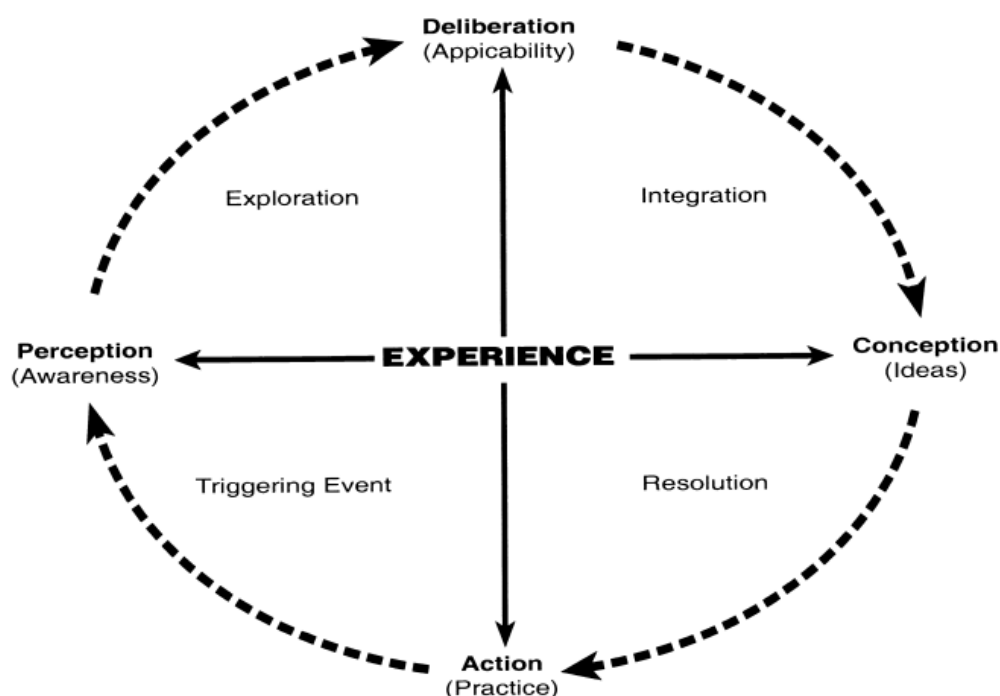
3.2.3.2 *Social presence*

Social presence er deltageres evne til at identificere sig med fællesskabet, kommunikere målrettet i et tillidsfuldt miljø og udvikle interpersonelle relationer ved at projicere deres individuelle personligheder. Garrison et al nævner tre kategorier for social presence, nemlig 1) følelsesmæssig udtryk, hvor deltagerne deler personlige historier og værdier, 2) åben kommunikation, hvor deltagerne er gensidig opmærksomme og anerkendende over for hinanden, samt 3) gruppesamhørighed, hvor deltagerne opbygger et engagement i grupper. I forhold til Salmon skal social presence etableres i fase 2, hvilket også sker på DiLD, og resten af modulet bygger til dels på dette opbyggede fællesskab.

En vigtig pointe hos Garrison er, at det kan være en udfordring at etablere social presence baseret på tekst, da *"... written communication lacks a sense of immediacy that builds interpersonal relationships"* (Garrison 2017: kap 3). Denne øjeblikkelighed er netop vigtig for at skabe et trygt læringsmiljø, hvor man sammen skal udvikle og afprøve ideer og kritiske holdninger. På baggrund af dette kan man argumentere for, at et online forløb enten skal starte med et indledende tilstedeværelsesseminar (som på MIL), hvor man etablerer et trygt og tillidsfuldt samarbejde i grupperne og grupperne imellem, eller – hvis det skal være rent online som på DiLD – starter forløbet med en videokonference, hvor man kan se og snakke med hinanden, stille spørgsmål, lave fælles ideudvikling og lignende. Man kan også overveje at have bestemte tidspunkter i forløbet, hvor man mødes virtuelt, enten i en chat, eller i et videokonferencesystem for at styrke fællesskabet og give kursisterne fornemmelsen af, at der også er andre som har samme udfordringer, spørgsmål, mv.

3.2.3.3 *Cognitive presence*

Cognitive presence er den grad, deltagerne er i stand til at konstruere mening gennem vedvarende kommunikation og refleksion. Det endelige mål for fællesskabet er at opbygge et solidt fundament af social presence og teaching presence for at stimulere cognitiv presence. Garrison et al operationaliserer cognitiv presence i fire faser:



Figur 14: Operationalisering af cognitive presence

1. En triggering event, hvor et problem identificeres til yderligere undersøgelse.
2. Exploration, hvor deltagerne udforsker opgaven
3. Integration, hvor deltagerne konceptualiserer mening fra de ideer, som blev dannet i fase 2.
4. Resolution, hvor deltagerne kan anvende de nye færdigheder og viden, der er lært fra de foregående faser, til anvendelse i den virkelige verden

Operationaliseringen er overførbart, hvis man betragter DiLD overordnet, frem for de enkelte aktiviteter. I afslutningen af min analyse vil jeg inddrage modellen i forhold til fasernes betydning på DiLD.

I modsætning til social presence argumenterer Garrison for, at skriftlig kommunikation har nogle fordele i forhold til cognitive presence, nemlig at det er mere reflekteret, velovervejet og systematisk, samt at man med skriftlig kommunikation er mere opmærksom på andres synspunkter, mens det talte sprog er mere handlingsorienteret og eksplorativt (Garrison 2017: kap 2). På DiLD er der ovevejende brugt skriftlig kommunikation, og en fordel er også, at man som e-moderator efterfølgende kan gå ind og analysere og vurdere afleveringerne.

Noget, som hverken bliver brugt på DiLD (selvom muligheden er der) eller beskrevet af Garrison er brug af mundtlig kommunikation som et asynkront alternativ. I stedet for altid at lave en skriftlig formulering, så kunne man gøre opmærksom på, at kursister kunne optage og aflevere enten en lydfil eller en videofil optaget med webcam eller smartphone. På den måde vil man stadig have det reflekterende element i asynkron kommunikation, og samtidig giver verbal kommunikation, evt. kombineret med tekst og billede, et supplement til ren skriftlig kommunikation, såsom toneleje, ansigtsudtryk og gestikulation. En sådan kommunikation kan også bruges som feedback på afleveringer, enten fra e-moderatorer eller medkursister.

3.2.3.4 Diskussion af Col

Det er af andre forskere foreslået at tilføje et *learner presence* til frameworket (Garrison 2017: kap 3), men Garrison gør opmærksom på, at da det er et kollaborativt konstruktivistisk framework, vil det være en

misforståelse at gøre individuelle ansvarlige for hver enkelt presence. Det hedder netop *teaching* presence og ikke *teacher* presence for at understrege, at alle i undervisningssituationen er fælles ansvarlige, og at det i højere grad drejer sig om, hvilke ideer der formes, end hvem der gør det.

CoI er ikke på samme måde som 5-trins modellen en learning design model, men snarere nogle presencer, man skal være opmærksom på, når man designer sit forløb. Jeg mener dog godt, at de forskellige presencer kan indtænkes i et periodisk forløb, hvor teaching presence kan deles op i en hhv. *teacher* presence, hvor aktiviteterne er styret af underviseren, og *learner* presence, hvor aktiviteterne er styret af de studerende. Her er teacher presence vigtig allerede før forløbet starter i designet af læringsmiljøet og faciliteringen. Denne presence kan aftage undervejs i forløbet, selvfølgelig afhængig af de studerendes læringsforudsætninger, rammerne, osv. Til gengæld kan learner presence så tiltage, når de studerende er blevet trygge ved læringsmiljøet og i højere grad kan tage ansvar for deres egen og andres læringsproces. Det er en forudsætning, at der dels er lagt op til dette ansvar og dels at studerende fra tidligere forløb har erfaring med at påtage sig et sådant ansvar i online læringsmiljøer.

Social presence er især vigtig at få etableret i starten og så aftager fokus på denne igennem forløbet, selvom den stadig er til stede. Graden af cognitive presence tiltager gennem forløbet, hvor den fælles videnskonstruktion og udvikling først er aktuel, når kursisterne er kommet i gang og har etableret det sociale netværk.

Ved at bruge denne fortolkning af modellen kan den således anvendes i mere instruktivistiske forløb. Her skal man være opmærksom på, at hvis der er lavere grad af social presence, vil det også betyde en lavere grad af både learner presence og cognitive presence. Det vil med andre ord være styret af e-moderator og ikke i samme grad understøtte hverken kollaborative processer eller en dyb læring.

3.3 Motivation på online kurser

I de foregående afsnit har jeg undersøgt, hvordan e-moderatorer kan anvende modeller i forbindelse med design og moderering af online undervisning, primært baseret på et socialkonstruktivistisk læringssyn. I dette afsnit vil jeg undersøge teori, som forklarer, hvilken rolle studerendes motivation spiller i online læring, samt hvordan man som e-moderator kan påvirke studerendes motivation, så deres læringsudbytte øges. Målet er altså ikke at finde ud af, hvem der er motiveret og hvor motiveret man er, men derimod, hvad man er motiveret for, og hvorfor.

Netop denne skelnen er der mellem ældre og nyere motivationsteori, hvor der ved ældre, behavioristisk motivationsteori er en forståelse for, at motivation er et personlighedstræk, og at studerende bliver motiveret af ydre respons på deres adfærd, mens man ved nyere humanistisk motivationsteori også anerkender, at den menneskelige bevidsthed kan spille ind på bevidstheden, og at motivation kan påvirkes af ydre faktorer (Ågård 2014: 13-17). Dette afsnit vil derfor lægge sig op af nyere motivationsteori i en søgen efter, hvad studerende motiveres af i online læring, og på den baggrund afdække hvordan man som e-moderator kan påvirke studerendes motivation.

Som skrevet i indledningen er der et gensidigt forhold mellem motivation og bl.a. læringsudbytte, og derfor finder jeg det vigtigt at inddrage motivationsteori. I forhold til motivation i online læringsmiljøer peger forskning i forskellige retninger. Nogle undersøgelser indikerer, at online studerende er mere indre motiverede end on-campus studerende, mens andre undersøgelser viser, at der er et større frafald på online kurser, hvilket kunne indikere det modsatte (Hartnett 2016). Denne kvantitative forskning peger ikke på, om online læring skaber øget motivation eller forudsætter motivation. Det interessante er altså ikke,

om online læring er mere eller mindre motiverende end F2F læring, men snarere, hvordan online læring kan designes, så det skaber motivation.

Jeg vil tage udgangspunkt i selvbestemmelsesteorien, da passer godt ind i en socialkonstruktivistisk forståelse, idet den understreger vigtigheden af den social kontekst, dvs. hvordan e-moderatorer og peers kan påvirke motivationen i positiv eller negativ retning. Selvbestemmelsesteorien tager udgangspunkt i indre og ydre motivation, hvorfor jeg vil starte med at definere disse.

3.3.1 Indre og ydre motivation

Inden for motivationsteori skelnes der ofte mellem indre (intrinsic) og ydre (extrinsic) motivation, hvor indre motivation defineres som udøvelse af en aktivitet for dens iboende tilfredshed snarere end for en adskilt konsekvens (Deci & Ryan 2000a: 56). Indre motivation knytter sig altså til aktiviteter, man udfører for aktivitetens egen skyld, fx fordi den er spændende og udviklende. Ydre motivation er en tilstand, hvor man foretager sig noget pga. af den konsekvens, der kan komme ud af det, og som ikke ligger i aktiviteten selv (Ågård 2014: 21). Nogen forskning indikerer, at studerende, som er indre motiverede, er mere tilbøjelige til at udføre udfordrende aktiviteter, være aktivt engageret, nyde at lære, anvende en dyb tilgang til læring og udvise forbedret ydelse, vedholdenhed og kreativitet, mens anden forskning peger på, at et højt niveau af indre motivation ikke nødvendigvis er tegn på en bedre præstation, men snarere forbundet med større udforskning af læringsmiljøet (Hartnett 2016: 19).

Problemet med at betragte studerende som enten indre eller ydre motiverede i forhold til en aktivitet er, at det let bliver et modsætningsforhold mellem motivationsformer, og at det kan blive svært som underviser at anvende denne skelnen, når man skal skabe aktiviteter for studerende, idet nogle studerende er indre motiverede i forhold til en aktivitet, mens andre er ydre motiverede, og andre igen er slet ikke motiverede. Hvis man skal bruge det som et dynamisk instrument, kræver det en mere nuanceret forståelse af motivationsformerne, hvilket leder til selvbestemmelsesteorien.

3.3.2 Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien (SDT: Self-determination theory) er udviklet af de to amerikanske psykologer Edward L. Deci og Richard M. Ryan. Den argumenterer for, at selvbestemt motivation slår kontrolleret motivation med flere længder, både med hensyn til resultater af aktiviteter og i forhold til velbefindende (Hein 2019: 195). Den pointerer, at motivation både skyldes medfødte menneskelige behov og påvirkes af socio-kontekstuelle faktorer. En central pointe er, at ydre motivation kan underminere indre motivation. Hvis man fx får stillet en belønning i udsigt i et fag, fx en karakter, så kan det underminere den indre motivation, man i forvejen havde. Det skyldes, at autonomien mindskes, når andre forsøger at regulere ens adfærd (Deci & Ryan 2000a).

3.3.2.1 Tre basale behov: kompetence, tilhørsforhold og autonomi

Ifølge SDT fremmes menneskets lyst til at være aktiv og udfolde sig, når tre psykologiske behov er opfyldt, nemlig autonomi, kompetence og tilhørsforhold. Selvom der er foretaget mest forskning i forhold til F2F undervisning, tyder undersøgelser også på, at det gælder i forbindelse med online læring. I en større undersøgelse viste det sig, at der var en sammenhæng mellem tilfredsstillelse af de tre psykologiske behov og forbedret selvreguleret motivation, hvilket i sidste ende gav sig udslag i et større læringsudbytte baseret på karakterer og det oplevede læringsudbytte (Hsu, Wang og Levesque-Bristol: 2019).

Autonomi vil sige at gøre noget frigjort for ydre påvirkninger og handle ud fra egne værdier og interesser. Andre kan imidlertid godt have indflydelse på ens handlinger, og forskning peger på, at en tydelig rammesætning i klasserummet er nødvendig for autonomistøttende undervisning (Ågård 2014: 21). Det er

dog vigtigt at slå fast, at hvis ikke handlingerne udspringer af ens egen fri vilje, er der ikke tale om autonomi, men om kontrolleret motivation (Hein 2019: 200).

En udfordring ved at skabe autonomi i obligatorisk undervisning er, at der typisk er nogle bestemte læringsmål og aktiviteter, der skal gennemføres. Der er med andre ord sat nogle rammer for, hvad den studerende skal igennem og bliver vurderet på, hvilket også gælder på DiLD. Her gælder det dels om at eksplicitere, hvorfor en lektion eller aktivitet er vigtig (Chen, S & Jang 2010: 750) og dels om at skabe en følelse af autonomi ved at formulere aktiviteterne, så de er åbne og giver valgmuligheder frem for kontrol, selvfølgelig afstemt med de studerendes abstraktionsniveau, og her vil der typisk foregå en stilladsering igennem et kursusforløb imod flere valg og dermed mere autonomi. Dette fører til det næste behov, kompetence.

Oplevelse af *kompetence* er en følelse af, at kunne det, som en opgave kræver, dvs. opleve at have de rette forudsætninger, blive udfordret på et passende niveau, at se det man laver, fører til noget værdifuldt, samt at få positiv feedback. Dette hænger meget sammen med Csikszentmihalyis begreb *flow*, som indtræffer, når der er balance mellem kompetencer og udfordringer (Csikszentmihalyi 1992: 74), og når man modtager feedback på sine handlinger, så man kan se, hvor godt man klarer sig. Deci og Ryan har lavet forsøg i forhold til modtagelse af feedback, hvor de skelner mellem en kontrollerende form, som drejer sig om man har levet op til forventningerne, og en ikke-kontrollerende form, som fokuserer på, om man har klarer det godt, og her var det kun den ikke-kontrollerende feedback, som havde en positiv effekt på den indre motivation (Hein 2019: 201).

Oplevelse af *tilhørsforhold* defineres som behovet for at føle sig forbundet med andre og som en del af sine omgivelser. Man kan gode udføre opgaver alene, men man har behov for en tryk base af relationer (Hein 2019: 201), hvilket i en uddannelseskontekst hvis sige medstuderende og undervisere. Det drejer sig også om at være rollemodel for andre og lære af andre.

F2F undervisning skaber gode rammer for tilhørsforhold, hvor studerende kan mødes fysisk, arbejde sammen og skabe relationer, hvilket kan være sværere online. Til gengæld kan F2F undervisning give nogle udfordringer i forhold til studerendes oplevelse af kompetence og autonomi (Hartnett 2016: forord af Jon Dron). Ved at samles mange studerende, som er vidt forskellige, er det selvsagt svært at skabe en læringssituation, som favner alle studerende, hvor nogle vil opleve det som svært og frustrerende, mens andre vil opleve det som kedsommeligt. Derfor kræver det en stor indsats som underviser at tilpasse undervisningen til alles kompetencer. En anden udfordring med F2F undervisning er, at underviseren ofte må kontrollere læringssituationen for at undgå kaos, hvilke ofte sker gennem belønning eller sanktioner, og under sådanne omstændigheder er det vanskeligt at give studerende en stærk følelse af autonomi.

Her skaber online læring og blended learning nogle muligheder for at tilpasse undervisningen til den enkelte studerende, i forhold til bl.a. indhold, aktiviteter, form og tempo, hvilket potentielt set kan skabe de rette forudsætninger for oplevelse af kompetence og autonomi. På DiLD er der i det primært asynkrone forløb både lagt vægt på oplevelsen af autonomi, ved at kursisterne kan arbejde i deres eget tempo og i nogle situationer vælge mellem forskellige aktiviteter, og oplevelsen af kompetence ved at kursisterne kan inddrage deres egen undervisningssituation i aktiviteterne og ved at give ikke-kontrollerende feedback.

3.3.2.2 Autonom og kontrolleret motivation

De tre behov skal være dækket af omgivelserne, hvis man skal handle på baggrund af indre motivation, om end deres styrke varierer fra tid til tid og fra person til person. Fx gør Deci og Ryan opmærksom på, at indre motivation godt kan foregå i isolation, men at trykke relationer stadig er vigtige, selvom enkelte aktiviteter udføres isoleret (Deci & Ryan 2000b: 71). Det er vigtigt at fastslå, at man samtidig skal finde opgaven

spændende i sig selv samtidig med at behovene skal dækkes. Men hvad så med de opgaver, der ikke er forbundet med indre motivation? Ofte er der jo opgaver som bare skal udføres, hvilket Deci og Ryan forbinder med kontrolleret motivation, hvor man i modsætning til autonom motivation handler ud fra en følelse af, at handlingen er påført udefra (Hein 2019: 202).

Man kan imidlertid internalisere ydre motivation, så den føles autonom, hvis studerende indser værdien i at gøre det, andre kræver af en, så man kan integrere handlingen i selvet. Dette gøres ved at tilbyde studerende autonomi inden for etablerede rammer (Hein 2019: 203), fx som på DiLD ved at give nogle valgmuligheder og ikke lave klare instrukser om, hvordan aktivisterne skal udføres. Et andet eksempel på DiLD på en autonomiunderstøttende handling er en ugentlig besked til alle, hvor nogle kursisters aktiviteter fremhæves:

I Aktivitet 3 om STREAM og video er der kommet flere gode bud på, hvordan især instruktionsvideoer kan være med til at skabe mere tid til at snakke med de studerende om f.eks. hypoteser og data, når vi er sammen med dem i laboratorieundervisningen. Der har endvidere været mange gode overvejelser om, hvordan out-of-class-aktiviteter kan give mening og kædes sammen med in-class-undervisningen. har den forbindelse også gjort sig gode overvejelser om, hvordan in-class-undervisningen skal opsamles af de studerende som en feed-forward. Både overvejer at bruge lecture capturing til hhv. supplement og til onlinematerialer til et internationalt hold, men er i den forbindelse bekymret for, at videoerne kommer til at virke som passive materialer (talking head).

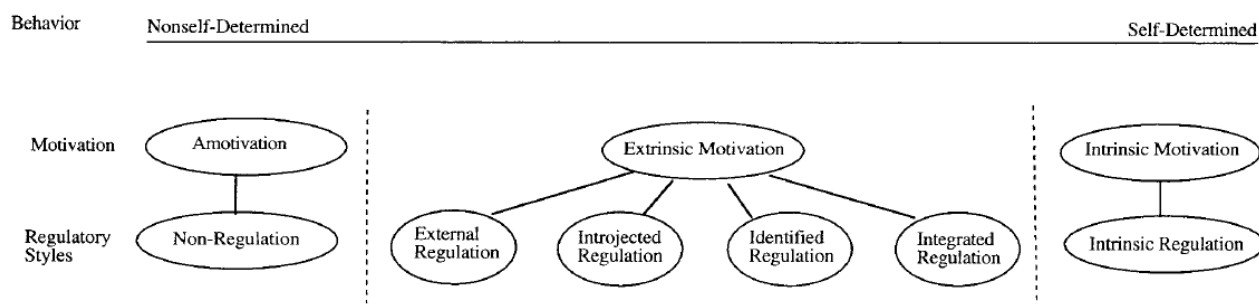
I PeerWise-aktiviteten har opnået en reputation score på 159, mens har opnået en på 149 (ved mellemtiden i går eftermiddag). Reputation score er baseret på, hvor gode ens spørgsmål er rated af andre, samt hvor hurtig man er på at svare på andres spørgsmål og rate dem. har opnået 5 badges, mens har opnået 4. Der gives badges for aktiviteter så som at oprette spørgsmål, kommentere, svare, mv. Samlet set er — indtil videre — "vinder" af PeerWise-konkurrencen.

Figur 15: Udsnit af ugentlig opdatering fra e-moderator

Dette er et eksempel på en belønning, som gives uden forudgående betingelser, og som ikke er stillet i udsigt på forhånd, men derimod efter at aktiviteten er udført som en anderkendelse af præstationen, og ifølge Deci og Ryan har dette en positiv indvirkning på motivation (Hein 2019: 203).

3.3.2.3 Forskellige former for regulering

I stedet for blot at operere med et modsætningsforhold mellem indre og ydre motivation, så vælger Deci og Ryan at betragte den ydre motivation som et dynamisk felt (Deci & Ryan 2000b: 72).



Figur 16: SDT: former for regulering

De to ydrepoler er *amotivation*, hvor et eller flere af de tre behov ikke er opfyldt, hvilket gør at man føler sig ude af stand til at gøre, hvad der kræves og derfor opgiver, og *indre motivation*, som er 100% autonom og indre reguleret. Mellem disse ydrepunkter opstilles et kontinuum af fire former for regulering, som knytter sig til ydre motivation og afspejler grader af indrestyring (Ågård 2014: 22). Målet er at opnå autonom motivation, selvom der ikke knytter sig indre motivation til aktiviteten.

Ekstern regulering henviser til, at man udfører en aktivitet for at opnå en belønning eller undgå en straf. Det er altså kun ydre faktorer, der er årsag til ens handlinger. *Introiceret regulering* refererer til handlinger,

man udfører for at opnå anerkendelse og for at undgå at miste status blandt andre. I begge tilfælde er der tale om en ydre regulering, som lægger op til en kontrolleret motivation.

Identificeret regulering vil sige, at man handler fordi man kan se en værdi i handlingen, fx for at opnå et mål. Ved *integreret regulering* vurderes aktiviteten ud egne værdisæt og behov, og hvis den passer ind, sker der en tilpasning af den ydre regulering til selvet, og handlingen er derfor fuldt ud autonom og selvbestemt. På den måde kan den kvalitetsmæssigt minde om indre motivation. I begge tilfælde lægges der op til en autonom motivation. Ydre motivation behøver altså ikke være dårlig, det kommer an på reguleringsgraden.

I lighed med Maggi Hartnett (Hartnett 2016: 37) skelner jeg kun imellem hhv. ekstern regulering, som omfatter de oprindelige ekstern og introjiceret regulering, og identificeret regulering, som omfatter de oprindelige identificeret og integreret regulering, da en skelnen mellem alle fire reguleringsformer kan være svær.

På DiLD vil kursisternes motivation typisk være identificeret reguleret. De er tilmeldt adjunktkurset, som er et krav om at undervise på universitetet, og her er bl.a. beståelse af modul 2 en forudsætning for at bestå kurset. Derfor vil det være oplagt at de gennemfører, fordi de kan se et overordnet mål med det og at modulets indhold kan bruges i deres undervisning. For nogle kursister kan kursets indhold tilmed opleves så interessant, at der er tale om en indre motivation. Ved nogle kursister finder en ekstern regulering sted, hvis det slet ikke interesserer dem men blot opfattes som et nødvendigt onde og skal klares med en minimal indsats. Det er kendetegnende ved de studerende, hvor man skal sende gentagne påmindelser ud, fordi de ikke deltager aktivt.

Samtidig er det vigtigt at slå fast, at der er tale om dynamiske tilstande, og at man undervejs kan udvikle sin motivation mod højre (Ågård 2014: 23). Udgangspunktet kan godt være, at man skal gennemføre modulet, men undervejs kan man blive inspireret af indholdet igennem påvirkning fra e-moderatorer eller medkursister og dermed kan reguleringsgraden ændres.

I min analyse af DiLD, vil jeg undersøge nærmere, hvilken grad af motivation og regulering, der er tale om blandt de studerende, og hvordan denne påvirkes af kontekstuelle faktorer.

3.4 Opsamling og diskussion af teoretisk kapitel

I kapitlets første afsnit gjorde jeg rede for de retninger inden for læringsteori, som DiLD primært bygger på, nemlig den kognitivistiske konstruktivisme og socialkonstruktivismen. Jeg kom samtidig frem til, at der isoleret set kan findes eksempler på aktiviteter med en mere behavioristisk tilgang, men det er problematisk, hvis et helt forløb er designet ud for præmissen om, at indholdet og underviseren er i centrum, frem for den studerende og interaktionen mellem deltagerne. Conoles tre dimensioner blev inddraget til at kortlægge, hvordan læringsteknologi anvendes. Som e-moderator er det netop vigtigt at være bevidst om, hvordan den samme læringsteknologi kan understøtte forskellige pædagogiske retninger, og hvornår man skal vælge den ene frem for den anden læringsteknologi.

I kapitlets andet afsnit inddrog jeg tre modeller/frameworks til online læring. Selvom 5-trinsmodellen i dette projekt anvendes som et analyseredskab, så er det den model, som er lettest at anvende i en learning design tilgang pga. dens trin, hvor man kan designe og stilladsere aktiviteter svarende til de fem trin. For at anvende 5-trins modellen forudsætter det, at der tages udgangspunkt i et online kursus, hvor man som e-moderator er overbevist om, at interaktionen mellem studerende har betydning for læringsudbyttet. Der er fx ingen grund til, at man skal lære hinanden at kende i starten af forløbet, hvis man ikke skal sidenhen skal samarbejde eller kommunikere sammen om aktiviteterne. Det er desuden vigtigt, at der er afsat passende tid til moderering af forløbet, da det tager tid at sætte sig ind i sine studerendes motiver og komme med

passende feedback, opklarende spørgsmål, mv. Begge dele er dog tilfældet på DiLD, dog med den undtagelse, at kursisterne ikke samarbejder men snarere kommunikerer i forbindelse med aktiviteter. Jeg har desuden inddraget The E-learning Ladder for at nuancere opfattelsen af, at al online læring skal tage et socialkonstruktivistisk afsæt. Eksempler på dette kan være MOOC's og compliance træning, hvor der måske ikke er ressourcerne til at tilbyde samme type kursusforløb, som kræves, hvis 5-trins modellen anvendes. I forhold til DiLD er der også enkelte aktiviteter, som ikke passer ind i Salmon's model, og derfor er den taget med.

I lighed med 5-trins modellen understreger Col vigtigheden af den fælles videnskonstruktion i online læring. I modsætning til 5-trins modellen er den anvendelig enten som analyse af eksisterende online læring og blended learning, eller som et understøttede redskab til en anden learning design model. Som e-moderator på et forløb, hvor hver studerendes indlæg og afleveringer skal vurderes, er ikke velegnet som learning design model, men der er immervæk meget inspiration at hente.

Jeg har valgt at inddrage motivationsteorien SDT dels ud fra den antagelse, at motivation ikke er en iboende, fast størrelse men kan påvirkes af undervisere og medkursister og dels som erkendelse af, at studerende i langt de fleste tilfælde, inkl. DiLD, er ydre motiverede, og derfor gælder det om at finde nogle metoder i e-modereringen som kan understøtte de tre psykologiske behov, autonomi, kompetence og tilhørsforhold - og dermed skabe en identificeret regulering, som medfører en oplevelse af autonom motivation. I afsnittet har jeg givet eksempler på, hvordan dette understøttes på DiLD, og via interviews foretaget med seks kursister, vil jeg i kapitel 5 analysere mig frem til, hvilke pædagogiske metoder, der kan inddrages til at understøtte en sådan autonom motivation.

4 Metode

4.1 Videnskabsteoretisk perspektiv

I lighed med min læringsteoretiske tilgang benytter jeg mig af det socialkonstruktivistiske paradigme i min metodiske tilgang. Inden for denne rammesætning er målet, i modsætning til realismen, ikke at producere en konkret sandhed, men at bringe en dybde og kompleksitet til den gældende undersøgelse. Inden for den socialkonstruktivistiske ontologi er virkeligheden noget, som forhandles og tolkes (Harboe 2018: 69), og det afhænger således af vore sanser, målemetoder og begreber (Guldager 2015: 179).

I forhold til at måle, hvad kursister bliver motiverede af i online læring, er det hver deres subjektive opfattelse, som fortolkes i denne konkrete case. Selvom der anvendes semistrukturerede individuelle interviews – og ikke fokusgruppeinterviews – udvikles erkendelsen dels gennem kommunikation med medkursister på DiLD og dels i et samspil med intervieweren. På den måde bliver det til en fælles, kollektiv konstrueret forståelse, som er kendetegnende for socialkonstruktivismen (Justesen og Mik-Meyer 2010: 28).

4.2 Undersøgellesdesign

Mit undersøgelsesdesign vil bestå af to hovedelementer. For det første har jeg datagrundlaget fra LMS'et, som dels indeholder kvalitativ data bestående af kursisternes indlæg, kommentarer og øvrige besvarelser på aktiviteter, og dels kvantitativ data fra LMS'et som antal klik, forbrugt tid og mængde af tekst. For det andet vil jeg foretage interviews med udvalgte respondenter.

Jeg vil i mit undersøgelsesdesign have en vægt på kvalitative data, nemlig interviews med udvalgte kursister på DiLD, samtidig med at disse undervejs underbygges af den kvalitative data fra LMS'et. For at bruge en mixed method tilgang, som Bryman definerer som forskning, der kombinerer kvantitative og kvalitative metoder inden for ét projekt (Bryman 2016: 635), så ville det kræve, at både de kvantitative og kvalitative data anvendes til at skabe en mere sikker, dækkende, kompleks eller komplementær viden (Brinkmann og Tanggaard 2020: 261), hvilket der ikke er tale om. Det har været i mine overvejelser, om man i et forudgående spørgeskema skulle inddrage The Situational Motivation Scale (SIMS) (Guay, Blanchard og Vallerand 2000), som måler, hvilken form for motivation i SDT, kursisterne besidder, og bruge denne viden i interviewene til at spørge ind til deres udfyldelse af SIMS. De har dog alle svaret anonymt på et indledende og afsluttende spørgeskema, så det har været min vurdering ikke at belaste dem yderligere med spørgeskemaer. I stedet benyttes kvantitativ data fra LMS'et til at udvælge respondenter, mens vægten ligger på de kvalitative interviews i forhold til at svare på mit forskningsspørgsmål. Data fra LMS'et, herunder samlet score og specifikke indlæg, vil i enkelte tilfælde i analysen bidrage til at belyse respondenternes udsagn.

4.2.1 Sampling af respondenter

Til at udvælge respondenter, vil jeg benytte mig af purposive sampling, hvor målet er at sample på en strategisk måde med relevans for forskningsspørgsmålet, i modsætning til at udvælge respondenter tilfældigt (Bryman 2016: 408). Udvælgelsen sker på baggrund af kursisternes adfærd på LMS'ets kursusside. For at undersøge, hvordan studerende motiveres på online kurset DiLD er det min hensigt at udvælge 4-6 respondenter efter en maximum variation sampling, som bygger på, at der er størst mulig variation i feltet (Bryman 2016: 409). I casen er der potentielt set 13 respondenter at vælge mellem, så det er klart, at det sætter sine begrænsninger for antallet af kriterier, der kan opstilles, når de samtidig skal acceptere min invitation til et interview.

4.2.1.1 Datagrundlag fra LMS

I min sampling har jeg lagt vægt på, at kvaliteten og kvantiteten af de udvalgte respondenters adfærd på LMS'et divergerer. Dette er gjort for at undersøge, om der kan være forskel på, hvad der motiverer (og ikke motiverer) kursister med divergerende kvalitet og kvantitet. Udvælgelsen af respondenter er sket umiddelbart efter modulets afslutning d. 19. februar 2020 for at sikre, at alle data er inddraget.

I forhold til den kvantitative adfærd, som er en måling af deres arbejdsomfang, har jeg dels undersøgt, hvor lang tid, de har brugt i LMS'et, hvor mange klik de har foretaget i LMS'et, hvor mange indlæg og kommentarer de har skrevet, og hvor meget tekst de sammenlagt har bidraget med⁶. Her er hverken tid eller antal klik retvisende for, hvor stort et arbejde de har lagt i modulet, da man ved tid beregnet af LMS'et kan være logget ind i LMS'et og foretaget noget helt andet, og ved antal klik (baseret på content, collaboration og assessment items) kan have klikket lidt tilfældigt rundt på modulets kursusside. Med hensyn til antal indlæg og kommentarer, så har jeg vurderet, at dette heller ikke er helt retvisende for deres arbejdsomfang, idet mange korte indlæg ofte vil være hurtigere at skrive end få lange. Derfor har jeg forholdt mig til samlet antal tegn i diskussionsindlæg, kommentarer og wikiindlæg. Det er klart, at der også er lagt andet arbejde i modulet, fx læsning af artikler, andres indlæg, mv. I et anonymt spørgeskema skal de faktisk svare på, hvor mange timer, de har brugt til modulet, men da det netop er anonymt, kan det ikke bruges til en sampling.

I forhold til den kvalitative adfærd, som er en vurdering af kvaliteten af de obligatoriske afleveringer, så bliver alle aktiviteter som udgangspunkt vurderet som bestået/ikke-bestået af e-moderatorerne, dog med undtagelse af W3A1: Recall test, som beregnes af LMS'et. For at undersøge kvaliteten af kursisternes afleveringer har jeg ikke fundet denne skala tilstrækkelig, da stort set alle kursister ender med at bestå samtlige aktiviteter, nogle efter påmindelser. Derfor har jeg til eget brug i forbindelse med denne case udviklet en lille rubric, der anvendes som en samlet vurdering af kursisternes indlæg og kommentarer for hver obligatorisk aflevering:

0	Opgaven er ikke besvaret/læringsmålene er ikke opfyldt
1	Opgaven er delvist besvaret og/eller læringsmålene er kun delvist opfyldt
2	Opgaven er fuldt ud besvaret og læringsmålene er i tilstrækkelig grad opfyldt, men besvarelsen er primært beskrivende og ikke af uddybende karakter
3	Opgaven er fuldt ud besvaret, læringsmålene er i høj grad opfyldt og besvarelsen bærer præg af reflektiv og kritisk tænkning over egen og andres undervisning

Tabel 1: Rubric til bedømmelse af aktiviteter

I denne case optræder scoren 0 ikke, da man ved en manglende aflevering får en påmindelse, og her har alle, som har modtaget en påmindelse, afleveret efterfølgende. Scoren 1 gives, hvis der fx mangler et indlæg, eller hvis der er nogle delspørgsmål, som ikke er besvaret. Forskellen mellem score 2 og 3 er graden af kritisk og reflektiv tænkning, besvarelsen bærer præg af. Herunder ses i figur 17 eksempel på en besvarelse, som udløser en score på 2, idet den kun er beskrivende og ikke er af samme uddybende karakter, som tilfældet er ved besvarelsen i figur 18, der udløser scoren 3.

⁶ Se bilag 1 (inkl. link), fanen 'Sammenhæng', kolonne B-E



Figur 17: Besvarelse til score 2, af ikke uddybende karakter

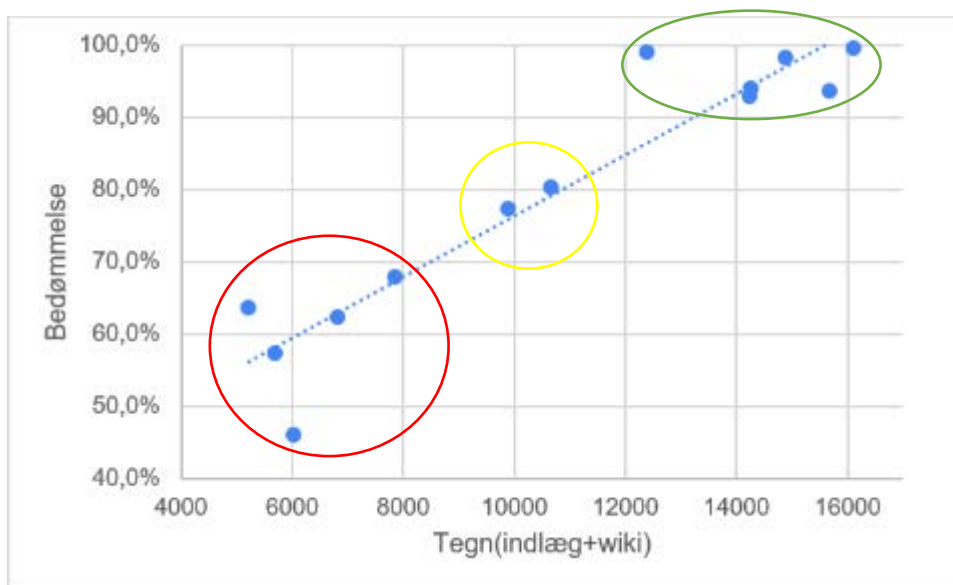


Figur 18: Besvarelse til score 3, af uddybende karakter

Jeg havde overvejet at skelne mellem indlæg og kommentarer, og på den baggrund lave en samlet score, men jeg har vurderet, at det ville blive for omfattende et arbejde og ikke rigtig udgøre en forskel i den samlede vurdering. Desuden har det også været med i overvejelserne, om nogle aktiviteter skulle vægtes højere end andre, enten baseret på, hvor lang tid aktiviteterne tager, eller baseret på hvilke trin på Salmons model, de hører ind under. Igen har jeg vurderet, at det samlet set ikke vil gøre en forskel i forhold til formålet med at udvælge respondenter og har derfor vægtet dem lige.

Rubric'en er dermed blevet anvendt til at vurdere alle obligatoriske aktiviteter, som så er omregnet til %, hvor 100% er det maksimale, som kan scores, hvis alle aktiviteter vurderes til 3, og man samtidig har opnået 100% i recall testen.

På den baggrund har jeg opdaget følgende korrelation mellem samlet antal tegn og samlet bedømmelse:



Figur 19: Antal tegn og score/bedømmelse

Som det ses, er der en tydelig sammenhæng i denne case, hvilket har at gøre med, at hvis man i en skriftlig besvarelse skal demonstrere refleksiv og kritisk tænkning, så vil det kræve en vis tekstmængde. Hvis der ikke havde været en sådan korrelation, kunne det have været interessant at udvælge respondenter fra 4 segmenter (høj kvalitet/høj kvantitet, høj/lav, lav/høj, lav/lav) og på den baggrund, om kursisternes oplevelse divergerer i forhold til kvalitet og/eller kvantitet.

4.2.1.2 Udvalgelse til interview

På baggrund af ovenstående datamateriale er det min hensigt at vælge respondenter placeret i både det røde (<70%), gule (70-90%) og grønne (>90%) segment. Samtidig vil jeg gerne have respondenter fra så mange institutter som muligt og af blandet køn. Jeg har enten ringet til de udvalgte respondenter eller sendt en e-mail. Det har i første omgang affødt aftale om interviews med 4 respondenter, heraf 2 i grønt segment, 1 i gult og 1 i rødt. En enkelt fra rødt segment takkede nej. For at få et mere fyldestgørende billede har jeg efter 3. interviews suppleret med 2 respondenter fra grønt. Optimalt set skulle den ene have været fra det røde segment svarende til fordelingen af kursister, men det var ikke muligt. Sammenlagt er der dermed udvalgt 6 informanter fordelt på de tre segmenter, 4 institutter og tre af hver køn.

Respondenterne er (i den interviewede rækkefølge):

R1: Kvinde, ansættelse: postdoc på Institut for Molekylærbiologi og Genetik, tegn: 9899, score: 77,5%, gul

R2: Mand, ansættelse: postdoc på Ingeniørhøjskolen, tegn: 5684, score: 57,5%, rød

R3: Kvinde, ansættelse: PhD på institut for fødevarer, tegn: 14883, score: 98,3%, grøn

R4: Mand, ansættelse: PhD og akademisk medarbejder på institut for Molekylærbiologi og Genetik, tegn: 12392, score: 99,2%, grøn

R5: Kvinde, ansættelse: postdoc på institut for Biologi, tegn: 14244, score: 94,2%, grøn

R6: Mand, ansættelse: postdoc på Ingeniørhøjskolen, tegn: 15665, score: 93,8, grøn

4.2.2 Semi-strukturerede interviews

Der foretages kvalitative livsverdensinterview, som ifølge Steiner Kvale kan defineres som et interview, der har til formål at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på at fortolke

betydningen af de fortolkede fænomener (Kvale 1997: 19). Interviewet kan betragtes som en scene, hvor der konstrueres viden gennem interviewerens og den interviewedes interaktion (Kvale 1997: 132). At interviewene er semistrukturerede betyder, at der på den ene side er nogle forhold/temaer som skal belyses, men samtidig er man som interviewer åben overfor nye synsvinkler og informationer, som respondenterne eventuelt kan inddrage. På den måde er det en interaktion mellem spørgsmål nedfældet i en interviewguide og respondenterens svar (Brinkmann & Tanggaard 2020: 42). Denne interviewform er hensigtsmæssig i denne case, hvor jeg på den ene side har et teoretisk fundament, som jeg gerne vil belyse i interviewene, og på den anden side er nysgerrig på, om der kan være andre faktorer, som fx kan motivere i online læring.

Jeg har valgt at benytte mig af telefoninterviews med en varighed på 20-25 min pr. interview. Dette har nogle logistiske fordele og gør transskribering lettere. Til gengæld giver det ikke mulighed for at se på kursussiden under interviewet. Dette kunne have været en mulighed for et F2F interview eller over videokonference, men jeg har vurderet, at hvis der er afsat 30 minutter til et interview, kan der gå lang tid undervejs med at klikke i LMS'et og læse indlæg, som kan danne ramme for samtalen, set i forhold til udbyttet. Derfor er denne mulighed fravalgt.

4.2.2.1 Interviewguide

Eftersom der er nogle områder, som skal belyses, har jeg udarbejdet en interviewguide⁷ bestående af nogle åbne spørgsmål, som lægger op til en samtale med respondenterne. Interviewguiden er delvist styret af teorien gennemgået i kapitel 3. Jeg har ladet mig inspirere af Brinkmann og Tanggaards forslag til interviewguide (Brinkmann og Tanggaard 2020: 44), men har dog erstattet deres kolonne 'Forskningsspørgsmål' med mine 'Tema' og 'Teori', da jeg også spørger ind til noget, som kun indirekte relaterer sig til min problemformulering.

Interviewene starter, efter indledende bemærkninger om anonymitet mv., med respondenterens overordnede indtryk af modulet. Dette gøres for at få respondenterne til at ytre sig om noget, de måtte have på hjerte og måske har tænkt på, siden aftalen om interviewet blev indgået. Derefter stilles der spørgsmål inden for nogle overordnede temaer: kompetencer, interesser, social dimension, e-moderering og øvrige forhold. I formulering af spørgsmålene anvendes der ikke udtryk som peers, e-moderering, teaching presence, osv., idet hensigten er, at spørgsmålene er lette at forstå. Der spørges endvidere ikke direkte ind til respondenterens motivation i modulet, da det godt kan være værdiløst; man vil næppe ytre sig om, at man ikke var motiveret for at lære noget.

Spørgsmålene skal ikke nødvendigvis inddrages i en kronologisk rækkefølge. Det har været vigtigt at lytte og følge op på det, der er vigtigt for respondenterne.

4.2.2.2 Transskribering og kodning

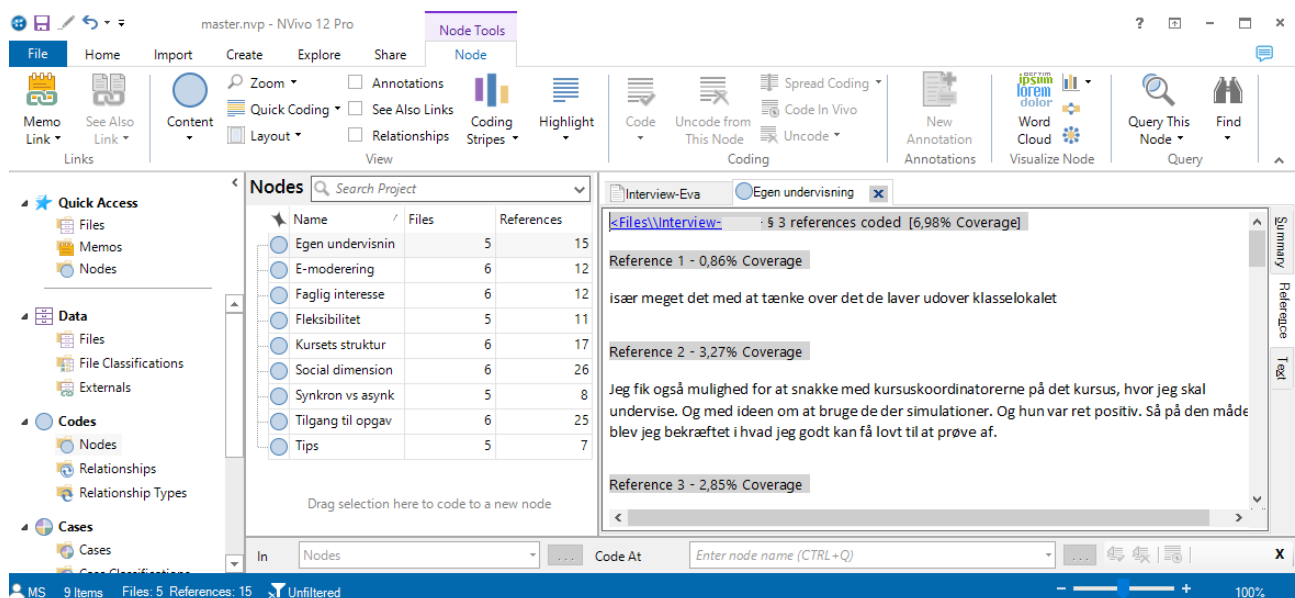
Interviewene er – efter accept fra respondenterne – optaget og umiddelbart efter transskriberet⁸. Jeg har fundet en sådan transskription nødvendig, da jeg i min analyse gerne vil ind og studere ligheder og forskelle inden for temaerne på tværs af interviewene, og derfor bliver jeg nødt til at have det på skrift. Der er udeladt informationer som pauser, afbrydelser, tonefald, osv., da det er vurderet at det ingen betydning har for meningsindholdet i interviewene. Endvidere er der også udeladt enkelte gentagelser, snak i begyndelsen eller slutningen af interviewet om irrelevant indhold i forhold til casen, osv.

⁷ Bilag 2

⁸ Bilag 3

Materialet er efterfølgende blevet kodet med henblik på senere at identificere nogle sammenhænge og kontraster. Her skelnes typisk mellem en datastyret kodning, hvilket vil sige, at koderne opstår induktivt af materialet undervejs, eller en begrebsstyret kodning, hvor man på forhånd ud fra teori, litteratur eller hypoteser på forhånd har lagt sig fast på koderne (Brinkmann og Tanggard 2020: 605-606). Jeg har ladet mig inspirere af begge tilgange, hvor jeg både har valgt nogle koder, som jeg har spurgt ind til i interviewene, fx 'e-moderering' og 'social dimension', men samtidig har jeg også undervejs i materialet fundet nye koder, som kunne være relevante at undersøge nærmere, fx 'Egen undervisning' og 'fleksibilitet'. Når der undervejs i gennemlæsningen har optrådt nogle nye spændende udsagn fra respondenterne, som ikke passer ind i en eksisterende kode, er der oprettet en ny kode til formålet. I alt er der oprettet 9 koder: Egen undervisning, E-moderering, Faglig interesse, Fleksibilitet, Kursets struktur, Social dimension, Synkron vs asynkron, Tilgang til opgaverne og Tips, hvor 'Tips' kun er oprettet til det formål at lave konkrete forbedringer i modulet.

Til at oprette koder og organisere datamaterialet inden for disse koder er der anvendt programmet NVivo, hvor interviewene er importeret og koder er oprettet som *nodes* (Bryman 2016: kap 25), og hvor man så efterfølgende kan markere en del af et transskriberet interview og flytte over i en bestemt node. Herunder ses de forskellige nodes og hvor mange referencer, der er oprettet fra interviewene til hver node.



Figur 20: NVivo: nodes og referencer

Fordelene ved dette er, at hvis man så efterfølgende skal vide noget om én kode, så skal man ikke efterfølgende til at åbne alle interviews og læse dem igennem. Der linkes dog stadig fra nodes til de steder i interviewene, de er taget fra, hvilket kan bruges, hvis man skal se, hvilken kontekst, udsagnet er taget i.

Selvom NVivo kan benyttes til automatisk kodning, hvor programmet grovsorterer materialet ud fra tekstens indhold (Brinkmann & Tanggard 2020: 608) er denne mulighed fravalgt, da materialet ikke har været så omfattende, at det i sidste ende vil spare tid. En automatisk kodning egner sig desuden bedst til strukturerede interviews, hvor spørgsmål er formuleret ens i hvert interview.

4.3 Udvalgelse af temaer til analysen

På baggrund af den første kodning og en efterfølgende gennemgang af det teoretiske materiale, er der så til analysen udvalgt 3 temaer, hver med 2 undertemaer⁹. Det første tema, jeg har valgt, er 'e-moderering', og det dækker de oprindelige koder E-moderering, Kursets struktur, Tilgang til opgaverne, Flexibilitet og Synkron vs asynkron. Temaet deles op i de to undertemaer 'Kursusdesign' og 'E-moderering undervejs'. Det andet tema er 'Peer interaktion', og det dækker kun den oprindelige kode 'Social dimension'. Jeg har delt temaet op i to undertemaer 'Tilhørsforhold til gruppe' og 'Udbytte af peer interaktion'. Det tredje tema 'Relevans' dækker de oprindelige koder 'Egen undervisning' og 'Faglig interesse' og deles ikke yderligere op i undertemaer. I næste kapitel vil jeg gøre rede for valget af disse temaer.

4.4 Kvalitet i projektet

I forhold til en vurdering af kvaliteten i projektet vil jeg tage udgangspunkt i Thomas Harboes definition af validitet og reliabilitet (Harboe 2018: 225-232).

Validitet har at gøre med, om alle faser i undersøgelsen har relevans i forhold til problemformuleringen og om at skabe sammenhæng i projektets rammer, og her vil jeg vurdere, at jeg har været omhyggelig med planlægning af interviews umiddelbart efter modulet er afsluttet, dels for at sikre, at erfaringerne fra kurset stadig står frisk i respondenternes hukommelse, og dels for at undgå at respondenterne ikke tør at være ærlige, hvis interviewene fx foretages inden modulet afsluttes, samtidig med at jeg selv er e-moderator på kurset. Optimalt set er det dog hensigtsmæssigt med en sådan dobbeltrolle som både e-moderator og 'forsker'.

Jeg har desuden transskriberet og kodet kort tid efter interviewene, igen for at det står frisk i hukommelsen. Min analyse har fundet sted ca. 2,5 måned efter den første kodning, idet jeg skulle gennemgå noget teori, og her kan man godt argumentere for, at det teoretiske begrebsapparat skulle have været på plads inden udformning af interviewguiden. Jeg har dog haft et overordnet kendskab til teorien. Jeg kunne have valgt at præsentere mine hovedkonklusioner for respondenterne og få en accept af dem. Dette er udeladt i forhold til en vurdering af, hvor meget jeg vil trække på andres ressourcer i projektet. Til gengæld har jeg sammenlignet min analyse med lignende undersøgelser for undersøge generaliseringen i fundene.

Reliabiliteten er et spørgsmål om pålideligheden af de indsamlede data. Da interviewene drejer sig om respondenternes oplevelser af modulet, må det antages at være en relativ labil undersøgelse, og her kunne man med fordel foretage lignende interviews med de samme respondenter nogle måneder efter for at efterprøve, om deres holdninger har ændret sig. Det skal dog nævnes, at fokus har været på respondenternes motivation i forhold til DiLD, og ikke om hvorvidt læringsudbyttet efterfølgende har kunnet anvendes i en konkret praksis.

For at øge reliabiliteten af kodningen og analysen kunne jeg have fået en anden til at gennemgå transskriptionen og kodningen. Jeg kan jo ikke udelukke, at der faktisk er nogle passager – og dermed pointer – som jeg enten har overset eller ikke har vurderet som relevante i min analyse. Af ressourcemæssige årsager har dette ikke været muligt.

Som nævnt i afsnit 4.2 har jeg overvejet at supplere interviews med en indledende besvarelse af SIMS spørgeskema for at bruge denne viden i både interviewspørgsmålene, hvor det ville have givet mulighed for

⁹ Bilag 4

at spørge ind til respondenternes SIMS-besvarelser, samt at bruge dette i analysen. Det har været min vurdering ikke at belaste dem yderligere med spørgeskemaer end dem, de i forvejen udfylder.

5 Analyse og diskussion

I dette afsnit vil jeg på baggrund af de kvalitative interviews foretage en analyse delt op i de tre hovedtemaer, hver med to undertemaer som nævnt i afsnit 4.3. Jeg inddrager undervejs citater fra de gennemførte interviews til at underbygge analysen. Der refereres til respondenterne med betegnelsen R1-R6, som angivet i afsnit 4.2.1.2. Nogle steder har jeg i parentes tilføjet det, der er spurgt ind til for at udgå også at skrive hele spørgsmålet. Jeg vil undervejs og som et underafsnit efter hvert hovedtema diskutere analysen i forhold til relevant teori og gennemgået forskning på området, hvor jeg vil referere til artiklerne med betegnelsen A1-A8, som angivet i afsnit 2.2.

5.1 Tema 1: E-moderering

Det første tema drejer sig om, hvordan respondenterne oplever, at DiLD bedst muligt tilrettelægges, så de får det optimale ud af det. I dette tema er min hensigt at få nogle svar på min problemformulering, om hvordan studerende motiveres i online kurser, og hvilke muligheder og udfordringer giver det for e-moderatoren i planlægning og udførelse af online kursusforløb. Eftersom det er e-moderatorens opgave at tilrettelægge og afholde forløbet, så kursisterne får det optimale ud af det, så har jeg valgt at opdele temaet i hhv. 'Kursusdesign' og 'E-moderering undervejs' for at få begge aspekter med.

5.1.1 1A: Kursusdesign

Modulet er normeret til 30 ECTS point, svarende til ca. 30 timer. Disse skal af kursisterne afvikles over 3-4 uger i en i forvejen travl arbejdsuge med undervisnings- og forskningsaktiviteter. Derfor påpeger flere respondenterne, at det er vigtigt, at modulet er logisk og struktureret opbygget, så tiden kan bruges effektivt på kursets indhold og aktiviteter:

R1: *"det var logisk opbygget, noget nemmere at komme rundt end på første modul, hvor jeg skulle klikke frem og tilbage og havde flere vinduer åbne."* og R3: *"I forhold til modul 1, så var det mere struktureret. Jeg tog det meget kronologisk, og det gjorde at jeg ikke behøvede at tænke over hvad er overblikket."*

Modulet er netop opbygget i læringsstier, hvor navigationen, kronologien og vejledningen er tydelig, hvilket især er vigtigt, når man ikke har en F2F kommunikation. I forlængelse af dette værdsættes de præcise opgaveformuleringer:

R3: *"Så skulle jeg ikke tænke over, hvor meget arbejde jeg skulle lægge i det, for det stod der. Så kunne jeg fokusere på opgaven. Og ellers ville jeg glemme det. Det er dejligt med at blive guidet, jeg er total pro det."* og R4: *"Det er vigtigt at der er nogle klare krav til, hvad der skal laves. Det vil ikke fungere for mig hvis det var helt flydende."*

Holdningerne til tydelige opgaveformuleringer, som også ligger i Salmons framework for e-tivities, er de samme ved R2 og R5, som dog ikke i samme grad mener det er opfyldt på DiLD:

R2: *"Det kunne være godt at overveje at man ikke skal ind i hver opgave og se hvad deadline er, men at man har et samlet overblik over det. Det vil gøre det lettere at planlægge."* og R5: *"Jeg kunne godt være i tvivl om jeg havde overset noget i alle de mange små underpunkter i ugen, så hvis man havde en samlet oversigt."*

Respondenterne vægter altså tydelige rammer, både i forhold til kursets tilrettelæggelse og de enkelte aktiviteter. Det skal dog samtidig ikke være på bekostning af fleksibiliteten og autonomien undervejs. Nedenstående citater viser, at der har været divergerende opfattelser af fleksibiliteten og autonomien:

R2: *"Jeg blev hurtigt klar over hvad jeg gerne ville afgrænse til at kigge på, men man kan gøre det større eller mindre afhængig af ens tid. Det var skalerbart, man kunne gå meget i dybden med additional reading."*, R5: *"Jeg tror det er meget godt, at det er så fleksibelt, da det ville være svært at finde tid til at mødes."* og R1: *"Det var mange timer, man skulle bruge på det. Jeg havde håbet fleksibiliteten var bedre. Det havde jeg forbundet med online kurser, men jeg har ikke prøvet det før. Der var mange afleveringsting, hvor det havde være lettere at mødes i en gruppe... der er mange deadlines, også hvis man skal nå at uploade, læse og kommentere, så skal man i gang hurtigt, hvilket I jo også havde skrevet"*

I modsætning til de øvrige, opfatter R1 ikke modulet så fleksibelt, og det kan have noget at gøre med hendes opfattelse af online kurser, som nogle man gennemfører alene uden deadlines undervejs, dvs. mere som et MOOC. Det vil alt andet lige gøre online kurser mindre fleksibelt, når man inden for en uge for 2-3 opgaver skal skrive indlæg, samt kommentere og forholde sig til andres indlæg og kommentarer. Det forudsætter en klar struktur og forventningsafstemning, hvilket der også er enighed om.

Der kan samtidig være forskellige ambitioner med modulet, hvor R1 og R2 primært løser de obligatoriske opgaver:

R1: *"Jeg lavede kun det obligatoriske."* og R2: *"Der er en vis form for pragmatisme i det. ... Jeg fik også en reminder om en overskreden deadline, så det skulle bare lige vinkes af. Det skal der ikke lægges skjul på."*

R1 og R2 er eksternt regulerede, mens R4 og R3 undervejs har en mere eksplorativ tilgang til modulet og både kan være identificeret reguleret eller indre motiverede:

R4: *"I det hele taget at blive introduceret til at der er andre måder at gøre det på, det har givet mig modet og jeg kan nu acceptere at der er noget der kan gå galt når jeg prøver det af, hvor jeg før har kørt en meget slagen vej, det har været forfriskende. Jeg ved ikke om det har noget med mig selv at gøre, men jeg synes også at dette kursus har gjort noget."* R3: *"Jeg brugte mere (end 30 timer), men jeg tror godt jeg kunne slippe af sted med det. Men det fyldte meget, men jeg er glad for alt det jeg fik ud af det... der er nogle som ikke vil rammes, det er det der ansvar for egen læring. Pædagogikum er jo en hjælp til os om at blive bedre."*

Den indre motivation opstår, hvor der er en legende, udforskende tilgang til kursusindholdet - ikke nødvendigvis kun for at gøre sin undervisning bedre, men også fordi man bliver så opslugt af at afprøve metoderne og teknologierne, at man oplever en flow tilstand.

I forhold til deres samlede score, hvor R1 og R2 har scoret lavest blandt de seks respondenter, mens R3 og R4 har scoret højest, så er der altså en sammenhæng mellem kursisternes motivation og tilgang til modulet, og så deres præstationer. Det hænger selvfølgelig sammen med, at de har været mere grundige og uddybende i deres formuleringer af indlæg og kommentarer, hvilket er vurderet højere. Men det kan også hænge sammen med, at de i højere grad har fået afprøvet noget, og dermed har flere erfaringer at trække på.

En styrke ved et online forløb er netop, at det er muligt at tilgodese kursister med forskellige motivationer og ambitioner, hvor både kvantiteten og kvaliteten i afleveringerne kan variere. Samtidig er der også en vis grad af fleksibilitet inden for hver delmodul i forhold til, hvornår man kan udføre arbejdet.

Som beskrevet i afsnit 2.3, består modulet stort set kun af asynkrone aktiviteter, med undtagelse af to videokonferencemøder, hvor den første er for hele holdet, mens den anden er i grupper á 3-4 samt én e-moderator. Der er divergerende meninger om, hvor godt det fungerer med de synkrone aktiviteter, bl.a. er R6 er kritisk over for udbyttet:

R6: *"Jeg synes konceptet, hvor alle sidder samtidig og skal sige noget, så er det bedre at mødes. For der bliver en walkie talkie stemning over det. Og så skal man unmute, så skal man have noget længere at sige end 'det er jeg enig i', så vil jeg foretrække at mødes i et klasselokale og snakke sammen... den sidste gang hvor vi kun var os 4, så fungerede det fint nok. Men jeg tror ikke jeg selv kunne finde på at bruge det."*

Her refererer R6 til den første synkrone aktivitet, hvor man bruger Adobe Connect til at undervise i Adobe Connect, hvilket kan blive lidt 'kunstigt' og opleves forvirrende for nogle.

R4 og til dels R2 er mere positive over for de synkrone aktiviteter:

R4: *"Det var sjovt at blive introduceret til Adobe Connect, det var jeg overrasket over hvor godt det virker. Den del er rigtig god. Den direkte kommunikation er god til at samle op på ting.... Det (asynkrone) synes jeg godt kan hænge lidt. Hvis man svarer på noget, så kan der godt være tavst i den anden ende, det virker kunstigt."* og R2: *"Hvis man ikke kan møde face to face, så er det et godt alternativ. Man kan se hinanden, så det er en tættere kommunikation... Det er ikke så godt til kritiske diskussioner, men det er godt at få andres tanker om, hvad de har gjort sig i forhold til modulet, så man også kan tænke i de baner. Det er godt til inspiration, men ikke så godt at påpege fejl, det skulle man snakke om med personen."*

Disse udsagn kunne godt tyde på, at det divergerer om man er til asynkron, skriftlig kommunikation eller til videomøder, men at det fungerer bedst i mindre grupper, hvor det er lettere at komme til orde, end hvis man mødes mange på én gang, som tilfældet er i den første synkrone aktivitet. Det drejer sig også meget om erfaringer med mediet, og hvordan det tilrettelægges af facilitatoren, hvilket ligger ud over dette projekt at undersøge nærmere. Der vægtes dog en høj grad af fleksibilitet i modulet, så på den baggrund vurderes det, at de asynkrone aktiviteter skal vægtes klart højest, når der samtidig ikke er en enstemmig begejstring ved de synkrone aktiviteter. Som foreslået i afsnit 3.2.3.2 kan man argumentere for, at man starter forløbet med en videokonference, hvor man kan se og snakke med hinanden, forventningsafstemme og stille spørgsmål.

5.1.2 1B: E-moderering undervejs

Der er en enstemmig opfattelse blandt respondenterne af, at betydningen af løbende kommentarer og feedback fra e-moderatorerne betyder meget:

R1: *"De (e-moderatorerne) lavede også indlæg i forbindelse med besvarelserne. Det fungerede fint. Det var dem som mest diskuterede med os."*, R5: *"Det var meget godt at have nogle inde over som kendte til de pædagogiske modeller. Det var ikke sikkert der er andre der giver feedback. Ellers var det ikke sikkert at alle fik feedback. Der var måske nogle som bare sagde at det ser fint ud, men så bidrog de med nogle spørgsmål eller lignende."* og R6: *"Det var mere kvalificeret feedback.... Så synes jeg e-moderatorerne mere reflekterede over, hvordan tingene egentlig fungerer."*

Respondenterne vægter altså dialogen med e-moderatorerne, som selvsagt er i stand til at give en mere kvalificeret, pædagogisk feedback end medkursisterne, og fordi de afsætter mere tid til det, hvor kursisterne vægter deres egne indlæg højere end kommentarerne. E-moderatorernes rolle er både at give konstruktiv feedback på indlæggene, men også i nogle tilfælde at få kursister til at reflektere og uddybe deres indlæg. R4 efterspørger, at e-moderatorerne fokuserer på at give svar frem for at stille nye spørgsmål:

R4: *"... det at være e-moderator, der er sådan nogle guidelines, at man er positiv og imødekommende og stiller spørgsmål i stedet for at give svar. Det synes jeg godt kan hænge lidt, altså det asynkrone. Hvis man svarer på noget, så kan der godt være tavst i den anden ende, det virker kunstigt.... komme med nogle svar i*

stedet for at følge et skema. Jeg er med på at det er med på at få en til at tænke, men i forhold til almindelig social omgang mangler der noget.”

Her kan man tilføje, at der både er styrker og svagheder ved asynkron kommunikation. Hvor en styrke er, at man har tid til at reflektere over andres spørgsmål og kommentarer, inden man svarer på dem, så er en svaghed, at kommunikationen godt kan trække ud og måske ikke blive afsluttet. De to nedenstående eksempler på feedback og opklarende spørgsmål fra e-moderatorer til R6:



RE: Webcasts

3 months ago

Hej [redacted]

Gode overvejelser og det lyder fornuftigt med webcasts.

> Den oprindelige forelæsningsstund kunne så i stedet bruges til en Q&A session, hvor de studerende i første omgang diskuterer ugens emne og formulerer spørgsmål i grupper. Da forelæsningsmaterialet er tilgængeligt på forhånd, kan de studerende tænke over problemstillinger derhjemme, diskutere dem yderligere og formulere spørgsmål i grupper i klasseværelset. Derved kommer de studerende til at forholde sig aktivt til information både individuelt og socialt.

Ja, god idé. Har du overvejet, hvorledes du vil sikre, at de studerende er aktive og forbereder sig?

Vh [redacted]

[▲ Hide 1 reply](#)



RE: Webcasts

3 months ago

Det kunne gøres på samme måde som under punkt 1. Altså ved at stille nogle spørgsmål i sammenhæng med de enkelte webcasts og/eller bede de studerende forberede og 'submitte' spørgsmål på forhånd, som så kunne diskuteres og raffineres yderligere i forbindelse med gruppediskussioner i klasseværelset.

Figur 21: Eksempel 1 (W2A3): Feedback til R6



RE: E-tivity

3 months ago

Kære [redacted]

Mange tak for dit bidrag. Det lyder som en god e-tivity, hvor studerende kan reflektere og forholde sig til forskellige løsningsmodellers pros and cons. Jeg kan være i tvivl om, hvorvidt 10-15 minutter vil være nok til aktiviteten. Hvordan tænker du, at tidsfordeling mellem delopgaverne skal se ud?

De bedste hilsener

[redacted]

[▲ Hide 1 reply](#)



RE: E-tivity

3 months ago

Helt rigtigt set. Jeg har kun afsat tid til første delopgave. Der skal nok mindst en halv time til anden halvdel.

Figur 22: Eksempel 2 (W2A6): Feedback til R6

I begge tilfælde svarer R6 tilbage på de opklarende spørgsmål, men modtager ikke en endelig feedback i form af en accept af besvarelsen, og det er sandsynligvis er det, som R6 henviser til. Det kunne løses ved, at hver e-moderator er ansvarlig for kommunikationen med bestemte studerende og sørger for at få afsluttet feedbacken på hver opgave.

Udover selve modereringen for hver opgave, så vægtes kommunikationen undervejs i forløbet også, bl.a. i forbindelse med opsummeringer.

R3: *"Jeg kunne lide at der blev lavet en opsummering mellem uge 2 og 3, det var vildt fedt. Man kan godt blive lidt bekymret for når man laver sådan noget elæringshalløj om der er nogle i den anden ende... Det at der bliver gjort noget, så man ikke føler at man er alene."*

I opsummeringerne lægges der vægt på at inddrage eksempler på den aktivitet, der er sket i løbet af ugen, så deltagerne ikke får en fornemmelse af en standardiseret kommunikation. Ud over opsummeringer indeholder den løbende kommunikation også information om den kommende uge og bestemte aktiviteter. Som nævnt i afsnit 4.2.1 sendes der påmindelser ud til de kursister, der har overskredne deadlines eller ikke har svaret tilstrækkeligt. Kommunikationen i den forbindelse er tilsyneladende faldet R2 for brystet:

R2: *"Ved reminders er der lidt med retorikken, den kan godt være lidt til den hårde side. Der er lidt Lektor Blomme over det, og det har jeg også hørt fra andre."*

Uden at gå nærmere ind i den konkrete situation, er det et eksempel på, at man ved skriftlig kommunikation, som især omhandler påmindelser, sanktioner, mv. skal være særlig opmærksom på, at sproget/tonen er positiv og opmuntrende formuleret for at lægge op til en autonom og ikke kontrolleret motivation, jf. afsnit 3.3.2.3. Det er samtidig også et godt eksempel på, at jo bedre en e-moderator kender sine kursister, jo lettere er det at kommunikere på en positiv og forventningsfuld måde.

5.1.3 Diskussion: teaching presence og autonom motivation

Respondenterne vægter, at der er en klar og logisk struktur på forløbet, og at kravene til aktiviteterne er tydeligt formuleret. Dette stemmer overens med Salmons betragtning af e-tivities, hvor det er helt tydeligt, hvad bl.a. formål og krav er, samt hvordan de enkelte e-tivities er stilladseret i et helt læringsforløb. Det er også det, som ligger i Col's teaching presence med selvforklarende materialer og aktiviteter med klare instruktioner som én af forudsætningerne for en dyb og meningsfuld læringsoplevelse. Hvor Garrison gør opmærksom på, at teaching presence ikke er alene underviserens ansvar, så er DiLD så kort et forløb, at kommunikationen bliver mere underviserstyret, end hvad mulighederne ville være over et længere forløb.

I forhold til SDT, så fremmes kursisternes motivation til at være aktive og udfolde sig, når bl.a. oplevelsen af autonomi er opfyldt, og det forudsætter bl.a. en tydelig rammesætning i forløbet, men samtidig at aktiviteterne formuleres, så de er åbne, skalerbare og giver valgmuligheder frem for kontrol, og det er der blandt respondenterne en overvejende oplevelse af, at de gør, med undtagelse af R1.

Respondenterne understreger vigtigheden af e-modereringen undervejs, bl.a. i forhold til feedback, da den er mere kvalificeret end medkursisters. I målet om at skabe dybe og meningsfulde læringsoplevelser, så er intentionen ved både 5-trins modellen og Col, at den kvalificerede feedback, dialog og samarbejde i højere grad skal komme fra medkursister end e-moderatorer. Dette er ikke helt oplevelsen på DiLD, og en grund kunne være, at kvalificeret dialog og feedback forudsætter, at kursister sætter sig grundigt ind i modulets pædagogiske modeller, reflekterer over indlæg og formulerer kvalificerede kommentarer. Alt dette kræver tid til fordybelse, hvilket modulet ikke er normeret til. Så hvis modulet fortsat skal indeholde så meget viden og opfylde alle læringsmål, så beror det dels på, at e-moderatorerne gennem teaching presence

stimulerer til cognitive presence, og dels på kursisternes autonome motivation til at fordybe sig. En sådan autonom, selvreguleret motivation er til stede hos R3-R6, og hvor der endda er eksempler på indre motivation, mens motivationen er ekstern reguleret hos R1 og til dels R2.

Betragtet ud fra 5-trins modellen og Col, så vil jeg ikke mene, at det er hensigtsmæssigt, at studerende skal tillægge e-moderatorerne så stor betydning i forhold til den modtagne feedback på indlæg. Det ville være en langt større læringsmæssig gevinst, hvis de gav udtryk for, at peer feedbacken var uddybende og fik dem til at reflektere, diskutere og moderere deres besvarelser, for så ville det både være en gevinst for modtager og afsender af feedbacken, samtidig med, at e-moderatorerne kunne bruge ressourcerne på fx at betragte kommunikationen og give en mere overordnet feedback og væve diskussionerne. Spørgsmålet er dog, om det er muligt at skabe så meget learner presence, jf. afsnit 3.2.3.4 på et så kort forløb på en målgruppe, som i forvejen primært har været vant til at anvende LMS'et til fildeling og beskeder. Det er tvivlsomt.

Forskningsartiklerne (A1, A3, A7 og A8) peger ligesom respondenterne i retning af, at et velstruktureret online kursus med en logisk opbygning af materialer og tydelige rammer og forventninger i forhold til aktiviteter har stor betydning for motivationen, samtidig med, at der skal være en indbygget autonomi og fleksibilitet. Det kan lyde lidt modsigende, at der på den ene side stilles krav, mens der på den anden side også skal være plads til selvbestemmelse, men her mener jeg, at online læring giver mulighed for at differentiere læringen og skabe fleksibilitet og autonomi, hvilket ville være sværere at opnå i F2F undervisning. Der er langt færre bindinger, der kan laves adaptive læringsstier og valgfrie opgaver undervejs, og kommunikationen fra e-moderatorerne kan målrettes den enkelte studerende, hvilket ville være sværere i et undervisningslokale.

Til gengæld tyder forskning (A5 og A6) om betydningen af e-moderering/teaching presence undervejs, at ikke alle studerende på online kurser ønsker at blive konfronteret med en underviser. Det er typisk på de kurser, hvor studerende bevidst har valgt online-udgaven frem for det tilsvarende F2F-kursus, fordi de prioriterer at tage kurset på egen hånd uden bindinger til underviser og medstuderende. Man kan så diskutere, om de motiver for at tage online kurser skaber de rette forudsætninger for et højt læringsudbytte. På DiLD er det dog kun en enkelt respondent (R1), som har ønsket denne form for online læring, men her har online modulet også været den eneste mulighed.

5.2 Tema 2: Peer interaktion

Det andet tema er 'Peer interaktion', og det dækker kun den oprindelige kode 'Social dimension'. Jeg har imidlertid fundet det vigtigt at gøre dette til sit eget tema, da det gennemsyrrer det meste teori, at interaktionen med medkursister kan være af afgørende betydning for motivationen og læringsudbyttet, og derfor synes jeg det er vigtigt, at det har en vis vægtning i den samlede analyse. Jeg har delt temaet op i to undertemaer 'Tilhørsforhold til gruppe' og 'Udbyttet af peer interaktion', hvor det første undertema fokuserer overordnet på betydningen af den sociale dimension, mens det andet omhandler udbyttet af at læse indlæg og give/modtage feedback fra peers'. De er selvfølgelig indbyrdes relaterede.

5.2.1 2A: Tilhørsforhold til gruppe

Respondenterne har forskellige opfattelser i forhold til at føle et tilhørsforhold til sine medkursister. Følgende udtalelser er fra dem, som er positive stemt over for den sociale dimension.

R3: *"Så jeg kan godt lide at vide hvem jeg snakker med, men jeg er ret social, så det er vigtigt, også på et online kursus... Og jeg tror at der er nogle der synes det er noget værre fis. De er også ligeglade med den sociale vinkel."*

R2: *"det (at kende nogle på forhånd) betyder meget. En opgave om at skrive sin mening om andres arbejde kan godt være lidt intimiderende. Der synes jeg det er en kæmpe force, at vi har mødtes på Sandbjerg."*

R4: *"Der er noget som er grænseoverskridende. At sidde og poste kommentarer til hinanden, det er jeg ikke vild med, det kræver lidt overvindelse uden at skulle bruge for meget tid på... Til sidst var jeg i gruppe med en som jeg ikke havde snakket med, men der var det interessant at læse hans indlæg. På det tidspunkt havde jeg ikke noget problem med det, det var mere i starten, så det var selvfølgelig også en læringsproces."*

R5: *"Da jeg fik feedback på mit learning design, så kendte jeg de to andre, som også fik feedback – eller havde mødt dem på Sandbjerg, så følte man sig mere tryk... Jeg synes også det hjælper virtuelt. Man får en fornemmelse for hvad folk arbejder med, hvad for en slags undervisning de har. Så får man en bedre forståelse for deres eksempler."*

Hvor de alle vægter den sociale dimensions betydning for udbyttet, så pointerer R2, at de sociale relationer skabes bedst i et fysisk miljø, mens R3 og R5 også mener, at det kan skabes online. Det er dog interessant at se lidt nærmere på R4's oplevelse af, at det er en læringsproces at omgås socialt. At skabe sociale relationer, som senere kan bruges til at komme i dybden med dialogen, er ikke noget, man bare lærer i en indledende præsentationsøvelse, men det kan være et bidrag til det. Her kan man sige, at en svaghed ved et så kort online modul er etableringen af de sociale relationer, så her er det fint, at modulet ligger i forlængelse af et seminar.

R1 og R6 vægter ikke tilhørsforholdet til gruppen en stor betydning.

R1: *"... ikke socialt (at tillægge det betydning). I og med at det er online, så har man ikke forventning om, at der er et socialt aspekt i det."* og R6: *"Jeg synes det (at præsentere sig selv) var lidt overflødigt. Men det kommer også an på, hvordan man kører sådan et online kursus, og I har jo lagt op til, at selvom det er online, så behøver det ikke være individuelt... hvis det er en grundtanke at man skal have det sociale, så er det nok godt at man kender hinanden."*

Ligesom ved tema 1, så har R1 en opfattelse af, at et online forløb i højere grad er et selvstudium end tilfældet på DiLD er, hvorimod R6 ikke er så vild med at etablere sig i en onlinegruppe, men egentlig godt kan se formålet med at lære hinanden at kende, når modulet lægger op til social interaktion.

Der er altså en overvejende opfattelse af, at en social kontakt bedst skabes i fysiske rammer, men samtidig divergerende opfattelser af, i hvor høj grad online læring kan understøtte denne dimension. Respondenterne har accepteret, at det er en del af forløbet, men ikke alle er overbeviste om betydningen for det videre forløb, at de skal præsentere sig for hinanden og læse andres indlæg. Opfattelsen af den sociale dimension er et godt eksempel på, at samme faktorer kan understøtte motivation hos nogle kursister, mens det hos andre kursister kan virke begrænsende på motivationen.

5.2.2 2B: Udbytte af peer interaktion

Peer interaktionen på DiLD fremkommer i forbindelse med de aktiviteter, hvor man i et indlæg i et diskussionsforum skal svare på nogle spørgsmål, hvorefter man skal kommentere på en eller to andres indlæg. Der er også en lille grad af peer interaktion i wiki-aktiviteterne, men det er mest at læse, hvad andre har skrevet. Derfor fokuseres her på interaktionen i diskussionsfora, og den kan operationaliseres ned til at læse og reflektere over andres indlæg, at kommentere, samt at læse andres kommentarer (og evt. at kommentere på disse). Her er der fra flere respondenter en opfattelse af, at man får meget ud af at læse andres indlæg.

R2: *"... det er godt at få andres tanker om, hvad de har gjort sig i forhold til modulet... Det stimulerer nogle tanker. De gør sådan. Det har været meget givende."*, R4: *"Der var en kolossal inspiration i at læse hvad andre havde tænkt på en helt anden måde, der er inspirerende."* og R6: *" Det er ikke så meget kommentarerne, men mere at du bliver tvunget til at forholde dig til, hvad andre har skrevet. For jeg tror da også, at de kommentarer jeg har skrevet heller ikke har været voldsomt dybe, men de har gjort, at jeg har kigget de andres besvarelser igennem."*

Det er altså primært det at læse andres indlæg, som beriger respondenterne, og i mindre grad at svare på indlæggene eller læse andres kommentarer på indlæg. Det betyder dog ikke, at disse delopgaver er overflødige, idet man ved at kommentere på andres indlæg ofte må ind og læse en del indlæg for at overveje, hvor man bedst kan bidrage med nye synspunkter i form af kommentarer, som R3 forklarer:

R3: *"Jeg kommunikerede med dem som havde lagt en tråd op på samme tid som mig, så var jeg nogle gange inde og kigge på flere, og så var jeg inde og skimme på flere hvor jeg kunne se noget relevans."*

På den måde får man et indblik i andres undervisningspraksisser og pædagogiske og teknologiske overvejelser. Kommentaren fra R3 viser, at et diskussionsforum kan være meget udbytterigt, hvis man investerer tid i at sende sin opgave så tidligt som muligt i delmodulet, og så løbende besøge diskussionsforummet og læse og besvare andres indlæg. Hvis man derimod venter med at sende sit eget indlæg, så giver man ikke andre mulighed for at tage stilling. Derfor er denne type opgaver betinget af et kollektivt ansvar hos alle på holdet. Det kan dels italesættes, og dels vil den sociale etablering, fysisk eller online, også hjælpe, da man vil være mere tilbøjelig til at føle et kollektivt ansvar i en gruppe, man har et tilhørsforhold til, end hvis man fx er tilmeldt et MOOC kursus.

Der er ingen respondenter, der har givet udtryk for, at de har fået et udbytte ud af at læse andres kommentarer på egne indlæg. Tværtimod er der en opfattelse af, at det kan blive lidt overfladisk.

R1: *"Det bliver meget med om man er enig."* og R6: *" kommentarerne fra de andre bar lidt præg af, at nu har vi fået en opgave at vi skal stille 2 spørgsmål, så stiller vi 2 spørgsmål, mere end jeg synes bidrog til uddybning."*

Som nævnt i afsnit 5.1.2 om e-moderering undervejs, så er det altså feedbacken fra e-moderatorer og ikke medkursister, som er værdifulde. Hvis målet med peer interaktion er mere end blot inspiration, så kan det overvejes at sætte nogle endnu tydeligere kvantitative rammer for aktiviteterne, fx en deadline for indlæg, kommentarer af en vis længde, osv. En fare ved at sætte for mange rammer og bindinger op er dog, at det så godt kan begrænse oplevelsen af autonomi. Noget andet man kunne overveje er kun at have én aktivitet om ugen med peer interaktion, og så til gengæld stille større krav og forventninger til denne, så der forhåbentlig bliver mere tid til fordybelse end at 'vinke opgaver af'.

5.2.3 Diskussion: Social presence og oplevelsen af tilhørsforhold

Jeg kom i afsnit 3.1 frem til, at DiLD tager et konstruktivistisk afsæt. Der er både elementer af den kognitivistiske og sociale konstruktivistisme, idet aktiviteter tager et individuelt afsæt ved at man skal afprøve og eksperimentere og reflektere inden for egen kontekst og sidenhen skal forholde sig til medkursisters måde at gribe opgaverne an på. 5-trins modellen og Col betoner især vigtigheden i fælles videnskonstruktion i online læringsmiljøer, hvilket i høj grad involverer studerendes indbyrdes interaktion. Det sociale element er ikke et mål i sig selv, men en forudsætning for at skabe henholdsvis cognitive presence i Col og knowledge construction og development i 5-trins modellen. E-moderatorerne har en vigtig rolle i skabe struktur og være til stede. Dette er en forudsætning for cognitive presence, hvor den fælles videnskonstruktion bringes op på et højere niveau.

Det er imidlertid ikke alle respondenterne, der er lige overbevist om værdien af denne sociale dimension. En (R1) udtrykker direkte, at hun havde forventet, at online læring var mere fleksibelt, underforstået at hun kunne tage det individuelt uden de mange bindinger. En anden (R3) er svært begejstret for peer interaktionen, og de øvrige har forskellige opfattelser af, at de finder inspiration i, at læse om andres tilgange, men at online peer interaktion kan være for overfladisk, at det er svært at kommunikere asynkront, og at synkrone aktiviteter, hvor man enten er mange til stede eller skal diskutere, ikke altid er optimalt online. Det er et godt eksempel på, at der er forskellige tilgange til online læring, hvilket den gennemgåede litteratur (A5 og A6) i afsnit 2.2 også peger på. Hvis studerende har valgt et online kursus frem for et tilsvarende F2F kursus, så skyldes det ofte en prioritering af fleksibiliteten og individuelt arbejde frem for den sociale dimension. På DiLD er F2F ikke en option, men derfor kan det stadig ligge implicit hos kursisterne, at det sociale element kun er til stede på F2F kurser. Det kan både være grundet i tidligere erfaringer og manglende kendskab til mulighederne i online læring.

Eftersom teorien og meget forskning (A2 og A4) peger på værdien af peer interaktion, samtidig med at man hos respondenterne også har kunnet observere, hvem, der har lavet de bedst besvarelser, nemlig dem, som har været grundige i dialogen med sine medkursister, så er det efter min overbevisning ikke et spørgsmål om at gøre sociale aktiviteter som valgfrie, men snarere at tydeliggøre, at man på et online kursus kan gøre brug af de samme undervisningsformer, som i F2F sammenhæng. Samtidig kan man som e-moderator sørge for at skabe autonomi, så online læring stadig opleves som mere fleksibelt. Konkret kan det give sig udslag i få synkrone aktiviteter, kun én peer aktivitet pr. uge, hvor der til gengæld er tydelige og lidt større krav end tilfældet er i dag, og i klare formuleringer om deadline for indlæg og kommentarer, så kursisterne kan opleve, at de logger på færre gange, men til gengæld vil kunne arbejde mere effektivt. Det skal samtidig ikke udelukke de kursister, som i højere grad vægter peer interaktionen, i at bruge online mediet til faglige og sociale samtaler undervejs.

Hvis knowledge construction er at skabe viden sammen ved at diskutere og nuancere hinandens synspunkter, så kan man set ud fra de overvejende korte og overfladiske kommentarer samt respondenternes opfattelse af deres udbytte af kommentarerne diskutere om der ikke primært er tale om information exchange, i hvert fald når man betragter den enkelte aktivitet. Hvis man til gengæld betragter betydningen af peer interaktion på hele modulet, så kan det at læse andres indlæg og forholde sig til kommentarer godt have en positiv betydning på de efterfølgende aktiviteter og det samlede læringsudbytte.

Selvom de tre tilstedeværelser i Col relaterer sig til hinanden, er det min vurdering, at teaching presence på DiLD har større betydning for cognitive presence end social presence, forstået på den måde, at respondenter overvejende betoner vigtigheden af e-moderatorernes feedback end medkursisternes. Det er dog værd at nævne, at hvis man har værdsat og vægtet peer interaktion højere i online miljøet, så giver det sig også udslag i dybere og mere reflekterede besvarelser, end hvis man har nedprioriteret peer interaktion.

I forhold til SDT, så skaber oplevelsen af tilhørsforhold (fysisk eller online) en forbedret autonom, selvreguleret motivation, hvilket i sidste ende kan give et større læringsudbytte. På DiLD er der et tilhørsforhold hos nogle, som primært er skabt via det forrige F2F-modul, og generelt giver respondenterne ikke indtryk af en forventning om etablering af et tilhørsforhold på et online modul. Her tror jeg, at man skal betragte SDT i et lidt større perspektiv, forstået på den måde, at studerende og undervisere naturligvis har brug for et tilhørsforhold på deres studie og arbejdsplads, men at dette behov i forbindelse med mindre arbejdsopgaver, kurser, osv. ikke nødvendigvis behøver at være til stede i så udpræget grad. At indgå i sociale relationer kan også være en mentalt krævende proces, som vægtes højere i nogle sammenhænge

end i andre. Man kan stadig godt opleve en autonom motivation ved opgaver, som er nedprioriteret, men set i et teoretisk perspektiv har det bedst forudsætninger, hvis det vægtes. Derfor er det vigtigt at understrege denne sammenhæng over for kursisterne og lade sociale aktiviteter indgå aktivt i forløbet, men for at bevare oplevelsen af autonomi stadig lade det være op til kursisterne, i hvor høj grad de vil prioritere denne dimension.

5.3 Tema 3: Relevans og værdi

Det tredje tema 'Relevans' dækker de oprindelige koder 'Egen undervisning' og 'Faglig interesse' er opstået undervejs i kodningen, da jeg oplevede, at sammenhængen til respondenternes daglige undervisningspraksis er af afgørende betydning for deres motivation, og derfor vurderede jeg, at det skulle have sit eget tema. Der er faktisk ikke direkte spurgt ind til sammenhængen mellem modulet og egen undervisningspraksis, det har respondenterne selv gjort opmærksom på betydningen af. Ud over relevans i forhold til undervisningspraksis drejer temaet sig også om motivationen, der er opstået på baggrund af enten en oprindelig interesse for læringsteknologi eller noget, der er opstået undervejs med påvirkning fra e-moderatorer og peers.

DiLD afvikles – i lighed med de øvrige moduler – sideløbende med kursisternes egen undervisning, og en styrke er, at kursisterne løbende kan afprøve og relatere kursusindholdet til deres egen undervisningspraksis. På andre fakulteter afvikles modul 2 som et F2F modul over 2-3 dage. En fordel ved at afvikle det som primært asynkron e-læring over et længere tidsinterval er, at kursisterne bedre får tid og mulighed for løbende at integrere læringsteknologi i deres egen undervisning, hvor de kan få input, løse nogle opgaver i forhold til egen undervisningspraksis og diskutere det med e-moderatorer og peers.

Respondenterne giver enstemmigt udtryk for betydningen af, at kunne afprøve teknologierne og de pædagogiske metoder i deres egen undervisning.

R4: *"Det passede enormt heldigt for mig at jeg lige præcis kunne få det brugt. Og der kunne jeg godt forestille mig, at med en lang venteperiode der vil det fade ud igen... jeg kan nu acceptere at der er noget der kan gå galt når jeg prøver det af, hvor jeg før har kørt en meget slagen vej, det har været forfriskende."*

R6: *"Jeg er blevet mere interesseret i at undersøge. Jeg har nok haft en grundskæpsis. En god analog gennemgang er godt nok, men jeg er mere åben overfor at skulle søge mulighederne. Jeg havde tænkt, at edu it var Kahoot eller Mentimeter, hvor man i høj grad kunne opnå det samme med små kort eller håndsoprækning, men jeg har fundet ud af at der er mere i det end det."*

R3: *"Jeg var så heldig at jeg underviste på samme tid som modulet, så jeg kunne spørge studerende 'Er der nogle som bruger Blackboard?', 'hvor meget?', og de havde ikke haft en eneste underviser der havde undervist i det, men de var ok med at prøve det, især fordi jeg introducerede det som om at jeg var lige så meget på bar bund som de var, og det virkede godt., så grinede vi lidt af det."*

Noget, der nævnes af flere respondenterne, er muligheden for at afprøve og eksperimentere med teknologier og pædagogiske metoder, med risiko for at undervisningen ikke nødvendigvis går helt efter planen, det er tilsyneladende noget, man godt kan opnå tryghed ved i et online kursus. Især udtalelsen fra R3, viser at der er skabt en indre motivation hos en underviser, som også motiverer hendes studerende. Det forudsætter naturligvis, at aktiviteterne er relateret til praksis, og det er de på DiLD, enten hvor tidligere erfaringer inddrages, eller ved at kursisterne skal udvikle nye aktiviteter og learning designs. Nogle af læringsteknologierne, såsom afstemningssystemer, quizzes, wiki'er og diskussionsfora, som benyttes på kurset, kan de direkte se virkningen af på DiLD fra den studerendes perspektiv, hvilket er en stor gevinst, når de selv skal integrere det i egen undervisning.

En interessant udtalelse fra R2, som er den af respondenterne, der har opnået den laveste score:

R2: "Jeg gjorde mig nogle tanker over hvad jeg selv ville prøve, og så brugte jeg mindre krudt på at kommentere, så det blev lidt overfladisk."

R2 er altså mere målrettet i forhold til afprøvning i egen praksis, end til at leve op til de formelle krav til aktiviteterne. Man kan udtrykke det sådan, at han i højere grad bruger metoderne og teknologien fra modulet til at afprøve i praksis, end at dokumentere og diskutere med andre, hvad han og andre gør i praksis. I forhold til modulets læringsmål er begge dele naturligvis relevante. En ting er at afprøve noget i praksis, men pædagogik udvikles også af, at evaluere og diskutere egen og andres undervisningspraksis. Som R6 udtaler: *"jeg ved at næste gang jeg kommer til at køre det, så kommer det til at køre anderledes. Så jeg tror at 2. gang jeg kører kurserne, så vil jeg i højere grad tage det til mig og eksperimentere, når pensum ligger mere fast. Det kræver at du investerer noget tid i det."*, så er pædagogisk udvikling tidskrævende og indbefatter ofte flere gennemløb. Her kan man igen argumentere for, at fleksibiliteten i online læring giver mulighed for at diskutere egen undervisning med kursister, også efter modulet er afsluttet. I den forbindelse giver oplevelsen af et tilhørsforhold til de øvrige kursister, jf. afsnit 5.2.1 bedre forudsætninger for netværksdannelse efter modulets afslutning.

Fælles for respondenterne er, at de måske ikke har haft den store interesse eller indsigt i læringsteknologi, men at den er opstået undervejs i modulet. På det område må kursisterne betragtes som en ret homogen gruppe, hvor de pædagogiske metoder og det meste af læringsteknologien har været nyt for dem.

R1: *"Min interesse... jeg tror ikke rigtig jeg har mødt det før. Jeg har ikke brugt det i undervisning... Jeg har fået øjnene op for hvad man kan... det var fra de tekster, man skulle læse, og så læse hvad andre har brugt det til, men jeg havde ikke fornemmelsen af, at så mange havde erfaringer med det."*

R5: *"Jeg er blevet introduceret for en masse digitale værktøjer og det synes jeg har været meget passende for mig at få en lille smagsprøve på de forskellige værktøjer man kan bruge... Der var en del ting som jeg ikke kendte og fik øjnene op for, fx Virtual labs og 360 graders videoer."*

R2: *"Jeg vidste ikke hvad mulighederne var, og hvad vi opfatter ved edu it. Nu er jeg relativ ny i det og har ikke brugt Blackboard før, så jeg tænkte at edu it var nok bare noget med at bruge opslagstavlen. Jeg havde ikke sat mig ind i, hvad der var af muligheder, men nu kan jeg sagtens se mulighederne og se hvad der kan bruges på en fornuftig måde."*

Det er interessant at bemærke, at R2 har forbundet læringsteknologi som en måde at sende meddelelser ud til studerende og altså ikke har kendt til de mange aktiverende og dialogbaserede muligheder, der også er, men at han nu har fået øjnene op for mulighederne.

Der er altså opstået en interesse i at bruge læringsteknologi, både ved at læse kursuslitteratur, blive inspireret af medkursisters tilgange og afprøve det i egen praksis. Modulet er tilmed opbygget eksemplarisk, selvfølgelig med plads til forbedringer, men det betyder meget, at kursisterne bliver inspireret til, hvordan de selv kan opbygge deres egen kursuside, og hvordan de med læringsteknologi bedst muligt kan understøtte online og F2F kommunikation.

5.3.1 Diskussion: Relevans set ud fra et konstruktivistisk og autonomt perspektiv

Modulet er opbygget ud fra en konstruktivistisk videnskabsforståelse, hvor kursisterne får førstehåndserfaringer med nye teknologier igennem undersøgelse, afprøvning, refleksioner og dialog med peers og e-moderatorer. Det viser sig, at netop denne tilgang er af afgørende betydning for respondenternes læringsudbytte, i modsætning til, hvis de i højere grad skulle forholde sig til andres

eksempler. Både i kraft af deres rolle som kursist og som underviser oplever de, hvordan læringsteknologi kan integreres, samtidig med at de også får en teoretisk vinkel på det.

I forhold til Conoles 3 dimensioner, så har respondenterne før modulet overvejende betragtet læringsteknologi ud fra en individuel, passiv forståelse, hvor de har brugt LMS'et til at lægge materialer op til selvstudie og sende beskeder. Her har de fået øjnene op for både de aktiverende og sociale muligheder med læringsteknologi.

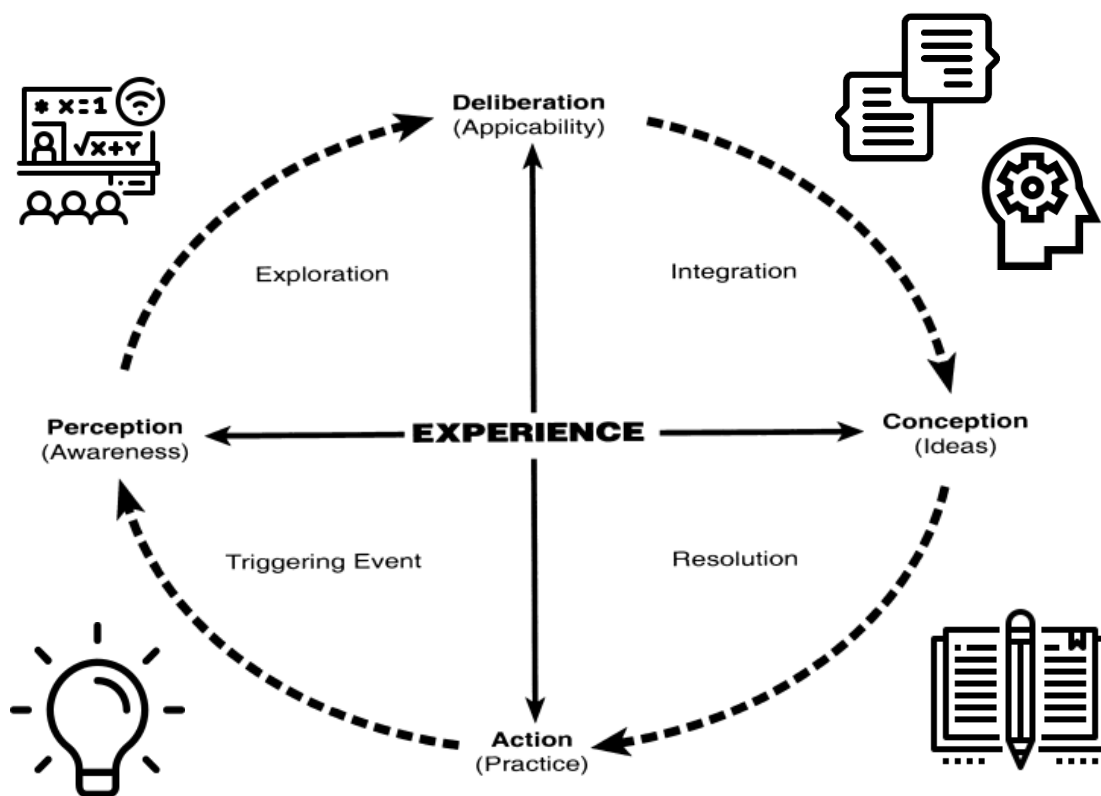
Det er tydeligt, at der har fundet en identificeret regulering sted og i nogle tilfælde en indre motivation, ikke nødvendigvis fra starten af, men undervejs i de stilladserende aktiviteter, hvor de både har kunnet se værdien i anvendelse af læringsteknologi på modulet og i deres egne undervisningsrammer. En undtagelse er dog R1, som ikke har noget undervisning at afprøve det på, og derfor ikke giver udtryk for, at hun kan se værdien af sine handlinger i forhold til egen sideløbende undervisning.

Aktiviteterne understøtter både oplevelsen af kompetence og autonomi ved at kursisterne kan afprøve noget i egne rammer, som giver mening for dem, og hvor de både kan få feedback fra egne studerende og fra e-moderatorer og peers på modulet. Der er både mulighed for at tage udgangspunkt i enkelte, konkrete værktøjer eller mere omfattende undervisningsforløb, og på den måde kan kompetencer og udfordringer let tilpasses, hvor e-moderatorer gennem feedback og vejledning skal forsøge at udfordre dem undervejs.

I forskningsartiklerne (A1, A3 og A7) betones vigtigheden i autentiske, relevante og praksisrelaterede kursusmaterialer, samt at tydeliggøre over for den studerende, hvorfor aktiviteten er relevant. Jeg kunne godt forestille mig, at det vil være en større udfordring på universitetskurser med 'almindelige' studerende, især i starten af uddannelsen, men her har det i den grad hjulpet, at kursisterne på DiLD direkte kan drage paralleller og afprøve i egen undervisning. Det skaber de rette forudsætninger for en autonom, selvreguleret motivation. Samtidig giver online, asynkron undervisning – hvis det er tilrettelagt rigtigt, som tilfældet er på DiLD - nogle særlige muligheder for at vekselvirke mellem input, refleksioner og diskussioner i online læring og samtidig afprøvning i praksis.

5.4 Temaerne set i forhold til cognitive presence

Efter at have været igennem analysens hovedtemaer, vil jeg slutte afsnittet af med at inddrage modellen fra afsnit 3.2.3.3 om cognitive presence, hvor meningen er, at kursister skal konstruere mening gennem vedvarende kommunikation og refleksion ved at gennemgå alle 4 faser.



Figur 23: Cognitive presence på DiLD

I fase 1, svarende til spark elementet i Salmons e-tivities, bliver kursisterne præsenteret for noget inspiration i form af teknologier og pædagogiske metoder, sammen med en beskrivelse af aktiviteten (se figur 9 for eksempel). Her spiller teaching presence og e-moderatorer en vigtig rolle i designet af tydelige og inspirerende materialer og åbne aktiviteter, som efterspurgt af respondenterne (tema 1).

Disse har kursisterne i fase 2 mulighed for at udforske i forhold til deres egen praksis og dele med andre, svarende til Salmons *information exchange*. Her betyder fagets relevans (tema 3), meget for kursisterne. Til gengæld er peer interaktionen i form af fx samarbejde og brainstorming ikke så udbredt på DiLD, men kan til gengæld forekomme i kursisternes egne praksisser.

I fase 3, svarende til Salmons *knowledge construction*, skal de skabe mening ved at formulere deres besvarelser, og samtidig forholde sig til andres perspektiver og praksisser (tema 2). Det er især her, der er basis for dybere, reflektiv tænkning, men det vil for nogle kursister i højere grad forudsætte, at man gennem peer interaktion udfordrer og diskuterer hinandens indlæg.

Fase 4, svarende til Salmons *development* er primært aktuel i den afsluttende aktivitet, hvor de skal formulere og afprøve deres learning design. Dette kan afføde nye loops med aktiviteter, der skal afprøves i praksis, diskuteres og formuleres.

6 Konklusion

I dette masterprojekt har min hensigt være at undersøge, hvordan e-moderatorer kan designe og facilitere online læring, så det skaber en større motivation – og dermed et øget engagement, en dybere tilgang til læring og et større læringsudbytte. Projektets case tager afsæt i online modulet *Digital Learning Design*, og konklusionen tager udgangspunkt i analysens tre hovedtemaer: E-moderering, Peer interaktion og Relevans.

Inden for det første hovedtema, E-moderering, blev der fundet frem til, at et velstruktureret og logisk opbygget kursusdesign med selvforklarende materialer og tydeligt formulerede formål og forventninger til aktiviteter, bidrager til at motivere kursisterne. De klare rammer skal dog ikke være på bekostning af autonomien, hvor modulet både skal rumme kursister med en social og individuel læringstilgang, og samtidig skal det rumme kursister, som prioriterer fleksibiliteten ved online læring. Dette kan ske gennem valgmuligheder, åbne formuleringer af aktiviteter samt få bindinger, men samtidig en tydelig rammesætning, for at opfylde læringsmålene og opnå cognitive presence. Der vægtes endvidere en høj grad af e-moderering undervejs, både i forhold til den generelle teaching presence, som kan bidrage til at skabe en sammenhængende og meningsfuld læringsoplevelse, og i forhold til at give feedback på indlæg, idet oplevelsen er, at e-moderatorer bidrager med langt mere velkvalificeret feedback end peer feedback.

I det andet hovedtema, peer interaktion, er der divergerende oplevelser af den sociale dimension på modulet, både i forhold til den overordnede betydning af et tilhørsforhold til medkursister og i forhold til udbyttet af peer interaktion. Af de deltagere, som mener, at det er motiverende og vigtigt for udbyttet at kende sine medkursister, er der tilmed forskellige holdninger til, hvorvidt sådanne relationer kan skabes i et online miljø. Der er en generel opfattelse af, at man finder meget inspiration i at læse om sine medkursisters tilgange til aktiviteter, men at peer feedbacken og diskussionen er for overfladisk, hvilket kan hænge sammen med, at den begrænsede tid, modulet er normeret til, prioriteres til egen – og ikke andres - undervisningspraksis. Der er samtidig en tydelig sammenhæng mellem prioriteringen af den sociale dimension og besvarelsernes grad af fordybning, underforstået, at de kursister, der finder størst motivation i at lære af sine medkursister, også har opnået de bedste resultater. Når samtidig den gennemgåede teori peger i retning af den læringsmæssige gevinst ved peer interaktion, skal dette fortsat prioriteres, samtidig med at oplevelsen af autonomi skal bevares gennem samme tiltag, som nævnt under det første tema.

Ved det tredje hovedtema, relevans, er der en entydig oplevelse af, at relationen mellem DiLD og kursisternes daglige undervisningspraksis, er af høj betydning for motivationen. Eftersom learning design og læringsteknologi ikke i sig selv skaber indre motivation hos kursisterne, har det stor betydning, at modulet tilrettelægges med mulighed for løbende at integrere det i egen praksis. Netop her giver asynkron online læring nogle muligheder for at tilrettelægge forløbet over længere tid, så kursisterne kan veksle mellem teori, refleksion, afprøvning og diskussion med peers og e-moderatorer. Kursisterne har i starten af forløbet ikke haft den store interesse eller indsigt i læringsteknologi, men gennem erfaringsdannelse undervejs er der fundet en autonom - og ved nogle kursister indre motivation sted. Med udgangspunkt i en konstruktivistisk tilgang er det altså muligt i online læring at skabe en meningsfuld læringsoplevelse inden for et i forvejen ukendt område.

Betragtet på tværs af de tre hovedtemaer kan det konkluderes, at motivation set ud fra SDT ikke er en statisk størrelse, men kan påvirkes af kontekstuelle faktorer, herunder e-moderatorer og medkursister. Samme aktiviteter og pædagogiske metoder kan imidlertid motivere kursister i forskellige retninger, hvilket det andet hovedtema understregede. Derfor er det først og fremmest vigtigt at online læring skal understøtte oplevelsen af autonomi. Og det er faktisk muligt i online læring!

7 Litteraturliste

Ally, Mohamed: "Foundations of Educational Theory for Online Learning" i Anderson, Terry (2008): The Theory and Practice of Online Learning, 2. Udgave, Edmonton: AU Press

Bates, A.W Tony (2019): Teaching in a Digital Age (2. Udgave).

<https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2/>

Bates, A.W Tony (2016): The 10 Fundamentals of Teaching Online for Faculty and Instructors.

<https://www.tonybates.ca/2016/10/12/initiating-instructors-to-online-learning-10-fundamentals/>

Biggs, J. & Tang, C. (2011) : Teaching for Quality Learning at University, 4. udgave, Open University Press

Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (2020): Kvalitative metoder – en grundbog (3. udgave). Kbh: Hans Reitzels Forlag

Bryman, Alan (2016): Social Research Methods, 5. udgave. Oxford University Press

Chen, K & Jang, S. (2010): Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory, s.741-752

Clanfield, L. og Hadfield, J (2017): Interaction Online – Creative activities for blended learning, Cambridge: Cambridge University Press

Cole, A.W. og Nicolini, K. (2017): Student Predisposition to Instructor Feedback and Perceptions of Teaching Presence Predict Motivation Toward Online Courses, Online Learning Journal – Volume 21 Issue 4, s. 245-262

Conole, Grainne (2008): New Schemas for Mapping Pedagogies and Technologies.

<http://www.ariadne.ac.uk/issue/56/conole/>

Cross, S. og Conole, G. (2009): Learn About Learning Design, Institute of Educational Technology, The Open University (UK).

Csikszentmihalyi, M. (1992): Flow. Kent, England: Mackays of Chatham

Davidsen, J. og Konnerup, U. (2015): Revitalisering af PBL i videregående uddannelser ved brug af Learning Design, Læring & Medier (LOM) – nr. 14

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, 25(1), 54–67

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68–78

Dohn, N., Thorsen, M. og Larsen, S. (2013): "E-læring" i Rienecker, L., Jørgensen, S., Dolin, J. & Ingerslev, G.: Universitetspædagogik (2013) Kbh: Samfundslitteratur, s. 299-328.

Dumford, A. og Miller, A. (2018): Online learning in higher education: exploring advantages and disadvantages for engagement, Springer Science+Business Media, LLC.

Fiock, Holly S. (2020): Designing a Community of Inquiry in Online Courses

Garrison, D.R, Anderson, T. & Archer, W (2000): Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education

- Garrison, D. Randy (2017): E-learning in the 21st Century, 3. udgave. New York: Routledge
- Godsk, Mikkel; Hougaard, Rikke Frøhlich; Lindberg, Annika Büchert (2013): Teaching Online Teaching Online - Seven Pedagogical Principles for Teacher Training. Paper præsenteret ved E-learn 2013, Las Vegas, USA.
- Guay, F., Blanchard, C. og Vallerand, R (2000): On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS), Motivation and Emotion, Vol. 24, No. 3,
- Guldager, J. (2015): Videnskabsteori – en indføring for praktikere. Kbh: Akademisk Forlag.
- Harasim, L. (2012): Learning Theory and Online Technologies, London: Routledge.
- Harboe, T. (2018): Metode og projektskrivning (3. udgave), København: Samfundslitteratur.
- Hartnett, Maggie Katherine (2016): Motivation in Online Education, Palmerston North: Springer
- Hartnett, M., George, A. og Dron, J. (2011): Examining Motivation in Online Distance Learning Environments: Complex, Multifaceted, and Situation-Dependent, s. 20-37
- Hein, H. H. (2019): Motivation (2. udgave), Kbh: Hans Reitzels Forlag
- Hsu, H., Wang, C. & Levesque-Bristol, C. (2018): Reexamining the impact of self-determination theory on learning outcomes in the online learning environment, Springer, Education and Information Technologies, s. 2159-2174
- Illeris, Knud (2011): Læring, 2. udgave, Roskilde Universitetsforlag,
- Illeris, Knud (2012): 49 tekster om læring., Kbh: Samfundslitteratur
- Justesen, L. og Mik-Meyer, N. (2010): Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier, Kbh: Hans Reitzels Forlag
- Kim, K. Og Frick, T.8 (2011): Changes in student motivation during online learning, J. Educational computing research, Vol. 44, s. 1-23
- Kumar, S., Martin, F., Budhrani, K. og Ritzhaupt, A. (2019): Award-Winning Faculty Online Teaching Practices: Elements of Award-Winning Courses, s. 160-180
- Kvale, S. (1997): Interview, Hans Reitzels Forlag i København.
- Lave, J. og Wenger, E. (2003): Situeret læring – og andre tekster., Hans Reitzels Forlag i København.
- Moule, Pam (2007): Challenging the five-stage model for e-learning: a new approach: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09687760601129588>
- Nortvig, A, & Hestbech, A. (2016): Nye design for undervisning og uddannelse: MOOCs - MASSIVE OPEN ONLINE COURSES, Frederikshavn: Dafolo
- Perry, E. og Pilati, M.: "Online Learning" i Buskist, W. og Groccia, J.: Evidence-Based Teaching, NEW DIRECTIONS FOR TEACHING AND LEARNING, no. 128 (2011), Wiley Online Library, s. 95-104
- Piaget, J. (1977): To understand is to invent: the future of education, Penguin Books
- Salmon (2011): E-Moderating: The Key to Online Teaching and Learning, An alternative framework: The Five Stage Model of Online Teaching and Learning:

Salmon, Gilly (2014): E-tivities: <https://www.gillysalmon.com/e-tivities.html>

Sorensen, E. K & Brooks, E. I (2017): Designing Inclusive Reflective Learning with Digital Democratic Dialogue Across Boundaries and Diversities.

https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/311724970/Paper1_DLI2017.pdf

Thomsen, T. & Kjærgaard, A.: "Fra LAT (lærerarbejdstimer) til SAT (studenterarbejdstimer): Online kurser i et universitetspædagogisk perspektiv" i Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2015): Universitetspædagogiske praksisser, Kbh: Samfundslitteratur, s. 137-156.

Ågård, D. (2014): Motivation, Kbh: Frydenlund

Link til komplet data: <https://ilk.dk/e784uv>

Link til komplet data: <https://llk.dk/e784uv>

58

[illegible]

Bilag 2: Interviewguide

Tema	Forslag til spørgsmål	Teori
Indledning	Interviewet omhandler dit indtryk af modul 2 på adjunktpædagogikum. Jeg håber det er ok at jeg optager interviewet, men det vil ikke blive offentligt tilgængeligt nogen steder.	
Egen kompetencer, motivation mv.	Hvordan var dit overordnede indtryk af forløbet ift. dine forventninger? Hvad fik du ud af det? Hvordan er din interesse for edu-it (læringsteknologi)? Kendte du til begrebet edu-it på forhånd? Oplevede du undervejs en stigende interesse for edu-it? Hvor kom den interesse fra? / Hvorfor oplevede du ikke den interesse?	selvbestemmelse - kompetencer Ydre->Indre
Kompetencer og værdi	Hvordan oplevede du omfanget af aktiviteterne (fx fordeling af læse og opgaver)? Hvordan følte du sværhedsgraden af opgaverne var? Hvor vigtige og relevante var opgaverne ift din egen undervisning? Havde det nogen betydning for din motivation? Har du tænkt dig at inddrage det lærte i din undervisning?	(expectancy/ value)
Sociale/peer	Kendte du nogle af de andre deltagere i forvejen eller lærte du nogle at kende? Hvis ja: Havde det nogen betydning for din motivation og udbytte? Kommunikerede du mere med dem end de andre? Hvorfor? Hvis nej: manglede du denne sociale interaktion undervejs? Har du undervejs oplevet, at den sociale dimension som vigtig for dit udbytte? Kan du komme i tanke om nogle gode diskussioner ml dig og andre studerende undervejs? Hvad fungerede?	social presence SDT - tilhørsforhold
E-moderering	Hvordan oplevede du strukturen på kurset? Var du undervejs i tvivl om, hvad du skulle gøre? Hvilken rolle oplevede du, e-moderatorerne havde i forbindelse med opgaverne? Hvad tillægger du størst betydning for dit udbytte, individuelle aktiviteter (læse/skrive), dialog med emoderatorer eller andre studerende? Hvorfor?	teaching presence

	Hvad synes du om, at der er nogle klare krav til, hvad der skal afleveres og kommenteres på? Hvad betyder det for dig ift. at få afleveret og ift. at gå i dybden med besvarelsene?	teaching presence cognitive presence
	Kommentar til nogle specifikke opgaver. (Check på forhånd deres indlæg). Hvilke fungerede godt/dårligt? Hvorfor?	
Øvrige forhold	Teknik: Hvordan oplevede du Blackboard? Andre faktorer, som havde betydning for dit udbytte? tid, arbejdsbyrde, mv.	
Afrunding	Hvis du skal komme med nogle gode tips tips, som vi kan bruge i tilrettelæggelsen og emodereringen, som vil gøre udbyttet større for dig, hvad kunne det så være?	

Bilag 3: Transskription

Interview R1

A: Det er R1

I: Det er Morten fra ST Learning Lab. Har du noget imod jeg optager interviewet. Det bliver ikke offentliggjort.

A: Nej, det er fint

I: Det omhandler dit indtryk af modul 2 på adjunktpædagogikum. Jeg har været inde og læse dine indlæg. Du har ikke haft undervisning på forelæsninger, er det korrekt?

A: Ja det er rigtigt. Jeg er ansat som postdoc på molekylærbiologi. Den udløber om 3 mdr, og håber at blive ansat som adjunkt, det er derfor jeg tager dette kursus.

I: Hvordan har dit indtryk af modulet været?

A: jeg havde egentlig glædet mig til at det skulle være frit hvornår jeg skulle lave opgaverne, men der har været meget at lave, og man har måske ikke sat den tid af man skulle. Og så synes jeg at det tager lang tid at skulle diskutere ting på skrift og kommentere på andres opslag. Der ville det være nemmere at mødes og diskutere det.

I: Det med at du gerne vil kunne strukturere det mere selv, hænger det sammen med at det er delt op i moduler med deadlines?

A: Ja, der er mange deadlines, også hvis man skal nå at uploade, læse og kommentere, så skal man i gang hurtigt, hvilket I jo også havde skrevet

I: Så du oplever at omfanget af aktiviteterne som for omfattende

A: Måske ikke den reelle arbejdstid, men jeg har gået at tænkt over, hvad jeg skulle svare på opgaverne og foreslå undervisningsaktiviteter, så det har fyldt en del tid i hovedet.

I: Så den tid kommer ud over de normerede timer?

A: Ja

I: Hvordan er din interesse for Edu IT, dvs. læringsteknologi?

A: Min interesse... jeg tror ikke rigtig jeg har mødt det før. Jeg har ikke brugt det i undervisning

I: Oplevede du en stigen interesse for emnet undervejs?

A: Ja helt interesse. Jeg har fået øjnene op for hvad man kan

I: hvor kom den interesse fra? Hvor fik du inspirationen fra

A: Jeg tror mest det det var fra de tekster, man skulle læse, og så læse hvad andre har brugt det til, men jeg havde ikke fornemmelsen på, at så mange havde erfaringer med det.

I: Hvordan var sværhedsgraden?

A: Den var fin, det var nemt at gå til. Så det var mere at finde ud af, hvordan man selv skulle bruge det.

I: Fandt du ud af det undervejs? Og om det var relevant i forhold til egen undervisning

A: Ja, nogle af tingene

I: Hvad kunne være relevant, en metode eller en teknologi?

A: en testmetode i blackboard

I: Det kan du godt se, når du selv skal undervise?

A: Ja

I: kendte du nogle på forhånd?

A: Ja, Søren

I: kommunikerede du mere med ham på kurset?

A: Ikke online, men vi snakkede til daglige om det

I: var det tilfældigt hvem du kommunikerede med?

A: Ja

I: Hvad synes du om vigtigheden med social interaktion med andre på et online kursus?

A: tænker du på Adobe Connect?

I: Også inde på Blackboard, hvor man skal svare på hinandens indlæg. Tillægger du det en betydning?

A: Læringsmæssigt, ja, men ikke socialt. I og med at det er online, så har man ikke forventning om, at der er et socialt aspekt i det.

I: Hvad synes du om, at der er en opgave, hvor man skal gå ind og præsentere sig selv?

A: Ja, det synes jeg, men der er sikkert en ide i det.

I: Hvad betyder det, at der er andre, som kommer med noget input, så det ikke kun kommer fra underviseren?

A: Altså det med at man skal kommentere på hinandens... Ja for der kommer nogle andre synspunkter, som man ikke selv havde tænkt på, da man lavede opgaven.

I: Kan du komme i tanke om nogle bestemte diskussioner mellem dig og nogle andre?

A: Nej, det var mest et spørgsmål som man svarede på, og så kommenterede på andres.

I: Hvad skyldtes det?

A: Tidsforbruget i det, det tager meget tid at læse andres og tænke over det.

I: Hvordan oplevede du strukturen? Var det logisk opbygget?

A: Ja det var logisk opbygget, noget nemmere at komme rundt end på første modul, hvor jeg skulle klikke frem og tilbage og havde flere vinduer åbne.

I: hvilken rolle oplevede du, at emoderatorerne havde i forbindelse med opgaverne?

A: De lavede også indlæg i forbindelse med besvarelserne. Det fungerede fint. Det var dem som mest diskuterede med os.

I: hvad havde mest betydning for dit udbytte?

A: Det har mest været mine egne aktiviteter jeg har fået mest ud af, det har jeg brugt mest tid på, især at reflektere over opgaverne.

I: Hvad synes du om, at der er klare krav til opgaverne, fx aflevere og kommentere på én anden opgave?

A: Det er vigtigt i forhold til at man ikke skipper det.

I: Kunne man forestille sig, at det så bliver korte indlæg uden forbybelsen?

A: Jo det bliver meget med om man er enig. Det er også tit nogle helt andre undervisningssituationer der beskrives ud fra, og så skal man se ud over at man ikke helt forstår konteksten, men fokusere på metoden. Det kan være svært at se sammenhængen, når man ikke kender området.

I: Har Nogle kommentarer til specifikke opgavetyper?

A: Det fungerer godt med at man skulle skrive indlæg og så svare, men der var nogle opgaver, fx 360 graders og VR og mobil, hvor det var svært at finde på en ny ide, som ikke allerede var beskrevet.

I: Det var en wiki, man skulle udfylde

A: Ja det var det.

I: Gik du op i hvad der var obligatorisk og valgfrit?

A: Ja, jeg lavede kun det obligatoriske.

I: Var der andre faktorer, som havde betydning for dit udbytte?

A: Der var mange timer, man skulle bruge på det. Jeg havde håbet fleksibiliteten var bedre. Det havde jeg forbundet med online kurser, men jeg har ikke prøvet det før. Der var mange afleveringsting, hvor det havde være lettere at mødes i en gruppe.

I: Face to face eller adobe connect

A: Fysisk. Adobe connect var lidt svært at få til at fungere

I: havde du indtrykket af et blended learning forløb

A: Nej det havde jeg læst på forhånd, men det har jeg efterfølgende fundet ud af, at det ville være lettere at mødes.

I: Har du tænkt dig at inddrage det lærte i det afsluttende forløb

A: Ja, blackboard funktionerne.

I: Har du nogle gode tips til fremover tilrettelæggelse og emoderering af kurset?

A: Spørgeskemaet til sidst var lidt langt, men ellers ikke noget.

I: Tak for din tid

A: Velbekomme

Interview R2

M: Det er R2

I: Det er Morten fra ST Learning Lab. Har du tid nu til at svare på nogle spørgsmål?

M: Ja det kan du tro

I: Det handler om modul 2 på adjunktpædagogikum, som du afsluttede i sidste uge. Er det ok jeg optager interviewet? Det bliver ikke optaget.

M: Ja

I: Hvad var dit overordnede indtryk ift. dine forventninger?

M: Jeg ved ikke hvor mange forventninger jeg havde. Jeg havde ikke hørt så meget om det. Det var rigtig fint, og det hang sammen med at man har haft undervisning. Under forberedelsen var det svært at se meningen med det, men bagefter gav det meget god mening.

I: Hvordan var din interesse for edu it?

M: Jeg vidste ikke hvad mulighederne var, og hvad vi opfatter ved edu it. Nu er jeg relativ ny i det og har ikke brugt Blackboard før, så jeg tænkte at edu it var nok bare noget med at bruge opslagstavlen. Jeg havde ikke sat mig ind i var der ellers var af muligheder, men nu kan jeg sagtens se mulighederne og se hvad der kan bruges på en fornuftig måde. Og det kommer mit projekt i modul 3 også til at omhandle, som jeg også har snakket med Rikke (anden emoderator) om. Og jeg kan godt se en mulighed for at bruge det i det afsluttende modul. Modulerne hænger godt sammen.

I: Hvordan oplevede du omfanget af aktiviteterne ift. den tid der er afsat til det, både ift. læse og opgaver.

M: Det var lidt ujævnt fordelt fra uge til uge. Det var ikke et problem med mængden. Men det kunne være godt at overveje at man ikke skal ind i hver opgave og se hvad deadline er, men at man har et samlet overblik over det. Det vil gøre det lettere at planlægge. Så man ikke skal nogle lag ind i strukturen. Vi har en del timer på Ingeniørhøjskolen, så det kræver noget planlægning.

I: Synes du det kræver noget mere fleksibilitet.

M: Nej det er ikke nødvendigt, bare et klart overblik over deadlines, så sandsynligheden for at man misser noget er stor.

I: Hvordan følte du sværhedsgraden var? Var det til at finde ud af?

M: Ja det synes jeg. Jeg blev hurtigt klar over hvad jeg gerne vill afgrænse til at kigge på, men man kan gøre det større eller mindre afhængig af ens tid. Det var skalerbart, man kunne gå meget i dybden med additional reading.

I: Gjorde du det?

M: Nej, det var en pragmatisk tilgang, vi har meget undervisning lige nu. Men nu har jeg gjort mig bekendt med at det ligger der, så kan jeg revisit. Men Ole på modul 1 nævnte at der i test ligger noget læring, og det har jeg tænkt over, at jeg vil bruge test til repetition, og det er jeg ved at lægge i system. Så derfor var jeg fokuseret, og de andre opgaver til at orientere mig.

I: Kendte du nogle af de andre på forhånd?

M: Ja, Martin og nogle fra tidligere. Nogle har man mødt på Sandbjerg.

I: Havde det nogen betydning for dit udbytte, og kommunikerede du mere med dem, du kendte?

M: Ja, det betyder meget. En opgave om at skrive sin mening om andres arbejde kan godt være lidt intimiderende. Der synes jeg det er en kæmpe force, at vi har mødtes på Sandbjerg.

I: Der er jo en lille social opgave, hvor man skal præsentere sig selv i et forum, hvad tænker du om den?

M: Det er ikke det samme som at mødes fysisk hvor man får sat ansigt på folk.

I: Kan du forklare hvad der fungerer og ikke fungerer

M: Det er ikke så godt til kritiske diskussioner, men det er godt at få andres tanker om, hvad de har gjort sig i forhold til modulet, så man også kan tænke i de baner. Det er godt til inspiration, men ikke ikke så godt at påpege fejl, det skulle man snakke om med personen.

I: Jeg har lagt mærke til, at det du har skrevet er forholdsvis kortfattet. Du har ikke skrevet så meget indhold, hvad er din bevæggrund for det?

M: Der er en vis form for pragmatisme i det. Jeg tror ikke du kan få nuancerne i det du skriver i en blog, det er mit udgangspunkt. Jeg fik også en reminder om en overskreden deadline, så det skulle bare lige vinkes af. Det skal der ikke lægges skjul på.

I: Der var også den afsluttende vejledning med Rikke og et par andre over Adobe Connect. Opfatter du det som et bedre medie til at diskutere problemstillinger?

M: Helt afgjort. Hvis man ikke kan møde face to face, så er det et godt alternativ. Man kan se hinanden, så det er en tættere kommunikation.

I: Ift. strukturen, var kurset logisk opbygget.

M: Når modulet blev frigivet om fredagen, så gjorde jeg mig selv klar over, hvor mange delopgaver der var, og så var det et spørgsmål om at dissekere ud derfra og danne sig et overblik.

I: Hvilken rolle oplevede du at emoderatorerne havde? Det var rart, at der blev fulgt op på det man skrev, men ellers var det mest at de holdt øje med vores progress. Jeg synes det meste kom ud i Adobe connect sessionerne og ikke modereringen. Ved reminders er der lidt med retorikken, den kan godt være lidt til den hårde side. Der er lidt lektor blomme over det, og det har jeg også hørt fra andre. På skrift kan ting godt komme til at lyde lidt hårde, fx 'du har ikke lavet opgave 3 og 6'..

M: Hvad tillægger du størst betydning for dit udbytte: individuelle aktiviteter, hvor du skal læse og reflektere. Eller er det dialogen med emoderatorerne eller med de andre studerende. Jeg synes faktisk det er dialogen med andre studerende, men det kan ikke stå alene i ft det er også de øvelser man selv har lavet, så vi alle bringer ind i bordet og får et 360g blik på. Men overvejende interaktionen med andre. Det stimulerer nogle tanker.. De gør sådan. Det har været meget givende.

I: Hvad synes du om, at der er klare krav om, hvad der skal laves?

M: Jeg tænker det er fint. Jeg er ikke sikker på, hvor meget man får ud af indlæggene. Hvis man skriver sin mening om noget, bliver det så brugt til noget? Det kunne jeg godt være bange for, at det ikke bliver. Men fint at der er krav, så der er et pensum.

I: Har det nogen betydning for, hvor meget man kommer i dybden med opgaverne?

M: jeg gjorde mig nogle tanker over hvad jeg selv ville prøve, og så brugte jeg mindre krudt på at kommentere, så det bliver lidt overfladisk.

I: Er der andre faktorer der spiller ind på dit udbytte?

M: Jeg er eksponeret til de studerende, så jeg kan se hvor det skal bruges i praksis, så derfor er det meget relevant.

I: har du nogle gode råd til tilrettelæggelsen og e-modereringen.

M: Ikke på stående fod, ud over det med overblikket, men jeg vil gerne vende tilbage, hvis jeg kommer i tanke om noget.

I: Det er bare fint. Tak for input. Du må have en god dag.

M: Tak i lige måde.

Interview R3

L: Det er R3

I: Det er Morten fra STLL. Er det ok at jeg optager det? Det bliver ikke offentliggjort.

L: Ja du optager bare

I: Hvad var dit overordnede indtryk af modulet?

L: Jeg synes det var rigtig godt, jeg lærte meget, jeg fik også belyst nogle af de problemstillinger jeg går og tumler med, hvilekt jeg synes var rigtig fedt. Den sidste øvelse vi skulle lave, fik vi at vide at vi havde et testkursus. Jeg tror at hvis vi havde fået det at vide i starten, så havde jeg prøvet flere ting af selv. Jeg bliver ret praktisk, en ting er hvad folk ved, men hvordan kan jeg selv bruge den. Og jeg stoppede tit mine tanker – åh det lyder godt, men jeg ved ikke hvor jeg gør det på Blackboard.

I: God pointe. Du gav udtryk for, at du fik svar på nogle af de ting du går og tumler med, er det i din undervisning?

L: Ja, det er fordi jeg helt konkret, så underviser jeg i et kursus, hvor studerende skal lave et projekt, så kan jeg bruge edu it til at komme tættere på dem hurtigere. Vi har desuden et international kursus, som vi skal finde ud af hvordan det strikkes sammen, så det ikke bliver talking head.

I: ja, det kan jeg godt huske du skrev i kurset

L: Så det var godt at få perspektiv på tingene

I: var det mest dine egne refleksioner, eller var der andre der hjalp dig til at komme frem til nogle svar?

L: Det var især instruktorne der hjalp mig. Den feedback jeg fik fra dem var rigtig god. Der var også nogle af de andre som havde nogle fede ideer. Og jeg lærte en del af at læse de andres og se hvad de havde gjort. Og så var jeg så heldig at snakke med en der hedder Espen på pædagogikums 1. modul, og jeg endte med at få vejledning med ham på den sidste dag. Det gave rigtig godt, at det var nogle mennesker man kender. Så investerer man mere i de svar man giver, det var rigtig rigtig godt.

I: Kommunikerede du mere med dem?

L: Jeg kommunikerede ikke bestemt kun med dem, jeg kommunikerede med dem som havde lagt en tråd op på samme tid som mig, så var jeg nogle gange inde og kigge på flere, og så var jeg inde og skimme på flere hvor jeg kunne se noget relevans. Der var nogle jeg ikke kunne give feedback på, fordi jeg ikke forstod det. Og så var der andre, hvor det var helt naturligt at komme med forslag. Og det er der sikkert nogle der har haft det sådan med mig.

I: Er det i forhold til en andet fagligt felt, hvor det kan være svært at gennemskue, hvad det går ud på?

L: Ja

I: Hvordan var din interesse for edu it på forhånd?

L: Jeg er ikke teknisk, jeg synes det ser spændende ud, men jeg er meget forvirret. Jeg skal være overbevist om at det skal virke. Jeg tror vi alle sammen var i samme boks hvad det angår.

I: Har der været en stigende interesse for feltet undervejs?

L: Der har været en stigende interesse og jeg var så heldig at jeg underviste på samme tid som modulet, så jeg kunne spørge studerende 'Er der nogle som bruger Blackboard?', 'hvor meget?', og de havde ikke haft en eneste underviser der havde undervist i det, men de var ok med at prøve det, især fordi jeg introducerede det som om at jeg var lige så meget på bar bund som de var, og det virkede godt., så grinede vi lidt af det.

I: Hvad var det du specifikt afprøvede med dem?

L: Jeg afprøvede Mentimeter, og jeg er begyndt at skrive mere i Announcements. Nu er vi begyndt på projektarbejde, og der vil jeg bruge noget af det fra mit testkursus, fx vi skal lige have lavet et pitch. Det prøvede jeg at bygge ind i undervisningen, men det havde vi ikke tid til.

I: Hvordan oplevede du omfanget af aktiviteter, ift. de normerede 30 timer?

L: Jeg brugte mere, men jeg tror godt jeg kunne slippe af sted med det. Men det fyldte meget, men jeg er glad for alt det jeg fik ud af det.

I: Hvornår gik du ind og så, hvad der skulle laves? Om fredagen?

L: Jeg havde sjældent tid om fredagen, men enten lørdag eller søndag aften. Der er rimelig meget pres på arbejde og jeg har små børn. Jeg vil jo gerne lære det, også selvom der ikke er nedgang i de andre ting man skal lave.

I: Har relevansen betydet meget for din motivation?

L: 100%. Og især hvis jeg var blevet introduceret til testkurset tidligere, så det havde blevet endnu mere sjovt.

I: Du nævnte jo at du havde mødt nogle på Sandbjerg. Er den sociale dimension vigtig, og fik du noget ud at man skulle introducere sig selv på et online kursus?

L: Ja det synes jeg faktisk. Selvom det er Science and Technology, så er vi jo vidt forskellige. Så jeg kan godt lide at vide hvem jeg snakker med, men jeg er ret social, så det er vigtigt, også på et online kursus. Der er nogle der bare svarer minimalt på spørgsmålene, men lige nok til at vippe den over kanten. Og så er der andre... Vi er meget forskellige. Og jeg tror at der er nogle der synes det er noget værre fis.. De er også ligeglade med den sociale vinkel.

I: Hvordan oplevede du kursusstrukturen? Var du i tvivl om hvad du skulle gøre?

L: I forhold til modul 1, så var det mere struktureret. Jeg tog det meget kronologisk, og det gjorde at jeg ikke behøvede at tænke over hvad er overblikket, hvorimod på modul 1 der skulle jeg ind og læse flere gange.

I: Hvilken rolle synes du emoderatorerne havde?

L: Det var rigtig godt. Jeg kunne lidt at der blev lavet en opsummering mellem uge 2 og 3, og det var vildt fedt. Man kan godt blive lidt bekymret for når man laver sådan noget elæringshalløj om der er nogle i den anden ende. Og alle var inde og svare på noget. Og jeg tror du var inde og lægge billeder op. Det at der bliver gjort noget, så man ikke føler at man er alene.

I: Hvis du skulle vælge mellem, hvad der har størst betydning for dit udbytte, er det individuelle aktiviteter, dvs læse og skrive og reflektere, dialog med emoderatorerne eller dialog med andre studerende?

L: Man kan ikke have en dialog med emoderatorer og studerende hvis man ikke har leveret, de er jo afhængige af ens arbejde.

I: Så de har alle betydning?

L: Ja det kommer meget an på hvor meget man har lagt i arbejdet.

I: Hvad synes du om at der er klare krav til, hvad man skal opfylde i opgaverne?

L: Det kan jeg rigtig godt lide. Så skulle jeg ikke tænke over, hvor meget arbejde jeg skulle lægge i det, for det stod der. Så kunne jeg fokusere på opgaven. Og ellers ville jeg glemme det. Det er dejligt med at blive guidet, jeg er total pro det.

I: Kunne et krav også være, at man skal skrive en vis tekstmængde?

L: Jeg tror, at hvis I begynder på det, så bliver der for meget spildtid. Men det kommer an på I vil. I skal jo prøve at ramme os alle sammen, men hvor jeg tænker at der er nogle som ikke vil rammes, det er det der ansvar for egen læring. Pædagogikum er jo en hjælp til os om at blive bedre.

I: Hvordan oplevede du Blackboard.

L: Jeg fik virkelig en øjenåbner, da jeg fik testkurset.

I: Er der andre faktorer som har haft betydning for dit udbytte?

L: Det burde blive respekteret af ens chefer, at man bruger tid på pædagogikum

I: Hvis du skulle komme med et eller to tips i forhold til emodereringen og tilrettelæggelsen.

L: Jeg tænker, at hvis man starter med teori og så går over til praksis, men hvor jeg tænker at hvis det skifter lidt mere. Fx hvis man ikke har fået noget teori at vide og får en opgave hvor man skal ind og fx lave et spørgeskema på Blackboard, siær for sådan nogle som mig som er lidt bange for sådan noget teknik, for det var jo så skide nemt når man gjorde det. Så man ikke har den mentale blokade.

I: Tak for input.

L: Det var så lidt. Jeg har været glad for den interaktion med jer. Man føler der er hjælp at hente.

I: Tak, og fortsat god dag.

L: Tak i lige måde.

Interview R4

S: Det er R4

I: Det er Morten fra ST Learning Lab. Er du med på at svare på nogle spørgsmål? Det tager ca 20-25 min.

S: Ja det er fint.

I: Er det OK at jeg optager det? Det vil ikke blive offentliggjort.

S: Ja det er det

I: Hvad var dit overordnet indtryk ift dine forventninger?

S: Ved ikke hvor konkret jeg skal være, men jeg har været meget positiv, det er måske mere en bedømmelse. Vi har været omkring de ting vi var sat i vente på en fin måde. Det har været mere lærerigt end jeg troede.

I: Hvordan var din interesse for edu it, læringsteknologi, på forhånd.

S: Jeg synes ikke jeg kendte så meget på forhånd, så derfor har det også være meget udbytterigt at komme omkring mange nye ting, der er selvfølgelig også meget man ikke kommer omkring, det er vilkårene. Der er nogle valg man træffer, fx A og B, og så mister man noget af det. Men det er godt hvis man får det brugt. Så er udbyttet meget større hvis man skal bruge det i undervisningen.

I: Kan du uddybe det?

S: Jeg havde en dårlig erfaring med clickers, men der er det fedt at se at Mentimeter er meget mere ligetil at gå til. Og jeg har fået de anvendt i undervisningen og kan se hvor godt det virker.

I: Er det godt at det kører sideløbende med undervisning, så man kan få det afprøvet?

S: Helt afgjort. Det passede enormt heldigt for mig at jeg lige præcis kunne få det brugt. Og der kunne jeg godt forestille mig, at med en lang venteperiode der vil det fade ud igen. Men i det hele taget at blive introduceret til at der er andre måder at gøre det på, det har givet mig modet og jeg kan nu acceptere at der er noget der kan gå galt når jeg prøver det af, hvor jeg før har kørt en meget slagen vej, det har været forfriskende. Jeg ved ikke om det har noget med mig selv at gøre, men jeg synes også at dette kursus har gjort noget.

I: Er det noget som er kommet fra andre studerende, emoderatorerne eller noget du selv har tænkt over?

S: Ikke kun modul 2, men også det første modul. Det har været en kombination af samtalerne med de andre og lærerne eller hvad man kalder dem.

I: Hvordan oplevede du omfanget af aktiviteterne? Og kombinationen mellem læse og skrive aktiviteter?

S: Lad mig sige at det der learning design, det brugte jeg noget mere tid på, både med at skrive og tanker. Det brugte jeg 1,5 gang på. Jeg har sidsygt travlt... Men jeg kan ikke se at man kan gøre det kortere. Fx valget mellem A og B, jeg er træt af at jeg har haft tid til begge dele.

I: Så det var en prioritering i forhold til tid?

S: Ja det var det

I: Hvordan følte du sværhedsgraden på opgaverne var?

S: Den synes jeg var ok. Der er noget som er grænseoverskridende. At sidde og poste kommentarer til hinanden, det er jeg ikke vild med, det kræver lidt overvindelse uden at skulle bruge for meget tid på.

I: I starten var en opgave, hvor man skulle introducere sig selv. Hjælper det på det?

S: Så får man jo startet op, men jeg synes det er lidt tricky for mit vedkommende, for jeg er ikke vild med at udlevere ting om mig selv, det er sjovere at gøre sammen med nogle. Det brugte jeg lang tid på.

I: Mødte du nogle på modul 1 på sandbjerg?

S: Ja, jeg snakkede med de fleste. Og det hjælper på det.

I: Var der nogle du kommunikerede mere med end andre, og var det tilfældigt?

S: Du tænker på, om det er lettere at skrive med nogle man kender?

I: Ja

S: Til sidst var jeg i gruppe med en som jeg ikke havde snakket med, men der var det interessant at læse hans indlæg. På det tidspunkt havde jeg ikke noget problem med det, det var mere i starten, så det var selvfølgelig også en læringsproces.

I: Har du oplevet den sociale dimension som vigtig for dit udbytte?

S: Jeg synes der er en god pointe i at have det med. Det der med den forskudte dimension jeg ved ikke hvad man kalder det, men det har været lidt svært. Jeg har besluttet at her til og ikke længere. Men der er fornuftige ting at hente hvor man kan blive inspireret.

I: Hvordan oplever du det asynkrone og det synkrone, fx Adobe Connect?

S: En kombination tror jeg. Det var sjovt at blive introduceret til Adobe Connect, det var jeg overrasket over hvor godt det virker. Den del er rigtig god. Den direkte kombination er god til at samle op på ting.

I: Hvordan oplevede du strukturen, var du i tvivl om noget undervejs?

S: Jeg synes at strukturen var rigtig fin.

I: Det at der er nogle klare krav til hvad der skal afleveres, er det fint, eller går det ud over kreativitet?

S: Det er vigtigt at der er nogle klare krav til, hvad der skal laves. Det vil ikke fungere for mig hvis det var helt flydende.

I: Hvilken rolle synes du emoderatorerne havde derinde?

S: En observation jeg har gjort mig som jeg godt kan sige videre.. Når vi har læst om det at være emoderator, der er sådan nogle guidelines, at man er positiv og imødekommende og stiller spørgsmål i stedet for at give svar. Det synes jeg godt kan hænge lidt, altså det asynkrone. Hvis man svarer på noget, så kan der godt være tavst i den anden ende, det virker kunstigt.

I: Der kunne du godt efterspørge lidt mere liv i den anden ende?

S: Ja eller – for mit vedkommende - komme med nogle svar i stedet for at følge et skema. Jeg er med på at det er med på at få en til at tænke, men i forhold til almindelig social omgang mangler der noget. Men der er selvfølgelig en grænse – så kan man blive ved i det uendelige.

I: Hvad tillægger du størst betydning, individuelle aktiviteter, dialog med emoderatorerne eller dialogen med andre studerende?

S: Det er forkert at vælge noget af det ud. Aktiviteterne er gode, hvor man tænker over hvordan man kan opbygge et learning design det var meget givtigt.

I: Så det var primært det arbejde du selv lagde i det?

S: Der var en kolossal inspiration i at læse hvad andre havde tænkt på en helt anden måde, der er inspirerende.

I: Kunne du forestille dig at lave nogle opgaver i grupper?

S: Den gruppe jeg var i til sidst, det var meget forskelligt, så skulle man nok blive enige om at se på en af dem, men for mig var det vigtigt at lave mit eget i stedet for at finde på noget pjat.

I: Var der andre faktorer der havde betydning for dit udbytte?

S: Nej ikke sådan lige.

I: Hvis du kan komme med nogle tips til hvordan tilrettelæggelsen og emodereringen kan blive bedre fremadrettet, hvad kunne det så være?

S: Nej, men jeg har været meget positivt over forløbet.

I: Tak for samtalen

S: Det er bare i orden.

I: Held og lykke med resten af kurset og god weekend

S: Tak i lige måde. Hej.

Interview R5

E: Det er R5

I: Det er Morten fra ST Learning Lab. Det var godt du kunne træde til med så kort varsel.

E: Det er ikke noget problem. Beklager det sene mailsvar.

I: Det er helt i orden. Er det OK jeg optager det? Det bliver ikke offentliggjort.

E: Ja du optager bare.

I: Det handler om dit indtryk på modul 2, adjunktpædagogikum, så jeg håber du kan huske det.

E: Jamen jeg prøvede bare lige at kigge på Blackboard siden for at se, hvad jeg havde skrevet.

I: Først.. Overordnet, hvad var dit indtryk af forløbet i forhold til dine forventninger?

E: Mest af alt så synes jeg at jeg er blevet introduceret for en masse digitale værktøjer og det synes jeg har været meget passende for mig at få en lille smagsprøve på de forskellige værktøjer man kan bruge, og så også at forsøge at planlægge nogle eksempler på nogle aktiviteter man kan bruge.

I: Udover værktøjer har du også kunnet bruge metoderne, fx Learning design?

E: Ja, især meget det med at tænke over det de laver udover klasselokalet

I: OK, du tænker på opdelingen i in-class og out-of-class aktiviteter?

E: Ja

I: Hvordan var din interesse og dit kendskab for edu it inden modulet?

E: Der var en del ting som jeg ikke kendte og fik øjnene op for, fx Virtual labs og 360 graders videoer. Jeg havde faktisk ikke set, at der ligger så mange virtual labs videoer på nettet.

I: Det var jo faktisk noget at det valgfrie på modulet, og det gennemgik du alligevel?

E: Ja

I: Du skrev, at du i forvejen havde kendskab til Mentimeter og Kahoot?

E: Ja lidt, men faktisk mest fra de dage på Sandbjerg, og så tror jeg det blev brugt på et kursus jeg selv lavede.

I: Oplevede du en stigende interesse undervejs indenfor feltet?

E: Altså for mig selv?

I: Ja

E: Jo. Jeg fik også mulighed for at snakke med kursuskoordinatorerne på det kursus, hvor jeg skal undervise. Og med ideen om at bruge de der simulationer. Og hun var ret positiv. Så på den måde blev jeg bekræftet i hvad jeg godt kan få lov til prøve af.

I: Hvornår skal det starte?

E: Om 2 uger.

I: Så det kan du godt få afprøvet?

E: Ja, det kan godt være det bare bliver prøveversionen, det er ikke sikkert der er penge til den rigtige version

I: Hvordan oplevede du omfanget af aktiviteterne?

E: Jeg synes det var passende?

I: Hvordan følte du sværhedsgraden?

E: Det var fint. Jeg synes det var godt at der var nogle opgaver, hvor man skulle lave en konkret plan for sin undervisning, så det kommet til at ligge tæt op af noget jeg rent faktisk skal. Så det føles som om man bruger tiden godt.

I: Har det betydning for motivationen?

E: Ja det har det helt sikkert.

I: Kendte du nogle af de andre deltagere?

E: Ikke på modul 2

I: Havde du mødt nogle på Sandbjerg?

E: Ja nogle. Det er meget godt med det tværfaglige.

I: Tænker du i forhold til de andre fakulteter?

E: Ja, nogle gange bruger de nogle andre værktøjer, man ikke bruger i sin egen afdeling, så får man øjnene op for det. Man undgår også at ende i faglige diskussioner.

I: Der var også den første aktivitet på modul 2, hvor man skulle præsentere sig selv. Hvad synes du om den?

E: Det synes jeg var fint. Det med at koble navn med person. Det var måske lidt svært, når vi så havde Adobe Connect.

I: Var det fordi det ikke var alle som havde lagt et billede op af dem selv?

E: Ja, det kunne have været meget godt.

I: Men det at man kender hinanden på forhånd, har det nogen betydning for den kommunikation der foregår derinde?

E: Da jeg fik feedback på mit learning design, så kendte jeg de to andre, som også fik feedback – eller havde mødt dem på Sandbjerg, så følte man sig mere tryk.

I: Skal det være fysisk, eller kan det også godt være virtuelt?

E: Jeg synes også det hjælper virtuelt. Man får en fornemmelse for hvad folk arbejder med, hvad for en slags undervisning de har. Så får man en bedre forståelse for deres eksempler.

I: Kan du komme i tanke om noget kommunikation, hvor I blev inspireret af hinanden?

E: Der var nogle der blev inspireret af at bruge simulationer, det var dejligt at det kunne bruges til noget.

I: Var det noget du havde skrevet, som de blev inspireret af?

E: Ja

I: Hvordan oplevede du strukturen på kurset, dvs. opdelingen i uger. Var det til at finde rundt i, eller var du i tvivl om hvad du skulle gøre?

E: Jeg missede... Jeg fik en mail om, at jeg ikke havde afleveret min opgave, men det synes jeg, at jeg havde. Men så var det fordi jeg havde glemt at svare på en anden persons.

I: Hvad synes du om at du har fået en reminder.

E: Jeg synes jeg havde gjort mig umage. Men måske var det fordi der var en klump tekst, har jeg måske overset det. Så hvis det havde været i punkter, havde det måske været lettere.

I: Kunne det hjælpe at det var lidt klarere, hvad der skal afleveres i ugen?

E: Ja måske en samlet. Jeg kunne godt være i tvivl om jeg havde overset noget i alle de mange små underpunkter i ugen, så hvis man havde en samlet oversigt.

I: Hvilken rolle synes du emoderatorerne havde i forbindelse med opgaverne?

E: Det var meget godt at have nogle inde over som kendte til de pædagogiske modeller. Det var ikke sikkert der er andre der giver feedback. Ellers var det ikke sikkert at alle fik feedback.

I: Oplevede du, at de gav feedback til dem, som ikke havde fået så meget feedback?

E: Ja, der var måske nogle som bare sagde at det ser fint ud, men så bidrog de med nogle spørgsmål eller lignende.

I: Hvad tillægger du størst betydning for dit udbytte – de individuelle aktiviteter, dialogen med emoderatorerne eller dialogen med andre studerende?

E: Den er svær. Jeg synes at jeg blev inspireret af, hvad de andre skrev. Den var god den med listen over tools, hvor alle lagde noget ind, og hvor de skrev deres egne erfaringer med dem, både fordele og ulemper,

det var rigtig givtigt. Men ellers er det nok meget med at sidde med det selv. Jeg har det generelt godt med at sidde selv og fordybe mig i det.

I: Giver det noget andet at bruge adobe connect, når man skal give feedback, end hvis man skal skrive det i et diskussionsforum?

E: Ja, det er nok mere fleksibelt når man kan tale sammen. Man kan uddybe det mere.

I: Hvad synes du om at der er klare krav til afleveringerne?

E: Jeg synes det var fint, at man skulle kommentere på mindst en anden, så sørger man for at folk tager sig tid til at se nogle andre perspektiver, så det er nok meget godt med nogle krav.

I: Hvordan fungere blackboard? Var du i tvivl om hvad du skulle gøre?

E: Jeg synes det fungere fint. Jeg skulle lige lære at finde mine egne indlæg. Jeg synes jeg fik lidt mange mails.

I: Var der ellers nogle faktorer der havde betydning for dit udbytte?

E: Når man deler kontor med andre, kan det godt være lidt en udfordring at bruge Adobe Connect.

I: Kunne du bruge det, at du havde været på Sandbjerg forinden, på kurset?

E: Ja, det at have været udsat for de forskellige metoder, så havde man ligesom selv prøvet det forinden.

I: Hvis du skulle komme med et afsluttende tip til noget der ville gøre at du selv fik mere ud af det, hvad kunne det så være?

E: Der var lidt småproblemer med Adobe Connect, hvor der var en der brugte telefon, og det at man taler oveni hinanden.

I: Kunne man forestille sig, at der skulle være mere samarbejde derinde, eller ville det ikke fungere?

E: Jeg tror det er meget godt, at det er så fleksibelt, da det ville være svært at finde tid til at mødes. Eller tænker du uden at mødes?

I: Det kunne godt være online, når det nu er online.

E: På sandbjerg havde vi en øvelse på tværs relateret til FN's verdensmål, hvor vi skulle finde på et nyt tværfagligt kursus.

I: Det var pænt af dig, at give dit input. Du må have en god weekend.

E: Tak i lige måde.

Interview R6

D: Det er R6

I: Det er Morten, ST Learning Lab. Du er frisk på et interview? Er det OK at jeg optager det? Det bliver ikke offentligtgjort.

D: Jamen det er OK

I: Det handler om dit indtryk af modul 2 på adjunktpædagogikum, og jeg har været inde og se dine indlæg på Blackboard. Hvad var dit overordnede indtryk af modulet i forhold til dine forventninger?

D: Jeg ved faktisk ikke lige hvad jeg forventede. Jeg forventede måske at blive præsenteret for nogle værktøjer, og det tror jeg også jeg blev, måske også at få afklaret hvad edu it dækker over, fordi nu underviser jeg softwareingeniører og det er teknologi alt det jeg ligesom vi laver, så hvornår det er undervisningsteknologi og hvornår det bare er teknologi..

I: Du skriver selv det med GIT, og det kan man jo godt betragte som teknologi der understøtter læring..

D: Det var egentlig fordi jeg tænkte at det var en let måde at få feedback på, og det er noget studerende bruger, når de laver projektarbejde i forvejen. Men jeg synes ikke det fungerer. De går ind og kigger men de bidrager ikke.

I: I forhold til de pædagogiske metoder som Stream, 5 stage model og Learning design, kunne du så bruge det?

D: Jeg tror ikke jeg vil tage det 100% til mig. Det er gode tanker, men i så høj grad lade undervisningen være påvirket af feedback fra tidligere, det kræver at man hurtigt kan strikke en lektion sammen. Hvis feedbacken kommer ret sent, så har du ikke tid til det. I nogen tid, fx ved længere forløb, fx STREAM og JITT, kan det bruges, men når kurset er så forskelligt fra gang til gang er det svært.

I: Hvordan ser din egen interesse for læringsteknologi før og efter?

D: Jeg er blevet mere interesseret i at undersøge. Jeg har nok haft en grundskepsis. En god analog gennemgang er godt nok, men jeg er mere åben overfor at skulle søge mulighederne. Jeg havde tænke edu it var Kahoot eller Mentimeter, hvor man i høj grad kunne opnå det samme med små kort eller håndsoprækning, men jeg har fundet ud af at der er mere i det end det.

I: Du tænker på værktøjer i Blackboard?

D: Ja lige præcis

I: Hvordan oplevede du omfanget af aktiviteterne?

D: Jeg tror egentlig det var meget passende. Nogle ting tog lidt kortere tid og andre lidt længere tid, fx det med at lave sit eget learning design, der tror jeg at jeg brugte mere tid. Så jeg tror egentlig det stemte meget godt.

I: Og sværhedsgraden. Hvad mener du om den?

D: Der var nogle nye fagtermer, men ikke noget der ikke er til at fange.

I: Hvad tænker du om vigtigheden og relevansen ift. din egen undervisning?

D: Det jeg synes der er sværest. Jeg synes at nogle af værktøjerne kræver lidt et kursus som ligger helt fast ift. pensum for du er nødt til at investere noget, hvis du fx skal lave videoer eller flipped classroom. Og jeg ved at næste gang jeg kommer til at køre det, så kommer det til at køre anderledes. Så jeg tror at 2. gang jeg kører kurserne, så vil jeg i højere grad tage det til mig og eksperimentere, når pensum ligger mere fast. Det kræver at du investerer noget tid i det.

I: Ift det sociale, kendte du nogle på forhånd?

D: Nej

I: Men snakkede du med nogle på Sandbjerg?

D: Ja, Søren og Eva – ellers hilste på i hvert fald.

I: Kommunikerede du mere med dem end andre på modulet? Eller var det tilfældigt?

D: Jeg bladrede kommentarerne igennem, og så svarede jeg på dem, hvor jeg havde noget at sige. Og så valgte jeg dem.

I: Der var også en øvelse, hvor man skulle sige noget om sig selv. Hvad tænker du om sådan en præsentationsøvelse?

D: Jeg synes det var lidt overflødigt. Men det kommer også an på, hvordan man kører sådan et online kursus, og I har jo lagt op til, at selvom det er online, så behøver det ikke være individuelt. Fx med Adobe Connect at man stadig har en klasse, og hvis det er en grundtanke at man skal have det sociale, så er det nok godt med at man kender hinanden. Men omvendt, når jeg tænker på nogle af de studerende vi har som er rene online studerende, så tror jeg egentlig de har det fint med at de kan tage undervisningen når det passer dem uden at være synktoniseret med resten.

I: Hvad er det for nogle online kurser I har?

D: Det er i Herning. Typisk nogle som arbejder og så tager det om aftenen, og hvor så forelæsninger bliver optaget.

I: Er det primært forelæsninger?

D: Ja. Det er almindelig eksamen, men hvor resten det er optagelser af forelæsnings.

I: Har du indtrykket af, at mange gennemfører det?

D: Hmm. Det ved jeg ikke. Jeg kan se på evalueringerne, at tilfredsheden var lavere ved rent online i forhold til det tilsvarende kursus, hvor de skal møde op.

I: Ville sådan en kursusform bedre passe til dig, end hvor man skal ind og svare på spørgsmål, som andre har stillet, og deltage i Adobe Connect?

D: Nej, det tror jeg faktisk ikke. Adobe Connect er jeg ikke tilhænger af. Men ellers er det fint med løbende feedback.

I: Det med at du ikke er så vild med Adobe Connect, hvad er årsagen til at du ikke er så vild med det?

D: Jeg synes konceptet, hvor alle sidder samtidig og skal sige noget, så er det bedre at mødes. For der bliver en walkie talkie stemning over det. Og så skal man umute, så skal man have noget længere at sige end 'det er jeg enig i', så vil jeg foretrække at mødes i et klasselokale og snakke sammen.

I: Men hvis det er online vejledning, er det så ikke et godt alternativ til at mødes?

D: Jo den sidste gang hvor vi kun var os 4, så fungerede det fint nok. Men jeg tror ikke jeg selv kunne finde på at bruge det.

I: Har du oplevet den sociale dimension for dit udbytte.

D: Nej.. Det er svært at sige. Som udgangspunkt er det sociale så vigtigt, men omvendt så er det godt at blive bekræftet i det man tror eller har forstået. Det tror jeg er ret vigtigt. Det er ikke så meget det at kommentere på andre, men mere at kunne se hvad hinanden laver. Også når I har kommenterer. Den feedback tror jeg er vigtig.

I: Hvis du skulle vælge, hvad der er vigtigst for dit udbytte, er det så de individuelle aktiviteter, dialogen med emoderatorerne, eller er det dialogen med studerende?

D: Det er dialogen med emoderatorerne og de individuelle

I: Hvordan tillægger du emoderatorernes rolle?

D: Det var mere kvalificeret feedback, hvor kommentarerne fra de andre bare lidt præg af, at nu har vi fået en opgave, at nu har vi fået en opgave at vi skal stille 2 spørgsmål, så stiller vi 2 spørgsmål, mere end jeg synes bidrog til uddybning. Så synes jeg emoderatorerne mere reflekterede over, hvordan tingene egentlig fungerer.

I: Hvordan oplevede du strukturen fungerede?

D: Det fungerede fint.

I: Det med at der er klare krav til afleveringer, hvad synes du om det? Kan man gøre det på en anden måde?

D: Jeg synes den er svær. Det er ikke så meget kommentarerne, men mere at du bliver tvunget til at forholde sig til, hvad andre har skrevet. For jeg tror da også, at de kommentarer jeg har skrevet har heller ikke været voldsomt dybe, men de har gjort, at jeg har kigget de andres besvarelser igennem.

I: Så det er mere givende for den som giver feedbacken end den som modtager feedbacken?

D: Ja, for ellers ville man ikke gå ind og læse andres besvarelser hvis man ikke skulle forholde sig til dem.

I: Var der andre faktorer, som havde betydning for dit udbytte?

D: Næh

I: Oplevede du Blackboard fungerede fint nok?

D: Det var fint nok, det er selvfølgelig anderledes end når jeg selv bruger det.

I: Hvis du lige skulle komme med et tip i forhold til emoderering, er der så noget

D: Jeg kunne måske godt tænke mig en smule mere motivation bag nogle af teknologierne, så det ikke bare er teknologi for teknologiens skyld, men hvor jeg mere ser det som variation af undervisning. Der svaner jeg lidt. Men ellers er det rimelig tydeligt, hvad der ligger i det.

I: Tak for dit input.

D: Velbekomme.

Bilag 4: Temaer og referencer til interviews

Reference til interview kan findes ved at søge på tekststreng fra bilag 4 i bilag 3.

1A - Kursusdesign

Jeg synes at strukturen var rigtig fin.

I: Hvad synes du om at der er klare krav til, hvad man skal opfylde i opgaverne?

L: Det kan jeg rigtig godt lide. Så skulle jeg ikke tænke over, hvor meget arbejde jeg skulle lægge i det, for det stod der. Så kunne jeg fokusere på opgaven. Og ellers ville jeg glemme det. Det er dejligt med at blive guidet, jeg er total pro det.

I: Hvad synes du om, at der er klare krav om, hvad der skal laves?

M: Jeg tænker det er fint. Jeg er ikke sikker på, hvor meget man får ud af indlæggene. Hvis man skriver sin mening om noget, bliver det så brugt til noget? Det kunne jeg godt være bange for, at det ikke bliver. Men fint at der er krav, så der er et pensum.

I: Hvad synes du om, at der er klare krav til opgaverne, fx aflevere og kommentere på én anden opgave?

A: Det er vigtigt i forhold til at man ikke skipper det.

I: Hvis du skulle vælge, hvad der er vigtigst for dit udbytte, er det så de individuelle aktiviteter, dialogen med emodeartorerne, eller er det dialogen med studerende?

D: Det er dialogen med e-moderatorerne og de individuelle

I: Hvordan oplevede du omfanget af aktiviteter, ift. de normerede 30 timer?

L: Jeg brugte mere, men jeg tror godt jeg kunne slippe af sted med det. Men det fyldte meget, men jeg er glad for alt det jeg fik ud af det.

I: I forhold til de pædagogiske metoder som Stream, 5 stage model og Learning design, kunne du så bruge det?

D: Jeg tror ikke jeg vil tage det 100% til mig. Det er gode tanker, men i så høj grad lade undervisningen være påvirket af feedback fra tidligere, det kræver at man hurtigt kan strikke en lektion sammen. Hvis feedbacken kommer ret sent, så har du ikke tid til det. I nogen tid, fx ved længere forløb, fx STREAM og JITT, kan det bruges, men når kurset er så forskelligt fra gang til gang er det svært.

Jeg bladrede kommentarerne igennem, og så svarede jeg på dem, hvor jeg havde noget at sige. Og så valgte jeg dem.

Jeg blev hurtigt klar over hvad jeg gerne vill afgrænse til at kigge på, men man kan gøre det større eller mindre afhængig af ens tid. Det var skalerbart, man kunne gå meget i dybden med additional reading.

Jeg gjorde mig nogle tanker over hvad jeg selv ville prøve, og så brugte jeg mindre krudt på at kommentere, så det bliver lidt overfladisk.

Jeg har gået at tænkt over, hvad jeg skulle svare på opgaverne og foreslå undervisningsaktiviteter, så det har fyldt en del tid i hovedet.

Jeg havde egentlig glædet mig til at det skulle være frit hvornår jeg skulle lave opgaverne, men der har været meget at lave, og man har måske ikke sat den tid af man skulle. Og så synes jeg at det tager lang tid at skulle diskutere ting på skrift og kommentere på andres opslag. Der ville det være nemmere at mødes og diskutere det.

Jeg havde sjældent tid om fredagen, men enten lørdag eller søndag aften. Der er rimelig meget pres på arbejde og jeg har små børn. Jeg vil jo gerne lære det, også selvom der ikke er nedgang i de andre ting man skal lave.

Jeg kunne godt være i tvivl om jeg havde overset noget i alle de mange små underpunkter i ugen, så hvis man havde en samlet oversigt.

jeg lavede kun det obligatoriske.

Jeg synes det var fint, at man skulle kommentere på mindst en anden, så sørger man for at folk tager sig tid til at se nogle andre perspektiver, så det er nok meget godt med nogle krav.

Jeg synes det var godt at der var nogle opgaver, hvor man skulle lave en konkret plan for sin undervisning, så det kommet til at ligge tæt op af noget jeg rent faktisk skal. Så det føles som om man bruger tiden godt.

Jeg tror det er meget godt, at det er så fleksibelt, da det ville være svært at finde tid til at mødes.

M: Når modulet blev frigivet om fredagen, så gjorde jeg mig selv klar over, hvor mange delopgaver der var, og så var det et spørgsmål om at dissekere ud derfra og danne sig et overblik.

Men ellers er det nok meget med at sidde med det selv. Jeg har det generelt godt med at sidde selv og fordybe mig i det.

Modulerne hænger godt sammen.

måske var det fordi der var en klump tekst, har jeg måske overset det. Så hvis det havde været i punkter, havde det måske været lettere.

Nogle ting tog lidt kortere tid og andre lidt længere tid, fx det med at lave sit eget learning design, der tror jeg at jeg brugte mere tid.

når jeg tænker på nogle af de studerende vi har som er rene online studerende, så tror jeg egentlig de har det fint med at de kan tage undervisningen når det passer dem uden at være synktoniseret med resten.

S: Det er vigtigt at der er nogle klare krav til, hvad der skal laves. Det vil ikke fungere for mig hvis det var var helt flydende.

Vi har været omkring de ting vi var sat i vente på en fin måde. Det har været mere lærerigt end jeg troede.

I: Det med at du ikke er så vild med Adobe Connect, hvad er årsagen til at du ikke er så vild med det?

D: Jeg synes konceptet, hvor alle sidder samtidig og skal sige noget, så er det bedre at mødes. For der bliver en walkie talkie stemning over det. Og så skal man umute, så skal man have noget længere at sige end 'det er jeg enig i', så vil jeg foretrække at mødes i et klasselokale og snakke sammen.

I: Der var også den afsluttende vejledning med Rikke og et par andre over Adobe Connect. Opfatter du det som et bedre medie til at diskutere problemstillinger?

M: Helt afgjort. Hvis man ikke kan møde face to face, så er det et godt alternativ. Man kan se hinanden, så det er en tættere kommunikation.

I: hvad havde mest betydning for dit udbytte?

A: Det har mest været mine egne aktiviteter jeg har fået mest ud af, det har jeg brugt mest tid på, især at reflektere over opgaverne.

i det hele taget at blive introduceret til at der er andre måder at gøre det på, det har givet mig modet og jeg kan nu acceptere at der er noget der kan gå galt når jeg prøver det af, hvor jeg før har kørt en meget slagen vej, det har været forfriskende. Jeg ved ikke om det har noget med mig selv at gøre, men jeg synes også at dette kursus har gjort noget.

og så også at forsøge at planlægge nogle eksempler på nogle aktiviteter man kan bruge.

Adobe connect var lidt svært at få til at fungere

Aktiviteterne er gode, hvor man tænker over hvordan man kan opbygge et learning design det var meget givtigt.

den sidste gang hvor vi kun var os 4, så fungerede det fint nok. Men jeg tror ikke jeg selv kunne finde på at bruge det.

Den sidste øvelse vi skulle lave, fik vi at vide at vi havde et testkursus. Jeg tror at hvis vi havde fået det at vide i starten, så havde jeg prøvet flere ting af selv. Jeg bliver ret praktisk, en ting er hvad folk ved, men hvordan kan jeg selv bruge den. Og jeg stoppede tit mine tanker

Der er en vis form for pragmatisme i det. Jeg tror ikke du kan få nuancerne i det du skriver i en blog, det er mit udgangspunkt. Jeg fik også en reminder om en overskreden deadline, så det skulle bare lige vinkes af. Det skal der ikke lægges skjul på.

der er mange deadlines, også hvis man skal nå at uploade, læse og kommentere, så skal man i gang hurtigt, hvilket I jo også havde skrevet

Der er nogle valg man træffer, fx A og B, og så mister man noget af det. Men det er godt hvis man får det brugt.

Det at der er nogle klare krav til hvad der skal afleveres, er det fint, eller går det ud over kreativitet?

det der learning design, det brugte jeg noget mere tid på, både med at skrive og tanker. Det brugte jeg 1,5 gang på. Jeg har sindssygt travlt... Men jeg kan ikke se at man kan gøre det kortere. Fx valget mellem A og B, jeg er træt af at jeg ikke har haft tid til begge dele.

I forhold til modul 1, så var det mere struktureret. Jeg tog det meget kronologisk, og det gjorde at jeg ikke behøvede at tænke over hvad er overblikket

Det er ikke så godt til kritiske diskussioner, men det er godt at få andres tanker om, hvad de har gjort sig i forhold til modulet, så man også kan tænke i de baner. Det er godt til inspiration, men ikke ikke så godt at påpege fejl, det skulle man snakke om med personen.

Det er ikke så meget kommentarerne, men mere at du bliver tvunget til at forholde sig til, hvad andre har skrevet. For jeg tror da også, at de kommentarer jeg har skrevet har heller ikke været voldsomt dybe, men de har gjort, at jeg har kigget de andres besvarelser igennem.

Det der med den forskudte dimension jeg ved ikke hvad man kalder det, men det har været lidt svært. Jeg har besluttet at her til og ikke længere.

Det fungerer godt med at man skulle skrive indlæg og så svare

hvor jeg tænker at der er nogle som ikke vil rammes, det er det der ansvar for egen læring. Pædagogikum er jo en hjælp til os om at blive bedre.

hvis man ikke har fået noget teori at vide og får en opgave hvor man skal ind og fx lave et spørgeskema på Blackboard, især for sådan nogle som mig som er lidt bange for sådan noget teknik, for det var jo så skide nemt når man gjorde det. Så man ikke har den mentale blokade.

det er nok mere fleksibelt når man kan tale sammen. Man kan uddybe det mere.

Det var sjovt at blive introduceret til Adobe Connect, det var jeg overrasket over hvor godt det virker. Den del er rigtig god. Den direkte kombination er god til at samle op på ting.

Det var mange timer, man skulle bruge på det. Jeg havde håbet fleksibiliteten var bedre. Det havde jeg forbundet med online kurser, men jeg har ikke prøvet det før. Der var mange afleveringsting, hvor det havde være lettere at mødes i en gruppe.

ellers ville man ikke gå ind og læse andres besvarelser hvis man ikke skulle forholde sig til dem.

Det var lidt ujævnt fordelt fra uge til uge. Det var ikke et problem med mængden. Men det kunne være godt at overveje at man ikke skal ind i hver opgave og se hvad deadline er, men at man har et samlet overblik over det. Det vil gøre det lettere at planlægge.

det var en pragmatisk tilgang, vi har meget undervisning lige nu. Men nu har jeg gjort mig bekendt med at det ligger der, så kan jeg revisit.

det tager meget tid at læse andres og tænke over det.

det har jeg efterfølgende fundet ud af, at det ville være lettere at mødes.

det var logisk opbygget, noget nemmere at komme rundt end på første modul, hvor jeg skulle klikke frem og tilbage og havde flere vinduer åbne.

1B - E-moderering

Jeg har været glad for den interaktion med jer. Man føler der er hjælp at hente.

Også når I kommenterer. Den feedback tror jeg er vigtig.

I: Hvis du skulle vælge, hvad der er vigtigst for dit udbytte, er det så de individuelle aktiviteter, dialogen med emodeartorerne, eller er det dialogen med studerende?

D: Det er dialogen med e-moderatorerne og de individuelle

Og jeg tror du var inde og lægge billeder op. Det at der bliver gjort noget, så man ikke føler at man er alene.

Når vi har læst om det at være e-moderator, der er sådan nogle guidelines, at man er positiv og imødekommende og stiller spørgsmål i stedet for at give svar. Det synes jeg godt kan hænge lidt, altså det asynkrone. Hvis man svarer på noget, så kan der godt være tavst i den anden ende, det virker kunstigt.

Jeg kunne lide at der blev lavet en opsummering mellem uge 2 og 3, det var vildt fedt. Man kan godt blive lidt bekymret for når man laver sådan noget elæringshalløj om der er nogle i den anden ende. Og alle var inde og svare på noget.

Jeg er med på at det er med på at få en til at tænke, men i forhold til almindelig social omgang mangler der noget.

Det var især instruktorene der hjalp mig. Den feedback jeg fik fra dem var rigtig god. Der var også nogle af de andre som havde nogle fede ideer.

Det var rart, at der blev fulgt op på det man skrev, men ellers var det mest at de holdt øje med vores progress. Jeg synes det meste kom ud i Adobe connect sessionerne og ikke modereringen. Ved reminders

er der lidt med retorikken, den kan godt være lidt til den hårde side. Der er lidt lektor blomme over det, og det har jeg også hørt fra andre. På skrift kan ting godt komme til at lyde lidt hårde, fx 'du har ikke lavet opgave 3 og 6'..

Det var mere kvalificeret feedback, hvor kommentarerne fra de andre bar lidt præg af, at nu har vi fået en opgave, at nu har vi fået en opgave at vi skal stille 2 spørgsmål, så stiller vi 2 spørgsmål, mere end jeg synes bidrog til uddybning. Så synes jeg e-moderatorerne mere reflekterede over, hvordan tingene egentlig fungerer.

Det var meget godt at have nogle inde over som kendte til de pædagogiske modeller. Det var ikke sikkert der er andre der giver feedback. Ellers var det ikke sikkert at alle fik feedback.

I: hvilken rolle oplevede du, at emoderatorerne havde i forbindelse med opgaverne?

A: De lavede også indlæg i forbindelse med besvarelserne. Det fungerede fint. Det var dem som mest diskuterede med os.

Det har været en kombination af samtalerne med de andre og lærerne eller hvad man kalder dem der var måske nogle som bare sagde at det ser fint ud, men så bidrog de med nogle spørgsmål eller lignende.

2A - Tilhørsforhold til gruppe

Så jeg kan godt lide at vide hvem jeg snakker med, men jeg er ret social, så det er vigtigt, også på et online kursus. Der er nogle der bare svarer minimalt på spørgsmålene, men lige nok til at vippe den over kanten. Og så er der andre... Vi er meget forskellige. Og jeg tror at der er nogle der synes det er noget værre fis.. De er også ligeglade med den sociale vinkel.

Jeg synes at jeg blev inspireret af, hvad de andre skrev. Den var god den med listen over tools, hvor alle lagde noget ind, og hvor de skrev deres egne erfaringer med dem, både fordele og ulemper, det var rigtig givtigt. Men ellers er det nok meget med at sidde med det selv. Jeg har det generelt godt med at sidde selv og fordybe mig i det.

I: Hvad synes du om, at der er en opgave, hvor man skal gå ind og præsentere sig selv?

A: Det synes jeg er overflødig, men der er sikkert en ide i det.

I: Hvad synes du om vigtigheden med social interaktion med andre på et online kursus?

A: tænker du på Adobe Connect?

I: Også inde på Blackboard, hvor man skal svare på hinandens indlæg. Tillægger du det en betydning?

A: Læringsmæssigt, ja, men ikke socialt. I og med at det er online, så har man ikke forventning om, at der er et socialt aspekt i det.

I: Der var også en øvelse, hvor man skulle sige noget om sig selv. Hvad tænker du om sådan en præsentationsøvelse?

D: Jeg synes det var lidt overflødigt. Men det kommer også an på, hvordan man kører sådan et online kursus, og I har jo lagt op til, at selvom det er online, så behøver det ikke være individuelt. Fx med Adobe Connect at man stadig har en klasse, og hvis det er en grundtanke at man skal have det sociale, så er det nok godt med at man kender hinanden.

I: Der er jo en lille social opgave, hvor man skal præsentere sig selv i et forum, hvad tænker du om den?

M: Det er ikke det samme som at mødes fysisk hvor man får sat ansigt på folk.

en der hedder Espen på pædagogikums 1. modul, og jeg endte med at få vejledning med ham på den sidste dag. Det gave rigtig godt, at det var nogle mennesker man kender. Så investerer man mere i de svar man giver, det var rigtig rigtig godt.

E: Da jeg fik feedback på mit learning design, så kendte jeg de to andre, som også fik feedback – eller havde mødt dem på Sandbjerg, så følte man sig mere tryk.

I: Skal det være fysisk, eller kan det også godt være virtuelt?

E: Jeg synes også det hjælper virtuelt. Man får en fornemmelse for hvad folk arbejder med, hvad for en slags undervisning de har. Så får man en bedre forståelse for deres eksempler.

Der er noget som er grænseoverskridende. At sidde og poste kommentarer til hinanden, det er jeg ikke vild med, det kræver lidt overvindelse uden at skulle bruge for meget tid på.

I: Havde det nogen betydning for dit udbytte, og kommunikerede du mere med dem, du kendte?

M: Ja, det betyder meget. En opgave om at skrive sin mening om andres arbejde kan godt være lidt intimiderende. Der synes jeg det er en kæmpe force, at vi har mødtes på Sandbjerg.

2B - Udbytte af peer interaktion

Til sidst var jeg i gruppe med en som jeg ikke havde snakket med, men der var det interessant at læse hans indlæg. På det tidspunkt havde jeg ikke noget problem med det, det var mere i starten, så det var selvfølgelig også en læringsproces.

Jeg synes faktisk det er dialogen med andre studerende, men det kan ikke stå alene i ft det er også de øvelser man selv har lavet, så vi alle bringer ind i bordet og får et 360g blik på. Men overvejende interaktionen med andre. Det stimulerer nogle tanker.. De gør sådan. Det har været meget givende.

Jeg synes at jeg blev inspireret at, hvad de andre skrev. Den var god den med listen over tools, hvor alle lagde noget ind, og hvor de skrev deres egne erfaringer med dem, både fordele og ulemper, det var rigtig givtigt. Men ellers er det nok meget med at sidde med det selv. Jeg har det generelt godt med at sidde selv og fordybe mig i det.

Det er ikke så meget kommentarerne, men mere at du bliver tvunget til at forholde sig til, hvad andre har skrevet. For jeg tror da også, at de kommentarer jeg har skrevet har heller ikke været voldsomt dybe, men de har gjort, at jeg har kigget de andres besvarelser igennem.

kommentarerne fra de andre bar lidt præg af, at nu har vi fået en opgave, at nu har vi fået en opgave at vi skal stille 2 spørgsmål, så stiller vi 2 spørgsmål, mere end jeg synes bidrog til uddybning.

Det er ikke så godt til kritiske diskussioner, men det er godt at få andres tanker om, hvad de har gjort sig i forhold til modulet, så man også kan tænke i de baner. Det er godt til inspiration, men ikke ikke så godt at påpege fejl, det skulle man snakke om med personen.

det bliver meget med om man er enig. Det er også tit nogle helt andre undervisningssituationer der beskrives ud fra, og så skal man se ud over at man ikke helt forstår konteksten, men fokusere på metoden. Det kan være svært at se sammenhængen, når man ikke kender området.

Der var en kolossal inspiration i at læse hvad andre havde tænkt på en helt anden måde, der er inspirerende.

der kommer nogle andre synspunkter, som man ikke selv havde tænkt på, da man lavede opgaven.

Der er noget som er grænseoverskridende. At sidde og poste kommentarer til hinanden, det er jeg ikke vild med, det kræver lidt overvindelse uden at skulle bruge for meget tid på.

Det er ikke så meget det at kommentere på andre, men mere at kunne se hvad hinanden laver.

3 – Relevans

Jeg fik også mulighed for at snakke med kursuskoordinatorerne på det kursus, hvor jeg skal undervise. Og med ideen om at bruge de der simulationer. Og hun var ret positiv. Så på den måde blev jeg bekræftet i hvad jeg godt kan få lovt til at prøve af.

Jeg forventede måske at blive præsenteret for nogle værktøjer, og det tror jeg også jeg blev, måske også at få afklaret hvad edu it dækker over, fordi nu underviser jeg softwareingeniører og det er teknologi alt det jeg ligesom vi laver, så hvornår det er undervisningsteknologi og hvornår det bare er teknologi.

jeg gjorde mig nogle tanker over hvad jeg selv ville prøve, og så brugte jeg mindre krudt på at kommentere, så det bliver lidt overfladisk.

jeg har fået det anvendt i undervisningen og kan se hvor godt det virker.

Jeg synes det var godt at der var nogle opgaver, hvor man skulle lave en konkret plan for sin undervisning, så det kommet til at ligge tæt op af noget jeg rent faktisk skal. Så det føles som om man bruger tiden godt.

Jeg synes at nogle af værktøjerne kræver lidt et kursus som ligger helt fast ift. pensum for du er nødt til at investere noget, hvis du fx skal lave videoer eller flipped classroom. Og jeg ved at næste gang jeg kommer til at køre det, så kommer det til at køre anderledes. Så jeg tror at 2. gang jeg kører kurserne, så vil jeg i højere grad tage det til mig og eksperimentere, når pensum ligger mere fast. Det kræver at du investerer noget tid i det.

Jeg er ikke teknisk, jeg synes det ser spændende ud, men jeg er meget forvirret. Jeg skal være overbevist om at det skal virke. Jeg tror vi alle sammen var i samme boks hvad det angår.

Jeg synes ikke jeg kendte så meget på forhånd, så derfor har det også være meget udbytterigt at komme omkring mange nye ting, der er selvfølgelig også meget man ikke kommer omkring, det er vilkårene.

jeg var så heldig at jeg underviste på samme tid som modulet, så jeg kunne spørge studerende 'Er der nogle som bruger Blackboard?', 'hvor meget?', og de havde ikke haft en eneste underviser der havde undervist i det, men de var ok med at prøve det, især fordi jeg introducerede det som om at jeg var lige så meget på bar bund som de var, og det virkede godt., så grinede vi lidt af det.

Jeg vidste ikke hvad mulighederne var, og hvad vi opfatter ved edu it. Nu er jeg relativ ny i det og har ikke brugt Blackboard før, så jeg tænkte at edu it var nok bare noget med at bruge opslagstavlen. Jeg havde ikke sat mig ind i var der ellers var af muligheder, men nu kan jeg sagtens se mulighederne og se hvad der kan bruges på en fornuftig måde.

Jeg har fået øjnene op for hvad man kan

Jeg er eksponeret til de studerende, så jeg kan se hvor det skal bruges i praksis, så derfor er det meget relevant.

Jeg afprøvede Mentimeter, og jeg er begyndt at skrive mere i Announcements. Nu er vi begyndt på projektarbejde, og der vil jeg bruge noget af det fra mit testkursus, fx vi skal lige have lavet et pitch.

jeg er blevet introduceret for en masse digitale værktøjer og det synes jeg har været meget passende for mig at få en lille smagsprøve på de forskellige værktøjer man kan bruge

især meget det med at tænke over det de laver udover klasselokalet

I: Hvad kunne være relevant, en metod eller en teknologi?

A: en testmetode i blackboard

for mig var det vigtigt at lave mit eget i stedet for at finde på noget pjat.

Det passede enormt heldigt for mig at jeg lige præcis kunne få det brugt. Og der kunne jeg godt forestille mig, at med en lang venteperiode der vil det fade ud igen.

det hang sammen med at man har haft undervisning. Under forberedelsen var det svært at se meningen med det, men bagefter gav det meget god mening.

det er godt hvis man får det brugt. Så er udbyttet meget større hvis man skal bruge det i undervisningen.

det er fordi jeg helt konkret, så underviser jeg i et kursus, hvor studerende skal lave et projekt, så kan jeg bruge edu it til at komme tættere på dem hurtigere. Vi har desuden et international kursus, som vi skal finde ud af hvordan det strikkes sammen, så det ikke bliver talking head.

det det var fra de tekster, man skulle læse, og så læse hvad andre har brugt det til, men jeg havde ikke fornemmelsen på, at så mange havde erfaringer med det.

Der var en del ting som jeg ikke kendte og fik øjnene op for, fx Virtual labs og 360 graders videoer.

Min interesse... jeg tror ikke rigtig jeg har mødt det før. Jeg har ikke brugt det i undervisning

Jeg er blevet mere interesseret i at undersøge. Jeg har nok haft en grundskepsis. En god analog gennemgang er godt nok, men jeg er mere åben overfor at skulle søge mulighederne. Jeg havde tænke edu it var Kahoot eller Mentimeter, hvor man i høj grad kunne opnå det samme med små kort eller håndsoprækning, men jeg har fundet ud af at der er mere i det end det.

Vi har en del timer på Ingeniørhøjskolen, så det kræver noget planlægning.