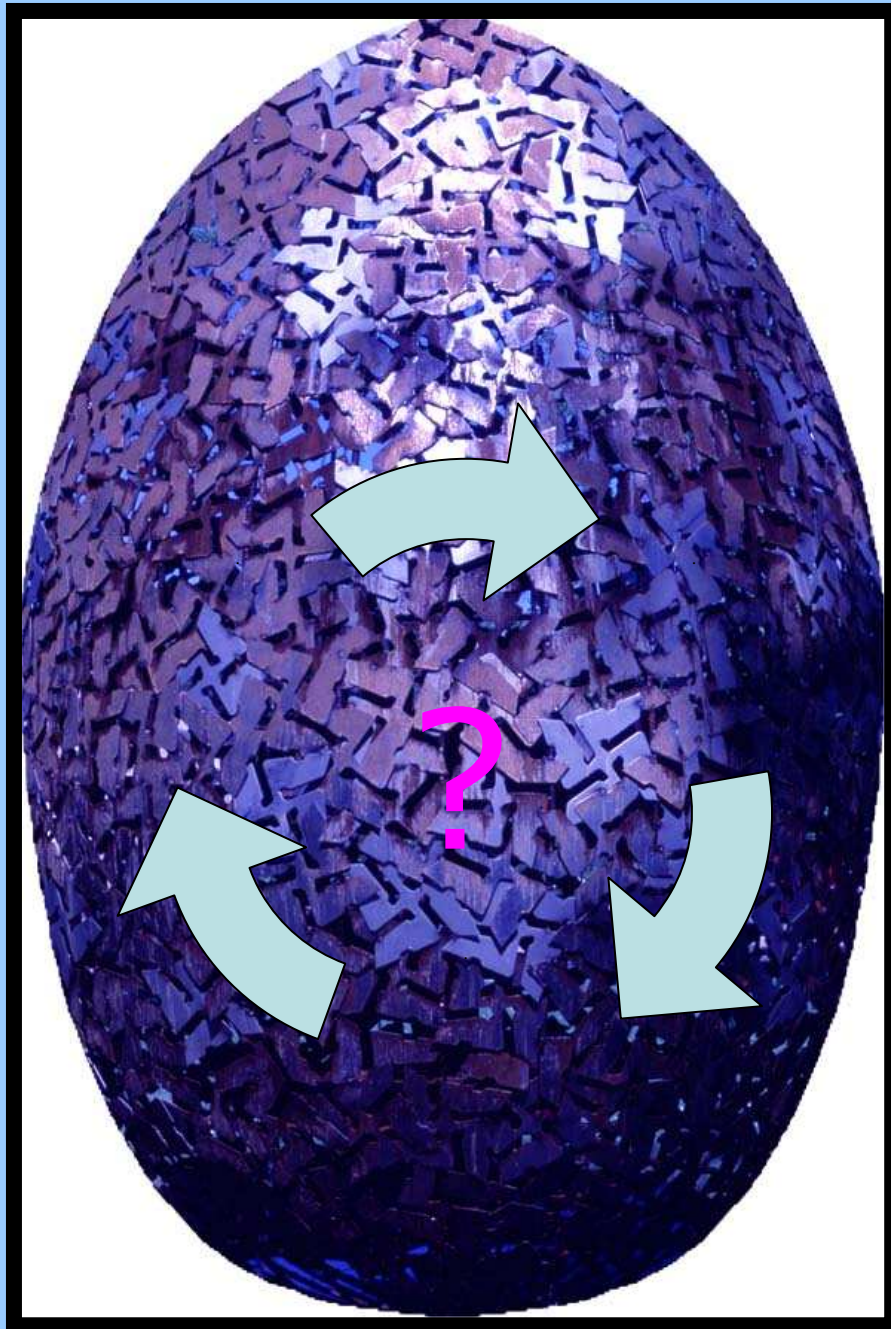


Genbrug af didaktisk design?



MIL 06: Masterprojekt
Gruppe 2: Birgit Tanderup

Vejleder: Marianne Riis
Eksamensdato: 19. juni 2008

Abstract

This Master's thesis: "Genbrug af didaktisk design?" in English: "Recycling didactical design?" is a theoretical and analytic project based upon two blended learning courses, in this report named scenarios.

Scenario 1, the first course, duration 7 weeks and ending spring 2007, is named "The small workshop." Scenario 2, the other course, duration 14 weeks and ending spring 2008, is named "Knowledge sharing in pedagogical plans of learning." The participants in scenario 1 are students attending college of social education, in this pilot project experiencing ways of online collaboration and mutual guidance in painting and art. The theoretical background in scenario 1 is based upon the American educational theorist and practitioner Etienne Wenger's theories of communities of practice and on theories of CSCL - computer supported collaborative learning. The theory of responsibility for one's own learning as it is presented by the Norwegian Professor Ivar Bjørgen is of great importance for the course and so are the American Professor Mihaly Csikszentmihalyi's flow theory and the theories of aesthetical learning processes.

Scenario 1 is carried out using a Lotus Notes Quick Place learning platform. The whole course is evaluated most successfully and therefore scenario 2's starting point basically is inspired of this already completed didactical design. The design of scenario 2 leans upon the same theories and more or less copies the structure and ideas of scenario 1. The participants in scenario 2 are Bachelors in Social Education, primarily working in kindergartens. This course also is carried out using a Quick Place platform but unfortunately the course suffers from low recruitment and poor participation, which results in less communication and not much collaboration and an unsatisfactory evaluation.

Lots of questions rise, reasoning whatever went wrong and why two almost identically planned courses with two almost similar groups of participants turn out that different. The main problem of this Master's thesis therefore is formed:

What kind of role does didactical design play to the ICT-supported collaborative learning processes for communities of practice within groups of students and Bachelors of Social Education?

The thesis is dealing with this problem, discussing and elaborating on former mentioned theories and acknowledged didactical theorists' models, creating a new interactive didactical model: "The Egg". The purpose of this model is to provide the organizer of blended learning courses with a tool for appropriate didactical design, considering the special needs and prob-

lems of blended learning, such as e.g. creating environments that support virtual communication within the community of practice. The issue of the participants' e-readiness appears to be of great importance in that context.

"The Egg", the designed didactical model, is used in an analysis of scenario 1 and scenario 2, comparing empiric material to the chosen theories and presented discussions, trying to put the main problems of the project into perspective.

The analysis, based upon interviews and questionnaires, reveals that the expected resemblance between the participants of scenario 1 and scenario 2 is a big mistake when it comes to conditions and qualifications. The participants of scenario 2 seem not to possess enough of the so called e-readiness, defined as the ability and will to communicate and join the dialogue of a virtual community of practice.

Furthermore, the participants of scenario 2 couldn't be characterized as members of a community of practice at all, as they were not able to live up to the definition as presented by Etienne Wenger:

"Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly." (Wenger 2008).

The organizer of the two courses behind the scenarios, the teacher, is responsible for not being aware of the problems in taking for granted, that the conditions of the participants in scenario 1 and scenario 2 are that different.

Insufficient critical reflecting competence is therefore one main reason of scenario 2's lack of success. Another main reason is including organizational culture and leadership amongst the participating Bachelors of Social Education. The empiric material of the project shows that the design of this scenario, however, might have been a success if just the participants possessed more e-readiness.

The Master's thesis concludes that didactical design is of great importance to the ICT-supported learning processes for these groups of participants and that recycling didactical design is not always a realistic possibility. Many factors are involved and they are affecting one another in an ongoing iterative process, which is partly unpredictable.

The organizer of blended learning courses must use several levels of competence: practical competence, didactical competence and critical reflecting competence in order to create optimal conditions for ICT-supported learning processes. And yet: no success is possible without participants' e-readiness.

Forord

Dette masterprojekt er udarbejdet i forbindelse med masterstudiet "IKT og læring (MIL)" ved universiteterne AAU, AU, RUC, DPU og CBS.

MIL's studieordning angiver to forskellige typer af masterprojekter: i) et teoretisk og analytisk projekt eller ii) udvikling af et produkt med tilhørende projektrapport.

Projektet har i første omgang været tænkt som type ii, nemlig produktudvikling med tilhørende projektrapport. Produktdelen ville i givet fald være to forskellige gennemførte læringsforløb, som er tilgængelige på Lotus Notes Quick Place konferencer. Produkterne præsenteres og analyseres senere i denne rapport.

Projektets udvikling undervejs har imidlertid medført, at fokus i højere grad er blevet af teoretisk og analytisk karakter, med anvendelse af de to produkters læringsforløb som cases, i rapporten kaldet scenarier.

I tilknytning til de to læringsforløb er der i det teoretisk-analytiske arbejde opstået behov for skabelsen af et nyt produkt, nemlig en didaktisk model: Ægget, til brug for underviserens planlægning, udførelse, evaluering og analyse af blended learning forløb i et socialkonstruktivistisk læringsmiljø for voksne studerende, der indgår i et praksisfællesskab.

Den didaktiske model indgår i rapporten i forbindelse med illustrationer, men er ydermere vedlagt på cd i interaktiv form.

Masterprojektet må på den baggrund fortrinsvis ses som et type i) projekt: Et teoretisk og analytisk projekt, hvor praksis- og produkt-tænkning er af stor betydning. Dette afspejler den måde, jeg indtænker egne MIL kompetencer i mit daglige virke som underviser på pædagoguddannelsen i Via University College: Teori og praksis er hinandens forudsætninger.

I rapporten vil den foretrukne betegnelse "IKT" til tider fremstå som "IT", afhængig af sammenhængen til forskellige forfatters, institutioners eller deltagende personers sprogbrug.

For at undgå for mange fodnoter er kildehenvisninger skrevet i parentes med henvisning til forfatter og udgivelsesår som de fremgår af litteraturlisten, samt evt. sidetal i værket.

Denne rapport (ekskl. forside, abstract, forord, indholdsfortegnelse, litteraturliste samt bilag) indeholder 118.308 anslag med mellemrum svarende til 50 normalsider.

Indholdsfortegnelse

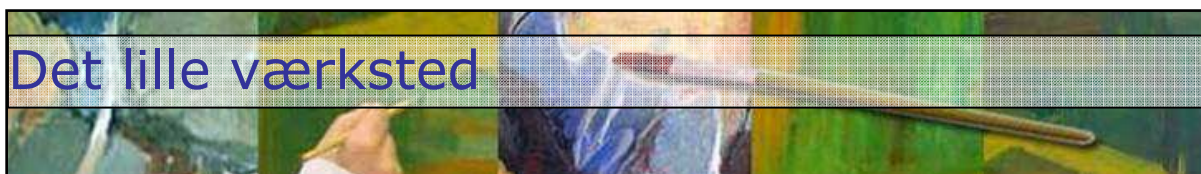
1. INDLEDNING	7
1.1 DET LILLE VÆRKSTED/SCENARIO 1	8
1.2 VIDENDELING OM PÆDAGOGISKE LÆREPLANER/SCENARIO 2	9
2. PROBLEMFELT OG PROBLEMFORMULERING	12
3. METODE	13
3.1 DESIGN AF DIDAKTISK MODEL.....	14
3.2 INTERVIEW.....	15
3.3 SPØRGESKEMAER	17
4. DIDAKTISKE MODELLER – TIL INSPIRATION	18
5. ÆGGET – EN NY DIDAKTISK MODEL	22
5.1 OVERORDNET PRÆSENTATION AF MODELLEN	23
5.2 ÆGGETS INDRE FAKTORER.....	27
5.2.1 Mål/delmål.....	28
5.2.2 Handlinger.....	28
5.2.3 Tegn på målopfyldelse.....	28
5.2.4 Deltagere.....	29
5.2.5 Underviser.....	29
5.2.6 Ydre ressourcer.....	29
5.2.7 Evaluering/devaluering.....	30
5.2.8 Emne.....	30
6. UDVALGTE DIDAKTISKE PROBLEMSTILLINGER I ÆGGET	32
6.1 LÆRING, VIDEN OG VIDENDELING.....	32
6.2 VIRTUELLE PRAKSISFÆLLESSKABER	35
6.3 KOMMUNIKATION	37
6.4 DELTAGERE/MÅLGRUPPEN	40
6.5 ANSVAR OG EJERSKAB.....	42
6.6 MOTIVATION OG FLOW	43
6.7 UNDERVISERENS ROLLER OG OPGAVER.....	45
7. DELKONKLUSION	47
8. KOMPARATIV ANALYSE AF SCENARIO 1 OG 2	48
8.1 RESULTATER AF INTERVIEW OG SPØRGESKEMAER	48
8.1.1. Hovedtræk i scenarie 1's empiri.....	49
8.1.2. Hovedtræk i scenarie 2's empiri.....	50
8.2 ANALYSERESULTAT JF. ÆGGETS FAKTORER.....	53
8.2.1 Mål.....	53
8.2.2 Emne.....	55
8.2.3 Ydre ressourcer.....	56
8.2.4 Deltagere.....	59
8.2.5 Handlinger.....	64
8.2.6 Underviseren.....	67
8.2.7 Deltagernes evaluering.....	68
8.2.8 Vurdering og diskussion af empiri.....	69

9. KONKLUSION	72
10. PERSPEKTIVERING	74
11. EPILOG	76
LITTERATUR	77
BILAG 1: INTERVIEWGUIDE SCENARIO 2	80
BILAG 1A: INTERVIEWGUIDE PRAKSISDELTAEGERE	80
BILAG 1B: INTERVIEWGUIDE STUDERENDE	82
BILAG 2: INTERVIEW MED DELTAGERE	84
BILAG 2A: INTERVIEW PÆDAGOG BB, SCENARIO 2	84
BILAG 2B: INTERVIEW PÆDAGOG CC, SCENARIO 2	88
BILAG 2C: INTERVIEW PÆDAGOG DD, SCENARIO 2.....	93
BILAG 2D: INTERVIEW OMRÅDELEDER EE, SCENARIO 2.....	98
BILAG 2E: INTERVIEW OMRÅDELEDER FF, SCENARIO 2.....	103
BILAG 2F: INTERVIEW STUDERENDE AA, SCENARIO 1 OG 2	106
BILAG 3: SPØRGESKEMA A – SCENARIO 1	116
BILAG 4: SPØRGESKEMA B – SCENARIO 1	117
BILAG 5: MAILEKSEMPLE SCENARIO 2	121
BILAG 6: ORIENTERINGSBREVE SCENARIO 2	123
BILAG 6A: ORIENTERING OM PROJEKTET	123
BILAG 6B: FØLGEDEV TIL DELTAGERE.....	125
BILAG 7: EKSEMPLER PÅ UNDERVISERS HANDLINGER I SCENARIO 1	126
BILAG 7A: RAMMEPLAN SCENARIO 1	126
BILAG 7B: EKSEMPLER PÅ GUIDELINES SCENARIO 1.....	127
BILAG 7C: EKSEMPLER PÅ KONFERENCEINDLÆG, SCENARIO 1	128
BILAG 7D: UNDERVISEREN SUPPORTER FRA SIDELINIEN	129
BILAG 8: EKSEMPLER PÅ UNDERVISERS HANDLINGER I SCENARIO 2	130
BILAG 8A: RAMMEPLAN SCENARIO 2	130
BILAG 8B: INVITATION TIL STARTMØDE SCENARIO 2	131
BILAG 8C: ET FORSØG PÅ AT SKAFFE FLERE DELTAGERE.....	132
BILAG 8D: GUIDELINES TIL PRÆSENTATION AF ARBEJDET MED PÆDAGOGISKE LÆREPLANER.....	134
BILAG 8E: GUIDELINES TIL KOMMENTERING/DIALOG OMKRING ARBEJDET MED PÆDAGOGISKE LÆREPLANER	135
BILAG 8F: REMINDER TIL KOMMUNEANSVARLIGE	136

1. Indledning

Inspireret af indholdet i MIL studiets tre første semestre har jeg som underviser på pædagoguddannelsen arbejdet med flere forskellige læringsplatforme til brug for studerende og pædagoger i praksisfeltet. I dette masterprojekt er det mit mål, gennem teoretisk fordybelse og komparativ analyse af to forskellige praksisforløb, at opsummere på min læring samt tilstræbe at udvikle egne kompetencer i forhold til fremtidige design af IKT-støttede læringsforløb. Til brug herfor har jeg med udgangspunkt i kendte didaktiske modeller skabt en ny didaktisk model, der tager hensyn til vigtige elementer i netop den IKT-støttede læring.

Jeg vil med udgangspunkt i de to gennemførte praksisforløb præsentere to forskellige scenarier. Scenarie 1: Det lille værksted og scenarie 2: Videndeling om pædagogiske læreplaner.



Ill. 1a og 1b: De to forskellige scenarier.

1.1 Det lille værksted/scenarie 1

I foråret 2007 gennemførtes et ca. 7 uger langt læringsforløb med fem pædagogstuderende i Lotus Quick Place (QP) konferencen *"Det lille værksted"*. Forløbet havde karakter af et pilotprojekt tilrettelagt som blended learning tilknyttet praksisarbejdet med billedskaben i værkstedsfaget. Forløbet indgik i MIL-studiets projekt på første år: IKT i læreprocesser, brug og betydning.



Det lille værksted

Velkommen
Oprettet af **Birgit Tanderup** 28-01-1999 - 23:05:09
Opdateret af **Birgit Tanderup** 18-02-2008 - 14:09:31

Hej og velkommen...
Denne side er en del af et læringsforløb på forsøgsbasis for pædagogstuderende, som er interesserede i at arbejde med udvikling af teknikker i maleri. Pædagoger anvender i deres arbejde på forskellige institutioner maleri som én ud af mange andre aktiviteter. En af forudsætningerne for at arbejde med maleri i det pædagogiske arbejde, er at pædagogen selv er håndværksmæssigt og teknisk kompetent.
Denne læring foregår oftest i mesterlære-lignende værksteds miljøer, hvor underviser og studerende mødes f2f. I dette forum forsøger vi at kombinere enkelte møder med underviseren med on-line opgavestilling og vejledning, - sidstnævnte i kollaborativt fællesskab med andre pædagogstuderende.
Undersøgelsen her går blandt andet ud på at afprøve, om kompetenceudvikling i æstetiske og håndværksmæssige udtryk som malerier kan "trives" med et virtuelt vejledningsforum.

Fra denne side kan downloades worddokument med skema over forløbet - samt diverse formulærer til brug ved præsentation og kommentering af processer og produkter.
Formulærerne gemmes på egen harddisk, udfyldes, gemmes med nyt navn og lægges igen ud på konferencen.

Vel mødt og god fornøjelse
Birgit Tanderup
bt@cvuvita.dk

Du kan downloade enhver af filerne herunder ved at trække dem til skrivebordet i Windows. Dobbeltklik på en fil for at åbne den til læsning.

Filnavn	Størrelse	Redigeret
malerier på nettet.doc	26KB	04-02-2007 19:00:03
Respons på procesarbejde.doc	32KB	28-01-2007 13:13:47
Præsentation af produkt.doc	64KB	29-01-2007 16:54:19
Respons på færdigt produkt.doc	21KB	04-02-2007 19:04:50

III. 2: Forside fra scenarie 1's konference.

Forløbets kursusagtige karakter medførte bl.a. formuleringen af nogle åbne og inspirerende billedopgaver, som de studerende arbejdede med individuelt, hvorefter gruppen af studerende via konferencen vejledte og responderede på hinandens processer og produkter. Dette foregik med støtte fra formulerede guidelines. Det teoretiske fokus lå på praksisfællesskabets kollaboration og ansvar for egen læring og berørte bl.a. flowteori samt teori om æstetiske læreprocesser.

Forløbet viste et stort engagement og et højt aktivitetsniveau blandt deltagerne og blev evalueret meget tilfredsstillende.

1.2 Videndeling om pædagogiske læreplaner/scenarie 2

I efteråret og vinteren 2007/2008 gennemførtes i samarbejde med en kollega, ligeledes via en QP konference et andet forløb, nemlig det ca. 14 uger lange udviklingsprojekt: "Videndeling om pædagogiske læreplaner." Projektet var tidligere skitseret af kolleger, der ikke længere arbejdede på pædagoguddannelsen i Holstebro, hvorfor en kollega og jeg fik overdraget ansvaret for det. Projektets mål var i første omgang at give et stort antal pædagoger fra børnehaver og vuggestuer i 5-6 kommuner mulighed for virtuel dialog og videndeling omkring arbejdet med pædagogiske læreplaner for børn. Med inspiration fra scenarie 1 besluttedes det, at de deltagende pædagoger på konferencen skulle præsentere en del af deres praksisarbejde med pædagogiske læreplaner i daginstitutionerne, hvorefter andre deltagende pædagoger skulle gå i dialog med dem. Til støtte for arbejdet var der, som i scenarie 1, formuleret nogle guidelines.

Undervisere og studerende på pædagoguddannelsen kunne også bidrage med indlæg, men var ikke forpligtet på kollaboration, som de deltagende pædagoger. Hensigten var efterfølgende at implementere projektets erfaringer i pædagoguddannelsen og i efter- og videreuddannelsen af pædagoger.

The screenshot shows a web portal for 'Videndeling om læreplaner'. The page has a green header with the title and a navigation menu on the left. The main content area includes a welcome message, a date of creation (28-01-1999), and a list of participants. There is a photo of children and a table of files at the bottom.

Videndeling om læreplaner

Velkommen
Oprettet af: Birgit Tanderup 28-01-1999 - 23:05:09
Opdateret af: Birgit Tanderup 03-12-2007 - 09:08:37

Videndeling på tværs - virker det?

Velkommen til vidensdeling om pædagogiske læreplaner!

Følg med dette projekt er at etablere en IT-baseret læringsplatform, hvor vidensudveksling - og udvikling finder sted omkring læreplaner og a-læring mellem de involverede parter.

De involverede parter er:

- kommuner
- daginstitutioner (vuggestuer, børnehaver)
- undervisere ved pædagoguddannelsen, cvu vita
- pædagogstuderende/øvrige pædagogstuderende v. cvu vita

Det konkrete arbejde med vidensdeling og udvikling vil finde sted i løbet af månederne oktober 2007 til og med januar 2008. Intentionen er, at alle bidrager med et indlæg, der tager udgangspunkt i egne erfaringer med arbejdet omkring implementeringen af de pædagogiske læreplaner - og at deltagerne fra praksis (kommuner og institutioner) dernæst svarer, kommenterer og skildrer på et udvalg af hinandens indlæg. Indlæg fra undervisere og studerende indgår ikke i det formaliserede samarbejde omkring kommentering og udsudvikling, men disse deltagere er naturligvis velkomne til også at indgå i denne del af projektet.

Projektarbejdet afsluttes officielt med udgangen af januar 2008, men denne side vil også herefter være tilgængelig for medlemmernes fordybelse og eventuelt lyst til at fortsætte den påbegyndte dialog og udvikling af viden.

Denne side er kun tilgængelig for medlemmer, der er oprettet som læsere/forfattere med adgangskode.

Nederst på denne side forefindes yderligere beskrivelse og diverse guidelines til brug for arbejdet.

Venlig hilsen og ønsker om et inspirerende samarbejde

Birgitte Bøner og Birgit Tanderup

Filnavn	Størrelse	Oprettet
1) Egen boger du indlæg på læringsplan.pdf	154B	04-12-2007 16:51:27
2) Altnet projektoversigt, startbro.doc	3224KB	06-10-2007 17:23:32
3) Evt delnes til kommentering af daginstitution.doc	274B	06-10-2007 21:23:45
4) Udsagnas præsentation af koncept.doc	21KB	06-10-2007 21:28:08

III. 3: Forside fra scenarie 2's konference.

Det teoretiske fokus i scenarie 2 lå på kollaborativ læring og videndeling. Forløbets design hentede inspiration fra det tidligere gennemførte og vellykkede arbejde med "Det lille værksted/scenarie 1". Scenarie 2 viste imidlertid meget lavt engagement og lavt aktivitetsniveau blandt deltagerne. Det var særdeles vanskeligt at tiltrække det ønskede antal interesserede deltagere og at fastholde disse i projektet.

Antallet af deltagere i forløbet blev i alt kun otte personer fra daginstitutionernes praksis, hvoraf ikke alle var aktive mht. at skrive indlæg. Evalueringen af forløbet var langt fra tilfredsstillende.

De to forløb har designmæssigt og i forhold til bagvedliggende lærings-tænkning mange lighedspunkter, men gennemførelsen af dem har vist særdeles forskellige resultater. Planlægning af begge forløb fandt sted før arbejdet med MIL studiets modul 4 og dets fokus på IKT og didaktisk design. Planlægningen og gennemførelsen af scenarie 1 foregik med udgangspunkt i erfaringer med æstetiske læreprocesser og havde karakter af et næsten intuitivt didaktisk design. Pga. dette forløbs succes besluttedes det at genanvende flere af forløbets designelementer i scenarie 2.



III. 4: Er det vanskeligere at dele og udvikle viden om hvordan børn maler, end hvordan voksne maler?

De to scenariers konferencerum¹ kan besøges på hhv.:

Det lille værksted/Scenarie 1:

http://qp.cvuvita.dk/QuickPlace/billedmageri/Main.nsf/h_Toc/4df38292d748069d0525670800167212/?OpenDocument

Videndeling om pædagogiske læreplaner/Scenarie 2:

http://qp.cvuvita.dk/QuickPlace/paedagogiske_laereplaner/Main.nsf/h_To_c/4df38292d748069d0525670800167212/?OpenDocument

Brugernavn og kodeord er vedlagt som indlæg i den printede udgave af indeværende rapport og kan derudover tilsendes ved henvendelse til Birgit Tanderup på mailadressen bta@viauc.dk.

Efter ønske fra deltagerne er konferencerne ikke offentligt tilgængelige og deltagerne er derfor anonymiserede i rapporten.

¹ I forbindelse med brugen af styresystemet Windows Vista fremstår konferencerne med visse opsætningsmæssige fejl.

2. Problemfelt og problemformulering

Ved sammenligning af de nævnte to praksisforløb og de skitserede scenarier opstår en række spørgsmål af didaktisk karakter, for hvordan kan to så tilsyneladende næsten ens tilrettelagte forløb med to så tilsyneladende beslægtede målgrupper dog falde så forskelligt ud?

En dybere forståelse og kompetenceudvikling tilstræbes her igennem analyse og problematisering af de didaktiske beslutnings- og betingelsesmomenter (Hiim, Hippe 2008) i begge forløb.

De to scenarier har begge taget planlægningsmæssigt udgangspunkt i en socialkonstruktivistisk læringsforståelse (Hermansen 2005, Illeris 2007) og i en forståelse af, at deltagerne i forhold til det valgte emneområde kunne udgøre et lærende praksisfællesskab (Wenger 2004). Dette uddybes i afsnit 6.1-6.2.

Ovenstående leder frem til følgende problemformulering for masterprojektet:

Hvilken rolle spiller det didaktiske design i den IKT-støttede kollaborative læreproces i pædagogstuderende og pædagogers praksisfællesskaber?

Problemformuleringen medfører en fokusering på områder af didaktisk design i netop IKT-støttede kollaborative læreprocesser for de nævnte målgrupper. Fokusområderne knytter sig eksempelvis til underviserens opgaver og kompetencer i den didaktiske tilrettelæggelse samt til målgruppens forudsætninger, motivation og kompetenceniveau i forbindelse med bl.a. kommunikation i virtuelle miljøer. Disse fokusområder er retningsgivende for valg af litteratur og den teoretiske diskussion i rapportens afsnit 5-7.

3. Metode

Dette masterprojekt tager udgangspunkt i problemstillinger, der udspringer af gennemførelsen af tidligere nævnte praksisforløb, scenarie 1 og 2. Problemformuleringen er retningsgivende for litteraturvalg og teorier indenfor områder, der knytter sig til aspekter af didaktisk design.

Læringsbegrebet er et helt centralt element i didaktikken, som gennem tiden har været domineret af naturvidenskabelige, positivistiske traditioner (Hiim, Hippe 2007) og deraf følgende tankpasserpædagogik (Larsen 1998). Tidligere tiders syn på viden som mere eller mindre statisk er i nyere didaktiske teorier afløst af en forståelse af viden som konstruktion, hvorfor læring på det metodologiske niveau handler om at tilrettelægge læringsmiljøer (Hiim, Hippe 2007).

Dette masterprojekt har gennem inspiration fra de udvalgte didaktiske modeller, som præsenteres i afsnit 4, forbindelse tilbage til dannelseseoretisk didaktik op igennem en bredere og mere kritisk orienteret videnskabs- og didaktikopfattelse til en samfundsvidenskabelig humanistisk didaktik (Hiim, Hippe 2007).

I læringssammenhænge kan det ontologiske grundsyn være udspændt mellem idealisme og realisme. I den socialkonstruktivistiske tilgang til læring, som masterprojektets to scenariers forløb beror på, er opfattelsen den, at generering af viden sker gennem kollaboration, gerne i praksisfællesskaber. At viden og mening fremstår som resultat af social interaktion ligger i tråd med et idealistisk grundsyn, en *"ontologisk opfattelse, hvor verden først konstitueres når mennesker fastslår det"* (Dolin 2001: 25). Socialkonstruktivismen kan imidlertid også forenes med en realistisk ontologi, idet verden udenfor os betragtes som eksisterende, selv om vores opfattelse af den og viden om den er socialt konstrueret (Dolin 2001).

3.1 Design af didaktisk model

Med udgangspunkt i didaktiske modeller af Carl Aage Larsen, Hilde Hiim og Else Hippe samt Hanna Mølgaard og Martin S. Klausen er udarbejdet en ny teoretisk begrundet didaktisk model, Ægget, der tager hensyn til de muligheder og udfordringer, som virtuelle læringsmiljøer og blended learning tilbyder for et kollaborativt arbejdende praksisfællesskab. Den teori-funderede produktudvikling er på den baggrund af ekspertagtig karakter i modsætning til participatory design, der inddrager brugerne i designprocessen.

Ægget er udarbejdet som en interaktiv model², hvorfra der anvendes enkelte illustrationer i rapporten. Ønsket om klarhed og overskuelighed i den interaktive model har nødvendiggjort visse forkortelser i præsentationstekster og mængden af referencer i denne. Den interaktive model rummer derfor også kun oplæg til diskussion af enkelte fokusområder i didaktikken. Derudover er tekstmaterialet i den interaktive model i overensstemmelse med denne rapports indhold.

Den udarbejdede didaktiske model anvendes i forbindelse med en komparativ analyse af projektets scenarie 1 og 2 samt inddrages i rapportens perspektivering.

I analysen af scenarie 1 og 2 anvendes spørgeskemaer og kvalitative interview. Resultaterne af disse empiriske undersøgelser anvendes i en iterativ proces i udviklingen af den tidligere nævnte didaktiske model. Udviklingen samt brugen af den nye didaktiske model resulterer i – og er et resultat af – samspillet mellem teori og praksis. Praksis ses ikke som anvendt teori, men praksis gøres til genstand for refleksion, hvilket her inkluderer teori. I en reflekteret praksis, hvor teorien bruges til eksplicite begrebssætninger, kan praksis/underviseren få mulighed for at reflektere over sig selv og herigennem nå et højere kompetenceniveau – gående fra praksiskompetence over didaktisk kompetence til kritisk kompetence. (Dale 1998, Mathiasen 2000).

Denne kompetenceudvikling er i indledningen til indeværende rapport nævnt som et personligt mål for masterprojektet.

² Interaktiv udgave af Ægget er vedlagt som cd-rom i lomme på rapportens bagstykke.

3.2 Interview

Til brug for analysen af det didaktiske designs forskellige faktorer gennemføres semistrukturerede, individuelle, kvalitative forskningsinterview (Halkier 2003, Kvale 2002) med fem deltagere fra forløbene i scenarie 2 og én deltager, der har været med i begge forløb. Interviewene har en varighed på 30-50 minutter.

Personerne er valgt ud fra ønsket om størst mulig variation og repræsentativitet.

Formålet med interviewene er at belyse det didaktiske designs betydning for en IKT-støttet læreproces i et kollaborativt arbejdende praksisfællesskab af pædagoger/pædagogstuderende.

Denne rapports problemfelt og problemformulering samt procesarbejdet med udformningen af den didaktiske model Ægget danner baggrund for spørgsmålene i en interviewguide³. Spørgsmålenes karakter lægger hovedvægten på det beskrivende, men følges op af spørgsmål af mere strukturel og fortolkende art. Det tilstræbes at holde spørgsmålene åbne og interesserede i forhold til deltagernes indstilling til læringsforløbene, samtidig med at der udøves kritisk opmærksomhed på egen forforståelse og intersubjektivitet, der muligvis kunne være med til at puste til dårlig samvittighed hos scenarie 2's deltagere.

Forberedelsen og gennemførelsen af interviewene ses som et metodisk intensivt design, hvor udbredelsen af et fænomen ikke er så vigtigt som kommunikationsprocesser, kontekst og igangværende dynamik. Samspillet mellem teori og empiri gør, at metoden bliver abduktiv.

Validitet tilstræbes i selve interviewet gennem en omhyggelig spørgen om meningen til det, der siges, kombineret med løbende kontrol af forståelsen af det sagte (Kvale 1984, 2002). Således indgår analyse og fortolkning allerede i selve interviewet, men som det fremgår af følgende interviewcitater kan flere temaer være i spil:

³ Se bilag 1a og 1b

SP: "Hvad ser du af fordele ved virtuelle læringsrum?"

BB: "Tror man bliver bredere informeret – får flere ideer man ikke har tænkt på før. Hvis jeg søger på Google får jeg flere ideer end jeg havde i forvejen. Men jeg kan bedst lide at sidde overfor hinanden, hvis der er noget, jeg ikke forstår, så kan man spørge."

SP: "Men i det virtuelle læringsrum er det uafhængig af tid og sted?"

BB: "Ja, det kan være svært at træffe hinanden, og det kan være træls, det kan være smart med fleksibiliteten, der er rigtig mange gode ting ved det."

SP: "Kunne du benytte dig af virtuelle læringsrum i fremtiden?"

BB: "Ja, jeg går tit ind og søger på et eller andet i stedet for at ringe."

Citater fra interview med deltagende pædagog BB, scenarie 2, bilag 2a.

I en analyse af ovenstående eksempel ses det umiddelbart, hvorledes interviewerens forsøger at få uddybet informantens forståelse af det virtuelle læringsrums fordele og herunder tilstræber kontrol af denne forståelse. Imidlertid viser en fortolkning af ordvekslingen også tegn på, at informanten ikke betragter et virtuelt læringsrum som et sted, hvor viden konstrueres gennem dialog, men at et virtuelt læringsrum derimod opfattes som steder på nettet, hvor man kan søge information. Tolkningen viser ydermere tegn på, at vedkommende er mest tiltrukket af face-to-face læringsrums mulighed for dialog.

I bearbejdningen af interviewmaterialet er der generelt mulighed for en dybere meningsfortolkning, end den umiddelbare overflade af interviewteksten er udtryk for. Kvale taler da også om tre former for fortolkning: En fortolkning, der afdækker den interviewedes *selvforståelse* og en fortolkning ud fra *common sense*, der tilstræber at læse, hvilke temaer, der så at sige ligger skjult mellem linierne, og sidst en *teoretisk* tolkning, hvor temaerne forholdes til en valgt teoriramme (Kvale 1984, 2002).

De gennemførte interview er transskriberede⁴, dog med meningskondensering af mindre vigtige passager. Efter transskriberingen er interviewene blevet gennemlæst og analyseret med henblik på kodning og fortolkningsmuligheder (Kvale 1984), hvorefter materialet er søgt ordnet i udvalgte kategorier af interesse for projektets rejste problemstillinger.

Data fra interviewene indgår i den komparative analyse af de to scenarier og har i den tidligere beskrevne iterative proces virket tilbage på arbejdet med den didaktiske model Ægget.

⁴ De transskriberede interview er anonymiserede og vedlagt i bilag 2a-2f.

3.3 Spørgeskemaer

I scenarie 1 anvendtes i foråret 2007 spørgeskemaer til evaluering af forløbet. Den tidsmæssige afstand til afslutningen af forløbet betyder at disse spørgeskemaer anvendes i indeværende projekt i stedet for at gennemføre interview med deltagerne. Det skal dog bemærkes, at en pædagogstuderende, som har deltaget i begge forløb, er blevet interviewet⁵ og herunder er kommet ind på sammenligninger mellem de to forløb.

Scenarie 1's empiri er indsamlet og tidligere bearbejdet i forbindelse med MIL-studiets projektarbejde i 2007 om IKT i læreprocesser – brug og betydning.

Spørgeskemaerne består i et skema A og et skema B⁶. Begge skemaer er udfyldt og afleveret anonymt af deltagerne. Resultaterne er efterfølgende samlet i fælles skemaer.

Skema A består i spørgsmål, hvor respondenterne skal tage stilling og erklære sig mere eller mindre enig med et givent udsagn. Spørgeskemaet er simpelt og lægger op til en kvantitativ analyse, det er udformet på en måde, så det umiddelbart kan aflæses, om den studerende mener at have nået målene for projektet. Her er tale om en evaluering af summativ karakter.

Skema B er af mere kompleks karakter, og der lægges op til en formativ selvevaluering mht. kvaliteten af den læring, der har fundet sted, jf. flowbegrebet og AFEL⁷ (Bjørn 1995, Csikszentmihalyi 2005). Skemaet giver mulighed for både kvantitativ analyse og for uddybende kommentarer af kvalitativ art.

De metodemæssige forskelle i evalueringen og empiri-indsamlingen fra de to scenarier kan i indeværende projekt ses som en svaghed i forhold til en præcis komparativ analyse. Interview med flere deltagere fra scenarie 1 ville være hensigtsmæssigt og øge grundlaget for sammenligning af de to scenariers empiri, men umuliggøres desværre af den store tidsmæssige forskydning mellem de to scenarier.

På grund af scenarie 1's store indflydelse på det didaktiske design i scenarie 2, giver det alligevel mening at sammenligne forløbene og herunder inddrage deltagerens udsagn af hhv. skriftlig og mundtlig art, på trods af tidsforskydning og indsamlingsmetodernes forskellighed.

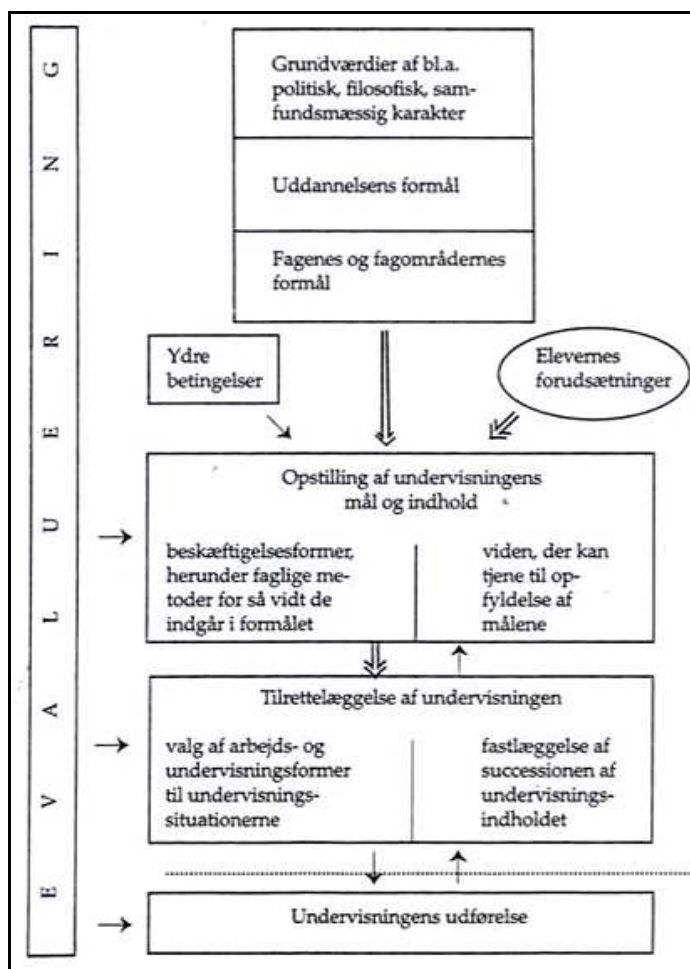
⁵ Se bilag 2f.

⁶ Se bilag 3 og 4.

⁷ Flow og AFEL uddybes i afsnit 6.5 og 6.6.

4. Didaktiske modeller – til inspiration

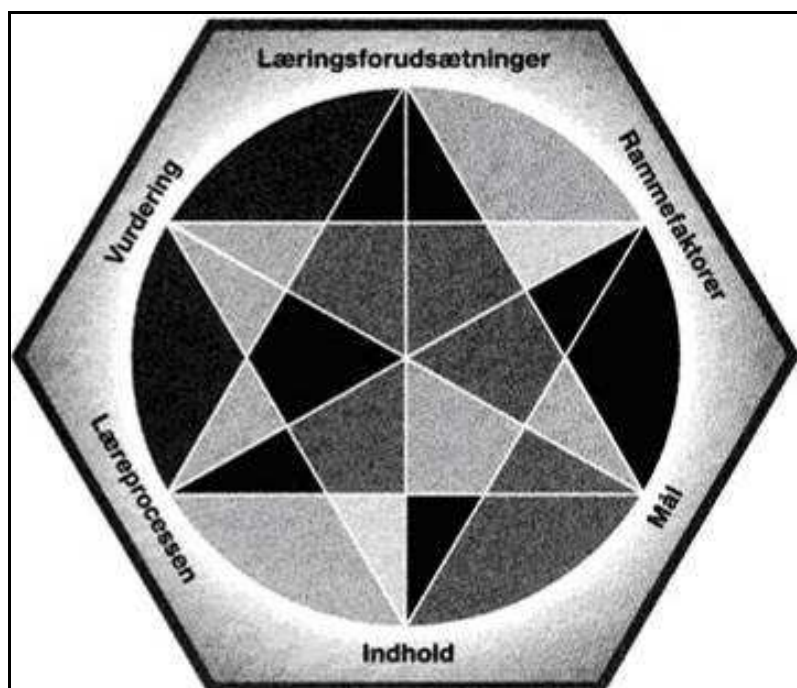
At målsætte, planlægge, gennemføre og evaluere læringsforløb professionelt fordrer didaktisk tænkning og tilrettelæggelse. Anvendelsen af anerkendte didaktiske teorier og modellers forskningsbaserede viden og empiri kan være med til at sikre overblik og kvalitet i dette arbejde. Modellerne kan fungere som en slags billeder på didaktikkens elementer og deres indbyrdes forbundenhed. De kan anvendes i planlægningsssammenhæng, men kan også danne afsæt for kritisk og konstruktiv analyse samt evaluering af læringsforløb. Modellerne kan desuden udsættes for kritisk og konstruktiv analyse samt medvirke og give inspiration til design af egne didaktiske modeller, tilpasset eksempelvis andre læringsmiljøer og et eventuelt anderledes læringsyn end den inspirerende model tager udgangspunkt i (Bundsgaard 2004).



III. 5: Didaktisk model (Larsen 1997: 91).

Carl Åge Larsen, professor i metodik og didaktik (1960-1978) ved Danmarks Lærerhøjskole, udviklede forskellige modeller til planlægning af undervisning. Carl Åge Larsens model fra 1976 fremstår som en dannelses-teoretisk didaktisk model, der beskriver processen fra underviserens overordnede overvejelser over undervisningens formål til udførelsen og evalueringen af den. Modellen sætter et stærkt fokus på undervisningens mål og indhold og iflg. Larsen er den en tænke- og struktur-model, ikke en funktions- eller handlemodel (Larsen 1976/1997).

Carl Åge Larsens modeller er af lektorer ved Høgskolen i Akershus i Norge Hilde Hiim og Else Hippe blevet kritiseret for at være for hierarkiske, snævre og skematiske i deres fokusering på mål og indhold, hvorved eksempelvis deltagerforudsætningerne risikerer at blive underkendt. Hiim og Hippe står selv for en bredere didaktisk helhedstænkning, og gennem fokusering på forskellige perspektiver i deres sekskantede relationsmodel ønsker de, at underviseren skal finde sit eget kritisk-pædagogiske grundsyn, hvorfra undervisningsspørgsmål kan analyseres og/eller planlægges (Hiim, Hippe 2007).



Ill. 6: Relationsmodellen (Hiim, Hippe 2007:73).

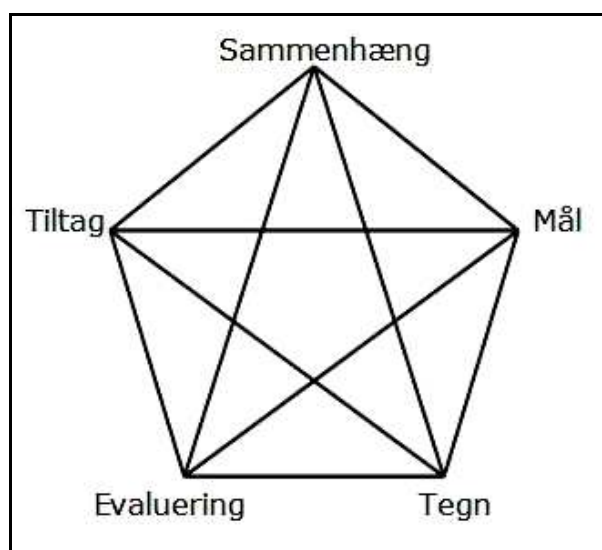
I Hiim og HIPPES model indgår seks forskellige elementer: Læringsforudsætninger, Rammefaktorer, Mål, Indhold, Læreprocessen og Vurdering i et nært samspil, - relationer mellem undervisningens didaktiske kategorier betyder, at forandring ét sted vil medføre forandring et andet sted.

Analysen eller planlægningen kan starte et hvilket som helst sted i modellen, og Hiim og HIPPES model viser det komplekse samspil mellem teori og praksis i undervisnings- og læringsammenhænge.

En sammenligning af de to didaktiske modeller viser, at C. Å. Larsens model er mere hierarkisk opbygget end Hiim og HIPPES relationsmodel. Larsens model er igennem tiden blevet kendt som en hierarkisk "mål-middel" model udsprunget af naturvidenskabelige principper og en deraf følgende deduktiv tilgang til didaktikken (Dale 1998). Iflg. Hiim og Hippe er forskellige pædagogiske opfattelser og uenighed ofte begrundet i forskelle i videnskabssyn og læringsopfattelse (Hiim, Hippe 2007: 16).

Imidlertid kan denne kritik af Larsens model delvist imødegås ved at fokusere på modellens dannelsesstærkning (målkategorierne). Modellens vekslen mellem nedadgående og opadgående pile kan ydermere ses som udtryk for en hermeneutisk fremgangsmåde/tænkning.

Uddannelsesledere ved Silkeborg Seminarium Hanna Mølgaard og Martin S. Klausen har i SMTTE-modellen, i lighed med Hiim og Hippe, et bud på en dynamisk og relationsorienteret didaktisk model, der fremstår som et velegnet værktøj i forbindelse med planlægning, tilrettelæggelse eller analyse af læringsforløb.



III. 7: SMTTE modellen (Mølgaard, Klausen 2006:31).

SMTTE modellen giver en ramme til beskrivelse af Sammenhæng som baggrund og forudsætninger, Mål, Tiltag, der beskriver handlinger for at nå målet, Tegn, som indikerer målopfyldelse/manglende målopfyldelse samt Evaluering.

Sammenlignet med Hiim og HIPPES model, har SMTTE-modellen et bemærkelsesværdigt element, nemlig *Tegn*, der i en didaktisk tilrettelæggelse formuleres forud for de handlinger, som *Tiltag* indeholder. Tilstedeværelsen af, eller manglen på, tegn undervejs i et forløb bruges gennem del-evaluering f.eks. til at ændre tiltag for at nå målet og fremmer således dynamikken i forløbet.

I sammenhæng med at opmærksomheden på *Tegn* kan fremhæves som en styrke ved modellen, kan kategorien *Sammenhæng* ses som værende noget svagt beskrevet. *Sammenhæng* forstået som baggrund og forudsætninger kan her næsten sidestilles med *Rammefaktorer* og *Læringsforudsætninger* i Hiim og HIPPES model eller *Ydre betingelser* og *Elevforudsætninger* i Larsens model.

De tre anførte modeller giver hver især kvalificerede bud på didaktisk tænkning og tilrettelæggelse af læringsforløb, men det kan diskuteres, om de yder tilstrækkelig støtte i forhold til didaktikken i en IKT-støttet pædagogik i et socialkonstruktivistisk læringsmiljø for f.eks. pædagogers og pædagogstuderendes praksisfællesskaber.

Med inspiration fra disse modeller præsenteres her en selvdesignet didaktisk model til brug for planlægning eller analyse af især den computerstøttede del af blended learning forløb og/eller videndeling for voksne studerende. Der vil undervejs blive inddraget relevant teori i argumentationen for de valgte løsninger. Modellen vil efterfølgende blive afprøvet i en analyse af de tidligere præsenterede scenarier: Scenarie 1, hvor alt gik godt og scenarie 2, hvor næsten alt gik galt.

5. Ægget – en ny didaktisk model

Denne model er fremstillet med henblik på underviserens planlægning, udførelse, evaluering og analyse af blended learning forløb i et socialkonstruktivistisk læringsmiljø for voksne studerende, der indgår i et praksisfællesskab⁸. Dette perspektiv er valgt ud fra den praksis, hvori læringsforløbene bag scenarie 1 og 2 udfolder sig. Praksis er her præget af en forholdsvis stor grad af underviserstyring i fag- og temaundervisning samt kursusforløb og af en større grad af deltagerstyring i efterfølgende projektforløb.

Modellen bliver i denne rapport anvendt til komparativ analyse af de to præsenterede scenarier, men tænkes også anvendt som planlægningsredskab af både undervisere og studerende samt vejledere i forbindelse med eksempelvis problemorienteret projektarbejdes større grad af deltagerstyring. Indeværende rapport uddyber ikke denne mulighed.

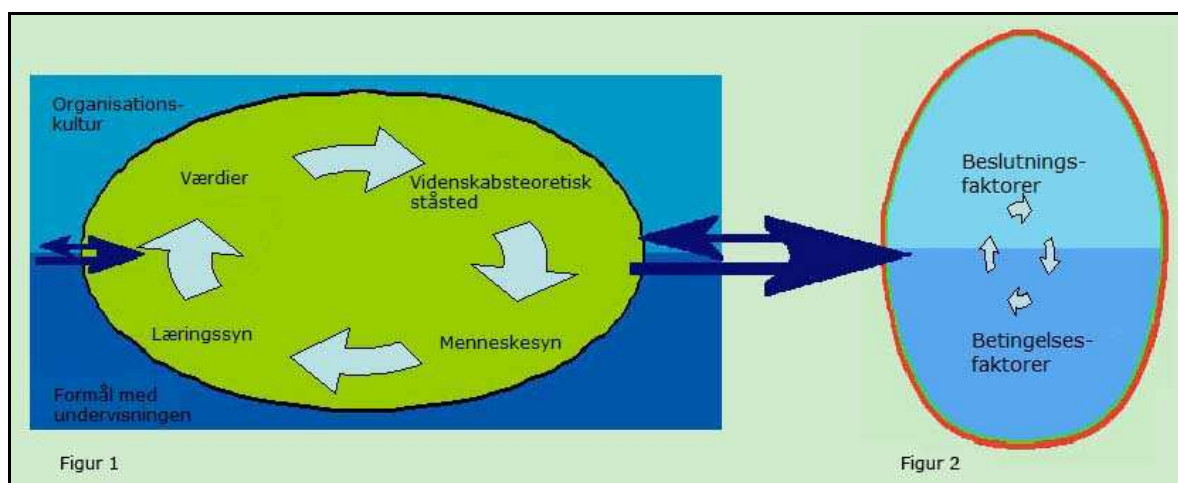
Modellen opstår af – og bliver samtidig udtryk for – en teoretisk tænkning, og kan som sådan bruges til analyse af et gennemført læringsforløb. Modellen som planlægningsværktøj vil have andre vilkår, idet erfaringer viser, at i mødet med den konkrete praksis' handlinger, vil en planlægning aldrig blive udført fuldstændig, som den var tænkt. Den velgennemtænkte planlægning med dens teoretiske forankring kan på de vilkår ses som en mulighed for at kunne handle kritisk reflektivt i den givne praksis (Dale 1998, Mathiasen 2000:14).

Æggeformen er valgt ud fra symbolværdien i forhold til udviklingsmuligheder, men også fordi netop den ovale form – i modsætning til en firkanter - visuelt giver god mening i forhold til elementers bevægelighed indenfor figuren. Æggets indre rummer essensen af læringsforløbet, sådan som det konkret berører den enkelte underviser og et antal studerende, holdt sammen og beskyttet af æggeskallen, hvorigennem påvirkninger og kommunikation alligevel kan finde sted. Æggets kerne, blomsten, betegnes her som *den studerendes gode og meningsfyldte læreproces*, - det, vi har mulighed for at opnå, når alle faktorer i Ægget spiller konstruktivt sammen.

⁸ Socialkonstruktivistisk læringstænkning i virtuelle praksisfællesskaber for pædagoger og pædagogstuderende uddybes i afsnit 6.1-6.2.

5.1 Overordnet præsentation af modellen

Underviseren tager udgangspunkt i egne og uddannelsesstedets værdier, videnskabsteoretisk ståsted, menneskesyn og læringssyn. Dette foregår på baggrund af organisationskulturen og formålet med den kommende undervisning/læringstilrettelæggelse, se figur 1. Modellen kunne med inspiration fra C. Å. Larsens model (Larsen 1976/1997) have rummet endnu et bagvedliggende lag, nemlig samfundet og dets sociokulturelle rammer, diskurser mv., som organisationen og læringsmiljøet aktuelt er indlejret i. Omfanget af indeværende projekt levner ikke ressourcer til denne inddragelse, men aspektet berøres i perspektivering, afsnit 10.



Ill. 8: Figur 1 viser baggrunden for den didaktik, som Ægget, figur 2, repræsenterer.

Underviseren udfører sin konkrete didaktiske planlægning *inde* i Ægget, beskyttet af æggeskallen, der her illustrerer behovet for ro og koncentration samt det at lukke af for fortsatte udefra kommende påvirkninger, se figur 2. Som tidligere anført er æggeskallen i et vist omfang dog stadig åben overfor kommunikation begge veje.

Inde i selve Ægget påvirker beslutningsfaktorer og betingelsesfaktorer fortsat hinanden i en iterativ og meget dynamisk proces. Egne praksiserfaringer viser, at mange gennemførte forløb indenfor æggets beslutnings- og betingelsesfaktorer som oftest ingen indvirkning vil have på indholdet af figur 1. Dette er i overensstemmelse med den træghed, som udvikling i organisationskulturen kan kendetegnes af, når eksempelvis grundlæggende antagelser forekommer svære at ændre:

"Som vi vil se, er kulturforandring i betydningen at ændre grundlæggende antagelser derfor vanskelig, tidkrævende og fremkalder stor utryghed. (Schein 2000: 34).

For mange undervisere vil indholdet af figur 1 fremstå som selvfølgeligheder, hvortil der i hverdagen kun lejlighedsvist knyttes dyberegående refleksion. Betydningen af organisationskulturen i forbindelse med vilkårene for arbejdet med IKT-støttede læreprocesser må ikke underkendes, men vil her kun blive berørt perifert. Brugen af IKT må netop altid ses som en del af en større sammenhæng, der tager udgangspunkt i en forståelse af, hvad viden, læring og undervisning er, og hvordan IKT kan reflekteres ind i sammenhængen (Gynther 2005: 27).

Figur 1's indhold øver stor indflydelse på figur 2's indhold, hvilket afspejles i modellens kraftige mørkeblå pil fra fig. 1 over imod fig. 2.

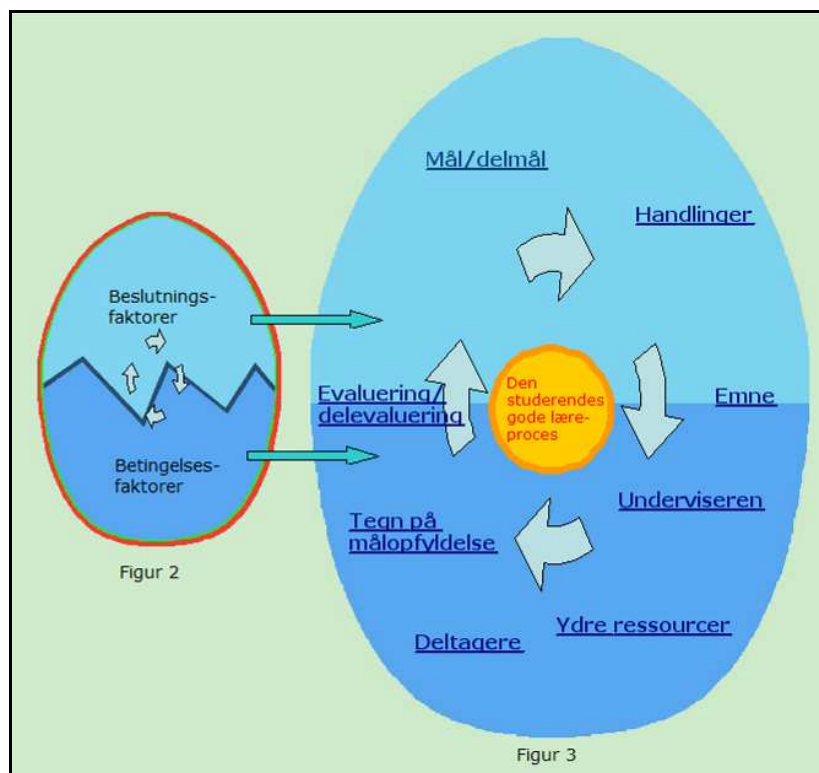
Den mørkeblå pil illustrerer påvirkning fra såvel det grønne som det tofarvede blå område i fig. 1.

Fra Ægget (fig.2) går en mindre pil tilbage til indholdet af figur 1. Figurerens dialektiske pile viser, hvilken vej påvirkningen er størst. Underviserens værdier, videnskabsteoretiske ståsted, menneskesyn samt lærings-syn, organisationskultur og formål (fig.1) *kan* ændres, men det sker oftest ikke over kort tid og på baggrund af enkeltstående læringsforløb (Schein 2000).

Bekendtgørelsesmæssigt bestemte formål er i nævnte sammenhæng vanskeligere at ændre end organisationens evt. egne opstillede formål.

Såvel organisationskultur som formålet med undervisningen kan i mange læringsforløb betragtes som statiske elementer i den konkrete didaktiske tilrettelæggelse og vil hermed ofte kunne indtænkes som temmelig uforanderlige betingelsesfaktorer for didaktikken, jf. Larsens model (Larsen 1976/ 1997).

Fig. 1 har hentet inspiration hos flere forskellige didaktikere samt i organisationsteori. Fig. 2 er indledningsvist inspireret af P.G. Heimann (Hiim, Hippe 2007) og rummer beslutnings- og betingelsesfaktorer i tilrettelæggelsen af læringsforløb. Modellens måde at tage afsæt i fig. 1's overordnede elementer af dannelsesmæssig karakter og derefter nå frem til fig. 2's mere konkrete indhold er inspireret af C. Å. Larsen (Larsen 1976/1997), der dog tænker mere deduktivt og således ikke forestiller sig, at det, der sker i Æggets læringsrum, kan få indflydelse på eksempelvis organisationskultur og formålet med læringen. Æggets angivelse af den gensidige påvirkning mellem fig. 1 og fig. 2 har hentet inspiration i Hiim og Hippes relationsmodels brug af Rammefaktorer samt SMTTE-modellens brug af Baggrund samt teori om organisationskultur (Hiim, Hippe 2007, Mølgaard, Klausen 2006, Schein 2000).



Ill. 9: Figur 2 og figur 3 viser Ægget i hhv. lukket og åbnet tilstand.

Figur 2's indhold af Beslutnings- og Betingelsesfaktorer lukkes i figur 3 op til Handlinger og Mål/delmål samt Ydre ressourcer, Underviseren, Deltagere og Tegn på målopfyldelse. Æggets indhold af faktorer er inspireret af flere forskellige didaktikere, dog er Tegn på målopfyldelse tydeligt inspireret af Mølgaard og Klausens SMTTE model (Mølgaard, Klausen 2006).

Evaluering/devaluering og Emne er placeret mellem beslutnings- og betingelsesfaktorer, idet de kan høre hjemme begge steder. Afhængig af sammenhængen vil flere af Æggets faktorer kunne skifte position fra Beslutnings- til Betingelsesfaktor og omvendt.

Alle faktorer kan berøre hinanden direkte, de er ikke afhængige af den strømretning, som pilenes bevægelser i Ægget antyder. Blommen i ægget ses som det allervigtigste i den didaktiske tænkning og tilrettelæggelse: *Den studerendes gode læreproces*. Denne kan opnås på forskellig vis, afhængig af samspillet mellem faktorerne. Relationer og bevægelighed betyder, at en ændring ét sted igangsætter en iterativ proces, der medfører ændringer i den samlede situation/de andre faktorer i Ægget. Enhver statisk faktor vil hæmme udviklingsmulighederne i processen, hvilket kan forekomme, hvis Mål ses som en betingelsesfaktor og ikke en beslutningsfaktor.

Fleksibilitet og forandringsmuligheder fremhæves som en nødvendighed i forbindelse med netop læring og kompetenceudvikling i et hyperkomplekst samfund, der er karakteriseret ved hurtig foranderlighed og stor kompleksitet (Gynther 2007, Illeris 2007, Qvortrup 2001).

En nutidig didaktisk model med fokus på IKT-støttede læringsmiljøer i det tidligere nævnte kollaborativt arbejdende/lærende praksisfællesskab må derfor lægge op til fleksibilitet og hurtige forandringsmuligheder.

Processerne er dynamiske, og uanset hvor velgennemtænkt og planlagt et forløb må forekomme, vil dette altid fremstå som særdeles komplekst og med uforudsigelige elementer (Mathiasen 2000).

Ægget kan være udgangspunkt for kritisk refleksion såvel undervejs i forløbet som i forbindelse med efterfølgende vurdering.

5.2 Æggets indre faktorer

Beslutningsfaktorer og betingelsesfaktorer indgår i et bevægeligt samspil under udvikling og gennemførelse af ethvert reflekteret læringsforløb. En underviser, der planlægger et forløb, kan tage udgangspunkt i hvilket som helst sted i modellens beslutningsfaktorer: Mål/Delmål og Handlinger eller i betingelsesfaktorerne: Tegn, Deltagere, Underviser og Ydre Resourcer. Faktorerne Evaluering/devaluering og Emne ses som hjemmehørende blandt både beslutnings- og betingelsesfaktorer, afhængig af den konkrete situation. Også her kan underviseren tage sit udgangspunkt. Betydningen af faktorerne præsenteres i rapportens næste afsnit.

IKT kan principielt indtænkes i samtlige faktorer i den didaktiske model, afhængig af det konkrete forløb, men *behøver* det ikke nødvendigvis. Der vil i afsnit 7's komparative analyse af de to scenarier fremkomme eksempler på IKT'ens rolle i forhold til relevante faktorer, når IKT ses som middel og ikke som mål for en given læreproces med et emneindhold, som ikke i sig selv handler om IKT.

Lektor og Ph.d. leder af Center for IT og Læring ved Aarhus Universitet Helle Mathiasen påpeger, at et IKT-fokus let kan gøre én blind for den kompleksitet, der er til stede i enhver planlægning, udførelse og evaluering af en undervisning:

"IKT har ikke forrang frem for andre parametre i det didaktiske kompleks. Vi bliver blændet, hvis vi tager udgangspunkt i at IKT er punktet, hvorfra alt stråler. Men det betyder samtidigt, at mange vanebårne handlinger i den pædagogiske verden bliver sat til debat." (Mathiasen 2000:19).

Med udgangspunkt i ovenstående præsenteres i de følgende underafsnit i forholdsvis kort form Æggets indre faktorer, idet IKT-aspekter kun berøres i enkelte af disse. I afsnit 6 følger dernæst en diskussion af udvalgte didaktiske problemstillinger i forbindelse med disse faktorer, og her vil IKT'en spille en mere fremtrædende rolle.

5.2.1 Mål/delmål

Målformulering er en central faktor i planlægningen af et hvilket som helst læringsforløb. Målene formuleres som målbare og konkrete, opnåelige størrelser, hvorfra der evt. kan formuleres delmål.

Målene må forholde sig præcist til den viden og de færdigheder samt eventuelle holdninger, deltagerne/målgruppen skal erhverve sig i forløbet. Målene for et givent forløb er ikke altid mulige eller hensigtsmæssige at ændre, men må dog ses som påvirkelige i den dynamiske læringsproces. Mål kan formuleres med udgangspunkt i udefra kommende betingelsesfaktorer eller i Æggets indre faktorer, eksempelvis Evaluering og Tegn. Målene giver anledning til afstikning af en kurs for læringsforløbets retning og for igangsætning af handlinger (Hiim, Hippe 2007, Illeris 2007, Mølgaard, Klausen 2006).

5.2.2 Handlinger

Handlinger er de tiltag, underviseren iværksætter i et forsøg på at nå målene, de har ofte karakter af metodevalg. Handlingerne karakteriseres som beslutningsfaktorer og beskrives/vælges i forbindelse med planlægningen og tilrettelæggelsen af et læringsforløb. Forslag til handlinger og tiltag må udvikles i nært samspil med alle betingelsesfaktorer i Ægget, hvorved en række organisatoriske hv-spørgsmål kan formuleres: Hvad, hvem, hvordan, hvor, hvornår...

Handlinger og tiltag må løbende ændres i et dynamisk samspil med især Tegn på målopfyldelse og Evaluering/devalueringer. Handlinger og handlekompeterencer kan ses fra et teoretisk såvel som et praktisk perspektiv og rummer en del udfordrende problemstillinger, hvoraf nogle uddybes i afsnit 6. (Hiim, Hippe 2007, Mølgaard, Klausen 2006).

5.2.3 Tegn på målopfyldelse

Underviseren beskriver, i sammenhæng med formuleringen af målene for forløbet, nogle konkret iagttagelige indikatorer, der kan vise, om målene er på vej til at blive indfriet. Der formuleres tegn, der er dækkende for samtlige mål for forløbet, såfremt der er flere end ét. Tegnene anvendes gennem devalueringer til evt. at ændre på handlinger og tiltag for at nå målene.

I sammenhæng med devalueringer vurderes også, om målet kan/bør ændres. I den afsluttende evaluering og vurdering er tegnene blandt de indikatorer, der viser, om målene er indfriet (Mølgaard, Klausen 2006).

5.2.4 Deltagere

Læringsforløbets enkelte deltagere indgår med deres forskellige forudsætninger og potentialer i udviklingen af det konkrete læringsforløb, hvilket kan ses som en del af et forløbs antropogene forudsætninger (Hiim og Hippe 2007).

Deltagernes intelligensers beskaffenhed (Gardner 1993), deres læringsstile og motivation (Jensen 2003), samt deres læringssyn og indstilling til praksisfællesskabets kommunikation og kollaboration er vigtige komponenter i processen.

IKT-parathed hos den enkelte deltager, forstået som evne og vilje til kommunikation og dialog i et virtuelt praksisfællesskab, kan ses som en forudsætning i et godt blended learning miljø, og er hermed en uhyre vigtig faktor i didaktikken (Gynther 2005).

5.2.5 Undervisere

I tilrettelæggelsen af formelle læringsforløb har underviseren en central rolle og et stort ansvar, som den, der designer og faciliterer læringsforløbet for deltagerne/de studerende. Læringen kan ikke designes (Wenger 2004), men underviseren kan designe *for* læring vha. sin praksiskompetence samt didaktiske og kritiske kompetence (Dale 1998).

Arbejdet med blended learning og IKT-støttede læreprocesser i konstruktivistisk lærende praksisfællesskaber kræver for en del undervisere en omtænkning af lærerrollen. Fokus må flyttes fra en evt. instruktivistisk læringstæknings måde at se underviseren som den centrale formidler af læringens indhold – til et fokus på den/de lærende og deres læreprocesser (Lorentzen 2002). Underviserens opgaver i den sammenhæng uddybes og diskuteres i afsnit 6.7.

5.2.6 Ydre ressourcer

Ressourcer som tilstedeværelsen af funktionsdueligt hardware og software samt muligheden for tilstrækkelig og velkvalificeret support må ses som endnu en vigtig faktor i læringsmiljøets muligheder for at tilbyde god og vedkommende læring for deltagerne (Agertoft m.fl (a) 2003, Gynther 2005).

Et fokus på de ydre ressourcer vil ofte bringe underviseren og deltagerne i læreprocessen i nær kontakt med organisationskulturen i deres arbejds- eller studiemiljøer. Her handler det meget ofte om tildelingen af – eller manglen på – tid og penge som forudsætninger for optimeringen af de yd-

re ressourcers mulighed for positiv medvirken og andel i læreprocessen (Gynther 2005, Schein 2000).

Tildeling af den nødvendige tid til læring i arbejdssammenhæng kan betragtes som en ydre ressource, som det kan være vanskeligt at besidde i tilstrækkeligt omfang (Illeris 2007).

Undervisningsmidler og litteratur henregnes til de ydre ressourcer, og her vil netop det IKT-støttede læringsmiljø ofte kunne anvende gratis og let-tilgængelige materialer.

5.2.7 Evaluering/devaluering

Løbende devalueringer er med til at opretholde bevægelse og udvikling i læringsforløbet og bliver således et handlingsorienteret redskab med involvering af beslutningsfaktorer af forskellig art. Med udgangspunkt i de formulerede tegn vurderes det, om målopfyldelse er på vej, og om der skal iværksættes nye/andre handlinger.

I den afsluttende evaluering opsamler og vurderer deltagerne forløbet ud fra de opstillede mål og kan derfra evt. skabe et kvalificerende afsæt for et nyt læringsforløb, hvor evalueringen ses som den igangsættende betingelsesfaktor (Mølgaard, Klausen 2006).

Evaluering kan tjene flere forskellige formål omhandlende eksempelvis dokumentation, kontrol og akkreditering, men evaluering af læringsforløb med baggrund i praksisfællesskaber og konstruktivistisk læringsforståelse samt AFEL (Ansvar for egen læring, se afsnit 6.4) må nødvendigvis også have et evalueringsmæssigt fokus på såvel undervisers som studerendes kompetenceudvikling med henblik på fremtidige læringsforløb. Derfor må deltagerne involveres i en bred og reflektiv evaluering af samtlige faktorer i Ægget (Dale 1998, Illeris 2006, Mølgaard, Klausen 2006).

5.2.8 Emne

Læreprocessens tematiske indhold: emnet, - som deltagerne lærer noget om, er en central faktor i den didaktik, som Ægget illustrerer.

Emnet kan fremstå som en betingelsesfaktor ved igangsætning af et læringsforløb, eksempelvis hvis emnet er indeholdt i en given fagplan eller hvis et tidligere læringsforløbs mulige evaluering har afstedkommet en beslutning om et konkret arbejde med det pågældende emne.

Emnet kan også fremstå som en beslutningsfaktor, der opstår i et allerede igangsat forløb mellem læreprocessens deltagere, - afstedkommet af del-

tagerønsker eller som en idé udsprunget af eksempelvis vedtagelsen af et mål for forløbet.

I forbindelse med IKT-støttede læreprocesser må underviseren tage stilling til emnets egnethed i den indeværende sammenhæng, herunder hvilke dele af emnet, der har behov for fysisk nærvær i læreprocessen. Dette uddybes i afsnit 6.2-6.3. Emner skal ikke nødvendigvis fravælges, fordi de traditionelt ikke har været arbejdet med i IKT-støttede processer. (Gynther 2005, Mathiasen 2000, Mølgaard, Klausen 2006).

6. Udvalgte didaktiske problemstillinger i Ægget

Efter forudgående afsnits præsentation og korte redegørelse for Æggets beslutnings- og betingelsesfaktorer, vil der nu med inddragelse af relevant teori blive belyst udvalgte problemstillinger og fokusfelter med relation til faktorer i modellen.

Problemstillingerne behandles her generelt og ud fra et overordnet perspektiv. De er alle relevante for den kommende analyse af de to præsenterede scenarier, men andre problemstillinger eller fokusfelter kunne ligeledes være mulige, interessante og relevante i indeværende sammenhæng.

Indholdet i flere efterfølgende delafsnit rummer forskellige stærkt forbundne fokusfelter og diskussioner, hvorfor der i det enkelte delafsnit kan forekomme problemstillinger, diskussion og argumentation, som med lige så stor ret kunne anbringes under en anden overskrift end den valgte.

Dette afsnits generelle diskussion følges op i afsnit 8's komparative analyse af de to scenarier, hvor mere specifikke praksiseksempler vil indgå.

6.1 Læring, viden og videndeling

Den didaktiske model Ægget er som tidligere anført fremstillet med henblik på underviserens arbejde med blended learning i et socialkonstruktivistisk læringsmiljø for voksne studerende.

Det forekommer i den sammenhæng nødvendigt at sætte fokus på, hvad læring, viden og deling af viden egentlig er⁹.

Læring, viden og deling af viden er tæt forbundne størrelser. Den enkelte må tilegne sig viden gennem læring, førend videndeling kan finde sted. Læringen karakteriseres af tre dimensioner: den indholdsmæssige, den drivkraftmæssige og den samspilsmæssige, der tilsammen angiver bredden og mangesidigheden i læreprocessen (Illeris 2007).

Viden betragtes i den konstruktivistiske læringsopfattelse ikke som en objektiv størrelse, der kan overføres fra én person til en anden. Viden opfattes som et resultat af læring, hvilket er en socialt konstrueret proces, der indbefatter handling og hvori indgår kommunikation og selektion (Agertoft m.fl. 2003(a), Bang, Dalsgaard 2005, Hermansen 2005, Illeris 2007).

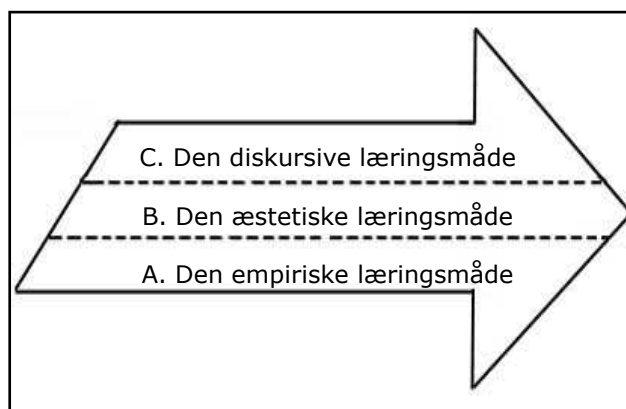
⁹ Jf. afsnit 3's omtale af videnskabsteoretisk tilgang.

I forbindelse med såvel udvikling som deling af viden, er det vigtigt at holde sig for øje, at viden kan fremstå som eksplicit eller implicit, tavs viden (Polanyi 1968). Den eksplicite viden er i mange læringsforløb nemmere at dele end den implicite, men i et blended learning forløb er det muligt gennem inddragelse af mesterlæretækning og anvendelsen af eksempelvis æstetiske virkemidler i det didaktiske design – at indtænke også tavs viden. (Lave, Wenger 2003, Gynther 2005). Konkret arbejde med synlige produkter eller evt. fotos af samme kan blive en form for tingsliggørelse, der gør det muligt for den lærende at knytte an til kropsligt empiriske, emotive og æstetiske læreformer og hermed ikke kun gøre brug af den diskursive læringsmåde.



III. 10: Fordybelse i æstetisk læreproces.

I nedenstående model illustreres den æstetiske læringsmåde i forhold til den empiriske og den diskursive læringsmåde:



III. 11: Tre læringsmåder (Austring, Sørensen 2006)

I illustration 11 vises, hvorledes æstetisk og diskursiv læringsmåde bygger ovenpå den empiriske læringsmåde, der er den første læringsmåde mennesket tilegner sig. Den empiriske og den æstetiske læringsmåde er tæt forbundet med kropslig og tavs viden. Læringsmåderne eksisterer side om side livet igennem og supplerer hinanden som måder for erkendelse.

Forskelle i opfattelsen af, hvad læring, viden og videndeling er, kan ses som en alvorlig hæmsko, ikke mindst i forhold til blended learnings virtuelle perioder. At data og information er til rådighed sikrer på ingen måde læring og udvikling af viden. Leder af Kompetencecenter for IT og læring i CVU-Sjælland Karsten Gynther påpeger, at data først bliver til information, når disse data for alvor udgør en forskel, og at viden ikke nødvendigvis er hverken nem eller billig at dele:

"Blended learning betyder dels, at vi må gå bort fra at se på e-learning som alibi for at dokumentere hurtig distribution af viden til medarbejderne til en lav pris, sådan som det anskues i dele af erhvervslivet – og den offentlige sektor."
(Gynther 2005: 95).

Ovenstående citat tillægger arbejdsgiverne en stor del af ansvaret for misforståelser af videndelingens karakter og muligheder. Dette er givetvis genkendeligt for mange også indenfor undervisningssektoren. Det må imidlertid antages, at også deltageres forståelse af læring, viden og videndeling er af overordentlig stor betydning for disse processer, og at en manglende enighed blandt deltagerne kan medføre vanskeligheder i forhold til konstruktion af viden.

Videndeling forstået som resultatet af en konstruktiv kommunikation, der fører til enighed eller større forståelse/kunnen for de involverede deltagerer er en stor udfordring, der kræver meget af deltagerne. Den amerikanske læringsteoretiker Etienne Wengers begreber om praksisfællesskabers meningsforhandling (Wenger 2000, 2001, 2004) kan være med til at belyse denne udfordring og vil derfor blive uddybet i næste afsnit.

6.2 Virtuelle praksisfællesskaber

Efter at have indkredset begreberne læring, viden og videndeling sættes nu fokus på det praksisfællesskab, hvori læringen og videndelingen finder sted: Hvad er et praksisfællesskab og hvorfor er det vigtigt i forbindelse med læring og videndeling?

Etienne Wenger definerer på sin hjemmeside praksisfællesskabet således:

"Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly."
(Wenger 2008).

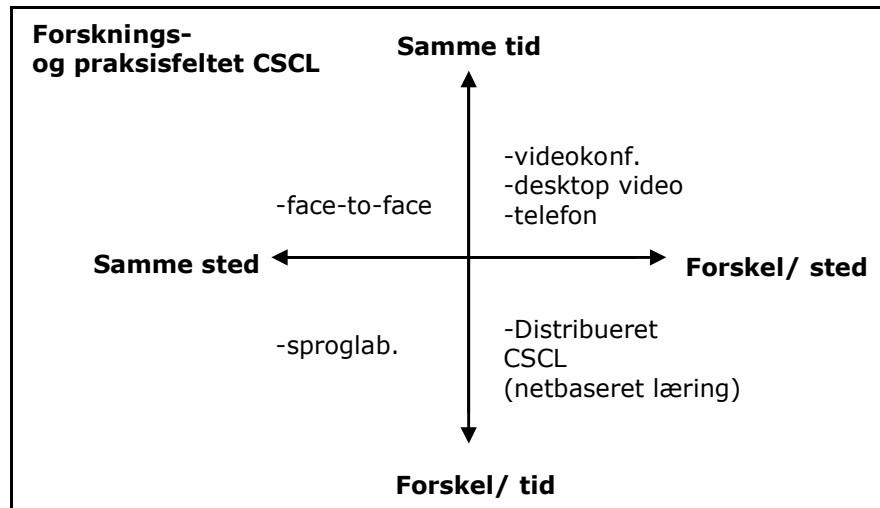
Praksisfællesskabet karakteriseres af tre forhold, nemlig *gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire* blandt fællesskabets medlemmer (Wenger 2004).

Det gensidige engagement fordrer at deltagerne kommunikerer og interagerer. Den fælles virksomhed handler om at arbejde mod et fælles mål og det fælles repertoire om at opbygge fælles referenceramme i forbindelse med frembringelse af konkrete resultater, en slags tingsliggørelse.

Oplevelsen af at høre til i gruppen, at deltage og at være med til opbygge fælles virksomhed og repertoire er en aktiv involvering, der styrker praksisfællesskabets vigtige meningsforhandling, meningsdannelse og konstruktion af viden (Agertoft m.fl. 2003 (a), Dirckinck-Holmfeld (2002), Wenger 2004).

IKT anvendes i formelle blended learning forløb understøttende og kvalificerende i forhold til praksisfællesskabets muligheder for meningsforhandling og konstruktion af viden (Agertoft mfl. 2003 (b), Sorensen 2002). Det netbaserede kollaborativt arbejdende og lærende praksisfællesskab fordrer deltagelse gennem længere tid, idet gensidigt engagement, fælles mål og referencerammer ellers vanskeliggøres (Lave, Wenger 2003, Wenger 2004).

Forskningsområdet CSCL, computersupported collaborative learning, bidrager til forståelse af, hvorledes praksisfællesskabets videnkonstruktion kan foregå såvel face-to-face som virtuelt.



III. 12: CSCL (Sorensen 2002).

Design af vilkår for den netbaserede læring har en stor udfordring i at støtte meningsforhandling som et samspil mellem deltagelse og skabelse af læringsprodukter, og det kan diskuteres, hvordan deltagelse muliggøres og meningskonstruktion fastholdes (Nyvang m. fl. 2004, Wenger 2001). Underviseren har her en stor og interessant opgave i forhold til det didaktiske design, men med henblik på Æggets faktorer må det påpeges, at mange vigtige elementer er involveret i samspillet- og at læring ikke kan sikres gennem design (Wenger 2004). Kommunikation som en absolut central faktor i praksisfællesskabets meningskonstruktion gør det nødvendigt at indkredse dette begreb og dets betydning for læreprocesser og videndeling.

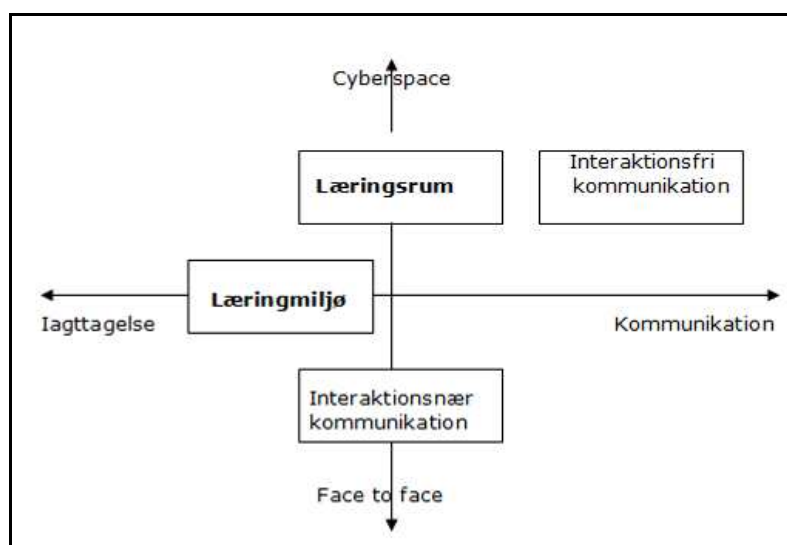
6.3 Kommunikation

Ovenfor betegnes viden som resultat af læring, opnået gennem en socialt konstrueret proces, hvori indgår kommunikation og selektion (Agertoft m.fl. 2002 (a)).

Blended learning giver mulighed for såvel synkron som asynkron kommunikation, jf. Sorensens model, ill. 12. Med udgangspunkt i den anførte socialkonstruktivistiske læringsopfattelse ses kommunikationen ikke som den traditionelle læringsopfattelses envejs overførsel af information fra en afsender til en modtager, men nærmere som forstyrrelse, der fremprovokerer selektion af forståelse, hvilket sker ud fra modtagerens egne forudsætninger. (Qvortrup 1998:171). Kommunikationen bliver således af afgørende betydning for praksisfællesskabets deltageres forhandling af mening (Bang, Dalsgaard 2004).

Handlinger og tiltag udsprunget af Æggets beslutningsfaktorer må derfor tilstræbe at skabe læringsrum og læringsmiljø, der giver praksisfællesskabet de bedst tænkelige muligheder for kommunikation. Karsten Gynther påpeger dog, at den enkelte deltager har behov for, at læringsmiljøets spændvidde går fra iagttagelse til kommunikation. Dette kan i lyset af Wengers teori om praksisfællesskaber ses som den legitime perifere deltagers mulighed for at bevæge sig mod en mere central position (Lave, Wenger 2003 , Wenger 2004).

I det virtuelle læringsrum kan iagttagelse gennem lurking i læringsmiljøet således være en helt acceptabel måde at komme i gang på, - men i længden hverken tilfredsstillende eller tilstrækkeligt, når kommunikation betragtes som én af de allervigtigste forudsætninger for konstruktion af viden.



Ill. 13: Interaktionsnær og interaktionsfri kommunikation(Gynther 2005: 55).

Beslutninger i forbindelse med Æggets faktorer Handlinger og Tiltag må derfor sikre, at læringsmiljøet kan give mulighed for den enkeltes læring i en spændvidde mellem iagttagelse og kommunikation. Ligeledes må læringsrummet mht. interaktionsnærhed sikre en spændvidde, der går mellem face-to-face og cyberspace, som det fremgår af Gynthers model.

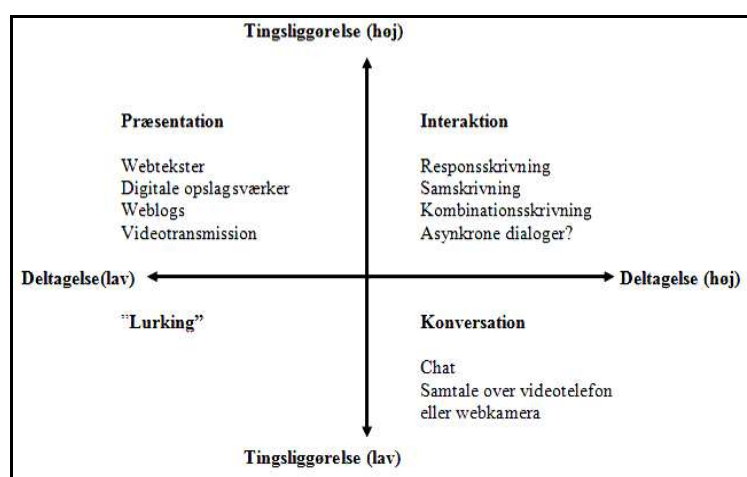
De handlinger, som underviseren tilrettelægger, må iflg. ovenstående sikre, at den enkelte kan deltage i læringen og kommunikationen på flere måder, og at tilstedeværelsesforløb og virtuelle perioder byder ind med hver deres styrker i forhold til læringsrummets beskaffenhed. Såvel blended learning som CSCL påviser vigtigheden af afvekslingen mellem face-to-face og virtuelle læringsrum.

"Mange erfaringer synes at vise, at hvis kommunikationen skal opretholdes i de etablerede virtuelle læringsmiljøer, kræver det faktisk, at de implicerede mødes – og gerne med jævne mellemrum." (Mathiasen 2000: 22)

Karsten Gynther og flere andre med ham ser interaktions- og kommunikationsproblemer i virtuelle rum som en meget stor didaktisk udfordring i forbindelse med blended learning (Agertoft m.fl. 2003 (a),(b), Dirckinck-Holmfeld(2002), Gynther 2005, Rattleff 2002).

Tilrettelæggeren af det virtuelle læringsrum kan i forbindelse med rammesætninger, guidelines, krav til deltagere osv. hente hjælp i Gynthers model for kommunikative praksisformer i virtuelle rum.

En høj grad af tingsliggørelse og interaktion som f.eks. responskrivning, der fordrer høj deltagelse, er befordrende for praksisfællesskabets læringsmuligheder (Gynther 2005, Wenger 2004, Wenger 2005).



Ill. 14: Kommunikative praksisformer i virtuelle rum (Gynther 2005: 127).

Med udgangspunkt i et socialkonstruktivistisk læringssyn skal handlinger, der har til formål at facilitere studerendes lærende praksisfællesskaber forholde sig til såvel praksis som fællesskab. Når det lærende fællesskab karakteriseres ved gensidigt engagement, fælles projekt og videndeling (Wenger 2004), må læringsmiljøet og læringsrummet sikre indhold, struktur og kommunikation, der befordrer dette.

Her står tilrettelæggeren af et blended learning forløb med en udfordrende didaktisk opgave, idet ikke kun en god tilrettelæggelse og tilstedeværelsen af passende ydre ressourcer sikrer optimale læringsforløb og meningsfuld kommunikation:

“Vores casestudier peger på at kommunikationen er vanskelig at få til at fungere. Kurshjemmesider til dokumenthåndtering er på plads, og mange steder er de en udbredt og typisk måde at anvende teknologi på i uddannelsessammenhæng, men gruppearbejde og samarbejde via nettet har det indtil nu i mange (måske endda de fleste) sammenhænge vist sig vanskeligt at få til at fungere. En ting er, hvad der er af ressourcer, en anden er, hvordan de studerende bruger dem.” (DPU 2006: 58-59).

Med udgangspunkt i de forudgående afsnits påpegning og diskussion af viden, læring, virtuelle praksisfællesskaber og kommunikation sættes i de følgende afsnit fokus på de studerende og deres forudsætninger samt hvorledes de kan tage ansvar for læreprocesser og videndeling. Hvad får dem til at føle ansvar og ejerskab? Og hvad motiverer dem i det hele taget?

6.4 Deltagere/målgruppen

Deltagerne, målgruppen, de studerende og den enkelte studerende er i bund og grund dem, det hele drejer sig om. For enhver tilrettelægger af formelle læringsforløb er opgaven altid at optimere vilkårene for læringen for det enkelte individ og for hele gruppen, her altså praksisfællesskabet. Et indgående kendskab til målgruppens faglige og almene forudsætninger og potentialer er ønskeligt i forhold til det didaktiske design, men desværre ikke altid muligt eller realistisk for underviseren (Illeris 2007, Levinsen 2004).

Socialkonstruktivistisk læringsteori lægger stor vægt på fællesskabets betydning for det enkelte individs mulighed for læring, hvilket på ingen måde udelukker, at didaktikken også indtænker den enkeltes forskellige forudsætninger for at indgå i læringsfællesskabet (Hermansen 2005, Illeris 2007).

I afsnit 5.2.4 nævnes bl.a. deltagerens intelligensers forskellige beskaffenhed og deres præferencer for forskellige læringsmåder som vigtige aspekter af deltagerens forudsætninger for at indgå i det lærende praksisfællesskab (Gardner 1993, Hiim, Hippe 2007, Jensen 2003).

Det kan være svært for underviseren at opnå dybere viden herom i forbindelse med forløb af kortere varighed.

Den enkelte deltager kan dog evt. selv kende sine forudsætninger og potentialer i så henseende, hvorfor underviserens opgave kan være at sikre et bredt spekter af muligheder for at anvende flere intelligenser og læringsstile i arbejdet. Mere om underviserens opgaver i afsnit 6.5.

Ud over deltagerens profiler indenfor intelligenser og præferencer i læringsstile kan kendskab til målgruppens baggrunde og habitus også være af betydning i den didaktiske tilrettelæggelse.

Segmenteringen af befolkningsgrupper ud fra social status, livsformer og livsstil og disse forholds indvirkning på den enkeltes selvopfattelse og habitus kan give yderligere forståelse for baggrunde og præferencer hos de lærende (Dahl 1996).

Den enkelte deltager kan med held udfordres i læreprocesser af passende sværhedsgrad i forhold til vedkommendes formåen, nemlig i den såkaldte nærmeste udviklingszone, forstået prospektivt som det næstkommende udviklingsniveau, hvortil den lærende kan flytte sig ved at indgå i lærings-samarbejde med mere kompetente deltagere eller vejledere (Hermansen 2005). At kende og finde niveauet for den enkeltes nærmeste udviklingszone kan være en udfordring for alle deltagere i læreprocessen og vil være af stor betydning for underviseren, som tilrettelægger et blended learning forløb.

Den studerendes IKT-parathed, forstået som evne og vilje til kommunikation og dialog i et virtuelt praksisfællesskab, er tidligere nævnt som én af forudsætningerne i et godt blended learning miljø. Denne IKT-parathed må sammenholdes med den studerendes syn på læring, viden og videndeling. Hvis læringsopfattelsen er af instruktivistisk art og viden opfattes som information, bliver opbygning og deling af viden ikke et spørgsmål om kommunikation og konstruktion i et praksisfællesskab, men snarere et spørgsmål om at stille information til rådighed.

The Economist's Intelligence Unit udgiver årligt en benchmarking af forskellige lande i forhold til paratheden til at benytte IKT (e-readiness). En topplacering her udtrykker iflg. undersøgelserne kvaliteten af landets IKT-infrastruktur samt borgernes, den offentlige sektors og virksomhedernes evne til at udnytte IKT. Ranglisten viser, at Danmark mht. e-readiness har ligget som nr. 1 i årene 2005-2006 på flere felter, og i 2007 samlet set som det land i verden, der er bedst til at udnytte IKT-mulighederne.

Undersøgelsen for 2008 anbringer til gengæld Danmark på en 5. plads, og det kan diskuteres, om vi er i stand til at følge med i forhold til de stadigt stigende krav til en høj placering. I hvert fald viser en undersøgelse fra IT og telestyrelsen, at selv den fine 2007-placering har sine bagsider: 40 % af befolkningen har slet ingen eller kun svage IKT-færdigheder. De lavtuddannede og ældre er i overtal i denne gruppe, og som helhed har danskerne lettere ved at *skaffe* informationer ved hjælp af IKT – end de har ved at håndtere og integrere informationerne (EIU 2007, 2008, IT og Telestyrelsen 2007).

En sammenstilling af disse to undersøgelser indikerer, at eksistensen af tilgængelige muligheder for udnyttelse af IKT er god, men langt fra tilstrækkelig, såfremt eksempelvis deltagerne i en IKT-baseret læreproces hverken er i besiddelse af evne eller vilje til kommunikation.

Det er forud for et lærings- eller videndelingsforløb ikke helt enkelt at afdække deltagerens forskellige IKT-forudsætninger eller deres forståelse af læring og videndeling, hvor ønskværdigt det end kan forekomme (Illeris 2007, Levinsen 2004). En afdækning af deltagerens lærings-syn vil ellers være helt i tråd med tænkningen bag nordmanden Ivar Bjørgens teori om AFEL, ansvar for egen læring, som næste afsnit nu sætter fokus på.

6.5 Ansvar og ejerskab

At være deltager i et lærende praksisfællesskab fordrer aktive handlinger af den studerende. Engagement og aktiv involvering er forudsætninger, for at den enkelte kan indgå som fuldgældigt medlem af praksisfællesskabet (Wenger 2004). Kommunikationens rolle er tidligere påvist, men hvorledes opnår den studerende at føle ansvar og ejerskab?

Den norske professor, dr.phil. Ivar A. Bjørgen er ophavsmand til AFEL-teorien, teorien om ansvar for egen læring. Hans antagelse er, at læringsvilkårene optimeres, når den lærendes eget arbejde sættes i centrum og når den lærende selv får indflydelse og kontrol over læringsituation og arbejdsområder samt eksempelvis besidder *"Kunnskap om læreprosessen og sine egne læreprosesser"* og *"Kunnskap om læring ved samarbeid med andre."* (Bjørgen 1995: 78). Ægget kan i den sammenhæng indgå som ét af de ansvarstagende studerendes didaktiske redskaber.

Bjørgens antagelser går udmærket i spænd med den socialkonstruktivistiske læringsteori og Wengers teori om den enkelte deltagers ageren i praksisfællesskabets læreprocesser. Bjørgen anvender betegnelsen "den professionelle elev" om den elev eller studerende, der er i stand til at tage ansvar for sin egen læring. Koblingen til socialkonstruktivistisk tænkning og Wengers teorier om praksisfællesskaber betyder, at den studerende for at være "professionel" må fremstå som aktiv og engageret deltager i praksisfællesskabets kollaborative arbejdsproces – hvor alle har ansvar for helheden. Denne opfattelse deles af Helle Mathiasen:

"Ved at indgå i det kommunikative system, ligger der så at sige en gensidighed indlejret, hvad angår ansvar for såvel egen læring som for det at stille sig til rådighed overfor en anden, der ønsker at afprøve sin forståelse." (Mathiasen 2000:16).

Med fokus på vigtigheden af den enkelte deltagers ansvarlighed og ejerskab samt muligheder for at opnå dette, kan spørgsmålet rejses, hvad der motiverer den enkelte til at investere tid og kræfter i f.eks. blended learning virtuelle læringsmiljø, der jo, som påvist flere gange, ikke altid er det letteste i verden at beskæftige sig med.

Nærmeste udviklingszone er tidligere nævnt som det næste, lidt højere liggende niveau, hvor den enkeltes (og fællesskabets) udvikling finder sted, og hvor læringsmæssige udfordringer bør lægges. Men er dét tilstrækkeligt – og hvorfor skulle dét være interessant for deltagerne at op-søge? Her kan næste afsnit om motivation og flow bidrage til yderligere forståelse.

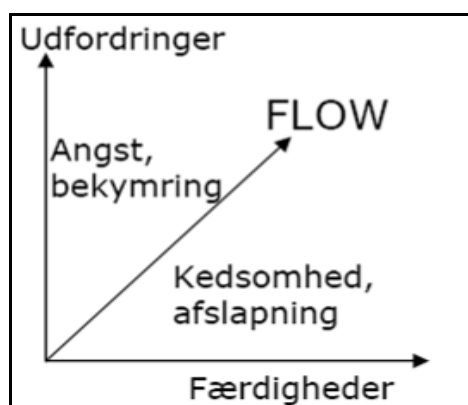
6.6 Motivation og flow

Manglende motivation, interesse og behov nævnes i IT og telestyrelsens undersøgelse om borgernes IKT-parathed som væsentlige barrierer i udnyttelsen af IKT-mulighederne generelt (IT og telestyrelsen 2007). Disse faktorer antages også at være af betydning i forhold til at involvere sig og tage ansvar i det forpligtende virtuelle praksisfællesskabs læring og videndeling. Dette fordrer selvsagt motivation hos deltagerne.

Forudsætninger og herunder læringsstile er tidligere nævnt som vigtige i den sammenhæng, ligesom også udfordringens passende niveau er fremhævet som betydningsfuld. Dette er imidlertid ikke nok, deltagerne skal også have lyst til at være med, de skal være personligt motiverede. Forløbet skal give dem noget, de har brug for, ellers er der nok andet at bruge tiden på (Illeris 2007, Jensen 2003).

For tilrettelæggeren af formelle blended learning forløb kan det være relevant at rette opmærksomheden på, om drivkraften bag deltagernes motivation for deltagelse er af indre eller ydre karakter.

Hvor motivationen er af ydre art, vil forhold eller krav af organisatorisk art i forbindelse med f.eks. arbejde og studier, være af stor betydning, og ros samt anerkendelse være vigtige for deltageren. De ydre incitamenter spiller sammen med den indre motivation og drivkræfter, en persons individuelle behov som f.eks. nysgerrighed og ambitioner, behov for at præstere og lyst til at tage ansvar (Hermansen 2005, Illeris 2007, Jensen 2003).



Ill 15: Flow, tillempet eft. Csikszentmihalyi 2005.

Den amerikanske psykolog Mihaly Csikszentmihalyi har i sin teori om flow beskrevet, hvordan den optimale og meget lystbetonede fordybelsestilstand i en beskæftigelse opnås lige dér, hvor udfordringen passer til færdighederne hos en person. Udfordringen må hverken være for let og hermed kedelig eller for svær og hermed angstprovokerende.

Teorien har lighedspunkter med tidligere nævnte teori om nærmeste udviklingszone, men bidrager med et navn og en beskrivelse af den tilstand, som en topmotiveret person befinder sig i.

Den danske psykolog og forsker ved DPU, Hans Henrik Knoop har med udgangspunkt i Csikszentmihalyi's forskning sat yderligere fokus på flow-teoriens anvendelighed i forbindelse med læring, og konkluderer, at en af de vigtigste drivkræfter i både børns og voksnes udvikling, er følelsen af flow – som en slags kropslig belønning, når vi lærer noget vigtigt (Knoop 2002:42).

I den didaktiske tilrettelæggelse må underviseren derfor indtænke motivationens betydning og forskelligartede karakter samt tilstræbe, at deltagerne får mulighed for at opleve flow som sidegevinst i den vellykkede fordybelse og læring.

Hvor optimalt dette end må forekomme, er det lettere sagt end gjort, og næste afsnit vil i forlængelse heraf sætte fokus på underviserens mange roller og opgaver i forbindelse med blended learning.

6.7 Underviserens roller og opgaver

At deltagerne tager ansvar for egen læring fritager på ingen måde underviseren for at tage ansvar. Tilrettelæggeren af formelle blended learning forløb er en central person med mange forskellige opgaver. Underviserens fornemste opgave må til enhver tid være at skabe optimale læringsmuligheder for deltagerne.

Underviserens forudsætninger og potentialer i forhold til opgaverne er af stor betydning for det enkelte forløb, ligesom det enkelte forløb og dets mange faktorer også virker tilbage på underviserens kompetencer. Altså kan underviseren ikke sige sig fri for at skulle tage ansvar eller vise interesse for eller udføre handlinger i forhold til én eneste af de mange problemstillinger, som Æggets faktorer kan indeholde eller medføre. Nogle faktorer og problemstillinger er betinget af ydre årsager og forekommer måske statiske, hvorfor det kan være svært eller umuligt at ændre på disse. I den sammenhæng må underviseren agere på udviklingsmulighederne i den samlede dynamiske didaktiske proces, som andre faktorer i Ægget kan sætte i gang.

Underviserens mestring af kompetenceniveauerne fra praksiskompetence (K1) over didaktisk kompetence (K2) til reflektivt kritisk kompetence (K3) (Dale 1998) er den overordnede, men brede og ikke særligt præcise beskrivelse af, hvad underviseren skal kunne i forbindelse med tilrettelæggelse af kollaborative læreprocesser for studerendes praksisfællesskaber og hermed opnå betegnelsen "*den professionelle underviser*" (Dale 1998).

En egentlig opskrift på underviserens opgaver er det jf. tidligere beskrevne dynamik i Ægget ikke hverken muligt eller ønskeligt at kunne give. Derfor må de udvalgte fokusfelter og problemstillinger ses som refleksive bidrag til en fortsat diskussion og udvikling af underviserens kompetenceniveauer.

Professor ved Aalborg Universitet Annette Lorentsen påpeger, at underviseren, i forbindelse med eksempelvis blended learning forløb i et konstruktivistisk læringsmiljø, får nogle flere og evt. nye roller ud over den traditionelle faglige tilgang, idet vedkommende bliver vejleder, formidler, coach mm. for den studerende. Ligeledes pointerer Lorentsen, at der også stilles udvidede krav til undervisningen i forhold til både didaktiske, faglige og samarbejds-mæssige samt tekniske IT-kompetencer (Lorentsen 2002). Lorentsens synspunkter støttes af Agertoft m.fl., der betegner underviserens roller som scaffold, iscenesætter, facilitator og moderator, og påpeger vigtigheden af at designe og supportere kommunikationens vilkår

og rammer på en måde, der appellerer til dialog, refleksion og læring hos deltagerne (Agertoft m.fl. 2003 (b)).

Underviseren må i overensstemmelse med det valgte lærings syn skabe rammer, som fordrer kommunikation og dialog. Underviseren vil i sin tilgang til og deltagelse i kommunikationen kunne fremstå som rollemodel jf. den eventuelle mesterlæretænkning, som praksisfællesskabet til tider kan indebære (Lave, Wenger 2003). Derfor må udøvelse af etisk ansvarlighed og empati være en selvfølgelighed – og kreativitet en velkommen egenskab for underviseren at besidde.

Denne kreativitet kan anvendes i udførelsen af alle opgaver og roller til størst mulig gavn for deltagerne i læreprocesserne, kernen/blommen i Ægget: Den studerendes gode læreproces.

Her må underviseren sætte sine håndværksmæssige og kreative kompetencer i spil og skabe læringsplatforme, hvis grænsefladedesign taler til den aktuelle målgruppe af deltagere. Rumlige strukturer, visualiseringer, former og farver, symbolindhold mv. er virkemidler, der kan bringe følelser, sanseoplevelser og kropsligt forankret tavs viden i spil hos den lærende (Drotner 1995). Deltagernes viden og læring er ikke udelukkende af sproglig og diskursiv karakter, men i høj grad også sensomotorisk, emotionel og til tider tavs (Austriug, Sørensen 2006, Nielsen 1987, Polanyi 1968).

Underviseren kan med udgangspunkt i æstetiske virkemidler trække brugerens egne sanselige og emotive livserfaringer ind i læreprocessen (Flensborg 2001) og hermed facilitere andre læringspotentialer end de diskursive erkendemåder (Buhl 2004).

Dette giver deltagerne mulighed for at trække på flere intelligensers og læringsstiles ressourcer, ligesom det også vil være muligt at opnå større grad af ejerskab, tilhørsforhold til praksisfællesskabet og dermed motivation for læringssamarbejdet, hvilket alt sammen tidligere er nævnt som vigtige faktorer i det didaktiske design.

7. Delkonklusion

Med udgangspunkt i kendte didaktiske modeller er Ægget designet som en model, der giver mulighed for såvel planlægning og tilrettelæggelse samt analyse af formelle forløb, hvor underviseren har en vigtig funktion som tilrettelægger af blended learning i et socialkonstruktivistisk læringsmiljø for studerendes praksisfællesskaber. Ægget tænkes også anvendeligt af studerende, der arbejder med ansvar for egen læring og hermed bliver didaktikere i forhold til deres egne læreprocesser, således som det finder sted i vellykkede projektføløb.

Æggets indre faktorer: Mål, Handlinger, Emne, Underviseren, Ydre ressourcer, Deltagere, Tegn på målopfyldelse og Evaluering er blevet præsenteret, hvorefter udvalgte fokusfelter og problemstillinger i forbindelse med eksempelvis virtuelle praksisfællesskaber, kommunikation, motivation, deltagerforudsætninger og underviserens opgaver er blevet uddybet og diskuteret med udgangspunkt i relevante teorier.

Ægget fremstår på denne baggrund som et planlægnings – og refleksionsredskab, der sætter fokus på udvalgte, vigtige faktorer i det didaktiske design i den IKT-støttede kollaborative læreproces i studerendes praksisfællesskaber. Underviseren kan med udgangspunkt i Ægget arbejde med kritisk refleksion over det didaktiske design i blandt andet allerede gennemførte lærings- eller videndeling forløb, hvilket netop er hensigten med afsnit 8, hvor Ægget nu vil blive afprøvet som redskab i analysen af de tidligere præsenterede scenarier.

8. Komparativ analyse af scenarie 1 og 2

Efter at have præsenteret den didaktiske model Ægget og uddybet samt diskuteret udvalgte didaktiske problemstillinger i forbindelse hermed, vil rapporten nu sætte fokus på empiri og komparativ analyse af de to gennemførte læringsforløb, scenarie 1 og 2. En del af analysen vil anvende empirisk materiale fra spørgeskemaer og interview med deltagere i det ene og/eller det andet forløb, hvorfor det empiriske materiale først præsenteres som optakt til den egentlige analyse. Metodemæssige overvejelser i forbindelse med interview og spørgeskemaer er tidligere præsenteret i afsnit 3.

8.1 Resultater af interview og spørgeskemaer

Opsummering af hovedtræk i scenarie 1's spørgeskemaer og den tilgængelige empiri i konferencens indlæg samt interview med en deltagende studerende viser, at alle fem deltagere i pilotprojektet har engageret sig i et forløb, som de mener, har givet både dem selv og deres medstuderende læringsmæssige udviklingsmuligheder af stor værdi.

Opsummering af hovedtræk i scenarie 2's interview med tre deltagende pædagoger, som også er ledere af hver deres respektive daginstitution, to områdeledere fra kommunalt regi samt en deltagende studerende viser, hvor forløbets didaktiske design lider af alvorlige mangler. Interviewene afspejler, hvor valgene kunne have været truffet med større indsigt i den dynamik, som faktorerne i Ægget bevirker, og som en velgennemtænkt didaktik giver mulighed for at tage hensyn til.

Generelt giver alle deltagere i scenarie 2 udtryk for, at emnet og målet for forløbet er af stor interesse og relevans for deres daglige arbejde, og at det var ærgerligt, at det ikke kom til at fungere bedre. De deltagende pædagoger giver alle udtryk for store frustrationer over ikke at have haft tid til projektet, og den deltagende studerende giver udtryk for stor forundring over pædagogernes manglende engagement og dialog.

Eksempler med udgangspunkt i empirien fra begge scenarier vil fremgå af de følgende afsnit.

8.1.1. Hovedtræk i scenarie 1's empiri

Spørgeskemaerne¹⁰ samt observationer af konferencens kommunikation viser et entydigt billede af begejstrede deltagere, der giver udtryk for at have udviklet nye kompetencer i forhold til forløbets emne og det at være aktivt og ansvarligt agerende i et virtuelt læringsfællesskab. Der har ikke været hverken tekniske eller kommunikative problemer. Dialog og kommunikation har ikke været en sur pligt, som det var svært ved at afse tid til, idet læringsforløbets praksisfællesskab var af så motiverende karakter, at det for nogle af deltagerne betød flere daglige besøg på konferencen, på trods af travlhed med andre gøremål:

"Hej! Jeg bliver mere og mere bidt af projektet! Det er bare rigtig spændende - og det har virkelig givet mig det skub til at komme i gang med at male, som jeg havde håbet på... Når jeg sidder ved computeren, kan jeg ikke lade være med at kigge ind for at se, om der skulle være kommet nye billeder eller kommentarer siden sidst. Jeg har faktisk lyst til, at siden skal bestå - men på den anden side må jeg også være realistisk, for maleprojektet tager meget tid (og den er der begrænset af for tiden i mit liv...!!) Glæder mig til at se, hvad I finder på at male i den kommende uge - GOD ARBEJDSLYST!" (Citat fra indlæg på scenarie 1's konference, bilag 7c).

Evalueringens formative spørgeskemaer viser, at de studerende generelt mener, at læringen er optimal og præget af flow.

Dog påpeger en enkelt studerende, at det kan være vanskeligt at give tilstrækkeligt med konstruktivt kritisk respons:

"Vi har haft en god gruppe, som har været gode til at give positiv respons til hinanden. Måske havde læringen været bedre, hvis vi turde være lidt mere kritiske...?!" (Citat fra spørgeskema B, scenarie 1, bilag 4).

"Jeg har været forbi konferencen tit - flere gange om dagen :o)" (Citat fra spørgeskema B, scenarie 1, bilag 4).

Den studerende, der har deltaget i både scenarie 1 og scenarie 2, nævner i interviewet, at det vellykkede forløb i scenarie 1 muligvis beror på en stor grad af personlig interesse og indre motivation hos deltagerne i forhold til emneindholdet. Samtidig giver hun udtryk for, at hun som deltager i scenarie 1 *ikke* havde bedre tid til rådighed end de deltagende pædagoger i scenarie 2, - idet hun i scenarie 1's forløb netop var i et halvt års praktik og hermed arbejdede på vilkår, som lignede pædagogernes. I interviewet påpeger hun, at hun ikke ser tilrettelæggelsen af forløbet og designet af læringsplatformen som årsagen til det utilfredsstillende resultat, idet hun antager, at resultatet af forløbet kunne have været meget anderledes, hvis deltagerne havde været nogle mere motiverede personer.

¹⁰ Se bilag 3 og 4.

8.1.2. Hovedtræk i scenarie 2's empiri

Af interviewene fremgår det, at deltagerne fra daginstitutionerne ikke har forstået videndeling som anført i afsnit 6.1, men mere som handlinger, hvor informationer stilles til rådighed. Flere giver udtryk for, at videndeling er at "hugge fra hinanden" eller at bruge af hinandens materiale. Dialog nævnes i den sammenhæng næsten ikke af pædagogerne fra praksis, men derimod af områdelederne fra de involverede kommuner, - der af forskellige årsager valgte ikke selv at indgå i nogen dialog overhovedet! Den interviewede studerende nævner også dialogen, og at hun i forløbet flere gange uden held har forsøgt at etablere en sådan.

Disse forskellige holdninger til dialog og kommunikation i forbindelse med videndeling kan sættes i forbindelse med afsnit 6.4's præsentation og diskussion af IT og Telestyrelsens undersøgelse fra 2007 om borgernes IKT færdigheder, der viser, at de lavtuddannede og ældre er i overtal i gruppen af personer, der har svært ved især kommunikationsdelen i forbindelse med brugen af IKT. De fleste deltagende pædagoger fra praksis er institutionsledere midt eller sidst i 50'erne og IKT har ikke på samme måde været en del af deres uddannelsesforløb, som tilfældet er med den noget yngre pædagogstuderende og de to (også midaldrende) kommunale ledelsesrepræsentanter, der i videreuddannelsesforløb har anvendt IKT i studiesammenhæng.

"Alle lederne er ved at være gråhårede og i den ældre afdeling. Der er en stor flok af ledere over 50. Pædagoger over 50 er ikke vokset op med EDB. Og her er der noget! Og hvad er det, man har som fokus, når man er uddannet i begyndelsen af 80'erne? Det er ikke IT og man kan til og med stritte i forhold til IT."
(Interviewcitater, deltagende kommunal områdeleder EE, scenarie 2, bilag 2d).

"Vi må kunne opdrage folk til videndeling i disse forløb, og jeg har selv i efter- og videreuddannelsessammenhænge gode erfaringer med at læse hinandens projekter og kommentere på dem. Det er et problem, at de platforme, der bliver lavet, ikke bliver brugt af nogen."
(Interviewcitater, deltagende kommunal områdeleder FF, scenarie 2, bilag 2e).

Den sidstnævnte kommunale områdeleder har således kendskab til nogle af IKT'ens læringsmæssige gevinster, men valgte ikke selv at skrive indlæg i scenarie 2's konference, ligesom vedkommende i interviewet tilkendegav heller ikke at have taget sig tid til at læse andres indlæg.

De interviewede deltagere giver i interviewene generelt udtryk for, at de i stor udstrækning kender til de alment kendte fordele ved en virtuel læringsplatform: Tid til eftertanke og refleksion, uafhængigheden af tid og sted, mulighed for at læse andres indlæg igen og igen osv.

De deltagende pædagoger fra praksis har alle haft svært ved at overholde de aftalte forpligtelser i forløbet, og pointerer som ulemper, at det er for tidskrævende at være med, og at der har været tekniske problemer i forbindelse med at lægge materiale ind på platformen.

Som en vigtig ulempefaktor nævnes også, at deltagelsen i projektet kræver, at man går væk fra det egentlige arbejde med børnene i hverdagene. Flere nævner ydermere den manglende personlige kontakt og hurtige her-og-nu diskussioner som en ulempe ved virtuelle videndelingforløb. Flere af deltagerne giver udtryk for, at det havde været ønskværdigt med flere face-to-face møder, hvor man havde forpligtet hinanden yderligere.

Angående opbygningen og designet af læringsplatformen giver hovedparten af interviewpersonerne udtryk for tilfredshed og mener, at det har været let at orientere sig, og at de udformede guidelines samt rammeplanen har været gode.

På spørgsmålet om, hvad de deltagende pædagoger fra daginstitutionerne har syntes om at medvirke i arbejdet, er svarene, at det har sat nogle tanker i gang og at det har været spændende og inspirerende at læse de andre deltageres indlæg. Alle svarer også, at de fremover gerne vil benytte sig af virtuel videndeling.

Flere deltagere giver udtryk for, at den største udfordring ved at deltage har været problemet med at få tid til at gå på læringsplatformen og at indgå i dialogen med de andre deltagere. Denne problematik ses også i tidligere nævnte undersøgelse fra IT og Telestyrelsen, der viser, at blandt forholdsvis kompetente IKT-brugere er manglende tid et tilbagevendende problem i forhold til at opnå større udbytte af IKT-mulighederne. Endvidere nævner nogle deltagere tekniske problemer med at lægge besvarelser og billedfiler ind på konferencen. Utilstrækkelig support fra egne IT-afdelinger i kommunerne nævnes som et minus i den sammenhæng. Der foreligger ingen kritik af underviserens rolle som facilitator og scaffolder i så henseende.

"Hej

Her en lille hilsen fra en meget dårlig samvittighed. Jeg har haft alt for mange opgaver, og derfor ikke fået ordnet det jeg skulle i forhold til det jeg havde lovet omkring vidensudveksling. Det beklager jeg, og håber der er andre der har bidraget betydelig mere end mig. Jeg kan kun undskylde og håbe på at I tror mig når jeg siger at sådan plejer jeg ikke at deltage i selv-valgte opgaver.

mvh. CC."

(Fra mailudveksling med deltagende pædagog i scenarie 2, bilag 5).

"Hej Birgit

Ja, så er den gal med mig igen. Jeg lagde mine kommentarer ind i aftes.

Jeg fulgte anvisningen, men jeg kan ikke se det inde på siden. Alt det som jeg har skrevet er væk. Jeg havde skrevet det direkte ind. Hvad gør jeg - Tror du at du kan finde det?

Med venlig hilsen ÅÅ

(Fra mailudveksling med deltagende pædagog ÅÅ i scenarie 2, bilag 5).

De anførte mailcitater illustrerer hhv. tidsproblematikken og teknikproblematikken, - i sidstnævnte mail måske ikke så meget som et udtryk for manglende support eller tekniske muligheder, men mere som udtryk for deltagerens egne manglende tekniske kompetencer.

I interviewene fremkommer forskellige forslag til eventuel opnåelse af større succes i videndelingforløbet: For det første nævner alle, som tidligere anført, at manglende tid til deltagelse har været et meget stort problem, og det anføres her, at forløbet er blevet udbudt på det forkerte tidspunkt, idet kommunesammenlægningerne har medført så store arbejdsbyrder, at der ikke har været overskud til yderligere arbejde af administrativ karakter, - dvs. væk fra kerneopgaverne med børnene. Tidspunktet for et sådant forløb bør iflg. interviewresultaterne ligge i en mindre travl periode for deltagerne.

Nogle deltagere foreslår, at platformen ikke holdes som et lukket forum, men derimod åbnes overfor flere end blot de inviterede kommuner og daginstitutioner. Et forslag om at have fået flere nyuddannede, unge pædagoger ind i forløbet fremkommer også i forbindelse med drøftelserne. I interviewene er der ligeledes bred enighed om, at det kunne have været bedre at starte forløbet med en workshop, hvor samtlige deltagere kunne udarbejde besvarelser til guidelines'ene og lægge disse ind på platformen. Det afholdte to-timers startmøde ses som utilstrækkeligt, hvilket pointerer vigtigheden af at skabe indhold og kvalitet i de fysiske møder i blended learning forløb. Dette har jf. diskussionerne i rapportens afsnit 6 bl.a. betydning for opbygningen af det gensidige engagement i praksisfællesskabet og kan også være med til at imødegå deltageres eventuelle usikkerhed mht. den tekniske formåen.

8.2 Analyseresultat jf. Æggets faktorer

I de følgende afsnit præsenteres mere dybdegående analyseresultater af de to scenarier, vinklet ud fra faktorerne i Ægget. Dog vil Æggets faktor Tegn ikke få et særskilt afsnit, idet det i denne sammenhæng forekommer meningsfyldt at anvende netop tegn fra den iagttagelige empiri til at beskrive de udvalgte faktorer: Mål, Emne, Ydre Ressourcer, Deltagere, Handlinger og Underviser samt Evaluering. Imidlertid vil Tegn på målopfyldelse altid skulle opretholdes og formuleres som en selvstændig faktor i planlægning og gennemførelse af et læringsforløb jf. afsnit 5.2.3.

I tilknytning til analysen vil dele af den overordnede diskussion fra rapportens afsnit 6 blive videreført og knyttet an til scenariernes praksis.

8.2.1 Mål

Idet begge scenarier har været underviserstyrede blended learning forløb, modsat eksempelvis deltagernes egne problemorienterede projektarbejder, har den didaktiske tilrettelæggelse på et meget tidligt tidspunkt indbefattet underviserens opstilling af konkrete mål for forløbene. Alle deltagere er blevet informeret om målene i forbindelse med invitation til og accept af egen medvirken.

Som det vil fremgå, er målene i scenarie 1 væsentligt mere præcise og konkrete og hermed målbare end i scenarie 2.

Mål for scenarie 1:

- Underviser opretter et virtuelt arbejdsforum som del af et malekursus.
- De studerende udvikler nye kompetencer i egen billedskaben.
- De studerende udvikler kompetencer indenfor kollaborative læringsformer i et virtuelt billedværksted.
- De studerende agerer selvstændigt og med ansvar for egen og andres læreprocesser.
- Underviser udvikler egne kompetencer i at anvende CSCL værktøjer i læreprocesser, der normalt præges af situeret læring i et mesterlærelignende værkstedsmiljø.

Mål for scenarie 2:

Iværksættelse af videndeling og videnudvikling via en virtuel læringsplatform mellem praksis (daginstitutioner og deres repræsentative kommuner), pædagoguddannelsen (underviserne og tidligere samt nuværende studerende) samt efter- og videreuddannelsen omkring arbejdet med de pædagogiske læreplaner.

Scenarie 1's mål og punktformer forekommer forholdsvis enkle, og de fem deltagere kan i spørgeskema A uden problemer forholde sig til målene, også i sammenhæng med evalueringen:

"Jeg har i forløbet udviklet nye kompetencer i forhold til egen billedskaben.
Helt enig (5) delvist enig hverken/eller delvist uenig helt uenig

Jeg har udviklet kompetencer i forhold til at give/modtage feed-back og vejledning i samarbejde med andre studerende.

Helt enig (4) **delvist enig** (1) hverken/eller delvist uenig helt uenig

Jeg har arbejdet selvstændigt og følt ansvar for egen og andres læreprocesser.

Helt enig (5) delvist enig hverken/eller delvist uenig helt uenig"

(Fra spørgeskema A, scenarie 1, bilag 3).

Scenarie 2's målformulering er delvist overtaget fra kolleger, der havde påbegyndt planlægningen heraf. Målene er af meget overordnet karakter og viser ikke, hvad der forventes af deltagerne i forbindelse med at nå målet. Målet for forløbet er dog formidlet til deltagerne i forbindelse med invitation og følgebrev¹¹.

¹¹ Se bilag 6.

8.2.2 Emne

Emnet for scenarie 1 er de studerendes egne processer i forbindelse med maleri og billedfremstilling. Arbejdet foregår ganske vist med henblik på en kommende brug i en pædagogisk praksis, men er centreret omkring de studerendes egne skabende processer. Emnet for scenarie 2 er deltagerens arbejde med pædagogiske læreplaner for børn i 0-6 års alderen.

Begge scenarier fokuserer på emner af stor relevans for deltagerens hverdag som hhv. studerende og pædagoger i praksisfeltet. Ingen af emnerne er specielt vanskelige at forholde sig til hverken i face-to-face sammenhæng eller virtuelt. Scenarie 1's emne og måde at arbejde netbaseret med studerendes gensidige vejledning i forhold til æstetiske udtryks- og læringsformer og deres tilknytning til kropslige, empiriske og emotive læreformer samt tavs viden er af mere kontroversiel art end scenarie 2's emne, der fortrinsvist lægger op til formidling og videndeling af traditionel diskursiv art.

Scenarie 2 kunne i den sammenhæng fremstå som resultat af et praksisfællesskabs arbejde med en forholdsvis ukompliceret form for videndeling, men emnet har tydeligvis ikke været en motiverende faktor i samme grad som i scenarie 1.

I scenarie 1 knytter emnet billedfremstilling an til de studerendes personlige såvel som faglige interesser, hvor emnet pædagogiske læreplaner knytter an til en tilsyneladende udelukkende faglig, arbejdsorienteret interesse, hvilket afsløres i interview med de deltagende pædagoger i scenarie 2. Her viser det sig, at flere deltagere aldrig har åbnet for konferencen udenfor arbejdstiden og aldrig på samme måde som deltagerne i scenarie 1 giver udtryk for, at det var så spændende at følge forløbene undervejs, at de ikke kunne lade være:

"Mit arbejde fylder så meget, så hvis jeg ligefrem skulle tage min fritid i brug så..."
(Citat fra interview med deltagende pædagog CC, scenarie 2, bilag 2b).

"I og med at det var lystbetonet og at det var min egen personlige udvikling, jeg udfordrede – lærte jeg rigtig meget."
(Citat fra spørgeskema B, scenarie 1, bilag 4).

En kommunal områdeleder udtrykker sig således om scenarie 2's manglende gennemslagskraft:

"... og hvis I tænker at NU har I altså et produkt, som de ikke kan undvære... så ville vi få dem overbevist om, at de var nødt til at se det (...) De skal så helst sige WAUW, nu er det ved at være noget, vi ikke kan undvære! Men det er et benarbejde..."
(Interviewcitater, kommunal områdeleder FF, scenarie 2, bilag 2e).

8.2.3 Ydre ressourcer

En sammenligning af de ydre ressourcer i hhv. scenarie 1 og scenarie 2 viser, at disse har været forskellige, men ikke så forskellige, at disse faktorer kan siges at være den eneste eller væsentligste begrundelse for forløbenes meget forskellige udfald.

Deltagerne i scenarie 1 har ikke på noget tidspunkt tilkendegivet at have problemer med ikke-funktionelt hardware eller software, ligesom de heller ikke har efterspurgt yderligere support end den, som underviseren og de udstukne guidelines for forløbet kunne bibringe. Flere deltagere i scenarie 2 har derimod i mails og interview tilkendegivet at have store problemer af teknisk karakter. Disse problemer har haft rod i dels den kommunale IT-politik og dens sikkerhedstænkning samt struktur, men også i nogle deltageres manglende tekniske kompetencer. Sidstnævnte kan muligvis bero på manglende kursusbevillinger og/eller utilstrækkelig teknisk support fra arbejdsgiveren, altså kommunen. Problemerne er i forløbet søgt afhjulpet bl.a. gennem support fra underviseren, men frustrationerne har til tider været store hos flere af de deltagende pædagoger. Frustrationen fremgår tydeligt af tidligere anvendte citater i afsnit 8.1.2. i forbindelse med den overordnede præsentation af scenarie 2's empiri, men i høj grad også af nedenstående uddrag af interview. Pædagogen finder det pinligt, at praksisdeltagerne/kommunen har så svært ved at få styr på teknikken i forhold til virtuel kommunikation med pædagoguddannelsen:

"Det har været det med at skulle bruge så meget tid på det, og finde ud af, at det ikke virkede og ringe en masse til rådhuset for at finde ud af, hvordan vi kunne få det til at virke. Jeg synes, at det er pinligt, at vi har en stor uddannelsesinstitution i Holstebro, og jeg synes, at det der netbaserede flow skulle glide som smør, og det gør det ikke, og det synes jeg er forfærdeligt. Og vi er uddannelsesby, uha hvor vi kan, men vi kan ikke, det er lidt beskæmmende."

(Interviewcitater, deltagende pædagog CC, scenarie 2, bilag 2b).

Som nævnt i afsnit 5.2.6 er det vanskeligt at tale om ydre ressourcer uden også at komme ind på organisationskulturen hos de deltagende pædagoger, deres institutioner og kommunale forvaltninger, hvilket ligger uden for denne rapports rækkevidde og derfor kun berøres perifert. De deltagende pædagoger oplever, at deres arbejdsmæssige hverdag i forvejen levner dem for lidt tid til kerneydelsen, nemlig det pædagogiske samvær med børnene, – og de ser dermed sig selv i en svær situation i forhold til at indgå i dialog og således udvikle og dele viden med andre pædagoger. En institutionsleder fortæller, at de ansatte pædagoger på den pågældende institution ugentligt bevilges én forberedelsestime til det

pædagogiske arbejde, - dvs. planlægning af forløb, faglitteratur, videndeling osv.

Hermed forekommer det måske ikke så vanskeligt at forstå, at det kan være svært at finde tid til netbaseret videndeling om det pædagogiske arbejde med børnene.

"Vi kunne nok finde nogle emner, hvor personalet kunne skrive noget. Men de har heller ikke tid. Normeringen er ringe, og vi er glade, hvis vi kan holde skindet på næsen i hverdagen og få det til at køre, så er vi glade. Alt hvad vi gør af den slags, er noget, vi skal tiltuske os, og sådan er virkeligheden desværre."
(Interviewcitater, deltagende pædagog BB, scenarie 2, bilag 2a).

Læring i arbejdslivet har en tendens til at blive hæmmet, idet det nødvendige arbejde tilsyneladende altid vil blive prioriteret frem for læringsorienterede tiltag (Illeris 2007: 235).

Hardware, software, tid, penge, kurser og arbejdsnormering i hverdagen er alle faktorer, der kan betegnes som de deltagende pædagogers ydre ressourcer, afhængige af organisationens og dens lederes formåen og prioriteringer, der naturligvis igen er afhængige af bl.a. politiske beslutninger. Én af de deltagende kommunale områdeledere ser imidlertid ikke tekniske mangler og vanskeligheder som en undskyldning for det manglende engagement i videndelingen:

"Vi har jo pop-up spærring, og det burde de da kunne fjerne. Firewallen lægger spæringer ind. Et filter, men man kan godt selv slå det fra."
(Interviewcitater, kommunal områdeleder EE, scenarie 2, bilag 2d).

Tid er den altoverskyggende mangel, som praksisdeltagerne i scenarie 2 igen og igen vender tilbage til i samtalen om ydre ressourcer, hvilket er helt i overensstemmelse med resultatet af IT og Telestyrelsens undersøgelse over borgernes IKT færdigheder i Danmark (IT og Telestyrelsen 2007), hvor netop manglen på tid anses som den vigtigste barriere blandt borgere med gode IKT-færdigheder.

De kommunale ledelsesrepræsentanter er klar over, at pædagogerne i daginstitutionerne mangler tid, og at manglen på tidsmæssige ressourcer kan være en alvorlig hindring for den netbaserede videndeling:

"Man skulle nok sørge for, at folk får lavet det frirum (F2F, red.), hvor de får produceret det første indlæg, så de ikke kommer hjem og har tekniske problemer... men for lærere og pædagoger fylder hverdagens pædagogik og opgaver med børn så meget, at de kun har tid og overskud, hvis man tager folk ud fra den sammenhæng og giver dem noget tid. Det vil de jo synes, er sjovt."
(Interviewcitater, kommunal områdeleder FF, scenarie 2, bilag 2e).

Deltagerne i scenarie 1 oplevede heller ikke at have masser af tid til rådighed, - nogle af dem skrev bachelorprojekt og andre var i praktik, mens forløbet stod på. Konferenceindlæg og spørgeskemaer viser, at de prioriterede deres egen deltagelse højt, på trods af, at de havde meget travlt:

"Jeg vil bare sige at selvom at jeg har travlt med alt muligt anden ved siden af det her projekt, syntes jeg at vi skal holde fast i at kommentere på proces og produkt i alle maleopgaver, det giver altså nogle ideer midt i ens egen proces, og det er jo det der er så godt ved denne konference - syntes jeg!"

(Citat fra konferencen, scenarie 1, bilag 7c).

Imidlertid påviser føromtalt undersøgelse fra IT og Telestyrelsen også, at barrierer som manglende tid og utilstrækkelige tekniske kompetencer i høj grad må ses i forhold til den enkeltes motivation, interesse og behov, der lige så vel kan udgøre væsentlige barrierer (eller det modsatte) i udviklingen af stærkere IKT-færdigheder. Den evt. manglende motivation samt interesse og behov hos scenarie 2's deltagende pædagoger mere end antydes ligeledes i interviewet med den deltagende studerende:

"Men igen tror jeg også, det handler meget om de personer, altså hvor meget man vil involvere sig i det. Det tror jeg det handler om. Det SKAL bare være nogle personer der virkelig VIL det, altså. Det er jo ikke alle, der har bidraget med noget. Nu kunne jeg se, der var én kommune der ikke havde lagt noget ind, altså... Så må folk ikke have været indforstået med, hvad tager det egentlig af tid og hvad handler det her egentlig om? De må ikke have været engagerede nok i det, tænker jeg, altså siden de ikke har lagt noget ind."

(Interviewcitater, deltagende studerende AA, scenarie 2, bilag 2f).

Afsnit 8.2.4's komparative analyse vil gå tættere på deltagerne og herunder også deres engagement og motivation.

8.2.4 Deltagere

Dette afsnit vil nu sætte fokus på den meget store forskel, som deltagerfaktoren udgør i scenarie 1 og 2. Store og afgørende forskelle på scenarie 1 og scenarie 2's deltagere og deres forudsætninger blev i den didaktiske planlægning og tilrettelæggelse ikke opdaget og tacklet hensigtsmæssigt i scenarie 2, – og måske var det i virkeligheden heller ikke muligt?

Som beskrevet flere steder i denne rapport er deltagerens intelligensers beskaffenhed, deres læringsstile samt forståelse af læring og udvikling samt deling af viden vigtige faktorer i enhver læreproces (Gardner 1993, Gynther 2005, Jensen 2003, Levinsen 2004).

IKT-parathed, forstået som evne og vilje til kommunikation og dialog i et virtuelt praksisfællesskab er nævnt som én af forudsætningerne for et vellykket blended learning forløb (IT og Telestyrelsen 2007, Gynther 2005). Deltagerens ydre forudsætninger er en vigtig, men tilsyneladende ikke altafgørende faktor i dynamikken, idet den indsamlede empiri synes at vise, at eksempelvis et emne af stor interesse kan få deltagerne til at se bort fra flere barrierer af ydre karakter, således som det fremgår af afsnit 8.1.1 og 8.2.

Der er i ingen af forløbene bag de to scenarier gjort forsøg på forud at afdække deltagerens forudsætninger i forhold til ovennævnte fokusfelter, og det didaktiske design beror således på en intuitiv brug af underviserens tidligere erfaringer med lignende deltagergrupper, altså et K2 (Dale 1998) niveau uden den nødvendige kritiske refleksion, hvilket uddybes yderligere i afsnit 8.2.6. Som tidligere anført, er det vanskeligt og til tider umuligt at afdække deltagerforudsætningerne tilstrækkeligt i planlægningen af et blended learning forløb. Underviserens fortsatte bevidsthed og handleparathed i forhold til dynamikken mellem Æggets forskellige faktorer kan i et vist omfang være med til at imødegå problemer udsprunget af forhold, der angår deltagerens forudsætninger. Dog kan selv en stor opmærksomhed på deltagerens forudsætninger ikke garantere et vellykket lærings- og viden-delingsforløb.

De to scenariers meget forskellige forløb viser, at den formodede lighed mellem deltagergruppen af hhv. pædagogstuderende og pædagoger fra daginstitutionerne langt fra er til stede. Der er overordentlig stor forskel på de to gruppers forståelse af læring, udvikling og deling af viden, og der er meget stor forskel på deres IKT-parathed. Hvor scenarie 1's deltagere er uhyre aktive og engagerede i den virtuelle kommunikation, er scenarie 2's deltagende pædagoger fra praksis på det nærmeste ikke indstillet på kommunikation overhovedet. Deltagerne holder sig her til det absolutte minimum, som rammeplan og guidelines foreskriver: Ét præsenterende indlæg og to kommenterende respons-indlæg til andre. Nogle deltagere

gør endda ikke dette, og andre gør det meget sent i forhold til tidsaftaler og rammeplan. Ingen deltagere i scenarie 2 benytter konferencernes uformelle rum til dialog af mere ustruktureret art, og ingen af praksisdeltagerne i scenarie 2 giver respons til den deltagende studerende, der forståeligt nok er skuffet over dette forløb set i forhold til udbyttet af at have været deltager i scenarie 1's sprudlende læringsfællesskab:

*"Ja jeg synes jo det er lidt ærgerligt. Fordi nu havde jeg jo lagt det op at få en debat i gang omkring det med den negative sociale arv, ikke, og så synes jeg det er ærgerligt, at der ikke er sket noget.
... det blev jeg sådan lidt irriteret over. Hvorfor – at de ikke gik ind og kommenterede på det. Havde de ikke været inde og se, at de studerende havde lagt noget ind, ikke?"*
(Interviewcitater, deltagende studerende AA, scenarie 2, bilag 2f).

Scenarie 2 kommer dermed til at fremstå som et skrækeksempel på et kommunikativt rum, skabt til at understøtte diskussioner og virtuelt samarbejde, men hvor den manglende anvendelse og den larmende tavshed er overvældende. Dette fænomen er et velkendt, men ikke let løseligt problem i de virtuelle læringsmiljøer (Rattleff 2002, DPU 2006, Gynther 2005).

Eksplicitering af struktur, formål og forventninger til deltagere kan fremhæves som mulige støtteforanstaltninger¹², men vil ikke altid være tilstrækkeligt til at sikre den eftertragtede dialog, således som det også fremgår af afsnit 6.3's diskussion af netop kommunikationens betydning i det virtuelle læringsmiljø (Agertoft m.fl. 2003 (a),(b), Gynther 2005).

For nærmere forståelse af den manglende kommunikation i scenarie 2 forekommer det hensigtsmæssigt igen at vende blikket mod Etienne Wengers definition af praksisfællesskabet, således som det fremstilles og diskuteres i rapportens afsnit 6.2 og her præsenteres igen:

"Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly."
(Wenger 2008).

Praksisfællesskabets karakteristiske tre forhold: Det gensidige engagement, den fælles virksomhed og det fælles repertoire blandt fællesskabets medlemmer (Wenger 2004) ses overalt i scenarie 1, hvor det i scenarie 2 er enten meget svagt eller slet ikke eksisterende. Wengers ord "passion" beskriver således udelukkende scenarie 1's deltageres måde at forholde sig til emnet på.

¹² Eksempler på scenarie 2's rammeplan, guidelines mm. Se bilag 8.

Det gensidige engagement fordrer kommunikation og interaktion, og empirien fra konferencernes indhold samt interview og spørgeskemaer viser tilstedeværelsen af dette i scenarie 1, men ikke i scenarie 2.

Den fælles virksomhed, at der arbejdes mod et fælles mål, fremstår tydeligt i scenarie 1's empiri, men er ikke til stede i scenarie 2.

Det fælles repertoire, de fælles referencerammer og frembringelsen af konkrete resultater viser sig at være tydelige i scenarie 1, men mangelfulde i scenarie 2.

Altså viser analysen af de to scenarier, at deltagerne i scenarie 1 udgør et lærende praksisfællesskab i Wengers forståelse, hvorimod deltagerne i scenarie 2 ikke kan siges at udgøre et praksisfællesskab. Dette har overordentlig stor betydning for den manglende kvalitet i dette scenarier lærings- og videndelingsforløb, fordi det didaktiske design netop har taget udgangspunkt i en forståelse af deltagerne som tilhørende et praksisfællesskab. Den aktive involvering og oplevelsen af at høre til i gruppen, at deltage og at være med til bygge noget op sammen, ses som betydningsfuldt i forhandling og dannelse af mening og hermed i konstruktion af viden (Agertoft m.fl. 2003 (a), Wenger 2004). Dette kan tage lang tid at bygge op, men ville sandsynligvis ikke være opnået, selv om rammeplanen havde givet længere tid til opgaverne i scenarie 2.

Tre forskellige deltagere i scenarie 1 indikerer her, at praksisfællesskabet har været en mærkbar realitet:

"Det har givet mig en tilfredsstillende og god læring, jeg har engageret mig og har følt ansvar for projektet... Jeg har følt et engagement fra alle, og at der har været en ordentlig tone mellem os."

"Forløbet har mere end levet op til mine forventninger. Ikke kun pga. lysten til at male, men også fordi jeg har følt mig som en del af et fællesskab."

"Gennem konferencen har man lært hinanden at kende på en god måde. Jeg har følt jeg kendte alle ret hurtigt og det har virket som om alle har haft den samme følelse."

(Citater fra spørgeskema B: Tre forskellige deltagere i scenarie 1, bilag 4).

Selv ved en grundig gennemgang af den tilgængelige empiri i scenarie 2's conferenceindlæg, mails og interview er det ikke muligt at finde eksempler, der illustrerer, at de deltagende pædagoger har oplevet tilhørsforhold og et engagement, hvor de har følt sig oprigtigt forpligtede overfor læringsfællesskabet. Ansvar for egen og andres læring har været til stede i det ene, men ikke ret meget i det andet scenarie, ligesom motivationen forekommer at være af indre art hos deltagerne i scenarie 1 og af ydre art i scenarie 2, hvor deltagerne vedvarende undskylder sig med mangel på tid:

"Jeg var inde at kigge i går. Forbavsende, at det er helt siden oktober det startede – kiggede i mine papirer efter min kode. Jeg tænker også hvorfor har jeg ikke selv været mere aktiv? Vi har haft styrtende travlt. Så kom julen og vi har haft masser af sygdom – det er lige før man ikke ved, hvornår man kommer hjem. Og jeg har været meget ved børnene. Travlheden gør at man ikke får det helt store udbytte af det."
(Interviewcitater, deltagende pædagog DD, scenarie 2, bilag 2c).

Scenarie 2's deltagende pædagoger ser ud til at have lettere ved at holde sig til praksisfællesskabet og dets forpligtelser face-to-face end virtuelt, selv om ønsket om også at kunne dele og udvikle viden via nettet er til stede. Ønsket om et sprudlende og interessant virtuelt netværk står i skærende kontrast til, at ingen eller kun ganske få viser sig IKT-parate i forhold til rent faktisk også at *ville* eller *kunne* gøre en indsats mht. at skabe indhold i en konference om pædagogiske læreplaner:

"Synes det er en god idé (med virtuel dialog, red.) – men hvor meget det ville blive brugt, ved jeg ikke. Hvis man får mere viden om at det er der, vil man også bruge det mere. Jeg tror dog stadig, at det er mest mine kolleger, jeg ville bruge. Jeg har ikke tid til at bruge det, og jeg er bange for at det her er noget man skubber ud – med mindre det er smadder godt og så interessant at man næsten ikke kan lade være."
(Interviewcitater, deltagende pædagog BB, scenarie 2, bilag 2a).

"Nu ved jeg ikke om den dér platform den giver nok...? De, der bliver involveret, skal kunne se, at det her, det er noget, vi kan have gavn i. Det kan de vel, hvis de bruger nok tid til det, altså først bidrager og så høster."
(Interviewcitater, kommunal områdeleder FF, scenarie 2, bilag 2e).

"Hvis for'et skulle have fungeret godt, så skulle der have været liv og faglige erfaringsudvekslinger." (Interviewcitater, kommunal områdeleder EE, scenarie 2, bilag 2d).

Udfordringer af passende sværhedsgrad og muligheden for at opleve flow i læreprocesserne er i afsnit 6.6 anført som værende af stor betydning for den lærende. Analysen af de to scenarier viser, at scenarie 1's deltagere har oplevet dette flow, og at scenarie 2's deltagere sjældent eller slet ikke har oplevet det. I den forbindelse kan det diskuteres, om underviseren ved hjælp af kritisk refleksion og evt. ændrede handlinger i forhold til dynamikken mellem faktorerne i Ægget kunne have øget mulighederne for deltagernes oplevelse af flow.

At deltagerne i scenarie 1 har haft gode læringsoplevelser er der allerede givet en del eksempler på, og flere fremgår af bilag 3 og 4's præsentation af spørgeskemaernes resultater.

"Jeg synes det hele har været rigtig godt, så kan slet ikke forestille mig det var bedre :o)" (Citat fra spørgeskema B, scenarie 1, bilag 4).

At deltagerne i scenarie 2 ikke i samme omfang har haft gode læringsoplevelser giver den indsamlede empiri mange eksempler på, men trods alt tilkendegiver en enkelt deltager, at det alligevel har været interessant at være med:

"Jeg synes næsten, at platformen har været lidt et frirum, hvor man kunne reflektere lidt fagligt i stedet for at gå op i nedskæringer m.v. Jeg synes det har været sjovt nok." (Interviewcitater, deltagende pædagog CC, scenarie 2, bilag 2b).

Afsnit 8.2.5 vil nu sætte yderligere fokus på de handlinger, som den didaktiske tilrettelæggelse af begge forløb har medført.

8.2.5 Handlinger

Analysen af handlingerne bag de to scenarier vil fokusere på underviserens valgte handlinger som redskaber til at opnå målet for det enkelte forløb. Dokumentation for flere af handlingerne i de to scenarier præsenteres i bilag 7 og 8.

Handlingerne bag de to scenarier er i grove træk de samme:

Underviseren har på baggrund af emne og idé til forløb formuleret mål, inviteret og informeret deltagere, afholdt orienterende startmøder, designet og præsenteret en læringsplatform med rammeplan, struktur, guidelines mm. Deltagerne har jf. aftalerne skrevet indlæg og responderet på andres. Underviseren har undervejs i begge forløb faciliteret og supporteret i forhold til den ønskede kommunikation blandt deltagerne. Begge forløb har haft planlagte slutmøder, men pga. manglende interesse hos deltagerne i scenarie 2 blev dette aflyst.

Helt så enkelt som handlingsforløbet her er beskrevet, har det naturligvis ikke udspillet sig i virkeligheden. De mange tegn, på at det gik godt i scenarie 1 og at det ikke gik godt i scenarie 2, og som de forudgående afsnit har givet eksempler på, er blevet observeret og evalueret løbende, hvilket har medført nye handlinger med henblik på opfyldelse af forløbenes mål. Begge forløbs handlinger har i den sammenhæng ofte haft fokus på tingsliggørelse og interaktion som f.eks. responskrivning, der fordrer høj deltagelse og er befordrende for praksisfællesskabets læringsmuligheder. (Gynther 2005, Wenger 2004).

På scenarie 1's startmøde præsenteres forløbets idé, dets mål, rammer, struktur og arbejdsformer samt læringstænkning. Ydermere præsenterer deltagerne sig selv og nogle af deres malerier for hinanden, hvorved praksisfællesskabet allerede grundlægges. Deltagerne og deres malerier fotografes og diasserie lægges straks ud på konferencen.

På scenarie 2's startmøde følges samme fremgangsmåde, forløbet introduceres og deltagerne præsenterer sig selv og fortæller lidt om deres arbejde med pædagogiske læreplaner. Flere tilmeldte deltagere møder imidlertid ikke op til startmødet og nogle af deltagerne i startmødet meddeler efter dette, at de alligevel ikke ønsker at være med. Diasserie med foto af deltagerne lægges på konferencen, men pga. usikkerhed om det reelle antal deltagere, fremstår diasserien i lang tid mangelfuld og ufærdig. Mødet fungerer ikke som starten på dannelsen af et praksisfællesskab og resultaterne af interview med scenarie 2's deltagere viser, at mere face-to-face samvær ønskes af flere af deltagerne. En hel eller halv kursusdag, hvor deltagerne producerer det første indlæg, kan give mere tid til at lære

hinanden at kende, danne grundlaget for et lærende praksisfællesskab og evt. modvirke oplevelsen af tekniske problemer og egen uformåenhed.

Flere face-to-face møder undervejs i forløbet kunne have gavnet praksisfællesskabet, det gensidige engagement, den fælles virksomhed og det fælles repertoire (Wenger 2004), men da interviewresultaterne vedholdende fremdrager tidsproblematikken, er det vanskeligt at sige noget om den mulige opbakning til disse møder. Tilstedeværelse af alle deltagere ses som en vigtig, men evt. ikke opnåelig forudsætning (Mathiasen 2000).

Scenarie 1's deltagere har, i kraft af forudgående fagundervisning, opnået et andet og bedre grundlag for dannelse af dette forløbs praksisfællesskab. Deltagerne fra forskellige hold har ikke kendt hinanden, men de har alle kendt underviseren som en form for mesterlærer i billedværkstedet. Dermed er deres fundament i forhold til kommunikation i det virtuelle praksisfællesskab, som præsenteret i afsnit 6.2's model om forsknings- og praksisfeltet CSCL (Sorensen 2002), mere solidt på face-to-face området.

En handling som fastlæggelse af tidspunkter og rammeplaner for gennemførelsen af forløbene bag de to scenarier kan være af stor betydning, og flere interview med deltagerne fra scenarie 2 påpeger da også, at forløbet har fundet sted i en alt for travl periode, kort efter kommunesammenlægningerne. Men hvornår har pædagoger ikke travlt? Som det diskuteres i afsnit 6.4 og 6.6 viser både IT og Telestyrelsens undersøgelse fra 2007 om borgernes IKT færdigheder og den indsamlede empiri fra scenarie 1, at tidsfaktoren som barriere må holdes op imod deltagerne's motivation, interesse og behov.

Forslag fra tidspressede deltagere i scenarie 2 har påpeget, at forløbet måske var af for kort varighed:

"Hvis perioden blev lidt længere, så ville det have været bedre".
(Interviewcitater, deltagende pædagog DD, scenarie 2, bilag 2c).

Hertil kan indvendes, at rammeplanen¹³ har givet deltagerne 7-8 uger til produktion af det første indlæg og 4 uger, senere forlænget til 5, til at læse indlæg samt give respons til to andre deltagere. Det netbaserede kollaborativt arbejdende praksisfællesskabs læring fordrer ganske vist deltagelse gennem lang tid (Lave, Wenger 2003, Wenger 2004), men i lyset af tidligere anførte problemstillinger og den manglende deltagelse i kommunikationen, forekommer det tvivlsomt, om en yderligere udstrækning af scenarie 2's tidsramme ville have medført yderligere kvalitet i forløbet.

¹³ Se bilag 8a

Interview med nogle af deltagerne i scenarie 2 stiller spørgsmålstegn ved læringsplatformens lukkede forum og foreslår, at den kunne have været åbnet op overfor flere deltagere end blot de inviterede kommuner og daginstitutioner. Dette kan ses som en mulighed for at have fået flere indlæg, men vil være vanskeligt, i hvert fald over kort tid, at forene med tankegangen bag det forpligtende praksisfællesskabs læring.

Deltagerne i begge scenarier tilkendegiver i empirien, at underviserens valgte handlinger og hyppige tilstedeværelse i det virtuelle rum samt herunder udøvelse af hurtig førstehjælp og støtteforanstaltninger for at skabe og at holde liv i kommunikationen er af stor betydning.

En deltagende pædagog fra scenarie 2 udtaler sig her om underviserens vedholdenhed:

"Man skal have nogle spark i røven eller får man det aldrig gjort. Det var også godt med dine påmindelsesmails, og at I tilkendegav at der var liv i jer og at I gav os re-mindere."

(Interviewcitater, deltagende pædagog DD, scenarie 2, bilag 2c).

En deltager fra scenarie 1 tilkendegiver, at forløbets didaktiske design og deraf følgende handlinger har været med til at give gode betingelser for læringen:

"Hjemmesiden er super flot opbygget og meget nemt at bruge. Maleopgaverne var gode, fordi de udfordrede og samtidig gav tekniske fiduser. Formødet var også godt mht. udveksling af gode idéer og tips. Selve forløbet med at lægge procesbilleder på nettet, modtage respons, arbejde videre og lægge færdige resultater ud – har været en super måde at opbygge forløbet på. Festlig afslutning med ophængning og fernisering. Alt i alt har arbejdsformerne givet optimale betingelser."

(Citat fra spørgeskema B, scenarie 1, bilag 4).

Uanset arten og hyppigheden af forekommende handlinger i scenarie 2 lykkes det aldrig at skabe den ønskede levende videndeling og hermed til fulde at indfri dette forløbs mål.

Valg af andre handlinger kunne muligvis have forbedret resultaterne af dette forløb, hvilket afsnit 8.2.7 uddyber yderligere.

8.2.6 Underviseren

Underviserens rolle er i begge forløb af ledende karakter og har indbefattet den antagelse, at dele af det didaktiske design fra det vellykkede scenarie 1 kunne genbruges i tilrettelæggelsen af scenarie 2.

I kraft af begge scenariers karakter af underviserstyrede læringsforløb, har jeg som underviser ansvaret for iværksættelse af handlinger og udøvelse af roller som vejleder, coach, formidler, scaffolder, iscenesætter, facilitator mv. jf. afsnit 5.2.5 og 6.7. Omdrejningspunktet for opgaverne er at udtænke og gennemføre det didaktiske design, så det supporterer muligheder for kommunikation og skaber rammer, hvis hensigt er at støtte op om dialog, refleksion og læring hos deltagerne (Agertoft m.fl. 2003 (b)). I bilag 7 og 8 eksemplificeres roller, guidelines, rammeplaner mm. som er anvendt i den didaktiske tilrettelæggelse og gennemførelse af de to scenarier.

En selvevaluering samt interview og spørgeskemaer fra deltagere i de to scenarier viser, at underviseren i begge forløb udøver faglige og didaktiske kompetencer samt samarbejdsfærdigheder og tekniske IT-kompetencer, hvilket er grundlæggende og meget nødvendige kompetencer i arbejdet med blended learning (Lorentsen 2002). Men når det kommer til en evaluering af kompetencerne i forhold til at fremstå som "professionel underviser" jf. Dales begreber (Dale 1998), må det erkendes, at K3 niveauet og dets krav om at udvise kritisk refleksion i forhold til egen praksis og didaktik, ikke er opfyldt i tilstrækkelig grad i forbindelse med scenarie 2.

Den komparative analyse viser, at flere af især betingelsesfaktorerne i den didaktiske tilrettelæggelse og gennemførelse af de to scenarier er væsentligt mere forskellige end først antaget. Den noget ukritiske genbrug af didaktiske designelementer fra scenarie 1 forekommer til tider u hensigtsmæssig, hvilket afsnit 8.2.8 vil belyse yderligere.

8.2.7 Deltagernes evaluering

Den sidste faktor i Ægget, som den igangværende analyse af de to scenarier vil beskæftige sig med, er Evaluering. Dette afsnit vil med udgangspunkt i de forudgående afsnit kort evaluere på de to scenarier ud fra deltagerens perspektiv.

Deltagerne i scenarie 1 og 2 har alle været involveret i en evaluering af de respektive forløb. Scenarie 1's evaluering har været af såvel mundtlig som skriftlig karakter og har været forholdsvis præcis i forhold til en vurdering af opfyldelsen af målene for forløbet¹⁴. Scenarie 2's evaluering har i højere grad været en virkningsevaluering med fokus på processen (Mølgård, Klausen 2006). Den har fundet sted i forbindelse med interviewene¹⁵ og har haft en bredere tilgang til hele forløbet end blot at vurdere graden af målopfyldelse.

Sammenfattende evaluerer deltagerne i scenarie 1, at forløbet har været meget vellykket og at målene er indfrieede.

De deltagende pædagoger i scenarie 2 evaluerer derimod, at processen har været problemfyldt og særdeles vanskelig. De tidsmæssige og tekniske problemer har været meget omfattende, og det har derfor ikke været muligt fuldt ud at opfylde målet om deling og udvikling af viden. Større grad af face-to-face samvær i forløbet, frikøbt tid og mere teknisk IT-support fra hjemkommunen fremstår som tydelige fokusområder i den del af deltagerens evaluering, som anviser såvel mangler som forbedringsmuligheder i forløbet.

Den deltagende studerende i scenarie 2, som har erfaringer med læringsforløbene bag begge scenarier giver i sin evaluering udtryk for stor skuffelse over den mangelfulde kommunikation og sætter i sin evaluering af scenarie 2 fokus på deltagerens manglende IKT-parathed.

¹⁴ Se bilag 3 og 4.

¹⁵ Se afsnit 3 om metode og transskriberede interview, bilag 2.

8.2.8 Vurdering og diskussion af empiri

Efter ovenstående korte opsamling af deltagernes evaluering vil dette afsnit nu i højere grad vurdere og diskutere empirien og dens evalueringer. Afsnittet vil i den sammenhæng ydermere komme til at fremstå som afslutning og delkonklusion på rapportens empiridel.

Didaktikken bag scenarie 1's vellykkede blended learning forløb er i afsnit 1.2 blevet beskrevet som delvist intuitivt funderet, med udgangspunkt i underviserens mangeårige praksiserfaringer og didaktiske erfaringer som underviser i bl.a. værkstedsfag på pædagoguddannelsen. At forløbets deltagere så tilsyneladende ubesværet indgår i et virtuelt praksisfællesskab med hinanden må ses i sammenhæng med deres generelt høje IKT-parathed og med deres tidligere tilknytning til forløb i det fysiske billedværksted, hvor praksisfællesskaber sædvanligvis udvikles og trives. Underviserens rolle i det fysiske billedværkstedes praksisfællesskab har jævnlige karakter af mesterlærerens, hvorfor også den dimension givetvis har haft en positiv afsmitning på de studerendes motivation i forbindelse med at indgå i scenarie 1's forløb. Her så de et tilbud om et læringsforløb beslægtet med noget, de tidligere havde haft positive erfaringer med, blot nu i en endnu mere fleksibel og udfordrende form, som de kunne følge ved siden af deres øvrige studieaktiviteter. Wengers definition af praksisfællesskabet som værende præget af en "passion" for et givet emne (Wenger 2008) er i dette tilfælde et meget præcist udtryk for scenarie 1's deltageres hengivenhed og begejstring i forhold til praksisfællesskabets fælles virksomhed og repertoire.

Den studerende, som har deltaget i begge scenariers læringsforløb, påpeger, at scenarie 2 har rekrutteret deltagere, som ikke var IKT-parate, og ligeledes gør én af de deltagende kommunale områdeledere. I stedet for de få deltagende pædagoger med status af institutionsledere i en moden alder, kunne forløbets kvalitet formentlig have været øget ved deltagelse og involvering af mere engagerede, evt. yngre og mere nyuddannede pædagoger, hvis IKT-parathed formodes at være større:

"... men der synes jeg bare, at når de ved, de har så mange opgaver, de der ledere og dem fra kommunen af, så havde det været bedre, de havde sagt fra, for så kunne I have fået nogen, som måske brændte lidt mere for det..."
(Interviewcitater, deltagende studerende AA, scenarie 2, bilag 2f).

Årsagerne til, at de ønskede IKT-parate deltagere aldrig fik berøring med scenarie 2's videndelingforløb kan hænge sammen med hhv. den tidlige planlægning af forløbet og med de respektive kommuners og daginstitutioners organisationskultur.

Den tidlige planlægning af forløbet bag scenarie 2 indebærer en top-down styring i forhold til udbud og tilmeldinger: De kommunale områdeledere i fem-seks kommuner orienteres, spørges til råds og inviteres. Tre kommuners områdeledere takker ja, hvorefter orientering og invitation går videre til de interesserede tre kommuners daginstitutionsledere. Her takker et antal ledere ja til idéen, men spiller tilsyneladende ikke bolden videre til de ansatte pædagoger i institutionen, men beholder selv opgaven som en del af lederansvaret.

I en samtale om, hvorfor de forskellige deltagere i forløbet mon ikke har fået lagt så meget ud på konferencen, bliver lederen spurgt, om pædagogerne på institutionen har været inde og kigge på læringsplatformen, og der svares:

"Nej, det har de altså ikke. Det er også fordi jeg ikke har gjort så meget for det. Jeg har lagt det ind i vores postmappe, – vi har sådan en mappe, hvor jeg har lagt dét ind, som jeg har skrevet og det, de andre har reflekteret."
(Citat fra interview med pædagog/institutionsleder DD, scenarie 2, bilag 2c).

Da det viser sig, at forløbet bag scenarie 2 har svært ved at tiltrække og fastholde interesserede deltagere fra praksis, iværksættes endnu et tiltag i håb om evt. at få kontakt til mere IKT-parate deltagere.

Via pædagoguddannelsens mailliste udsendes yderligere en invitation¹⁶ til samtlige daginstitutioner i praktik kredsen i håb om at henvendelsen ikke blot strandede i lederens mailboks. Der kommer ingen respons, og forløbet gennemføres med de få allerede tilmeldte deltagere.

Denne top-down tænkning i scenarie 2's rekruttering forekommer uhenigtsmæssig i forhold til at få fat i engagerede og IKT parate pædagoger. Forløbet kunne i stedet og måske med held være udbudt som et inspirerende kursusforløb rettet mod den ønskede målgruppe. En velgennemtænkt invitation i et flot layout, printet og postvæsenstilsendt, kunne forbigå lederens mailboks og være adresseret til den pågældende daginstitutions personalegruppe. Beskrivelse af formål, mål og indhold samt projektets syn på læring og videndeling, rammeplaner, tidsforbrug mm. kunne være en del heraf og evt. medvirke til at sikre engagerede og IKT-parate deltagere, der også reelt har tid til at være med.

Den nævnte organisatorisk begrundede forskel på de to scenariers igangsætning og rekruttering af deltagere anses som en væsentlig årsag til scenarie 2's uheldige forløb. For måske var forløbets designmæssige kerne i virkeligheden udmærket, bare ikke til lige præcis de pågældende deltagere! I sammenhæng hermed må jeg, som underviser og tilrettelægger af forløbet, påtage mig ansvaret for ikke at have udvist tilstrækkelig kritisk refleksiv kompetence i min iver efter at genbruge en succes. Herved blev

¹⁶ Se bilag 8c.

de meget store forskelle på deltageres IKT-parathed ikke indtænkt i didaktikken.

Som følge af ovennævnte grundlæggende uhensigtsmæssige handlinger og uheldige faktorer i scenarie 2 fremstår de to forløb med vidt forskellige resultater i forhold til en række vigtige kernepunkter af betydning for didaktikken:

Deltagerne i scenarie 1 deler projektets syn på læring og videndeling. Dette gør kommunikationen levende og konstruktiv, og der tages ansvar for egen og andres læring på en ganske anden måde, end tilfældet er med scenarie 2's deltagere. Det kan diskuteres, hvorvidt der allerede i forbindelse med målformuleringen med held kunne redegøres for det syn på viden og læring jf. afsnit 6.1, som ligger til grund for tilrettelæggelsen af forløbets socialkonstruktivistiske og kollaborative arbejdsformer. Disse arbejdsformer er væsentligt mere synlige i scenarie 1's mål end i scenarie 2's.

Deltagerne i scenarie 1 er engagerede og drevet af en indre motivation, der bl.a. gør en levende og meningsfuld kommunikation mulig på trods af travlhed med andre gøremål. Deltagerne i scenarie 2 er ikke motiverede i samme grad, hvorfor tids- og teknikproblemer bliver altoverskyggende.

Deltagerne i scenarie 1 udgør et praksisfællesskab, med alt, hvad det indebærer af gensidigt engagement i forhold til hinanden og et emne, de tydeligvis nærer en passion for. Scenarie 2's deltagere kommer ikke til at udgøre et praksisfællesskab, hvilket de evt. kunne have gjort under andre omstændigheder med mere tid til rådighed og større grad af face-to-face samvær.

Læringsrum og -miljø har stor appel til deltagerne i scenarie 1, og de oplever flow i læreprocesserne, hvilket ikke er tilfældet med scenarie 2's deltagere. Opnåelse – eller ikke opnåelse – af flow i læreprocessen virker yderligere motiverende eller demotiverende for deltagerne og er således med til at forstærke hhv. den gode og den onde cirkel, som de to scenarier efterhånden udspiller sig i.

9. Konklusion

Masterprojektet rejste i problemformuleringen indledningsvist spørgsmålet om det didaktiske designs betydning i IKT-støttede læreprocesser, tilrettelagt for pædagogstuderendes og pædagogers kollaborative arbejde i praksisfællesskaber. Denne problemformulering har været styrende for projektets fokusområder. Konklusionsafsnittet opsummerer derfor på projektets indhold og resultater, og problemformuleringens spørgsmål besvares.

Projektets mål har været gennem teoretisk fordybelse og komparativ analyse af to forskellige praksisforløb: scenarie 1 og scenarie 2 at udvikle egne kompetencer i forhold til didaktisk design af IKT-støttede læringsforløb. Til brug for arbejdet, og som en følge af arbejdet, er den didaktiske model Ægget blevet designet og præsenteret, ligesom problemstillinger udsprunget af dens faktorer er blevet diskuteret og i analysen holdt op imod empiri fra de to scenariers praksisforløb.

Faktorerne i Ægget har hentet inspiration hos kendte didaktikere og tager hensyn til centrale elementer og problemstillinger i den IKT-støttede læreproces, her belyst ud fra en underviserstyret planlægning, gennemførelse og evaluering samt analyse af to gennemførte læringsforløb. Imidlertid vurderes det, at Ægget har potentiale også til brug for studerendes selvstændige didaktiske tænkning i forbindelse med projektarbejde og ansvar for egen læring.

Æggets faktorer af hhv. besluttende eller betingende karakter påvirker hinanden i en dynamisk proces, som underviseren (eller den/de selvstændigt arbejdende studerende) gennem udøvelse af såvel praksiskompetence som didaktisk og kritisk reflektiv kompetence kan anvende i forhold til en løbende optimering af det læringsmæssige design.

Æggets teoretiske fundament udspringer af en socialkonstruktivistisk læringsforståelse, hvor viden betragtes som et dynamisk resultat af praksisfællesskabets meningsforhandling. Kommunikationen mellem praksisfællesskabets deltagere er af største betydning og det didaktiske design må tilstræbe at støtte op herom på enhver måde.

Motivation, ansvar for egen og andres læring samt muligheden for at opleve flow i en tilpas udfordrende læreproces er i projektet teoretisk og med udgangspunkt i empirien påvist som vigtige ingredienser i den didaktik, som Ægget repræsenterer.

Deltagernes rekruttering, og om de udgør (eller kan komme til at udgøre) et praksisfællesskab, fremstår i projektet som et problemfelt af stor didaktisk betydning. Deltagerne, deres forudsætninger og herunder deres IKT-

parathed er i den sammenhæng kommet til at fremstå som en faldgrube i scenarie 2's forløb. Det samme gør sig gældende mht. forhold, som udspringer af de involverede organisationers kultur, struktur og ledelse, hvilket i dette masterprojekt har betydet, at de ønskede IKT-parate deltagere ikke fik mulighed for at deltage i scenarie 2's videndelingsforløb.

Som underviser og tilrettelægger af læringsforløbene bag scenarie 1 og 2 har jeg selvsagt det overordnede ansvar for udøvelse af de praktiske, didaktiske og kritisk-refleksive niveauer, som en velgennemtænkt IKT-støttet læreproces fordrer, og må erkende ikke at have udvist tilstrækkelig kritisk refleksiv kompetence i forbindelse med scenarie 2's didaktik.

Genbrug kan almindeligvis betragtes som en god og ressourcebesparende foranstaltning, men når det kommer til didaktisk design kan genbrugstanken vise sig at have uheldige konsekvenser. Et læringsforløbs succes kan ikke altid gentages, og i hvert fald må det didaktiske design ikke genbruges uden udøvelse af kritisk refleksion fra underviserens side. I dette tilfælde afsløres en stor og i starten ikke-opdaget forskel på især IKT-paratheden hos de deltagende pædagoger i scenarie 2. I begge forløb har det didaktiske design taget udgangspunkt i, at læring og viden udvikles kollaborativt i et praksisfællesskab, hvorefter det viser det sig, at begreber som kollaboration og praksisfællesskab kun kan knyttes til det ene forløbs scenarie.

Et så centralt område i didaktikken som forskellene på deltagerne og deres forudsætninger må ikke undervurderes, for der *kan* være større forskel på pædagogstuderende og pædagoger end umiddelbart antaget, og det didaktiske design for et blended learning forløb falder naturligvis til jorden, hvor godt det end måtte forekomme med rammeplaner og guidelines samt et tiltalende æstetisk grænsefladedesign, hvis det samlede didaktiske design rammer forbi målgruppen, der som her, viser sig ikke at være IKT-parat. Det didaktiske design må nødvendigvis kunne rumme deltagere med forskellige forudsætninger, og der ligger en vigtig opgave i at støtte og facilitere udviklingen af forudsætningerne hos deltagere, hvis IKT-parathed er mangelfuld.

Design af Ægget og anvendelsen deraf som analyseredskab har medvirket til, at masterprojektet fremstår som et samspil mellem teoretisk fordybelse og praksisorienteret analyse. Projektets resultater tydeliggør, at det didaktiske design i den IKT-støttede kollaborative læreproces i pædagogstuderende og pædagogers praksisfællesskaber har en meget vigtig rolle at spille. Underviserens mestring af flere kompetenceniveauer er af stor betydning for kvaliteten i et underviserstyret læringsforløb. Underviserens mestring af kompetenceniveauerne medfører dog ikke nødvendigvis gode blended learning forløb, for uden deltagernes evne og vilje til kommunikation i det virtuelle praksisfællesskab opnås ikke den eftertragtede gode læreproces, hverken for den enkelte eller for fællesskabet.

10. Perspektivering

Dette projekt konkluderer, at et velgennemtænkt didaktisk design for praksisfællesskabers IKT-støttede kollaborative læreprocesser er af stor betydning for kvaliteten af læringen, og at underviseren i den sammenhæng må sætte sine forskellige kompetencer i spil. Blikket må derfor rettes frem mod anvendelses- og udviklingsmuligheder, der tager udgangspunkt i projekterfaringerne.

Ægget tænkes fremover anvendt til planlægning, gennemførelse, evaluering og analyse af læringsforløb, hvor graden af underviserstyring/deltagerstyring kan variere mere end i dette masterprojekt. Ved introduktion af nye studerende til pædagoguddannelsens fag og læringsmiljøer kan Ægget indgå og være med til at illustrere den IKT-støttede didaktiks forskellige faktorer, deres indbyrdes forbundethed og de valgmuligheder, der heraf følger. Dette vil give de studerende mulighed for indsigt, indflydelse og ansvarstagen samt forståelse for det syn på læring, der ligger bag et kollaborativt arbejdende praksisfællesskab.

Ægget og dets teoretisk begrundede didaktik samt iboende problemstillinger kan introduceres og diskuteres med kolleger, hvilket ses som en mulighed for at bringe MIL's idéer og perspektiver i spil i en kollegial videndeling og udvikling af pædagoguddannelsens læringsmiljøer.

Videreudvikling af Ægget, dets indhold og den iboende didaktiske tænkning, vil finde sted i sammenhæng med anvendelsen heraf. Kolleger og studerendes feedback inddrages og den i afsnit 3 nævnte ekspertagtige og teorifunderede designmetode kan således suppleres med participatory design, der kan give brugerne medindflydelse og ejerskab til didaktikken. En udlevering af Ægget som interaktiv model til brug for de studerendes selvstændige arbejde i forbindelse med didaktisk tilrettelæggelse af projektforsløb vil nødvendigvis medføre omformulering af visse passager og overskrifter, hvor det anføres, at modellen er til brug for underviserens planlægning, udførelse, evaluering og analyse. De studerendes selvstændige brug af Ægget i interaktiv form (uden tilknytning til indeværende rapport), vil medføre behov for at tilføje yderligere referencer og teoretisk argumentation, evt. som en udvidelse af antallet af skærmsider i den interaktive model.

I fremtidige forløb, der involverer samarbejdspartnere udenfor pædagoguddannelsen, giver dette projekts erfaringer anledning til at rette en større grad af opmærksomhed på problematikker, der udspringer af forskelle i deltagerne/institutionernes organisationskultur samt forståelse af viden

og læring, ligesom også IKT-parathedens må afklares og tiltag til optimering heraf eventuelt iværksættes.

I læringssamarbejdet med især eksterne deltagere sættes fremover yderligere fokus på face-to-face samværets kvaliteter som en del af forudsætningerne for at skabe engagerede og levende IKT-støttede praksisfællesskaber.

Projektet rejser afslutningsvis en række spørgsmål, som det forekommer interessant at arbejde videre med, - for:

- Hvad nu næste gang et samarbejde viser sig at involvere deltagere med manglende IKT-parathed i læreprocessen?
- Hvordan kan dannelse af praksisfællesskaber støttes under vanskelige vilkår for deltagerne?
- Hvordan bliver vi selv/de studerende/borgerne i Danmark endnu mere IKT-parate? Risikerer vi at dele samfundet i et a-hold og et b-hold på det grundlag?
- Hvor langt er det muligt at nå gennem spændende læringstiltag for deltagere, der er *meget* IKT-parate?

11. Epilog

Arbejdet med dette masterprojekt har været som en vandring igennem et interessant land, bestående af kendte, mindre kendte og ret ukendte landskabstyper. Nogle er blevet udforsket, nogle er forbigået, men måske med lysten til at vende tilbage. Færdiggørelsen af denne rapport kan side-stilles med vandrersens fornemmelse af at stå på en besteget bakketop med udsigt til nye bakketoppe og dalstrøg, rivende floder og små kilder, sandørkener og grønne enge.

Det bliver spændende at gå videre...



Ill. 16: Parafraze over J. F. Willumsen: "En bjergbestigerske", 1912.



"I "En bjergbestigerske" er der en spænding mellem den vilde natur og kvinden. De kræfter, der ligger i landskabet, synes at samles i hende til en fast vilje." (Statens Museum for Kunst, 2008).

Litteratur

Links på denne litteraturliste er sidst efterprøvet og fundet virksomme d. 22. maj 2008.

- Agertoft, A., Bjørnshave, I, Lerche Nielsen, J. og Nilausen, L (2003)(a). *Deltager i net-baseret læring – en guide til samarbejde*. København: Billesø & Baltzer.
- Agertoft, A., Bjørnshave, I, Lerche Nielsen, J. og Nilausen, L (2003)(b). *Netbaseret kol-laborativ læring – en guide til undervisere*. København, Billesø & Baltzer.
- Austring, B., Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring*, Hans Reitzels Forlag.
- Buhl, Mie. (2004): *Billeder og æstetik i den it didaktiske designprocess – kvalificering af producentens praksis og refleksion*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Bang, Jørgen og Dalsgaard, Christian: *Samarbejde – Kooperation eller Kollaboration?* Tidsskrift for universiteternes efter- og videreuddannelse (ISSN 1603-5518), 2. årgang, nr. 5, 2005
<http://www.fsknet.dk/da/lom0502>
- Bjørgen, I. (1995). *Ansvar for egen læring*. Tapir.
- Bundsgaard, Jeppe (2004): "Aspekter af danskfagets IT-didaktik" I: Bente Meyer & Helle Rørbech (red.): *Perspektiver på dansk*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag. <http://www.did2.bundsgaard.net/didaktik/index.php>
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Flow og engagement i hverdagen*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Dirckinck-Holmfeld, L. (2002). *CSCL – computer supported collaborative learning. Projektpædagogiske læringsformer i virtuelle omgivelser*:
<http://pub.uvm.dk/2002/uddannelse/5.html>
- Dale, Erling Lars (1998) *Pædagogik og professionalitet*. Forlaget Klim
- Dahl, Henrik. (1996). *Sociologi og målgruppe. Nogle erfaringer med at operationalisere Bourdieu*. Mediekultur 24, s. 5-19.
- Dolin, J. (2001). *Publikation: At lære fysik*. Kapitel 10 Konstruktivismen – enhed og mangfoldighed <http://pub.uvm.dk/2001/fysik/10.htm>
- DPU (2006) *Forskningsbaseret efter- og videreuddannelse via e-Læring*. Red. Torben Clausen. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- EIU – Economist Intelligence Unit (2008) pressemeddelelse vedr. e-readiness 2008
<http://www.eiuresources.com/mediadir/default.asp?PR=2008041001>
- EIU – Economist Intelligence Unit (2007) The 2007 e-readiness rankings:
http://www.eiu.com/site_info.asp?info_name=eiu_2007_e_readiness_rankings&rf=0
- Gardner, Howard. (1993). *Multiple Intelligences. The theory in practice*. Basic Books, s. 13 – 34.

- Gynther, Karsten. (2005) Blended learning – it og læring i et teoretisk og praktisk perspektiv. Unge Pædagoger.
- Halkier, Bente (2002) Fokusgrupper. Samfundslitteratur.
- Hermansen, M. (2005) *Læringens univers*. Klim.
- Hiim, Hilde og Hippe, Else. (2007). *Læring gennem oplevelse og forståelse*. En studiebog i didaktik. Gyldendal/ Undervisning.
- Illeris, K. (red.) (2006). *Tekster om Læring*. Roskilde Universitetsforlag.
- IT og telestyrelsen (2007): Borgernes IKT færdigheder i Danmark:
<http://www.itst.dk/e-laering-og-it-faerdigheder/publikationer/borgernes-ikt-ferdigheder-i-danmark/Borgernes%20IKT-ferdigheder%20i%20Danmark.pdf>
- Jensen, Elisabeth Richard (2003) *Motivation for læring. Børsens ledelseshåndbøger*
http://www.thinkaboutit.dk/nyheder/Motivation_for_laering.pdf
- Knoop, H.H. (2002). *Leg, Læring og Kreativitet - hvorfor glade børn lærer mere*. Aschehoug.
- Kvale, S. (1984). *Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews*. I: Tidsskrift för Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning nr. 3-4 1984, årg. 4.
- Kvale, S. (2002). *Interview*. Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, Carl Aage (1976) *Didaktik og metodik. En indføring*. In: Jensen (red) *Didaktiske emner – belyst gennem 12 artikler af Carl Aage Larsen og C. A. Høegh Larsen*. Danmarks pædagogiske Bibliotek 1997.
- Larsen, S. (1998) *IT og nye læreprocesser*. Eget forlag.
- Lave, J., Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Levinsen, Karin: *Kan man finde de studerendes forudsætninger i et virtuelt miljø?* I: Gerorgsen M og Bennedsen J: *Fleksibel læring og undervisning – erfaringer, konsekvenser og uligheder med ikt*. Aalborg Universitetsforlag 2004.
- Mathiasen Helle (2000) *Findes der en IKT-pædagogik?* I Unge Pædagoger nr. 7 – 2000.
- Mølgaard, H., Klausen, M.S. (2006). *Evalueringskultur i praksis*. Dafolo.
- Lorentsen, A. (2002). *Ansvar for andres læring, - om IT, lærerroller og lærerkompetencer i forbindelse med nye læringsformer*.
<http://pub.uvm.dk/2002/uddannelse/20.html>
- Nyvang, Tom, Tolsby, Håkon & Dirckinck-Holmfeld, Lone (2004): *E-læringssystemer og projektpædagogik - pædagogikkens krav til systemdesign og funktionalitet*, I: Georgsen, Marianne & Bennedsen, Jens (ed.) (2004). *Fleksibel læring og undervisning - erfaringer, konsekvenser og muligheder med ikt*, s. 207-238. Aalborg Universitetsforlag.
- Qvortrup, Lars (1998): *Det hyperkomplekse samfund*. Gyldendalsk Boghandel, Nordisk Forlag A/S.

- Rattleff, P. (2005) Hvordan understøtter brug af informations og kommunikationsteknologi i finanselevers læring – in M Buhl, B. H. Sørensen og B. Meyer (eds) medier og it-læringspotentialer. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Rattleff, P. (2002). *Fleksible, netbaserede fjernstudier*. Danmarks Pædagogiske Universitet.
<http://pub.uvm.dk/2002/uddannelse/9.html>
- Sørensen, E. K., (2002): *CSCL som brændpunkt i udviklingen af en netbaseret didaktik*.
<http://pub.uvm.dk/2002/uddannelse/6.html>
- Statens Museum for Kunst (2008) Homepage:
<http://www.smk.dk/smk.nsf/5a8a7f63d33b85d8c125697a007844f9/4531cbe44e47405bc1256c3d00328ab9!OpenDocument>
- Schein, E. (2000): *Organisationskultur og ledelse*. Forlaget Valmuen.
- Wenger, Etienne (2004): "Praksisfællesskaber – læring, mening og identitet", Hans Reitzels Forlag.
- Wenger, Etienne (2001): Supporting communities of practice - a survey of community-oriented technologies. <http://www.ewenger.com/tech/>
- Wenger, E., White, N., Smith, J., Rowe, K. (2005). Technology for communities - CEFRIO Book Chapter v 5.2:
http://technologyforcommunities.com/CEFRIO_Book_Chapter_v_5.2.pdf
- Wenger, E. (2008) Homepage: <http://www.ewenger.com/theory/index.htm>

Bilag 1: Interviewguide scenarie 2

Der foreligger interviewguides – 1a til brug for praksisdeltagerne, de tre pædagoger/institutionsledere og de to kommunale områdeledere samt 1b til brug for interview med studerende.

Bilag 1a: Interviewguide praksisdeltagere

Beskrivende spørgsmål

Generelt:

1. Vil du fortælle noget om, hvad du – helt overordnet – forstår ved videndeling mellem fagpersoner? (Sammenhæng med læring?)
2. Har du indgået i fællesskaber af forsk. karakter (arbejde, interesser, foreninger), som har delt viden med hinanden?
- Hvis ja, hvordan har det så været?
3. Vil du fortælle noget om de muligheder for videndeling, der ligger i dit arbejde?
4. Hvad tænker du om videndeling og samarbejde om læring i "real life" kontra de virtuelle muligheder? Fordele og ulemper?
5. Er videndeling og samarbejde om læring noget, du tidligere har benyttet dig af og/eller vil benytte dig af fremover?

Om læringsplatformen/projektet:

6. Hvad tænkte du, da du fik invitationen til at deltage i den netbaserede læringsplatform: "Videndeling om pædagogiske læreplaner"?
7. Vil du fortælle noget om, hvordan det har været for dig at medvirke i forløbet om videndeling?
8. Hvilke ting har været spændende for dig?
9. Hvilke ting har været meget udfordrende?
10. Hvad tænker du om den måde hele projektet er planlagt, organiseret og gennemført?
11. Hvad tænker du om den måde, læringsplatformen er designet på:

forsiden m. dokumenter til download, guidelines, "snakkeforum" mm? Er designet overskueligt? – Layout – visuelle indtryk?
Brugen af fotos af projektdeltagere?

12. Hvad synes du om ideen med, at praksis, pædagoguddannelsen og efter- og videreuddannelsen deler deres viden med hinanden via den virtuelle læringsplatform og i fællesskab forsøger at udvikle viden?
- Fordele/ulemper?

Strukturelle spørgsmål

13. Synes du, at du har haft tid nok til at arbejde med læringsplatformens opgaver i forhold til rammeplanen og dine øvrige arbejdsopgaver?

14. Hvis ikke, hvordan kunne det så have været gjort anderledes?

15. Synes du, at brugen af IT i denne sammenhæng er et stort plus- eller at det er for svært/for tidskrævende? Eksempler?

16. Hvilken rolle synes du projektleder/underviser har haft/evt. burde have haft?

Fortolkende spørgsmål

- Du var tidligere inde på noget med... – er det rigtigt forstået, at du ser det sådan at...

Bilag 1b: Interviewguide studerende

Beskrivende spørgsmål

Generelt:

1. Vil du fortælle noget om, hvad du forstår ved videndeling mellem fagpersoner? (Sammenhæng med læring?)
2. Har du indgået i fællesskaber af forsk. karakter (studie, interesser, foreninger), som har delt viden med hinanden?
- Hvis ja, hvordan har det så været?
3. Vil du fortælle noget om de muligheder for videndeling, der ligger i dit studie?
4. Hvad tænker du om videndeling og samarbejde om læring i "real life" kontra de virtuelle muligheder? Fordele og ulemper?
5. Er videndeling og samarbejde om læring noget, du tidligere har benyttet dig af og/eller vil benytte dig af fremover?

Om læringsplatformen/projektet:

6. Hvad tænkte du, da du fik invitationen til at deltage i den netbaserede læringsplatform: "Videndeling om pædagogiske læreplaner"?
7. Vil du fortælle noget om, hvordan det har været for dig at medvirke i forløbet om videndeling omkring pædagogiske læreplaner?
8. Hvilke ting har været spændende for dig?
9. Hvilke ting har været meget udfordrende?
10. Hvad tænker du om den måde hele projektet er planlagt, organiseret og gennemført?
11. Hvad tænker du om den måde, læringsplatformen er designet på: forsiden m. dokumenter til download, guidelines, "snakkeforum" mm? Er designet overskueligt? – Layout – visuelle indtryk? Brugen af fotos af projektdeltagere?
12. Hvad synes du om ideen med, at praksis, pædagoguddannelsen og efter- og videreuddannelsen deler deres viden med hinanden via den virtuelle læringsplatform og i fællesskab forsøger at udvikle viden?
- Fordele/ulemper?

Strukturelle spørgsmål

13. Synes du, at du har haft tid nok til at arbejde med læringsplatformens opgaver i forhold til rammeplanen og dine øvrige arbejdsopgaver?
14. Hvis ikke, hvordan kunne det så have været gjort anderledes?
15. Synes du, at brugen af IT i denne sammenhæng er et stort plus- eller at det er for svært/for tidskrævende? Eksempler?
16. Hvilken rolle synes du projektleder/underviser har haft/evt. burde have haft?

SPØRGSMÅL VEDR. SAMMENLIGNING MED "DET LILLE VÆRKSTED" SOM FOREGIK CA. ¾ ÅR FØR...

Hvilke forskelle og ligheder ser du mellem de to forløb?
Hvorfor tror du, at der var så stor forskel på forløbenes resultater/aktivitetsniveau mm?
Kunne/burde noget et have været gjort anderledes i det sidste forløb?
– I givet fald hvad?

Fortolkende spørgsmål

- Du var tidligere inde på noget med...– er det rigtigt forstået, at du ser det sådan at...

Bilag 2: Interview med deltagere

Lydoptagelser fra de seks interview er transskriberede, dog med meningskondensering af mindre vigtige passager. Meningskondensering er skrevet i kursiv. Intervieweren fremstår som SP i alle interview og de interviewede deltagere fremstår BB, CC osv.

Bilag 2a: Interview pædagog BB, scenarie 2

SP: Hvad forstår du overordnet ved videndeling?

BB: det er simpelthen at hugge fra hinanden, det opfordrer jeg altid mine medarbejdere til – at hvis de hører en god ide ude i byen så tag den til sig, så bruger vi den herhjemme i vores hus – folk må også gerne hugge fra os. Det bruger vi i stor stil. Vi har også vejrmøder med de andre inst. Her i området – her deltager ledere, souschefer og dagplejepædagogen, skoleinspektør, vice-skoleinspektør, psykolog – dem der er tilknyttet vort distrikt. Der udveksler vi viden og laver aftaler. Vi har et rigtigt godt samarbejde lige fra dagplejer og til skolen 7. klasse. Der synes jeg vi gør det rigtig godt...

Giver eksempler på samarbejde med skolen – udveksler papirer.

SP: er samarbejdet mest på lederplan?

BB: kommer an på, hvad det handler om. Vi har f.eks. haft en del børn, der var dårlige motorisk – og når skolen siger, at der er 12 ud af en årgang, så må vi gøre en indsats. Der er en pæd. Fra hver institution, der mødes med en der ved noget om motorik. Det synes vi er knippelgodt.

SP: – det er sådan indenfor arbejdsregi – har du indgået i andre fora m vidensdeling?

BB: ja, i kommunen skal vi indgå i den lærende organisation, så det regner jeg med, jeg får lært noget mere om. Jeg synes egentlig vi praktiserer det lidt, men nu er det sat i skema og rammer. Alle behøver ikke opfinde den dybe tallerken – vi må gerne låne... det er helt tåbeligt, at nogen har en viden, uden den komme ud. På ledermøder med 60 ledere er vi gode til vidensdeling.

SP: hvad mener du så om vidensdeling om fysisk kontra virtuel?

BB: ja det har jeg jo så ikke prøvet – jeg synes jo godt om at man sidder overfor hinanden, men jeg bruger jo nettet meget i forvejen men jeg tror på det kunne være en god ide især ift. studerende der søger om et eller andet, - det tror jeg kunne være en god ide

SP: Hvad ser du af fordele ved virtuelle læringsrum?

BB: Tror man bliver bredere informeret – får flere ideer man ikke har tænkt på før. Hvis jeg søger på Google får jeg flere ideer end jeg havde i forvejen. Men jeg kan bedst lide at sidde overfor hinanden, hvis der er noget jeg ikke forstår, så kan man spørge.

SP: Men i det virtuelle læringsrum er det uafhængig af tid og sted??

BB: Ja, det kan være svært at træffe hinanden, og det kan være træls, det kan være smart med fleksibiliteten, der er rigtig mange gode ting ved det.

SP: kunne du benytte dig af virtuelle læringsrum i fremtiden?

BB: Ja, jeg går tit ind og søger på et eller andet i stedet for at ringe.

Jeg tror det vil være rigtig godt. Jeg har fortalt om denne her læringsplatform i en udviklingsgruppe, vi har her i Ringk kommune. Men det er jo et lukket forum, så jeg kan ikke fortælle dem noget. Vi arbejder med læreplaner på kommuneplan, og det kunne være smart om det kom op at køre også via nettet. Det foregår ikke virtuelt – vi sidder i en gruppe, der kommer med gode idéer. Der bliver en skriftlighed, men ikke på nettet. Ude på institutionerne skal man så arbejde videre. Og kommunen har også allerede en viden-portal, hvor vi kan lægge det ind, som vi synes er spændende. Der er nogen, der har lagt opgaver ind. Der bliver mere og mere af det- det bliver mere almindeligt.

SP: vi havde ønsket at gå et skridt dybere – ikke kun læse men også gå i dialog.

BB: synes det er en god ide – men hvor meget det ville blive brugt, ved jeg ikke. Hvis man får mere viden om at det er der, vil man også bruge det mere. Jeg tror dog stadig at det er mest mine kolleger, jeg ville bruge. Jeg har ikke tid til at bruge det, og jeg er bange for at det her er noget man skubber ud – med mindre det er smadder godt og så int. At man næsten ikke kan lade være.

SP: – hvad kunne gøre det så interessant? BL hvis der stod meget om læreplaner – kunne man gøre det endnu bedre. Vi ved, at selv om vi gør det godt, kan det gøres endnu bedre. Jo flere der er med – jo bedre – en ond cirkel eller en god cirkel.

BB: der skal være nogen der skubber på og gør det interessant.

SP: du havde ikke tid – men hvis du havde gået ind i det – ville du så have inddraget personalet?

BB: – ja, vi kunne nok finde nogle emner, hvor personalet kunne skrive noget. Men de har heller ikke tid. Normeringen er ringe, og vi er glade hvis vi kan holde skindet på næsen i hverdagen og få det til at køre, så er vi glade. Alt hvad vi gør af den slags er noget, vi skal tiltuske os, og sådan er virkeligheden desværre. Her i mit lille hus er 45 børn og 18 er tosprogede. Og vi får ikke meget hjælp til at yde dem en ekstra tand. Vi har mange socialt belast. Familier og en ganske alm normering. Det irriterer os lidt. Vi skal have noget mere, ellers kan vi ikke yde det vi vil, og hvad vi skal. Børnene får ikke rimelige vilkår. Det arbejder vi lidt med nu...

.. snakker om sprog-arbejdet gennem 10 år...

SP: der tænker I også læreplaner ind i arbejdet?

BB: ja det gør vi...

SP: og I har et skriftligt materiale?

BB: – ja, og jeg har lavet en folder, der beskriver hvad vi arbejder med.

SP: og det ville I godt dele med andre?

BB: ja det kunne være sjovt for andre at se. Jeg er da ikke hundrede pr sikker på, om vi gør det på den rigtige måde. Det må vi evaluere på

SP: hvad synes du om læringsplatformens opbygning?

BB: jeg synes det er rigtig godt– og jeg kan godt finde ud af det. Det har været nemt nok, det har ikke været nogen hindring.

SP: guidelines...?

BB: – det er ganske fint, da jeg fortalte nogen om det, sagde jeg, det var sådan en flot en. Det ser rigtig pænt ud, og det har man lyst til at læse. Der mangler bare mere indlæg. Jeg har kun læst lidt af det, de andre har skrevet. Jeg har lige været inde og kigge.

SP: guidelines, vejledende sp og struktur, er det godt eller for låst?

BB: jeg synes, det er fint, der er de der ting, og der skulle være et sted, hvor man så kunne lægge noget andet ind..

SP: der er den der løst og fast.

BB: kunne man lave emnediskussion derinde?

SP: ja det kunne man... Er der fordele og ulemper ved oprettet medlemskab?

BB: – skulle have været åbent – den udviklingsgruppe jeg sidder i, ville gerne have kigget med.

SP: vi ville nok beskytte folk ved at det ikke var helt åbent.

BB: på sigt skal I nok lave det mere åbent. Man kan måske selv oprette sig som medlem? De der ledere i gruppen ville gerne have set det, men de har ikke ønsket at "være med" i arbejdet. De kunne sagtens have skrevet noget – det er en dynamisk gruppe vi er i kommunen, og der er meget energi i, at vi er så mange.

SP: vi havde intentioner om at bringe praksis, studerende, undervisere og efter-videreuddannelse sammen i et forum, hvad tænker du om ideen som sådan?

BB: godt for studerende, at man har sådan et sted man kan komme hen og kigge lidt. Men også for os. Åh ha, man kan nogle gange bare gøre lidt som vi plejer og det går meget godt. Men vi har godt af nogen gange med et input, Jeg er ved at være en af de ældre ledere, det er en god vekselvirkning og de nye og de ældre kunne godt bidrage til at hjælpe hinanden.

SP: godt med noget nyt - men tror du at udfordringerne har været for store?

BB: tror at I har gjort det på et uheldigt tidspunkt med kommunesammenlægningen for det har taget så mange kræfter for os at I tror det er lyv...Alt i vores arbejde og procedurer nye værktøjer og programmer og kurser DPA og APV og regnskaber... alt har været til diskussion og meget er blevet lavet om. Der har simpelthen været så mange ting. Det er et uheldigt tidspunkt. Jeg tror i skulle have ventet, men det er så let at være bagklog. Det er ikke fordi ideen er for dårlig. Vi er for ophængte, vi kan næsten ikke holde. .. og er nødt til at prioritere og sortere i opgaverne. Det er ikke uvilje...Det her er noget, sådan hvis jeg får tid...

SP: ja, du meldte dig, og så trak du dig...

BB: Jeg ville jo så gerne, for jeg synes, det er spændende, og jeg kan godt lide at sætte nogle fingeraftryk, men jeg havde bare ikke tiden og det ærgrer mig. Og jeg har siddet med det her papir mange gange og snakket med Annette og jeg havde ikke fået noget gjort ved det endnu, og...

Snakker om kommunens organisering...

BB: Det er desværre det forkerte tidspunkt . Alting har været år 1 – og meget af det, vi besluttede for et år siden, er blevet evalueret og skal gøres anderledes. Så derfor bliver også det næste år også noget med omvæltning og nye tiltag.

SP: er brugen af it for svær og tidskrævende for folk?

BB: det tror jeg ikke det er, mine yngre kolleger bruger pc meget mere end mig. Det er ikke det der er problemet. Vi har pc'er på stuerne og til personalet og til mig. Ikke internet på stuerne.

Snakker om kontorer og indretning -- lukningstruet i lang tid. Det har været et pres...

SP: hvad var din tanke da du fik invitationen?

BB: den kom fra områdelederen der på et ledermøde spurgte om nogen ville være med. Der var ikke nogen der meldte sig. Jeg blev så specielt spurgt fordi at den måde vi arbejder med læreplaner på, den måtte godt udbredes. Blev et offer for smiger – men tiden...

Om et år ser det hele måske helt anderledes ud. Det er mange ting, vi skal forholde os til.

SP: hvis du har mod på det og overskud – så læg gerne noget ud om arbejdet med de tosprogede.

BB: ja, vi arbejder rigtig meget med sprog og det kommer alle børn i huset til gode. Vi har fokus på det. Så det er rigtig godt for vores børn.

SP: ja – det kunne i have bidraget med til nogen andre – og så kunne I have fået noget om motorik.

Vi snakker om projektets faser og status ...

Bilag 2b: Interview pædagog CC, scenarie 2

(Smalltalk)

CC: Vi har lavet fælles læreplaner for både vuggestue og børnehavebørn. Vi har taget meget udgangspunkt i "Guldguiden". Lad os tale *Matin Nemo* og *Stern*.

(smalltalk)

SP: Det lyder ikke som om at I har haft mange problemer med at håndtere læreplanerne. Du fremlægger mange gode ideer og angrebsvinkler til dem.

CC: Vigtigt at vi får lært børnene det de skal inden de kommer til næste institution. Sproglig opmærksomhed og vente på tur i vuggestuen og lære at tage tøj på. Vi skal ikke opfinde nyt, men beskrive de ting vi laver og tage det som afsæt. Og så reflektere over det. Vi kunne lave meget mere end det vi gør, men vi bliver os nødt til at se på mængden af personale og psykisk arbejdsmiljø.

SP: Fortæl helt overordnet hvad du forstår ved vidensdeling mellem fagpersoner.

CC: Ja, men vidensdeling, det er jo mange ting. Hvis der er nogle der er eksperter inden for noget, så kan de jo komme og fortælle om det. Og så kan de lytte til en, hvad man har at sige ude fra praksisfeltet og så blive kloge på det. Den går begge veje, den går selvfølgelig fra uddannelsesstedet og det teoretiske niveau ud til praksis, men jeg synes også at det er vigtigt at fastholde, at den også går den anden vej. Så er der selvfølgelig også det niveau, hvor den går på tværs med særlige interesser, hvor man kan køre noget sparring og man kan lære af det og det kan sætte refleksioner i gang.

BB: Det er også ideen med platformen, at viden om læreplaner skal gå fra uddannelsen til praksis og den anden vej. Du forstår altså vidensdeling, som at man har en dialog om viden mellem begge parter?

CC: Ja, jeg er meget procesorienteret i min tænkning. Og det er sådan jeg tænker – der er ingen entydige sandheder, derfor er det vigtigt med dialog.

SP: Har du indgået i forskellige fællesskaber, hvor man har delt viden med hinanden – altså på arbejde men også i fritiden?

CC: Ikke på pc, men jeg har haft netværksgrupper, men det er under uformelle former. Mit arbejde fylder så meget, så hvis jeg ligefrem skulle tage min fritid i brug så.. Jeg læser meget i min fritid om den nyeste pædagogik, men ellers er det meget kollegial sparring. Vi har fire der er på diplomuddannelse, så dem har jeg meget glæde af. Det er nogle gange når vi snakker, at de andre ryster på hovedet... altså ikke negativt.

SP: Hvad tænker du så om vidensdeling i et fysisk rum, altså in real life, og så på en virtuel platform – hvad er fordelene og ulemperne ved de to måder?

CC: Ja men pc'en stiller kun krav til mig, når jeg åbner den. Men den kan også give dårligt samvittighed. Men den har også styrker – den giver tid til eftertanke. Den giver mig tid til at tænke. Når jeg skriver til DD, så giver den mig tid, det kan jeg egentlig godt lide. Okay det var det og det, hvordan var det så med det og det. Men jeg kan også godt lide diskussionen og dialogen i hverdagen, men det får jeg så meget af. Hvis jeg skal samle tråde sammen... Da vi

skulle skrive læreplanerne ned, så foregik det også hjemme hos mig selv. Jeg kan ikke sidde her – det er for stressende, hvis folk forstyrrer.

SP: Jeg tænkte også på, at hvis man er fem mennesker, der skal have snakket om noget, så behøver man ikke at finde et tidspunkt hvor alle fem personer kan.

CC: Nej det er rigtigt, og det er fint - man er ikke afhængig af kalendertyranni. Men ulempen er ude af øje ude af sind mht. Pc'en.

SP: Men der hvor du har vidensdeling på dit arbejde, det er med en netværksgruppe?

CC: Ja, jeg har en netværksgruppe af ledere, hvor jeg får sparring. Men det er ikke ret meget, fordi vi er 40 personer, og det vi arbejder med her i vores institution er meget specifikt (tosprogede børn/ min kommentar), og hvis vi skulle forklare de andre det, ville det tage en halv time hver gang for at overbevise dem om, at det rent faktisk er sådan hos os.

SP: Var vidensdeling på en læringsplatform noget du ville bruge i fremtiden, kunne du forestille dig?

CC: Ja, det var det, det kunne være dejligt. Men så ville det være dejligt, hvis der var en vidensdelingplatform mellem institutioner, der arbejder meget med tosprogede. Det synes jeg ville være oplagt at have noget der. For det mangler der altså. Og jeg har også tænkt på at jeg ville kontakte ?? Men de har jo også så mange forskningsmidler, så det kunne jo også være, hvis du har interesse i det, at det kunne være en idé at byde ind på det.

SP: Ja det er rigtigt – jeg kan godt se det ville være godt - jeres hovedinteresse er tosprogede og tokulturelle børn, fordi det er jeres hverdag.

CC: *(Snak om tosprogede og problematikken med at få andre til at forstå de problematikker, som institutionen har i forhold til at få politikere, kommunen med videre, der kan opstå og opstår – manglen på viden vedr. tosprogede og to kulturer. Børnene er ikke motiverede for at lære at skrive deres eget navn - ingen støtte hjemmefra).*

SP: Alt det du ved om tosprogede og flerkulturalitet – alt det du siger om, at det er anstrengende hver gang du møder nye at skulle gå ind og forklare fra Adam og Eva af – alt det kunne du jo skrive om og lægge ind på platformen og så henvise til, at man kunne gå ind at læse om det der. Hvad det er for anderledesheder i møder og kulturproblemer – så kunne du få sparring?

CC: Der er ikke en eneste institution *(som medvirker eller i kommunen ?/min kommentar)*, der har tosprogede ud over os. Så vi kan ikke rigtig få sparring. Det er svært at få folks forforståelser til ikke at stå i vejen for at forstå tosprogethed. Det er så bundet af vesteuropæisk middelklassetænkning. Sterns relationstænkning er god - her kan vi lære dialogen....*(snak om de tosprogede børn og kulturforskelle).*

SP: Da du fik invitationen til at deltage på den her læringsplatform, hvad tænkte du da?

CC: Jeg synes, det var interessant og planen var, at vi skulle have været der alle sammen (alle ansatte/min kommentar), for det med læreplaner er en evig proces. Man skal være en del af det for at leve efter det. Ejerskab og medindflydelse er vigtig.

SP: Vi har også prøvet at etablere følelsen af ejerskab ved at sætte billeder ind osv. Hvordan synes du platformens design er blevet – er det overskueligt eller .. ?

CC: Man skulle lige lære den at kende, og første gang man er med i sådan noget... Der vil blive en vis logik i sådan noget ligesom med Windows osv... Jeg synes efterhånden at jeg godt kan finde rundt i det, så er det bare, at der går lidt koks i det, når der er dokumenter, man ikke kan åbne. Sådan er det. Jeg synes, det har været udmærket. Nu er det så bare ene kendte folk. DD er så den, jeg skulle sparre med. Hun er nok den pædagog jeg ved mest, hvor er fagligt. Jeg ved, hvor hun er i det. Vi har ikke så meget samarbejde nu. Nu er vores verdener så blevet meget forskellige, men.. Men der er slet ikke kommet noget til os.

SP: Ja, der har været flere forskellige ting, som har voldt problemer. Nogle har slet ikke kunnet komme ind. Nogle kommuners net har ikke kunne gå i spænd med skolens forbindelse og det er også lige med at få lagt tingene over i en bestemt filform, så det kunne lægges ind og nogle gange har skolens net også været nede.

CC: Ja, vi skulle have kommentarer fra GG, men hendes fil kan slet ikke åbnes – det er en mystisk fil.

SP: Ja, det er rigtigt. Vi har bedt GG om at prøve at lægge det hun har skrevet over på en ny fil... og har forsøgt at assistere, når folk har haft problemer...

Snak om de specifikke teknikproblemer, som GG har haft

SP: Hvad synes du der har været spændende ved at deltage CC?

CC: Jeg synes jo det har været spændende at kunne gå ind og se, hvad det er for tanker de andre har gjort. Hvad det er for nogle processer de har gennemlevet. Og lidt hvad de synes er svært. Det er nok ikke det, man ryster først op med, men det er faktisk der, at jeg synes man lærer noget - også af hinanden. Det der så kan være - nu ved jeg det godt med CC og GG hvad det er for en baggrund – men det er faktisk vigtigt at få med også , hvad er det for en brugergruppe, hvad er det er for en baggrund institutionen har osv for at forstå hvad man værdisætter i læreplaner.

SP: Det er rigtigt. Det var også det vi skrev på guidelines'ene, at institutionerne skal give en kort introduktion af sin selv og institutionen, hvor mange børn de har, hvor mange ansatte, deres fysiske rammer osv. Der skal være en baggrund at holde svarene op mod.

SP: Hvad synes du om guidelines'ene – har de været for styrende eller?

CC: Nej, det synes jeg har været okay. Det er jeg også nødt til – altså det kommer lidt på tværs af det, jeg siger her - for forskellige vil have det forskelligt, men det har været fint her. Jeg synes faktisk det var meget sjovt.

SP: Det er jo meningen at platformen skal køre fortsat. Du nævnte at man ikke som det første nævner sin usikkerhed - det er ikke det, man kommer op med som det første – er det sådan du mener?

CC: Det er jo almenmenneskeligt. Det er jo et nyt forum for os.

SP: Nu er vi jo ovre det formelle, hvor I skulle lægge noget ind, og så håber vi, at I vil gå ind og ping-ponge lidt mere og være mere afslappede omkring det. Der er jo også siden om løst og fast, hvor man kan gå ind og skrive noget.

CC: Jo, men hvis man skal have den åbenhed, så skal det også være fra lærernes side. Vi skal ikke bare gå ind og være statister. Den synes jeg er utrolig vigtig, at man også fra den side viser åbenhed. At lægge transparenter ind er jo ufarligt. De (*underviserne/min kommentar*) må da også ind imellem gøre sig overvejelser over, om det de gør, er godt nok.

SP: Det har du ret i – at man tænker over, om det man gør nu også er brugbart i praksis.

(*Smalltalk*).

SP: Hvad synes du har været meget udfordrende ved at deltage i projektet?

CC: Det har været det med at skulle bruge så meget tid på det, og finde ud af at det ikke virkede og ringe en masse til rådhuset for at finde ud af, hvordan vi kunne få det til at virke. Jeg synes, at det er pinligt, at vi har en stor uddannelsesinstitution i Holstebro, og jeg synes at det der netbaserede flow skulle glide som smør, og det gør det ikke, og det synes jeg er forfærdeligt og vi er uddannelsesby, uha hvor vi kan, men vi kan ikke, det er lidt beskæmmende.

SP: Det har måske nok også noget med kultur at gøre, tænker jeg – altså at man bruger sådan noget som et virtuelt net og slet ikke kan lade være med at gå ind og kigge hvad har de andre nu skrevet på det, man har spurgt om eller lagt ud.

CC: Ja, det er også det Holstebro kommune vil, men det virker så bare ikke i forhold til byens aller, aller største uddannelsesinstitution. Hvordan planerne så er for det, det ved jeg ikke. Det er en skam – det er en skam for mig

SP: Ja, men det er du ikke den første der siger – det har været en stor forhindring det med at have problemer med at lægge det ind - og hvis man så er lidt ny og usikker på, hvordan man agerer i det der rum og så bliver mødt med de problemer og den modstand....

CC: Ja, men man skal selvfølgelig også kende den måde at arbejde på, ligesom med windows, det kender man, det sidder på ryggen, men man skal jo starte et sted og lære det at kende.

SP: Tror du, at du kunne finde på at arbejde videre med platformen.

CC: Ja, det tror jeg.

SP: Der er mange der har snakket om at de ikke havde nok tid.

CC: Ja, det havde vi jo heller ikke, men det er en prioriteringssag. Det er et spørgsmål om at ville. Der er mange andre sammenhænge, hvor jeg ville sige, jeg ikke havde tid. Det her kunne jeg se ideen med, for det vil komme fællesskabet til gode, børnene til gode, hvis vi blev dygtigere til det her, og personalet for det er også et spørgsmål om det faglige blik.

SP: Det var også meningen at I skulle kunne komme ind og videreuddanne jer selv så at sige fordi man får sparring med de andre, de her dialoger, og skolen skulle jo efterfølgende ind over det og sparre med jer.

SP: Hvorfor tror du, at der ikke er så mange der har fået lagt noget ind på platformen?

CC: Det er fordi, som jeg sagde tidligere, at det har væltet ned over os med ting. Alle har ret til at definere vores opgaver (*affaldssortering – snak tidligere*), alle har ret til at stille krav til os. Alle har ret til dit og dat. Så må vi blive dygtige til at kridte op, hvor er det lige den opgave går til. Det bliver man ikke så populær på, det ved jeg godt. Vi har altså en lovgivning med krav om pæ-

dagogiske læreplaner, så må jeg holde mig til den – det synes jeg. Ellers så dør jeg af det – fordi så synes man, at det er mig der skal sørge for at mødrene bliver integreret osv... Der går 46 børn her, som om nogen har krav på at vi voksne er hos dem. ... Så må dem der får løn for at tage sig af de voksne tage sig af det. Og så må vi prøve at afgrænse vores felt.

SP: Har dine medarbejdere været med til snakke om læreplanerne og platformen?

CC: Det er meget lidt og mindre end jeg har villet. Men vi har også mange på videreuddannelsen. De har fulgt med og set hvad jeg har skrevet. De ville gerne, men der er stadig nogle børn derude og som skal passes. Plus pædagoger er ikke lige så meget mindede efter pc'er – det begynder at komme – de er jo hjertemennesker – men det begynder at komme, men det tager noget tid.

SP: Du nævner, at du kender nogle af de andre deltagere lidt – ville det være lettere at sparre med dem på platformen – ville det føles mere trygt?

CC: Det gode ved sådan et net er, at man kommer i kontakt med nogle som man ikke kender og har kontakt med til daglig. Det er det bedste, vil jeg synes. Jeg ved godt hvad DD skriver, og hun ved hvad jeg skriver. Jeg synes næsten, at platformen har været lidt et frirum, hvor man kunne reflektere lidt fagligt i stedet for at gå op i nedskæringer m.v. Jeg synes det har været sjovt nok.

Bilag 2c: Interview pædagog DD, scenarie 2

DD: Jeg kan se at CC har reflekteret over det, jeg har skrevet. Der har ikke været den helt store opbakning omkring det. Intet lagt ud fra kommunen. Det har givet erfaringer.

SP: Det er bl.a. derfor vi gerne vil snakke med dig – hvad kunne vi have gjort anderledes for at der var flere, der havde lagt noget ind? Hvad er begrundelsen for at folk ikke har fået lagt så meget ud?

DD: Jeg var inde at kigge i går. Forbavsende at det er helt siden oktober det startede – kiggede i mine papirer efter min kode. Jeg tænker også hvorfor har jeg ikke selv været mere aktiv. Vi har haft styrtende travlt. Så kom julen og vi har haft masser af sygdom – det er lige før man ikke ved, hvornår man kommer hjem og jeg har været meget ved børnene. Travlheden gør at man ikke får det helt store udbytte af det.

Min begrundelse for at deltage var, at vi skal i gang med forældresamtaler. Gik på nettet og kiggede – hvad har andre skrevet om læreplanerne – jeg kunne godt se ideen med en platform om læreplaner, der er åben hele tiden.

Meget inspirerende hvis man havde sådan en åben platform - hvis man havde tid og overskud - og se hvad andre har skrevet. Men det er det med overskuddet.

SP: Videndeling om læreplaner – hvad synes du om det at videndele?

DD: Det er genialt – vi skal ikke hver især opfinde den dybe tallerken. Internettet er et spændende sted. Det er utrolig kvalificeret det der ligger der. Jeg er i 50'erne og har lige skullet vænne mig til at bruge nettet, men har jo en dreng, der går i gymnasiet og skal skrive opgave, og han har brugt nettet, og jeg har tænkt, om det er velkvalificeret, det der ligger der, og det er det jo.

SP: har du indgået i fællesskaber af forskellig karakter, hvor man skulle dele viden med hinanden – altså arbejdsmæssigt eller privat?

DD: På Nettet eller hvad?

SP: Ja, eller i et fysisk rum.

DD: Ja, arbejdsmæssigt har vi netværksgrupper. Der er man med i et forpligtende fællesskab – det har jeg haft meget fornøjelse af – ledernetværksgrupper. Er det mig personligt du tænker på eller er det arbejdsmæssigt?

SP: Ja, egentlig det hele generelt - det er begge dele eller hvis du har en interesse i din fritid, du deler viden og erfaringer med andre om.

DD: Ja, nu kan jeg snart ikke huske hvad jeg interesserer mig for... Sommerhuset som du så. Jeg har også et meget tæt netværk med min mand. Han er næsten den jeg sparrer allermest med. Han er også selv i vores pædagogiske område, og det går jo også den anden vej.

(Afbrydelse fra en af de ansatte)

SP: Du sparrer og veksler altså viden med din mand?

DD: Ja, og hjælper ham og bakker ham op. Han har også et job, hvor han står meget alene, så jeg bakker ham op og sparrer med ham. Selvfølgelig gør jeg det også med souschefen, men jeg gør det nok mest med min mand.

SP: Hvad med pædagogerne på stuen – har de nogle netværk, de deler viden i ud over hinanden.

DD: De har stuemøder en gang om ugen. Men I kender jo pædagoger, de er gode til at stikke hovederne sammen – også hen over hovederne på børnene og også lidt for meget synes jeg. Og det prøver jeg også at arbejde med. Det sker og det er naturligt at voksne snakker sammen både fagligt og privat. Ellers nedsætter jeg også grupper, hvis der er brug for det fx – også omkring læreplaner. Men vi er også i en brydningstid herude. Vi er også ved at udskifte den der gamle model – fx indhold om pædagogiske rådsmøder – så fortæller den stue og så den stue – mange sidder passive. Der er vi ved at udskifte den model – det er vi i færd med. Nu laver vi et punkt med børn med særlige behov. De almindelige børn bruger vi ikke møderne på, men dem med særlige behov. Fx søger vi at bruge SMTTE-modellen, så vi får det til at fungere i hverdagen.

SP: Hvad synes du om de to rum man kan dele viden i – den fysiske og den virtuelle, hvilke fordele og ulemper ser du ved de to?

DD: Jeg kan godt lide at sidde på nettet og jeg kan lide det skrevne, som man kan læse og printe det ud og tage det med. Det er fx genialt, det en af deltagerne har skrevet om, hvordan man kan opdele året. Det skrevne er en smart måde at være i kontakt med hinanden og i dialog med hinanden, fordi du kan tage det med og printe det ud og snakke videre om det.

SP: Hvad med det forhold, at man ikke behøver at tage hensyn til at alle kan mødes på et bestemt tidspunkt?

DD: Ja, det er rigtig smart – også hvis man kan tage det med hjem. Det har jeg godt nok ikke prøvet, for jeg er også lidt doven. Vi har også udvekslet materiale med xby. Så det lever ud over det her net, at man veksler materiale med hinanden.

SP: Det har I gjort sådan rent fysisk i perioden her, hvor projektet har stået på?

DD: Ja, jeg har været til møde med dem, og der har vi udvekslet materiale rent fysisk. Vi skal lave rulleplaner – sådan noget elektronisk indrapportering af sygefravær med mere. Der har GG været henne og så spørge til materiale og der har jeg sendt materiale fra vores pædagogiske weekend til hende. Det er jo også rart at man kan inspirere hinanden.

SP: Har pædagogerne her på institutionen været inde og kigge på platformen?

DD: Nej, det har de altså ikke. Det er også fordi jeg ikke har gjort så meget for det. Jeg har lagt det ind i vores postmappe (*ringbind/min tilføjelse*) – vi har sådan en mappe, hvor jeg har lagt det ind, som jeg har skrevet og det, de andre har reflekteret over. Men vi har besluttet at vores martsmøde skal handle om læreplaner, så det skal vi have en god aften ud af.

SP: jeg tænke på, at hvis dine medarbejdere var en del af den platform og vidensdeling og fik adgang til platformen, så kunne de jo aflaste dig lidt, men I kunne også få lidt mere ping-pong ind vedr. læreplanerne. Jeg synes jo på baggrund af den pædagogiske weekend, at det lyder til at du har nogle knald-dygtige og kreative medarbejdere. De sprudler af ideer.

DD: Vi har lavet mange spændende ting, som vi har mange mapper med – vi skulle lave en mappe hver sidste år, har vi aftalt. Men vi har ikke været gode til at evaluere og opstille mål. Vi har dokumenteret utroligt meget, men vi har ikke været gode til at evaluere. Vi vil have gang i SMTTE-modellen. Vi har investeret i en pc mere. Så har vi to pc'er som kan gå på nettet. Den anden står inde ved siden af. Vi skal til at sprogvurdere og det skal også sættes ind på nettet ligesom alt det med rulleplaner og personalet laver månedsplaner. Der er interesse fra vores personale til at gå på nettet - også sammen med børnene. Så vi bestemte at købe en pc mere.

SP: Alle de gode ideer kunne lægges ind på platformen og så kunne du blive aflastet.

DD: Jeg skal skyde det i gang og så skal jeg have dem rigtig med på det og så skal vi have tid til det og så have gang i det - jeg skal ikke sidde og lave det hele.

SP: Har pædagogerne lidt forberedelsestid?

DD: Ja, de må bruge en time om ugen. Er der nogen der har nogle særlige ting, de er optaget af, så kan vi sætte vikar på og så kan de tages ud.

SP: Så hvis der var nogen, som havde noget godt materiale om læreplaner kunne de få mulighed for at sidde ved pc og arbejde med det et par timer eller tre?

DD: Ja, sagtens, men der skal også være overskud til det. Og de skal gøres rigtig interesserede. Der er altid nogen der er mere praktikere og så er der andre, der mere flyver med teorien. Og så er det godt der er lidt af hvert. Men det er helt sikkert. Jeg håber, at pædagogerne kommer mere på banen.

SP: Du har fortalt, at du har vekslet materiale med GG. Er vidensdeling på en virtuel platform noget du vil benytte fremover.

DD: Ja, det er helt sikkert.

BB: Der er jo også det, at du kan spare plads og papir ved at erstatte de fysiske mapper med mapper ude på den virtuelle platform.

DD: Ja, det er rigtigt. Det er meget tiltrængt med læreplanerne. Vi har alle forfattere til dem, men jeg tror ikke mange er kommet i gang. Det er skammeligt, at de ikke giver os lidt mere tid til det.

SP: Hvad tænkte du, da du blev inviteret til at deltage i læringsplatformen og til at dele viden med andre om læreplanerne?

DD: Jeg inviterede faktisk mig selv via områdelederen, da hun snakkede om det. Vi skulle jo i gang med at lave de her samtaleark – og det kunne være en mulighed til at blive beriget af det og blive beriget af andre.

SP: Så vil jeg høre dig ad, hvordan du synes om at have medvirket på platformen?

DD: Ja, det har jo ikke været så grove meget. Men det har sat noget i gang.

Der snakkes nu om en pædagogisk week-end der blev afholdt.

SP: Tror du vi skulle have grebet det sådan an, at vi havde holdt et halvdagskursus – altså havde inviteret dig og nogle andre institutionsledere ind på skolen og så have holdt en dag med kursus omkring læreplaner og hvordan platformen fungerer og hvordan man lægger materiale ind.

DD: Ja, måske skulle man have taget personale med. Fordi vi ledere bliver altid inviteret, måske skulle man hoppe det led over, og invitere personalet ind, for vi skal saft suse mig have gjort dem interesseret. Det behøver ikke nødvendigvis være mig. Så det ville have været en god idé med sådan en kursusdag. Jeg kan også forestille mig, at I er skuffede over, at der ikke har været så mange deltagere?

SP: Ja, det er vi. Vi har inviteret mange og ikke fået så mange med.

DD: Ja, og det er måske tiden – at vi er så pressede.

SP: Hvad synes du der har været spændende ved at være med.

DD: Det har været godt med deadlines – det har holdt én fast. Det er også utroligt spændende at læse om de andres, bla. dem, hvor de delte året ind. Det vil jeg gerne stjæle lidt fra.

SP: Det er vel ikke at stjæle, men at dele viden, som man kan videreudvikle på.

DD: Ja, det er rigtigt. Det ville være godt hvis platformen kunne fortsætte, men det er vel ikke muligt.

SP: Det er faktisk planen, at den skal bestå frem til december 2008 og at I fortsat kan lægge ting ind og skrive kommentarer eller stille spørgsmål til hinanden. Det er meningen at den så at sige skal kunne leve af sig selv i kraft af deltagernes indlæg. At fx dig og de andre udvekslede på nettet.

DD: Når vi har holdt temaer ville jeg gerne kunne lægge ud på nettet.

SP: Det ville også være godt og jo meningen, og så kunne I også lægge ud til de andre at kommentere på, hvad de synes om det I har lagt ud med temaer.

SP: Du synes også det var godt med deadlines, siger du?

DD: Ja, det synes jeg. Man skal have nogle spark i røven eller får man det aldrig gjort. Det var også godt med dine påmindelsesmails, og at I tilkendegav at der var liv i jer og at I gav os remindere.

SP: Ud over at det at få tid har været en udfordring, hvad har så ellers været en stor udfordring ved at være med, synes du?

DD: Jeg tror jeg kunne have gjort meget mere ved det. Jeg ville gerne have gjort mere ved det. Det kan jeg råde bod på hvis det kommer så vidt at platformen blev gjort åben.

SP: Altså vi kunne også sagtens åbne op for at x antal medarbejdere fik brugernavn og password og hermed adgang til platformen. Men det vil vi tage stilling til når vi afslutter 1. fase af projektet.

DD: I kunne jo lave en konferencedag, hvor man snakker læreplaner i Vestjylland. Hvis der var nogle gode indlæg, så ville jeg bestemt sende nogle medarbejdere med. Så ville det være meget bedre og vi ville få medarbejderne med, så de også kunne blive gjort interesserede. Du kunne gøre det, for du har lige lavet en god konference for os. Og vi ville gerne give et par 100 kroner for det. Hvis der kom nogle institutioner med.

SP: Ideen med platformen er jo dels 1 fase, hvor institutionerne og kommunerne skulle lægge noget ind og kommentere på hinanden. Og så skulle 2. fase være at pædagoguddannelsen også kom med og gav kommentarer, så alle

parter nærmer sig hinanden. Så du synes at konceptet er spændende og relevant.

DD: Ja helt bestemt. Jeg var inde og se på den pædagogstuderendes indlæg, specialet, men det var lidt for omfattende for mig. Men det er rigtig spændende, hvis vi kan give noget praksis ind i jeres teori. Vi er helt nye mht læreplaner – de skal køres i gang og ikke bare ligge i en skrivebordsskuffe.

SP: Hvad synes du om måden platformen er designet på – nu har du omtalt guidelines'ene – farverne og strukturen, forsiden og underpunkterne m.v.?

DD: Tænker du på de forskellige institutioners indlæg?

BB: Nej, mere selve platformens design, forsiden med billedet af børn - virker det overskueligt og er det indbydende?

DD: Nå ja, jo det synes jeg, men så meget har jeg ikke været derinde, må jeg indrømme – en tre-fire gange tror jeg. Jeg kunne da nemt ... Det var da godt nok dig, der lagde mit indlæg ind. Jeg havde først skrevet indlægget og så bagefter så jeg jeres guidelines, så man havde noget at rette sig efter. Jeg synes også det er for kort et forløb. Det var bedre hvis det havde været over et længere forløb. Jeg ville også godt have set jeres læreres indlæg, for det kunne jo også have været spændende.

SP: Ja, de er korte og informative og handler faktisk om læring. Og det kan man også bruge.

DD: Hvis perioden blev lidt længere, så ville det have været bedre. Jeg ville sagtens selv kunne lægge mine indlæg ind. Nej det er der ingen problemer i. Og jeg bruger det også i min dagligdag.

SP: Ja, men jeg tror vi er ved at være igennem de spørgsmål vi har skrevet ned og været igennem de ting, vi har forestillet os.

DD: Jeg kom til at tænke på, at man kunne lave det i kommunal regi eller som uddannelsesinstitution, så man har den mulighed. For det er jo en god idé. I snakkede til startmødet om hvilket regi et sådan forum skulle være i.

Bilag 2d: interview områdeleder EE, scenarie 2

SP: hvad forstår du helt overordnet ved videndeling mellem fagpersoner?

EE: – jeg kan kun beskrive det ved at komme ind på idéerne i det - indholdet... -det at man set ud fra forsk (mono) faglige vinkler – at man får erfaringsopsamling og samler det på et fælles bord med mulighed for at se, mærke, låne og bidrage. Det er essensen i det. Synes der er sket nogle fantastiske ting i den indenfor de sidste år ift. når man producerer nogle materialer. Vi skal ikke mange år tilbage førend når man havde noget materiale så havde man selv ejerskabet til det og så udgav man en bog, som man så solgte. Det er jo egentlig fantastisk i dag, hvor der sidder nogle folk og producerer et materiale som man helt gratis stiller til rådighed for andre på nettet. Det kan være undervisningsmaterialer og det ene og det andet – og det stiller man gratis til rådighed på nettet.

SP: har du indgået i fællesskaber hvor man har delt viden?

EE: – ja, chefgruppemøder her i afdelingen, (nævner medlemmer) hver uge deler vi viden og får de forsk. facetter på en sag som vi har. Vi kommer fra forsk. områder og vidensdeler hele tiden, både formelt og uformelt. Det er noget der foregår hele tiden. Og skal foregå, også hvis man tænker sig som en lærende organisation. Så er det rigtig nødvendigt. Vi gør det også på tværs af den kommunale organisation, udtrykt v ledergrupper på tværs af afdelinger mødes og har træf og vidensdeling og udvikling. Arbejder med den kreative kommune som tema.

SP: Du nævner vidensdeling v møder – det er én måde, fysisk – hvad er fordele og ulemper ved det og så på en netbaseret læringsplatform?

EE: jamen fordelene ved at mødes rent fysisk og lægge sin viden på bordet – er at du kan spørge ind, og få nuanceret og få den inf. Med der er i at vi sidder overfor hinanden og jeg kan se på dig hvordan du siger tingene – det er fordelene og ulemperne er jo at det tager tid, det kræver tid og plads i kalenderen. Tiden og den praktiske planlægning kan være en barriere. Det ene er ikke bedre end det andet. Der er fordele og ulemper ved begge.

Jeg har haft EDB tæt inde i mit arbejde siden 1972 så det er ikke uvant for mig. Det er vigtigt, at det er dynamisk, hvis man skal videndele på nettet. Det sker mange steder, når man går ind på nettet. Jeg går tit ind på et forum der hedder Do You Run, der er forskellige emner, og så skriver man og stiller et spørgsmål og 10 min efter er der en der har svaret. Det er et fantastisk medium, man kan lave links og prøv lige at læs den artikel der... Det er der jo noget spændende i og fordelene er jo, at det er hurtigt og her og nu der lige når jeg har brug for det, måske det er jo ikke sikkert, der skal jo være nogen – men der skal jo være nogen, der kender det forum.

Det synes jeg ikke helt kom til at ske med platformen om læreplaner kom til at fungere helt så dynamisk for det der ligger der er store klumper og lange beskrivelser. Ja, ok – det er jo fine beskrivelser – det er det jo. Men fandt parterne ud af at her kunne vi jo spille ping-pong med hinanden eller blev det mere den der at nu skal vi lægge noget ind...

Jeg tror man måske har haft lidt for meget respekt for det med at lægge noget på nettet- det var lidt en af mine tanker. Når jeg ser på andre fora og chatrooms osv der er man mere umiddelbar i sin tilgang til det og så skriver man et eller andet næsten som man taler. Det skal man også passe på med mails osv, men alligevel så foregår det mere dynamisk det her er sådan nogle statiske og nogen lange...og egentlig tager det lidt lang tid hvis man skal sætte sig ind i det, hvor fordelen ved at arbejde med et netbaseret forum netop skulle være at nu er det lige akkurat dette her hjørne jeg er optaget af, og jeg hører lige om der skulle være nogen...

SP: Du talte om sådan et løbeforum – fritidsinteresse – nu er det her jo i et arbejdsregi.

EE: det kunne være en læreplansinteresse man er optaget af. Men jeg tror at vi på institutionsområdet halter lidt bagefter. Det gør vi af flere grunde. Og vi gør det rent teknisk fordi der burde stå en pc med opkobling ude i hvert eneste grupperum på institutionerne. Det burde være en selvfølge- det er det ikke og bliver det heller ikke i morgen eller overmorgen. Det handler bl.a. om økonomi. Men mange af vore unge pædagoger bruger nettet meget naturligt. Det ideelle er, at der står en pc på hver stue og det er nødvendigt, hvis der skal være dynamisk udveksling af viden og erfaring og det ikke skal blive lange artikel-lignende statements. For hvis der ikke er let adgang, ser det sådan ud at pædagogen på grøn stue – at så skal hun ind på lederens kontor, låne et password og være væk fra børnene, og hvordan er det nu lige jeg skal gøre det. Pædagogens fokus er børnene og samværet med børnene vi må ikke stjæle mere af den tid for så fungerer det ikke, så derfor tror jeg, vi ikke fik den dynamik.

SP: er opbygning m download af guidelines for tung?

EE: ja, nu du siger det – det var lidt tungt –Der er jo mange forskellige måder at gøre sådan noget på. Man kan jo selv prøve nogle fora af. Det er i hvert fald væsentligt at man har nogle interesseoverskrifter, f.eks. de seks læreplanste-maer, nogle overskrifter, det er noget om det, så selvfølgelig en søgefunktion. Men det er der jo tonsvis af eksempler på på nettet.

SP: hvem sendte du det her videre til?

EE: jeg sendte det til institutionerne og spurgte på ledermøder og via mail til 46 institutioner. Rigtig meget foregår via mail. Og så er der jo nogen, der har meldt tilbage at de godt kunne have lyst til at være med. Vi sagde ellers i første omgang nej tak fordi vi ikke havde overskud til at være med... Jeg kan godt lide at forstyrre institutionerne en gang imellem, men i passende doser.

SP: hvad tænkte i i første omgang v invitationen?

EE: – nej tak i første omgang – syntes det var en god ide men jeg ved hvilke begrænsninger der ligger derude i institutionerne. Jeg hører mere og mere at folk efterspørger en bærbar – det handler om økonomi og det handler også om teknisk support. Som kommunal organisation kan det være svært at supportere på institutionernes selvindkøbte pc'er. Det er en begrænsning og et spørgsmål om ressourcer.

SP: nogle personer oplevede tekniske problemer, spærringer?

EE: vi har jo pop op spærring, og det burde de da kunne fjerne. Firewallen lægger spærringer ind, et filter, men man kan godt selv slå det fra.

SP: Ikke alle har været lige godt kørende.

EE: – alle lederne er ved at være gråhårede og i den ældre afdeling. Der er en stor flok af ledere over 50, pædagoger over 50 er ikke vokset op m edb – og her er der noget – og hvad er det man har som fokus når man er uddannet i beg. Af 80 erne . Det er ikke it og man kan til og med stritte i forhold til IT.

SP: Tror du at lederne har givet de yngre pæd. Med it kompetencerne mulighed for at deltage?

EE: jo, der er en barriere hvis lederen ikke kan overskue opgaven og hvad kan vi bruge det til...– hvordan kan hun så sælge det?

SP: nogle af inst. Lederne kan måske slet ikke se ideen i det.

EE: vi skal være sammen med børnene og det er nærvær og det er det vigtigste. Vi er i en tid, hvor det kommer til at fylde mere og mere. Men hvis det er for meget op ad bakke, så må pædagogerne og lederne prioritere. Og de må ikke bruge for meget tid v skærmen. Det skal være et hjælpemiddel og ikke en skræmme-ting eller irritationsting. Det kan ikke nytte noget at det er for svært...

SP: idéen med at nærme praksis og teori, efter- og videreuddannelsen til hinanden. Kan det realiseres – praktiseres at dele viden for os?

SP: jeg kan levende forestille mig et erfarings/udvekslingsforum med diskussionsstemaer

Lidt som løbehjemmeside-konceptet. Det kan jeg sagtens se. De er lidt længere inden for skoleverdenen med skolekom. Havde vi sådan et system på institutionsområdet, ville det komme længere ud til den enkelte pædagog og dermed komme til at leve mere. Det kommer, men der er ikke konkrete planer lige nu. Det kommer. Også med en pc på hver stue.

Smalltalk om platformen som sådan. –vi troede at guidelines var en hjælp... Og løst og fast... og ingen af delene blev levende.

EE: der lå kommunerne som indgangsvinkler – måske skulle man have temaerne sprog osv. Som indgangsvinkler. Det er jo ikke kommunen som sådan...

Idéen og tænkningen bag platformen forklares...

EE: kan godt forstå behovet for at styre det i et projekt – for man vil godt sikre sig at der kommer nogle indlæg – men et diskussionsforum – indbudt eller offentligt – der kommer folk jo af interesse fordi det synes det er spændende. Sådan et projekt her er i et vadedsted. Her skal man have både projektet til at køre, og folk til at interessere sig for det. Og det er overhovedet ikke udbredt og gad vide hvor lang tid der går fra man laver et diskussionsforum og til at det er almindelig kendt ude i verden.

For i virkeligheden skulle sådan en platform jo kunne køre ud til alle inst. I hele DK i Høje Tåstrup og Spjald – man skrev ind, hvordan man arbejder med sprog eller...

Snak om guidelines og temaer og invitationer meget bredt ud...på afbud –men vi fik ingen med.

EE: ja, hvad skulle man have gjort. Det at det bliver præsenteret som et projekt- er det en hæmmende eller en fremmede faktor. Hvad nu hvis man siger ud i hele verden eller hele området her- vi lægger nogle indlæg ind om sprog eller natur – stiller nogle dilemmaer op – brug det eller...

Der må være nogen, der kan svare på, hvor lang tid der går fra et forum etableres og så hvornår det bliver kendt og brugt?

Vi snakker om det juridiske og det etiske – vi må spille med åbne kort.

EE: hvis man nu ville oprette et diskussionsforum som ikke var et projekt... Kunne det lykkes at etablere et sådant forum – ville de studerende være kunder i sådan en butik?

SP: der er ikke meget der tyder på det – underviserne er også tænkt at være ind over det...

EE: man kan godt have en indbudt konference som man kan melde sig til med navn, adr. mailadresse. Der findes jo alverdens fora.

SP: Tænker om det er de fritidsinteressebårne fora, der lever bedst...

EE: – er meget optaget af netværksdannelse – søger tit på nettet, Google – jeg tror at et netværk godt kan bæres af en faglig interesse.

SP: Barrieren med manglende pc'er på stuerne – og normeringen?

EE: man skal kunne se en gevinst i det – jeg har råd til at prioritere det. Det er ikke blevet en tidsbesparelse –fordi man laver de der store indlæg fra Adam og Eva til i dag. Når man ser CC's det er jo lange beskrivelser. De er meget skrivende derude, men...

SP: flere appellerede i starten til at lægge ind, hvad de havde i forvejen. Men vi ville gerne have en struktur.

EE: efterlyser søgefunktion – og overskrifter- underoverskrifter...hvor er essensen i det der står. Men det er jo skægt sådan noget.

Smalltalk

SP: Kommunerepræsentanterne skulle jo også have skrevet...

EE: jeg arbejder 60-70 timer om ugen og har ikke haft tid. Jeg har ingen problemer med arbejde på nettet, men jeg har ikke tid. Vi laver institutionspladser så det sprøjter ud af ørerne.

SP: har vi forklaret godt nok, hvad vi regnede med – og hvad med alle mine mails – har det været for overvældende?

EE: – nej, jeg har sådan en mappe – det er ok – dine fem mails ligger mellem 300 andre.

Tror heller ikke, at institutionerne føler sig overvældede. Hvis foraet skulle have fungeret godt så skulle der have været liv og faglige erfaringsudvekslinger. Min rolle ville så have været den interesserede læser og måske ville jeg have skrevet lige lidt. Men min rolle er betragterens rolle og jeg er leder af dem. Jeg

kan også tage en faglig diskussion, men det er ikke det er mit arbejde i dag. Det er ledelse.

SP: Ville det have været noget at starte med en kursus med oplæg om læreplaner...

EE: hvad er det vi gerne vil have? Vi vil have folk til at videndele. Et kursus kunne have været en mulighed. Der kunne være andre.

SP: den hierarkiske opbygning – oppefra og ned.

EE: – ja, hvis man via et kursus havde taget nogen i ed – og de var begyndt at diskutere indbyrdes, havde sendt mails forud så man var sporet ind på at pc'en var en del af det kursus som i fjernundervisning. Det handler om, at få folk til at forstå opgaven. Og jeg tænker at deltagernes måde at lave indlæg på, måske ikke stemmer med jeres forventninger.

Vi snakker om folks problemer med at skrive og lægge indlæg og det at have svært for nogen f.eks. at komprimere billedfiler.

Det er alt for tungt – manglende. IT-færdigheder og filtret...

EE: jamen jeg har jo ingen problemer – og billeder, ja hvis de er for store, men i de tekniske løsninger som institutionen har til rådighed er ok – og der er godt stort hul igennem.

Vi har dog også haft problemer med at skifte til nye it systemer, men jeg oplever ingen problemer af nævneværdig karakter. Men hvis institutionsfolkene kun er inde engang imellem, så kan det jo være, at de har været uheldige lige at ramme et dårligt tidspunkt. Og at det ville virke en halv time siden, men det er ikke sikkert de har tid til...

Altså projekter som bare er en succes – de er ikke nogen succes- der skal være noget at bøvl med,

Man skal mærke, hvad man er lavet er – og man skal mærke vinden blæser. Hvis ikke der er noget man tumler med, så er målet sat for lavt.

SP: vi har ikke nødvendigvis sat målet for højt – men vi har måske ikke ramt brugergruppen på den rigtige måde?

EE: og at der er nogen ting, der ikke er til stede for brugergruppen som gør det nemt og som det her projekt lider under, pc på hver stue osv.

Bilag 2e: interview områdeleder FF, scenarie 2

SP: Hvad tænker du overordnet om vidensdeling mellem fagpersoner?

FF: det er et rigtig godt redskab til udvikling og til at vide, hvad der rører sig.

SP: kan du nævne eksempler på videndeling i dit arbejde?

FF: vi har forsk netværk vi mødes i på kommuneniveau og skoleleder samt daginstitutionerne. Vi har et netværk. Vi deltager i mange netværk. Lever i netværk.

SP: videndeling på nettet og i virkeligheden – fordele og ulemper?

FF: tror det er svært at holde gang i det hvis det kun er det ene eller det kun er det andet.

Jeg tænker at i jeres projekt, hvor vi havde valgt inst. Ledere og mig selv der skulle bidrage med noget selv og med refleksioner over hvad andre havde gjort. Der tror jeg altså vi er nødt til at mødes en gang imellem og forpligte hinanden.... for det første for at forstå opgaven

Vi bliver kastet ud i så utroligt mange opgaver. forstå opgaven og hvilken betydning det har for vores organisation – og hvis d har tilstr- stor betydning for vores org altså for lederne- pædagogerne i det her tilfælde – så bør vi opprioritere det.

SP: Har et af problemerne være at folk ikke har været vidende nok om hvilke fordele der kunne vær ved det?

FF: hvis jeg forholder mig til den del af processen jeg kender til – så var der fra vor side ikke stor int. Fra daginst. Ledernes side oprindeligt. Det kunne og så være sp at finde ud af hvorfor. Vi har kørt et netværk omkring læreplaner og natur. Der var en repræsentant fra hver inst. Og alle havde forpligtet sig på at lave et indlæg. Vi mødtes i hvert fald 3-4 gange – der skal virkelig noget implementeringsstrategi til.

SP: *taler om problemet med vores hierarkiske udmelding/invitation*

FF: Der må vi også konstatere – der mærker vi også på skoleområdet – det skal ikke opfattes negativt, man taler nogle gange om et rockwool-lag der gør det vanskeligt at få kommunikationen igennem det politisk-administrative system og så til...Jeg tror faktisk tit at det politisk-administrative er enige med gulv-personalet i mange ting. Vi har pædagoger der har taget diplomudd og som faktisk er væld int i de ting, der foregår også omkring læreplaner. Men de har deres ledelsesniveau som bare ikke kan rumme det – og så går det i stå.

SP: Har ledelsen svært v at uddelegere eller inddrage?

FF: der er jo ikke nogen at uddelegere til – med mindre at de vælger en medarbejder som så skal "gå fra". Hvis vi har sagt, at vi vil lave et indsatsområde, fx natur og naturfænomener, som vi har meget glæde af. og så har forpligtet én – så rykker det. Derfor har vi med projekt helt ude i skoven... I implementeringen er der valgt folk, der er tovholdere og hvor mange møder de må gå til... Vi har ikke set, om det de har med hjem, bliver modtaget godt og implementeret – men det tror vi da på når lederne afsætter tid og følger op på det.

Tidligere har vi arbejdet i projekter uden at tænke i implementering og opfølgning og uden at have ressourcer til at kunne vægte det tilstrækkeligt.

SP: *taler om ejerskab udefra eller indefra og om alle de ønskede aktører og at ejerskabet ikke kunne opstå nogle af stederne.*

SP: helt ude i skoven projektet?– der er folk købt fri til det?

FF: ja, der er folk købt fri til det, men jeg tror også ... nu ved jeg ikke om den der platform den giver nok... (*taler om hvor travlt han har og at det er galt med arbejdsvilkår mange steder*)

De der bliver involveret skal kunne se, at det her det er noget, vi kan have gavn i. Det kan de vel, hvis de bruger nok tid til det, altså først bidrager og så høster.

SP: *om at der er vi aldrig nået til...* vi prøvede at formidle klart, men måske ikke klart nok. Der var to her fra området tilmeldt startmødet, men den ene trak sig. Generelt har det ikke været som vi håbede
Hvad vil du sige, vi skulle have gjort anderledes: flere fysiske møder og workshops?

FF: ja jeg ved jo ikke fordi, det beror jo i sidste instans på, om de her inst.ledere opfatter, at det her er noget de kan blive lettet af – og det har de jo nok ikke opfattet. Man skulle nok sørge for, at folk får lavet det frirum hvor de får produceret det første indlæg, så de ikke kommer hjem og har tekniske problemer.

SP: *om at deltagerne taler om at stjæle fra hinanden,* er det dit indtryk at vidensdeling opfattes som sådan?

FF: der er faldende børnetal og måske konkurrence – men jeg oplever egentlig ikke, at det er noget problem ift. at ville dele med hinanden. Det er ikke sådan at de holder kortene tæt ind til kroppen.

SP: spørger om han har set på platformen – og FF siger, at det har han ikke kunnet overkomme.

SP: har du ellers erfaringer med it og vidensdeling?

FF: deltager i netværk med 34 andre kommuner og vi er i en fase, hvor vidensdelingen skal stå sin prøve, og jeg tror, der sker det samme som hos jer – vi kan ikke overkomme det.

... taler videre om, hvordan han kender til kommuner, hvis dokumenter osv. Han kan bruge til inspiration.

SP: responderer du og kommenterer du på det du "stjæler" fra andre?

FF: ja, jeg er nok så egoistisk hvad det angår – men andre kommuner kan jo gøre det samme fra os.

SP: *om kvalificering af viden gennem samarbejde og dialog...*

FF: tænker her at vi sender mange gennem rotationsprojekter og diplomkurser. *Taler om, at vi kunne "opdrage" folk til vidensdeling i disse forløb, og han selv i efter- og videreuddannelses sammenhænge har gode erfaringer med at læse hinandens projekter og kommentere på dem.*

Det er et problem, at de platforme, der bliver lavet, ikke bliver brugt af nogen.

SP: *om tanken om at implementere i pædagoguddannelsen*

FF: *om skoleprojekter, han kender til og hvordan de kører ok – men at folk skal motiveres til brugen*

SP: Om at det er på slutbrugerplanet at folk skal motiveres?

GN – ja, hvordan binder man folk op og får dem ind i det?

Vi taler videre om efter-videreuddannelses-leddet som opdragende faktor ift. vidensdeling, er en god idé men et langt sejt træk. Kommunikationens betydning

FF: men for lærere og pædagoger fylder hverdagens pædagogik og opgaver med børn så meget, at de kun har tid og overskud, hvis man tager folk ud fra den sammenhæng og giver dem noget tid.

Det vil de jo synes, er sjovt.

Men stadigvæk er der stort set ingen spredningseffekt fra dem, der har været af sted og så til dem, der ikke har været af sted.

SP: er skolelærerne foran pædagoger i det her?

FF: ja, det er de nok

SP: det er en kultur der skal etableres?

FF: det skal nok komme, men jeg tror godt man kan tale om generationer.

SP: hvad tænkte du da du fik invitationen?

FF: *misforstår og tror, det handler om dette interviewmøde og at det er godt nok at vi har "bidt os fast".*

SP: vi er i en kamp om jeres tid?

FF: vi skal lave noget, som folk ikke kan undvære, hvis de skal gå ind i det.

Jeg synes ikke i skal give op – jeg tror vidensdeling og it er vejen frem, selv om den kan være lidt lang og lidt op ad bakke.

SP: *taler om projektets næste faser og hvad der videre skal ske.*

FF: vi har fagråd af institutionsledere – en formandsgruppe - og hvis I tænker at NU har I altså et produkt, som de ikke kan undvære – så ville vi nok kunne få dem overbevist om, de der 60 stykker i hele ledergruppen, var nødt til at se det. Så skulle I komme til sådan et for-møde her.

Hvis de så synes om det, kan det gå videre til hele ledergruppen.

I kan betragte det som sådan en tragt, hvor vi må si fra i det, og koge ned i

det, som vi skal ulejlige samtlige ledere med... Der er så meget... Hvis det kan komme igennem sådan en tragt, kan det også komme på dagsordenen i fagrådet og så kan I komme og præsentere det. De skal så helst sige "wauw" – nu er det ved at være noget vi ikke kan undvære. Men det er et benarbejde...

Bilag 2f: Interview studerende AA, scenarie 1 og 2

Den studerende har deltaget i både scenarie 1 og scenarie 2 og arbejdede i forbindelse med gennemførelsen af scenarie 1 i en halvårspraktik – og er i forbindelse med gennemførelsen af scenarie 2 ved at skrive sit bachelorprojekt.

SP:.. så vil vi høre, om du vil fortælle om, hvad du helt overordnet forstår v vidensdeling sådan mellem fagpersoner indenfor et område som nu fx her med de pædagogiske læreplaner.

AA: Jamen altså det jeg forstår er ligesom at man får delt noget viden ud imellem hinanden og altså drage nytte af det – ja. Altså og fortælle hinanden hvordan man arbejder med det og det og lærer noget af hinanden.

SP: hvordan skal vi... vi har udarbejdet nogle spørgsmål...

Har du indgået i nogle fællesskaber af forsk karakter hvor

I har delt viden m hinanden? Kan du komme i tanke om noget hvor du har prøvet det her med at dele viden? Måske i din studietid...

AA: nah... det har mere været når vi skulle ud og opsøge noget viden måske... nah... det har mest været i forbindelse med dette her ... med læreplaner

SP: jeg tænkte også på – du har ikke prøvet det i studiet hvor I sådan har uddelegeret nogle opgaver til hinanden og så har I sådan hvis I skulle lave noget sammen...

AA: Jo altså hvis du tænker mere i forbindelse med forskellige opgaver og der – der har vi hver især skullet finde oplysninger om noget altså

SP: ja og så dele det med de andre-

AA: – ja ja og så har vi selvfølgelig snakket sammen bagefter og så fundet ud af om det og det kan vi bruge eller ej. Jo så på den måde kan man jo sige at man bruger det også.

SP: så det du siger det er at... tænker du da at her er det jo ikke nok at lægge det frem og sige værsgo her er det. Altså her hører jeg jo også at du siger, at I har jo arbejdet med det på en ell anden måde.

AA: – ja altså i forb med en opgave vi skulle lave, det var i sundh fag at vi skulle lave en opgave – hvor vi så har delt nogle emner ud at en skulle jo læse det og så skulle vi så bidrage med det – og finde ud af, om det kunne bruges eller ej. Og så fik vi sat en opgaven sammen omkring de forskellige ting vi havde undersøgt.

Nu snakker vi i munden på hinanden

SP: er det sådan i flere step – vi snakker om hinandens og bidrager herved...

AA: – jo, ja, men jeg ved ikke om man kan sige det på helt samme måde om det er vidensdeling når man laver en opgave.

SP: ville man kunne kalde det vidensdeling på den måde som I arbejdede på i det lille værksted – som jo har dannet lidt en... har givet lidt inspiration til det her forløb.

AA: – jamen det kan man jo egentlig godt sige fordi hvis man så siger vidensdeling og man så stadig tænker at man jo lærer noget af hinanden ikke også.

Hvis man fik koblet de to ting sammen så kan man jo sagtens sige at det lille værksted gav mig noget læring fra de andre.

SP: i kraft af den videndeling - altså det I lagde ud til hinanden.

AA: Ja altså man blev inspireret af hinanden.

SP: nu bragte du selv vidensdeling og læring sammen. Tænker du de er nært knyttet til hinanden de begreber?

AA: – jamen det tænker jeg egentlig. At ja.. ja – ja på nogle punkter tænker jeg egentlig at de godt kan bidrage til hinanden ja altså at det egentlig.

SP: jamen det tror jeg da du har fuldstændig ret i. Det er også noget af det vi har snakket om i det her forløb altså at for at viden bliver produktiv så er det jo ikke nok at det ligger der i en klump et eller andet sted. Man skal jo ind og bruge det og dermed lære noget og flytte sig selv i sin læreproces. Så vi ser det også som at viden og læring det er – hænger fuldstændig sammen.

SP: ja, når det er det indgår i den her deling ja, altså fordi man jo interagerer på den måde så det bliver en vekselvirkning mellem hvad du ikke ved som den anden ved – det får du tilegnet dig igennem en dialog og så har du viden, som du byder ind med, som beriger den anden..

AA: – ja, så man får lært noget nyt, ikke også.

SP: har du oplevet noget vidensdeling på dit arbejde? Har du fx delt din viden fra din studietid ud til pæd. Og hvor de tilsvarende har delt noget af deres praksisviden til dig, når I sådan har været på arbejde?

AA: – jeg tænker ikke sådan det har været lige nu... det har mest været i forhold til når man er studerende tænker jeg at man får delt den der vidensdeling.

SP: – ja, når man er ude i praktik eller hvad?

AA: Ja, vi har jo studerende dernede hvor jeg ligesom kommer med noget og så kan de drage nytte af det og vejlederen giver mig noget og jeg lærer nogle nye ting. Men lige nu har jeg ikke sådan en opgave der.

SP: hvad tænker du om vidensdeling in real life sådan som når vi fx sidder her og så på en virtuel læringsplatform?

AA: jamen jeg synes jo det kunne være fantastisk hvis man virkelig kunne bruge det her ude i institutionerne. At institutionerne virkelig kunne samarbejde og virkelig give den der viden til hinanden.

SP: altså den in real life eller den på en virtuel platform?

AA: nej altså jeg tænker at når jeg nu kommer ud i en institution ikke også at man kunne få opbygget en eller anden form for en – det er ikke sikkert at det behøver at være den her der skal køre videre men at man får opbygget en eller anden form for netværk eller noget, altså noget over nettet ikke, hvor man kan supplere med forskellig viden- og sådan arbejder vi med det og det og kan give nogle idéer til en anden institution. Altså det synes jeg jo kunne være helt fantastisk, hvis man kunne det. Men det ved jeg så også godt, at det er der sikkert ikke tid til og sådan nogen ting. Og det handler jo også egentlig meget om, hvad man selv vil – om man ligesom vil være involveret i det ikke også. Men jeg synes da bare, altså, i forhold til den her læreplatform... at jeg var inde og kigge her den anden dag, ikke, og altså jeg synes det var utroligt spændende at læse om de her inst. Der har lagt noget ind og det tænker jeg da i hvert fald at det vil jeg nok kunne bruge noget af når jeg nu skal i en vug-

gestue. Nu har det jo så ikke været så oplagt lige nu vel, fordi det ikke har været læreplaner vi har arbejdet med. Ja jeg synes jo det kunne være en rigtig god idé og ligesom kunne lave de her netværk over nettet, ikke, fordi det – på en måde sparer det måske også lidt tid. Frem for at man skal aftale nogen møder og man skal mødes ikke også, og man ligesom har lettere ved at sætte sig foran pc'en. selvfølgelig tager det også tid men jeg tror også man sparer noget tid ved ikke at skulle frem og tilbage, ikke også

SP: det var faktisk noget af det - vi troede folk ville kunne spare tid – men det har ikke ligefrem været det vi har oplevet sådan under... det er vores fornemmelse, vi har jo ikke været ude og snakke med dem endnu. Nogle har vi dog fået mails fra og telefonopringninger, at de ikke føler, de har haft tid.

AA: - men igen tror jeg også det handler meget om de personer, altså hvor meget man vil involvere sig i det. Det tror jeg det handler om.

SP: Men jeg hører i det du siger, at det virtuelle rum har nogle kvaliteter fordi man selv kunne bestemme hvornår det skulle foregå og det ligger der hele tiden...

AA: – jo for altså er i dag, det er jo meget nettet, ikke, man bruger, og det er det det handler om i verden, at det ligger der og det fylder meget

SP: så man kan jo sige at det er meget idéelt med opbygning af sådan en vidensbank der kunne ligge der..

AA: helt sikkert.

SP: og hvis man så kunne få det trin med mere, at man faktisk turde gå i dialog med hinanden, så ville man jo begynde at udvikle på hinandens..

AA: – det SKAL bare være nogen personer der virkelig VIL det, altså

SP: hvorfor tænker du at det skal være nogen der rigtig VIL det?

AA: – jamen det kan man jo bare se ift det her, ikke også, det er jo ikke alle, der har bidraget med noget. Nu kunne jeg se, der var én kommune der ikke havde lagt noget ind, altså... så må folk ikke have været indforstået med, hvad tager det egentlig af tid og hvad handler det her egentlig om. De må ikke have været engagerede nok i det, tænker jeg, altså siden de ikke har lagt noget ind.

SP: nej, det tænker vi da også, og det er det, vi vil ud og snakke med dem om, - hvad er årsagen til... for vi var meget meget positive og meget forventningsfulde til en start, vi tænkte, det her det bliver rigtig, rigtig godt.

AA: jamen jeg forstår heller ikke at de... men det må jo være fordi de ikke synes at.. Jeg ved ikke, om det er fordi de ikke rigtig synes, at de kan bruge det til noget, eller at det er tiden eller...

SP: det kan være det er en kombination. Altså får vi en melding om at de ikke har tid.

SP: men nu samler jeg op på det ... for det du siger AA:, ikke, det er at du synes, det er en fordel med et virtuelt rum, hvor man kan dele viden og udvikle viden (AA: mmm –bekræfter)

For så kan man ligesom spare tid, man behøver ikke at aftale et møde og så flytte sig fysisk. Hen et sted, hvor man så skal sidde sammen.

AA: – nej, for det er jo svært at få lavet et møde for de personer der er involveret

SP: ja, at man kan den samme dag.. og klokkeslæt

AA: for så bliver det aflyst... det er nemmere at man bare kan sætte sig foran pc'en

SP: og det ligger der hele tiden

AA: –ja, ja.

SP: for den tidsbesparelse jeg snakkede om og også argumenterede for det var jo den der med at nu skal man bruge tid på ligesom ud fra guidelines'ene redegøre for nogle forsk måder man arb med de her pæd læreplaner på, men så vil man jo netop få den tid tilbage fordi man jo så kan gå ind og læse andre institutioners måder at håndtere nogle ting på, og så kan man bare kopiere det over så at sige, eller lige rette det til i stedet for at skulle til at opfinde den dybe tallerken selv.

AA: – ja, at blive inspireret. Ja, jeg synes jo det er lidt ærgerligt. Fordi nu havde jeg jo lagt det op at få en debat i gang omkring det med den negative sociale arv, ikke, og så synes jeg det er ærgerligt, at der er ikke sket noget.

SP: nej, du stillede et spørgsmål ud i luften – hvordan følte du ved det?

AA: – jamen det blev jeg sådan lidt irriteret over– hvorfor – at de ikke gik ind og kommenterede på det. Havde de ikke været inde og se, at de studerende havde lagt noget ind, ikke? For det kunne jeg da godt tænke mig at høre noget mere om. Hvad tænker de andre inst. Egentlig altså.

SP: ja, du var jo så en af de få stud der deltog også – og det var jo så primært ved at lægge dit bachelorprojekt ud, men du havde forventet og håbet...

AA: – ja, det havde jeg altså godt nok, et eller andet... Og nu kan jeg så se, de har jo bare svaret hinanden, jeg tror det var yy institution og zz institution der sådan havde et eller andet kørende derinde, hvor de skulle svare hinanden. Men det var så også det! Der var ikke noget inde på de studerende, at de havde været inde og...

SP: nej...

AA: og det var jo ikke fordi de ikke må gå ind og kigge på det vel?

SP: altså de var jo ligesom ikke tvangsindlagt til det fordi vi havde jo sagt, at det ligger derude og der var sat andre spilleregler op for institutionerne end for studerende og undervisere, det var der. Men derfor er det jo skuffende alligevel.

AA: ja det synes jeg egentlig lidt, at de... for jeg synes da det må da være oplagt at høre noget mere om det.

SP: nu havde du jo også før prøvet at deltage i det lille værksted, hvor der jo ikke gik lang tid inden man hørte fra nogen af de andre.

AA: ja det er rigtigt, ja

SP: du må godt prøve at sammenligne med det...for det er ikke nogen hemmelighed, at det forløb vi lavede her, det var meget inspireret af hvordan jeg havde lavet det første forløb i det lille værksted sammen jer. Og hvor jeg tænkte, at det var så og så godt, på de og de måder, at vi tager nogle af idéerne både med opbygningen af platformen og det at lave guidelines og sætte en rammeplan der fortæller noget om, hvordan vi ønsker at samarbejdet skal være...

AA: men der tror jeg også bare – at der i det lille værksted, der var de folk, der var med, de var virkelig også interesserede i det og var åbne overfor det og virkelig brændte for at male de her ting. Hvor når man se det her an-

det...uh, det kræver tid ude på institutionerne og så er der ikke så stor interesse for det så. Altså jeg tænker, hvis du skal sammenligne de to ting.

SP: så tænker det er emneområderne, der...

AA: ja, men på den anden side, så kan JEG jo ikke forstå det, for jeg tænker jo at jeg glæder mig jo helt vildt til at jeg skal til at arbejde med de her læreplaner – at jeg slet ikke kan forstå at de pædagoger der er med, de ikke bakkede op om det og ikke synes, det er interessant at dele den her viden og få noget inspiration fra de andre inst. Altså det kan jeg slet ikke forstå.

SP: det er jo et utrolig centralt emne i pædagogers arbejde ude i daginstitutionerne..

AA: Ja... men om det er for at de måske synes, at uh, nu er der trukket et eller andet ned over hovedet af dem og det er noget vi bare SKAL lave, om det er lidt den

SP: der var jo ingen der blev tvunget ind i det

AA: – men jeg tænker at det er jo ovenfra ikke, at det er lovkrav, ikke så måske at de bare synes, at det er træls.

SP: Det lille værksted – det var jo studerende, der deltog frivilligt i det, og de skrev til hinanden tidligt og sent... og der var en utrolig livlig debat.

AA: ja ja.

SP: kan det have noget at gøre med det at have tid..

AA: - nja, men vi startede det jo lige op da vi var i 2. løn og...

SP: ja, nogen var i praktik og nogen skrev bachelorprojekt og der var også nogen, der skrev til hinanden ind imellem, at uh, vi har så travlt, men...

AA: - men vi skulle bare male alligevel.

SP: og der var næsten ingen, der ikke var inde på den konference dagligt?

AA: nej.. jævnlige i hvert fald... jeg tror det handler meget om interesse også. Men jeg undrer mig overfor hvorfor det med læreplanerne...?

SP: ja, for de tilkendegav jo til vores startmøde at de var interesserede... Kommunerepræsentanterne sagde, at ja, det havde de meget lyst til... og daginstitutionspersonalet sagde, at ja, det havde de lyst til og det har aldrig været det, de har begrundet det med, det har hele tiden været tiden og nogen har så haft tekniske problemer.. men det kan ikke kun være det

AA: ja jeg undrer mig godt nok...

SP: Og hvad er det så vi kan lære og så gøre det her bedre en anden gang. Vi synes jo at det virker næsten som om nogen har lagt noget ud fordi de SKULLE jo gøre det.

AA: – *bekræfter...* men der synes jeg bare, at når de ved, de har så mange opgaver de der ledere og dem fra kommunen af, så havde det været bedre, de havde sagt fra for så kunne I have fået nogen som måske brændte lidt mere for det...

SP: vi har spurgt mange og har sendt ud til samtlige praktikinstitutioner. Og vi har ikke fået... det blev jo ligesom lidt "oppefra" for det var jo til dels en model vi overtog fra andre der havde fået projektet før os. Så det gik i første omgang fra kommunerepræsentanterne og ud til daginst. Og da vi så fandt ud af, at vi ikke havde ret mange, så sendte vi en invitation til hele praktik kredsen og samtlige studerende her på stedet.

AA: – ja.

... *smalltalk*...

SP: Vi har spurgt bredt- men ved ikke om det er kommet længere end til kon-
torerne?

*Det diskuteres nu hvor bredt det er sendt, og om det evt. er videresendt... og
om det er strandet hos institutionslederne uden at komme med på personale-
møde.*

SP: det du siger, er at du kunne godt finde på at bruge vidensdeling på en vir-
tuel platform fremover også.

AA: – det kunne jeg sagtens.

SP: kan du nævne sammenhænge hvor du gerne ville bruge det?

AA: - det ved jeg ikke... lige nu er det jo meget oplagt ift at jeg skal ud og arb
med læreplaner, ikke. Men jeg tænker også hvis man skulle lave noget mere
samarbejde med nogle andre vuggestuer i mit tilfælde ikke også at man måske
kunne få oprettet noget over nettet. Så kan man bidrage med nogle idéer ikke.
Det er også fordi jeg går med en eller anden idé om at lave en hjemmeside i
forbindelse med værkstedsidéer og sådan nogle ting. Men hvis man så også
kunne få lavet en eller anden ting indenfor institutionerne også, noget vugge-
stuetræf... Det kunne også være indenfor nogle forskellige pædagogikker og
sådan nogle ting. Men lige helt specifikt ved jeg ikke...

Smalltalk

SP: hvornår synes du det der arbejde skulle foregå? Med hjemmeside til værk-
sted eller til læreplaner eller

AA: – det var mere bare i fritiden jeg selv ville lave sådan en hjemmeside ikke
– eller også ville det blive noget overarbejde – eller blive "over tid" hvor man
bruger sin frokostpause eller... det kan jo ikke bare lige ske på kort tid vel. Og
det er noget med om man kan få sin arbejdsplads med på det. Der er jo flere
ting i det og...

SP: det måtte godt foregå i arbejdstiden, men det lyder ikke som om du tror
på, at det kan det?

AA: det er svært, der er ligesom også nogle børn der skal passes og pligter der
skal gøres.. og det kommer meget an på hvad ens arbejdsplads siger og me-
ner, om der skal bruges tid på det.

For det er jo heller ikke bare noget jeg skulle sidde og lave selv, jeg ville jo og-
så godt have noget opbakning fra kolleger og noget. Så det tror jeg ligesom
man må finde ud på arbejdspladsen, hvordan det skal gøres.

Smalltalk om ledelsens indstilling...

SP: hvordan er ledelsens indstilling i det hele taget til de der læreplaner for vi
er da klar over, at der har været meget forsk. indstillinger.

Smalltalk

SP: hvad tænkte du da du fik invitationen om at deltage?

AA: – jeg tænkte at det var spændende at få lov til at være med i det og jeg håbede selvfølgelig også på at kunne få noget nyt viden og ideer til når jeg skulle arbejde med læreplanerne. Jeg håbede også i forbindelse med at jeg skulle skrive min bachelor at jeg kunne give de her folk noget viden om det jeg havde skrevet og havde også forventet at få noget respons på det.

Jeg ville gerne høre, hvordan arbejdede de andre med dem.

SP: hvordan blev det så i virkeligheden at være med?

AA: – nu har jeg ikke været så meget inde lige her på det sidste, men det jeg har læst synes jeg helt klart jeg kan bruge til noget og som jeg muligvis kan bidrage med ude i vuggestuen, at jeg synes det måske ville være en god ide at gøre sådan og sådan. Men jeg er altså virkelig skuffet over, at der ikke er kommet noget mere respons på de ting, jeg har lagt ind. Det synes jeg er lidt ærgerligt, især i forbindelse med den negative sociale arv. Der kunne jeg godt have ønsket mig en større debat omkring det punkt. De andre studerende, der havde lagt noget ind, - jeg kunne også se, de havde lagt op til at de gerne ville høre noget om hvad de andre forstod ved det. Jeg synes bare det er så ærgerligt jo.

SP: har det overhovedet været spændende og udfordrende for dig at deltage?

AA: – na, så udfordrende har det ikke været – det har det ikke.

SP: udfordringer ift at bruge nettet?

AA: – nej for jeg har brugt nettet før.

SP: nej, du er jo en anden generation end de andre deltagere – en af de yngre...

AA: - og også i det lille værksted har vi gjort tingene før, og der oplevede jeg det var spændende og udfordrende for dér fik jeg jo noget igen. Der fik jeg noget, jeg kunne bruge til noget.

SP: hvad var det spændende og udfordrende i det så?

AA: – jamen det var at man gik ind og fik respons på de billeder, man havde lavet og nogen kunne komme med nogle nye idéer hvis du nu gjorde sådan og sådan kunne det være du kunne få det udtryk ud...og jeg kunne gå ind og give nogen nogle ideer. Der har man virkelig fået noget igen, og noget man kunne bruge til noget.

Vi konkluderer i fællesskab at AA ikke har haft store udfordringer eller problemer med det tekniske.

AA: – men jeg tænker, at det havde været anderledes hvis vi alle sammen havde fået noget lagt ind og man så havde fået det læst og var mødtes igen, om der så havde været en større debat måske. Et møde midt i.

Vi snakker om at vi jo har droppet slutmødet...

... snakker om, at vi godt kunne have holdt et sådant møde, men det var jo netop ikke alle, alligevel, der havde fået noget lagt ind, f.eks kommunerepræsentanterne.

Vi snakker om at noget af ideen i det virtuelle går væk, hvis vi havde planlagt med et midtermøde, hvor det afleverede mat. skulle diskuteres.

SP: designet af denne læringsplatform ligner jo noget det lille værksted. Hvad tænker du om brugervenligheden med forside hvor man kan downloade guidelines. Den måde det er bygget op på og farver og fotos og sådan et snakkerum.

AA: jeg synes designet er godt og det er meget overskueligt og det er fint, det er lidt farvestrålende. Det viser det er lidt hyggeligt og behageligt og komme ind og læse. I mine øjne har det kun været godt. Godt med fotos af folk – den anden dag da jeg sad og læste noget, så tænkte jeg nå ja, det var lige hende jeg fik i hovedet, fordi jeg havde set et billede. Det synes jeg egentlig er rigtig godt for så kan man nemmere finde ud af, hvem er folk og sådan. Det bliver personliggjort og det kan jeg godt lide.

Snakker om "løst og fast" snakkeforum hvor ingen andre skrev... og det derfor ikke blev levende.

SP: hvad synes du om at praksis og pædagoguddannelse og efter-videreudd her skulle dele viden med hinanden?

AA: – umiddelbart synes jeg jo kun der er fordele ved det. Man får hørt både praksis og studerende og nogle lidt mere erfarne personer. Det synes jeg kun er godt, hvis det lykkes, at man kan få noget viden fra hinanden og kan bruge det til noget. Det handler også om at man skal tage det til sig ikke også?

SP: har du haft tid nok til at arbejde med læringsplatformens opg ift det du ellers skulle lave?

AA: – det har været tilpas for mig – ikke for tidskrævende... -det er svært at sige, fordi hvis der nu havde været noget mere debat i gang, hvad så... men som det har været nu, det har været fint.

SP: hvor lang tid har det taget dig at lægge ting ind, bachelor projekt, litteraturliste. For der har jo for nogen været en masse tekniske problemer.

AA: – det har da bare taget et par minutter...

SP: ja for det virkede første gang...

SP: havde du lyst til at gå ind og kommentere på nogen af daginstitutionerne. Du kunne jo i princippet også have gået ind og gået i dialog med dem og det de havde lagt ud.

AA: det tror jeg egentlig gerne jeg ville hvis det var...

SP: var det forkert at vi ikke opfordrede til det?

AA: – ja på en måde, for så kunne der også være blevet noget mere debat måske. Også hvis inst. havde gået ind og kommenteret på de studerendes ting.

SP: vi var bare bange for at stille for store krav.

Snak om at det var tænkt som første trin – at vi fik dialogen mellem institutionerne i gang, og at vi dernæst ville videreføre dialogen til uddannelsen. Fra en to-vejs kommunikations til noget multi-kommunikation, gradvist og uden at nogen røg af i svinget.

Vi snakker om at AA ser IT som et middel, et redskab og ikke nogen forhindring – og heller ikke et mål i sig selv.

SP: du har sagt, at vi måske kunne have mødtes en gang til i forløbet. Har du andre idéer til, hvordan vi kunne have højnet kvaliteten?

AA: – nej, det I gjorde, kunne I ikke have gjort anderledes, det tror jeg ikke. Jeg tror det handler om, at det er de personer, der har sagt ja til for meget, siden de ikke har fået arbejdet så meget med det tror jeg.

I kender jo ikke de personer, og I forventer jo, at når de siger ja, så er de også engagerede i det.

SP: vi må jo tage til os, at vi har taget fejl af vores brugergruppe på den ene eller den anden måde, det vi har lavet – og vi har designet dette her læringsforløb på en forkert måde... vi har matchet forkert ind i brugergruppen.

AA: - det er jo ikke sikkert at det er jer, der har gjort det forkert. Hvorfor kan det ikke være den gruppe af personer der er involveret i det som ikke synes, det måske har været noget for dem alligevel eller.. de har sagt ja til for meget eller...

Vi snakker om det forkerte valg med den hierarkisk opbyggede henvendelsesform.

AA vender tilbage til, at dem der så har sagt ja til at være med, - har sagt ja til for meget..

SP: i det lille værksted var der tale om en personlig interesse samtidig med at det også er et redskab til brug i institutionerne når I er færdige.

AA: – ja, det var lidt fritids- egeninteresse.

Vi konkluderer at platformen om læreplaner er mere en del af jobbet.

Vi snakker om at deltagerne her aldrig loggede på hjemme og ikke ville bruge fritid på at være med og konkluderer, at det kun kan/skal ligge indenfor arbejdstiden og det blev vi overraskede over.

Vi tænkte at det skulle være let at gøre det til en del af arbejdet.

SP: nogle institutionsledere har ikke informeret deres medarbejdere. De burde have lagt det ud til deres medarbejdere. Jeg tror den er strandet nogle steder.

AA: – men det er ærgerligt for I har jo også brugt tid på at opbygge konf – og håber vel på det giver noget tilbage...

Vi snakker om de bristede forhåbninger med det store materiale, der kunne have tilflydt pædagoguddannelsen.

SP: måske har institutionerne misforstået intentionerne?

AA: – forstår ikke, når det nu er noget om læreplanerne –at I har fået nej fra så mange. De må have et materiale liggende, de fleste.
Det er siden 2004 – det må jo ligesom være kommet lidt i gang. Og det må være oplagt for dem at være gået ind i det her. Det kan jeg slet ikke forstå.

SP: hæmsko at nogle ledere ser læreplanerne som en stor og uoverskuelig opgave, - har mistet modet.

AA: – lederne har måske ikke fået det ud til personalet.

SP: måske har kommunerepræsentanterne ikke spurgt nok..

Snak om - foreslår tilknytning til kursus og beskriver hvordan det kunne have været...

SP: det er heller ikke rimeligt at folk skal gøre det i deres fritid – de skal have nogle timer til det.

AA: – synes det lyder som en god idé.

Smalltalk om, hvad vi måske kunne have gjort –er inde på generationsforskellene, skræmtheden overfor læreplanerne og IT.

SP: der kan være pukkel/spøgelser ift. både IT og læreplanerne.
du havde jo været fyr og flamme, hvis du ude på en inst. Var blevet mødt med denne udfordring... AA bekræfter.

SP: sæt lige et par overordnede overskrifter på forskellene mellem dette forløb og det lille værksteds forløb. Begge er at betragte som virtuelle læringsforløb – videndeling.

Er der noget at sammenligne overhovedet?

AA:– det er lidt svært sådan lige. Har jo nævnt det med at "interessen" var en stor forskel. Der manglede større debat i dette sidste forløb. Hvad kan vi lige... -fordi jeg synes jo, at opbygningen er meget det samme, det har været godt og nemt at gå til. Er lidt svært. I bund og grund tror jeg det handler om interessen og hvor meget tid og lyst.

SP: var det en fejl af mig at tro jeg kunne gøre det samme næsten og få en succes ud af det.

AA: - ved ikke om det var en fejl for selvfølgelig var du jo nok også blevet betaget af det med det lille værksted men det er jo en... Man har nok ikke lige tænkt ind at det her var mere det faglige og at det også var nogle andre personer det blev lagt ud til. Du er jo nok blevet hevet lidt med at nu kørte det lille værksted bare og det var rigtig godt, og ikke tænkt, at det her var noget helt andet og nogle helt andre personer man skulle ud og have fat i.

SP: tror at opbygningen af læringsplatformen var god nok også til det her.

Tror det gik for hurtigt til en start... Man kan jo være så bagklog

Men det er man jo nødt til i en evaluering, hvor man se, det har gået rigtig ringe. Vi skulle have haft de unge i stedet for institutionslederne ind.

Bilag 3: Spørgeskema A – scenarie 1

Jeg har i forløbet udviklet nye kompetencer i forhold til egen billedskaben.

Helt enig (5) delvist enig hverken/eller delvist uenig helt uenig

Jeg har udviklet kompetencer i forhold til at give/modtage feed-back og vejledning i samarbejde med andre studerende.

Helt enig (4) **delvist enig** (1) hverken/eller delvist uenig helt uenig

Jeg har arbejdet selvstændigt og følt ansvar for egen og andres læreprocesser.

Helt enig (5) delvist enig hverken/eller delvist uenig helt uenig

Jeg har malet billeder, som er "nye" i forhold til mine tidligere udtryksformer og teknisk formåen.

Helt enig (4) **delvist enig** (1) hverken/eller delvist uenig helt uenig

Mine medstuderende har malet billeder, som er "nye" for mig i forhold til tidligere udtryksform og teknisk formåen.

Helt enig (4) **delvist enig** (1) Hverken/eller delvist uenig helt uenig

Jeg har givet konstruktiv feedback til medstuderende i forhold til deres billeder.

Helt enig (4) **delvist enig** (1) Hverken/eller delvist uenig helt uenig

Jeg har modtaget konstruktiv feedback fra medstuderende i forhold til mine egne billeder.

Helt enig (4) **delvist enig** (1) Hverken/eller delvist uenig helt uenig

Rammerne for forløbet har været fleksible, med mulighed for indflydelse og ændringer undervejs.

Helt enig (5) delvist enig hverken/eller delvist uenig helt uenig

Underviseren har udvist støtte og opbakning i passende omfang.

Helt enig (5) delvist enig hverken/eller delvist uenig helt uenig

+kommentar fra én: ville gerne have haft underviseren endnu mere involveret i selve vejledningen.

Det virtuelle læringsmiljø i konferencen "Det lille værksted" har været veltilrettelagt og inspirerende.

Helt enig (5) delvist enig hverken/eller delvist uenig helt uenig

Når man skal arbejde med billedskaben i et virtuelt miljø betyder det æstetiske indtryk meget.

Helt enig (3) **delvist enig** (2) hverken/eller delvist uenig helt uenig

Det virtuelle miljøes mulighed for at arbejde på selvvalgt tid og sted har betydet meget for min læring.

Helt enig (5) delvist enig hverken/eller delvist uenig helt uenig

Den skriftlige kommunikation i feed-back'en har stor betydning for min læring, fordi jeg kan vende tilbage til den igen og igen.

Helt enig (5) delvist enig hverken/eller delvist uenig helt uenig

At "kigge andre over skulderen" og se deres interne kommunikation med medstuderende har stor betydning for min egen læring.

Helt enig (3) **delvist enig** (2) hverken/eller delvist uenig helt uenig

Bilag 4: Spørgeskema B – scenarie 1

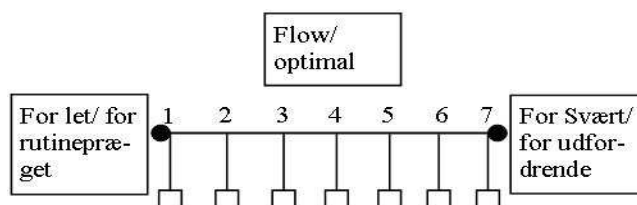
Evaluering af "Det lille værksted" - forår 2007.

Vejledning:

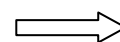
1) Angiv et tal jfr. Knoops tanker om optimallæring som beskrevet nedenfor.

- Evalueringen af de studerendes læreproces sker på baggrund af Hans Henrik Knoops teori om flow, som beskrevet i bogen "Leg, Læring og Kreativitet – hvorfor glade børn lærer mere". Knoop er forsker i pædagogisk antropologi på Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU). Han skriver: "Vi ved nu, (...) at børn, der keder sig ved at lære, i virkeligheden slet ikke lærer. Det er det, der gør, at de keder sig."¹⁷ og "En af de vigtigste drivkræfter i såvel børns som voksnes udvikling er de positive følelser kroppen belønner os med, når vi lærer noget vigtigt (...) En af de vigtigste af disse følelser er blevet kaldet flow. Flow er en tilstand, hvor vi er fuldstændig opslugt af en leg eller en arbejdsopgave, hvor vi glemmer tid og sted, og hvor vi udnytter vores læringspotentiale fuldt ud".¹⁸
- "Glade børn lærer mere", og det gælder også glade studerende.
- OBS! 4 betyder, at du er meget tilfreds, 3 og 5 betyder, du er tilfreds - men af forskellige årsager, 6 og 2 betyder, at din læreproces kunne have været bedre - af forskellige årsager, og 1 og 7 betyder, at din læring har været utilfredsstillende - igen af forskellige årsager.

2) Argumenter bagefter for årsagen til det tal, du har angivet. Argumentationen er vigtig for at gøre evalueringen brugbar i forhold til den fremtidige planlægning af undervisning og læringsmiljøer i det virtuelle rum.



God Arbejdslyst

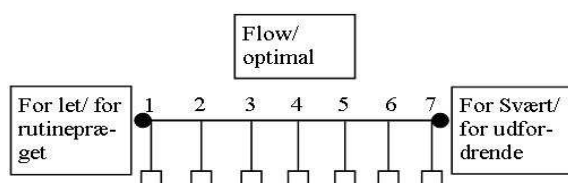


¹⁷ Knoop, Hans Henrik: "Leg, læring og kreativitet – hvorfor glade børn lærer mere", 2002 s. 9

¹⁸ i. bid. s. 46

Evaluer følgende:

1. Hvorledes vurderer du, at dit procesarbejde med egne malerier har haft indflydelse på din læring? Var din læring pga. dette:



Tre personer har x ved 4, én har x ved 5 – En enkelt studerende har ikke sat kryds, men skrevet kommentarer.

Person 1 (uden x'er) Jeg har lært meget af forløbet. Jeg har i 3½ år ønsket (for alvor) at komme i gang med at male, men det er først sket i forbindelse med dette projekt. Ind imellem har det været lidt stressende, fordi jeg har haft for lidt tid... Hvis jeg havde haft tid nok, havde læringen været optimal.

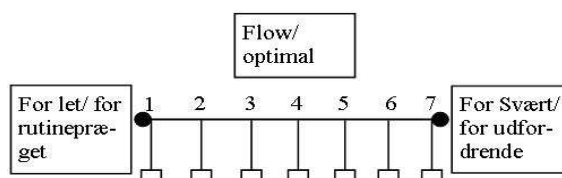
Person 2 (x i 4) har ikke skrevet kommentarer

Person 3 (x i 4) I og med at det var lystbetonet og at det var min egen personlige udvikling, jeg udfordrede – lærte jeg rigtig meget. Jeg var i en tilstand hvor jeg var åben for læring.

Person 4 (x i 5) Jeg synes, det har været rigtig godt, at vi skulle lægge procesbilleder ud til kommentarer. Det har lært mig at man ikke nødvendigvis er færdig selvom det umiddelbart ser sådan ud. Det virkede i starten for svært, men jeg tog udfordringen op og lærte en masse af det.

Person 5 (x i 4) Jeg synes at det har været rigtig godt at stoppe i processen, få feed-back og derefter arbejde videre med billedet. Enten har jeg kunnet bruge feed-backen eller har kunnet se andre muligheder ud fra feed-back'en.

2. Hvorledes vurderer du, at din deltagelse og indsats i det kollaborative on-line fællesskab har understøttet din læring? Var din læring pga. af dette:



Én person har x ved 4, to har x ved 3 og én ved 5 – En enkelt studerende har ikke sat kryds, men skrevet kommentarer.

Person 1 (uden x'er) Det har haft stor betydning at "mødes" på nettet. Jeg har været helt afhængig af, at skulle ind på siden for at se, om der var nye malerier eller kommentarer. Min læring er uden tvivl blevet meget bedre af at deltage i dette forum – sammenlignet med hvis jeg havde malet for mig selv uden kontakt til de andre i gruppen.

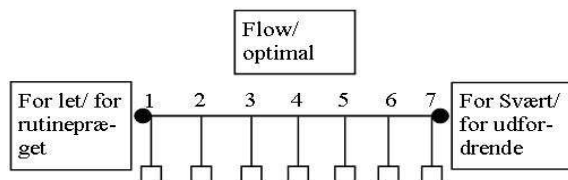
Person 2 (x i 3) har ikke skrevet kommentarer.

Person 3 (x i 4) Jeg skulle være åben for kritik og idéer fra andre – samtidig med at jeg skulle se fremad og kommentere andres billeder. Svært fordi man vidste hvor meget ens egne malerier betød for en selv, og sådan var det nok også med de andre.

Person 4 (x i 3) Jeg har været forbi konferencen tit – flere gange om dagen :o) Jeg har været aktiv og har forsøgt at hjælpe så godt jeg kunne. Både med inspiration til billedarbejdet men også til de øvrige spørgsmål o.l. der kom under "snak og debat"

Person 5 (x i 5) Det har givet mig en tilfredsstillelse og god læring, jeg har engageret mig og har følt ansvar for projektet.

3. Hvorledes vurderer du, at indholdet i dette forløb lever op til dine forventninger? Var din læring pga. dette:



Tre personer har x ved 4, én har x ved 5 – En enkelt studerende har ikke sat kryds, men skrevet kommentarer.

Person 1 (uden x'er) Optimalt! Over al forventning...!

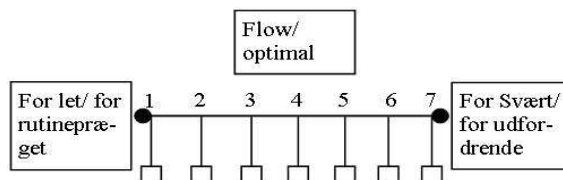
Person 2 (x i 4) har ikke skrevet kommentarer.

Person 3 (x i 4) Mine kompetencer rakte til at klare udfordringerne, dog med få bestemte krav + min egen indflydelse på resultaterne.

Person 4 (x i 5) Det har fuldt ud og så godt og vel levet op til mine forventninger. Jeg havde håbet at få nye idéer og komme videre i mit billedarbejde – og det lykkedes til fulde. Ja, jeg fik den erhvervede viden pga indholdet.

Person 5 (x i 4) Forløbet har mere end levet op til mine forventninger. Ikke kun pga. lysten til at male, men også fordi jeg har følt mig som en del af et fællesskab.

4. Hvorledes vurderer du, at arbejds-formerne har understøttet din læring? Var din læring pga. af dette:



Fire personer har x ved 4. En enkelt studerende har ikke sat kryds, men skrevet kommentarer.

Person 1 (uden x'er) Hjemmesiden er super flot opbygget og meget nem at bruge. Maleopgaverne var gode, fordi de udfordrede og samtidig gav tekniske fiduser. Formødet var også godt mht udveksling af gode idéer og tips. Selve forløbet med at lægge procesbilleder på nettet, modtage respons, arbejde videre og lægge færdige resultater ud – har været en super måde at opbygge forløbet på. Festlig afslutning med ophængning og fernisering. Alt i alt har arbejdsformerne givet optimale betingelser.

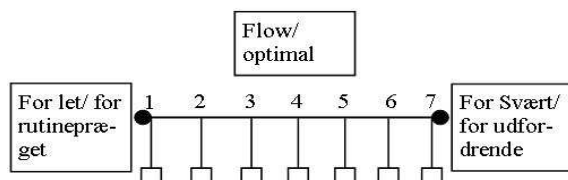
Person 2 (x i 4) har ikke skrevet kommentarer.

Person 3 (x i 4) Der var tid til at lave/male på de tidspunkter hvor man var inspireret til det – og ikke indenfor fastlagte skema-timer. Optimal læring, når det kan foregå på de tider, hvor man er åben for læring.

Person 4 (x i 4) Det har betydet meget at vi har arbejdet hjemme og når man selv har tid. Det online vejledningssystem har fungeret perfekt – det var nogle gange svært at vente på kommentarer og respons. Hvis vi skulle mødes oftere havde jeg ikke meldt mig til projektet pga afstand og mine andre gøremål i hverdagen.

Person 5 (x i 4) Jeg synes at det har været utrolig givende at se feed-back til både mig selv og andre. Jeg har fået mange flere idéer, end hvis det kun var mig selv der fik feed-back.

5. Hvorledes vurderer du, at læringsmiljøet (fysisk, psykisk og socialt) har haft betydning for din læring? Var din læring pga. dette:



Fire personer har x ved 4. En enkelt studerende har ikke sat kryds, men skrevet kommentarer.

Person 1 (uden x'er) Vi har haft en god gruppe, som har været gode til at give positiv respons til hinanden. Måske havde læringen været bedre, hvis vi turde være lidt mere kritiske... ?!

Person 2 (x i 4) har ikke skrevet kommentarer.

Person 3 (x i 4) Det at forløbet har været lystbetonet har nok haft noget at sige + at det har været et fælles passioneret interesseområde. Men det virtuelle har også haft en lærerig dimension, netop det med at man kunne male når man havde lyst.

Person 4 (x i 4) Der har hele tiden været en god stemning. Gennem konferencen har man lært hinanden at kende på en god måde. Jeg har følt jeg kendte alle

ret hurtigt og det har virket som om alle har haft den samme følelse. Dette vurderer jeg bl.a. også ud fra at alle er interesserede i at fortsætte kontakten efterfølgende – udenfor konferencen.

Person 5 (x i 4) Det har haft en meget stor betydning, at jeg har følt at vi alle har haft lyst til at male. Jeg har følt et engagement fra alle, og at der har været en ordentlig tone mellem os.

6. Har du forslag til forbedringer?:

Person 3 Har kun godt at sige om forløbet! Håber at andre også får mulighed for at prøve det. Vil helt klart anbefale det! Har fået det ud af det, som jeg forventede + mere end det.. Dejligt at se vores afsluttende udstilling – er stolt over os alle fra Det Lille Værksted.

Person 4 ??? Jeg synes det hele har været rigtig godt, så kan slet ikke forestille mig det var bedre :o) Men det her flow-evalueringsskema var ret omfattende og svært at udfylde. Men håber du kan bruge svarene til noget.

Bilag 5: Maileksempler scenarie 2

Eksempel 1: Tekniske problemer

1. mail

Hej Birgit

Ja, så er den gal med mig igen. Jeg lagde mine kommentarer ind i aftes.

Jeg fulgte anvisningen, men jeg kan ikke se det inde på siden. Alt det som jeg har skrevet

er væk. Jeg havde skrevet det direkte ind. Hvad gør jeg - Tror du at du kan finde det?

Med venlig hilsen ÅÅ

2. mail

Hej ÅÅ

jeg har været inde omkring konferencen og se efter dit materiale. Jeg tror, problemet kan bunde i, at du måske har overset, at du skulle afslutte med at trykke på knappen "publicer nu" og så vente til materialet er oploadet inden du lukker.

Der er desværre ikke noget jeg kan gøre for at finde dit materiale, det ser ud til, at det ikke er blevet lagt ind. Det er ærgerligt for dig, især fordi det lyder til, at du ikke har nogen kladde eller word-dokument hvorfra det er let at hente det ind igen. Såfremt du har brug for min assistance til at sikre at materialet kommer rigtigt "af sted" denne gang, så er du velkommen til at sende det til mig i en mail, hvorefter jeg vil sørge for at det bliver lagt på konferencen.

De bedste hilsner Birgit

3. mail

Hej Igen

Jeg trykkede på knappen publicer. Måske jeg har lukket ned for hurtig.

Det er en forfærdelig bøvl jeg har med at få det tekniske til at fungere.

Jeg plejer ellers at have nogenlunde styr på dette. Jeg har ikke mulighed for at skrive nu. Skal I bruge materialet i weekenden, så vil jeg forsøge at få det lavet her. Det var ikke så meget jeg havde skrevet, idet jeg synes at materialet var svært at kommentere.

Med venlig hilsen ÅÅ

4. mail

Hej igen ÅÅ

ja, noget må være gået for hurtigt, - hvor er det bøvlet for dig at skulle "på den" igen.

Vi har ikke brug for materialet i week-end'en. Så hvis du kan lægge noget ind mandag-tirsdag vil det være fint. Det vil være en god idé om du gemmer en back-up som du evt. kan sende til mig, hvis det driller.

God week-end og vh Birgit

Eksempel 2: problemer med tid

1. mail

Hej Birgitte og Birgit.

Her en lille hilsen fra en meget dårlig samvittighed. Jeg har haft alt for mange opgaver, og derfor ikke fået ordnet det jeg skulle i forhold til det jeg havde lovet omkring viden-sudveksling. Det beklager jeg, og håber der er andre der har bidraget betydelig mere end mig. Jeg kan kun undskylde og håbe på at I tror mig når jeg siger at sådan plejer jeg ikke at deltage i selv - valgte opgaver.

mvh.

GG

2. mail

Tak for din mail. Det er gennemgående, at alle skal løbe meget stærkt i praksis i dag, så vi har forståelse for, at du er hængt op. Hvis du får tid senere hen på foråret til at lægge nogle ting ind på konferencen, er du meget velkommen.

Vi stræber efter at holde konferencen åben frem til december i år, så der er fortsat mulighed for at gå ind og skrive lidt eller kigge efter gode ideer vedr. arbejdet med de pædagogiske læreplaner fra de andre deltagere.

Vi er nu i gang med at evaluere over første del af projektførløbet og vil gerne høre deltagerens mening om nogle ting. Vil det være i orden, hvis jeg kontakter dig med nogle spørgsmål vedr. projektet i løbet af næste uge?

Med venlig hilsen

Birgitte

Bilag 6: Orienteringsbreve scenarie 2

Bilag 6a og 6b er eksempler på noget af den formelle orientering, der har fundet sted omkring scenarie 2's opstart. Siderne foreligger sådan som de er udsendt til deltagere/eventuelle deltagere, dog uden uddannelsesstedets brevhoved og -fod med adresseafsnit o. lign.

Bilag 6a: Orientering om projektet

Orientering om projektet:

”Vidensdeling på tværs – virker det? IT-baseret læringsplatform vedr. pædagogiske læreplaner”

CVU Vita, den 3. september 2007.

Til ----- kommune
Att. -----

Hermed en orientering om projektet: ”Vidensdeling på tværs – virker det? IT-baseret læringsplatform vedr. pædagogiske læreplaner”.

Det overordnede formål med projektet

Formålet med projektet er at etablere en IT-plattform, hvor vidensudveksling og -udvikling skal finde sted omkring læreplaner og e-learning mellem de involverede parter:

- daginstitutioner (dvs. vuggestuer og børnehaver) / praksis
- underviserne på pædagoguddannelsen CVU Vita
- de pædagogstuderende

Tidsramme og samarbejdsforum

Projektet er tiltænkt at være færdigt i foråret 2008. Samarbejdet mellem kommuner, institutioner og pædagoguddannelsen vil fortrinsvist finde sted via internettet på Quick Place læringsplatformen.

Så snart vi har jeres navne og e-mailadresser, vil I få tilsendt adressen på Quick Place læringsplatformen. Ligeledes vil I få tilsendt en mail med eget kodeord, så I kan komme ind på konferencen og være aktive deltagere.

Konferencen vil kun være tilgængelig for oprettede medlemmer, dvs. ansatte i de involverede kommuner og daginstitutioner samt studerende og personale ved CVU Vita. Kommunerne vælger selv, hvor mange daginstitutioner, der deltager fra deres kommune, men det optimale vil være fire institutioner – heraf to børnehaver og to vuggestuer som forslag. Tanken er, at alle lægger forskelligt materiale ud, og at vi i de sidste måneder af projektet ydermere får

kommenteret og idéudviklet på hinandens materiale, sådan at ingen ”råber i skoven” uden at få svar ☺

Læringsplatformens opbygning

Læringsplatformen er bygget op ud fra deisen; indbydende og pædagogisk. Den består af fire niveauer og kan udbygges med flere, hvis nye ideer opstår under forløbet.

1. niveau udgøres af forsiden med fælles oplysninger og formularer – herunder adressen på og billeder af deltagerne i projektet og af de deltagende institutioner.
2. niveau udgøres af de respektive kommuner.
3. niveau udgøres af hver enkelt kommunes deltagende institutioner.
4. niveau udgøres af et dialogrum, hvor institutionerne parvis giver respons på hinandens indlagte materiale om læreplaner.

Retningslinier

For at sikre et vist flow i den vidensdeling og kompetenceudvikling, som alle kan have glæde af, har vi afstukket nogle retningslinier, der kræver lidt af alle, men som forhåbentlig også giver endnu mere tilbage igen.

Som kommune/institution/deltagere forpligter I jer til følgende:

- At sende navn, adresse, telefonnummer og e-mailadresse samt et digitalt foto (jpg fil) af jer selv og af den institution eller kommunale forvaltning, som I repræsenterer. Dette sendes til Birgit Tanderup bt@cvuvita.dk (N.B. alle involverede personer sender selv).
- At udfylde de ønskede papirer og bilag vedr. jeres eget arbejde med de pædagogiske læreplaner. Disse papirer kan findes på konferencens velkomstsider. Her vil også være forklaring af, hvorledes I kommer videre på læringsplatformen. Arbejdet udføres i almindelige word-dokumenter, eventuelle fotos som jpg filer – og det at lægge det ud på nettet er en ganske enkel procedure, som ingen behøver at føle sig skræmte af!
- At give respons/konstruktiv feedback (ca. 1 A4 side) på to-tre andre kommuners eller institutioners indlæg. Dette foregår ud fra nogle afstukne guidelines, som I finder på konferencen.

Start- og slutmøde

Der afholdes et face-to-face startmøde for alle interesserede, hvor vi vil hilse på hinanden og besvare eventuelle spørgsmål. NB. Man kan sagtens deltage i projektet, selv om man er forhindret i at deltage i startmødet. Ligeledes afholdes der et face-to-face slutmøde med fælles erfaringsopsamling og evaluering.

I vil snarest modtage en oversigt over tidspunkterne for de to møder samt en tidsramme for de enkelte dele i processen.

De bedste hilsener og med ønsket om et godt samarbejde

Birgitte Berner og Birgit Tanderup

Bilag 6b: Følgebrev til deltagere

Kære _____.

Hermed et par tilføjelser til tidligere mail med orienteringen om projektet ”Vidensdeling på tværs – virker det? IT-baseret læringsplatform vedr. pædagogiske læreplaner”.

Allerførst skal det understreges, at det ikke koster noget for kommunerne at deltage i projektet. Der er selvfølgelig det ekstraarbejde forbundet med at deltage, at institutionerne skal lægge deres eget arbejde med de pædagogiske læreplaners seks punkter ind på læringsplatformen. Men som skrevet tidligere skal dette ekstraarbejde jo gerne lette institutionernes daglige arbejde med læreplanerne i den anden ende, da de herved kan drage nytte af hinandens erfaringer og gode råd m.m. – det gælder også i forhold til problemstillinger, som måtte opstå i den enkelte institution, og som andre af de deltagende institutioner således har gjort sig gode erfaringer med at løse.

Dernæst skal der gøres opmærksom på, at der hverken er bund eller loft på antallet af institutioner, der kan deltage fra de indbudte kommuner. Som skrevet vil det optimale være fire daginstitutioner, men er der flere, som har lyst til at deltage i projektet og få glæde af den vidensudveksling og –udvikling, som vil finde sted, er de mere end velkomne. Tilsvarende er de enkelte kommuner heller ikke udelukket fra at deltage, hvis de kun kan mobilisere to-tre institutioner, der har lyst til at deltage.

Til allersidst skal det nævnes, at det omtalte face-to-face startmøde er planlagt til mandag den 1. oktober 2007 fra kl. 16.15-17.30. Tidspunktet kan hænde at ændre sig. I vil under alle omstændigheder få nærmere besked herom, når vi har modtaget jeres svar på, om I ønsker at deltage i projektet.

Med venlig hilsen fra
Birgitte Berner og Birgit Tanderup

Bilag 7: Eksempler på undervisers handlinger i scenarie 1

På konferencens adresse:

http://qp.cvuvita.dk/QuickPlace/billedmageri/Main.nsf/h_Toc/4df38292d748069d0525670800167212/?OpenDocument

foreligger dokumenter af forskellig art til brug for arbejdet og som resultater af arbejdet. I dette bilag er kun medtaget enkelte eksempler.

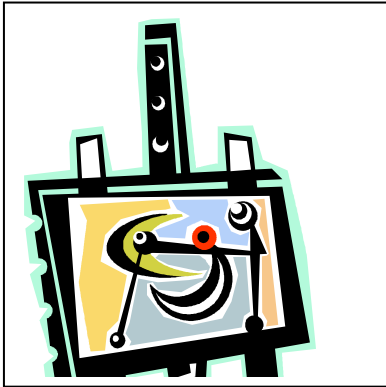
Bilag 7a: Rammeplan scenarie 1

FORSØG MED ON-LINE VEJLEDNING I MALERI-FORLØB uge 6-13 2007

Uge 7	Uge 8	Uge 9	Uge 10
Deltagerne går i gang med at male derhjemme - og i ugens slutning tager hver deltager et fotografi af sit ikke-færdige maleri og lægger det ind på den aftalte konference - sammen med en beskrivelse af processen ud fra et udleveret skema.	Inden ugens udgang skriver alle gruppedeltagere respons (udleveret "guide") til hinandens igangværende billeder (maleopgave1) og lægger det på konferencen. Hver deltager modtager således idéer og aktive input til sit maleri fra øvrige deltagere. BT følger processen på konferencen, men vejledningen kommer hovedsagligt fra andre deltagere...	Deltagerne læser kommentarer til eget og andres arbejder, og færdiggør maleopgave 1, der v. ugens udgang fotograferes og lægges på konferencen med egne kommentarer.	Alle deltagere kommenterer inden ugens udgang på hinandens færdige maleri = maleopgave 1.
BT præsenterer maleopgave 2 i slutningen af ugen	Deltagerne arbejder hver for sig med maleopgave 2 og lægger ved ugens udgang foto af det ikke færdige maleri ud på konferencen, sammen med egen beskrivelse af processen.	Alle deltagere kommenterer inden ugens udgang via konferencen på hinandens proces- arbejde med maleopgave 2.	Alle deltagere kommenterer inden ugens udgang på hinandens proces-arbejde i maleopgave 3.
	BT præsenterer maleopgave 3 i slutningen af ugen	Deltagerne arbejder med maleopgave 3 og lægger ved ugens udgang foto af billedet ud på konferencen, sammen med egen beskrivelse af processen.	Deltagerne læser kommentarer til eget og andres arbejder, og færdiggør maleopgave 2, der v. ugens udgang fotograferes og lægges på konferencen med egne kommentarer.
Uge 11	Uge 12	Uge 13	
Alle deltagere kommenterer på hinandens færdige maleri = maleopgave 2	Alle deltagere kommenterer på hinandens færdige maleri = maleopgave 3	Alle deltagere mødes på aftalt tidspunkt i værkstedet med BT. Alle malerier medbringes. BT opsamlar og afrunder forløbet med billedfaglige input.	
Deltagerne læser kommentarer til eget og andres arbejder, og færdiggør maleopgave 3, der v. ugens udgang fotograferes og lægges på konferencen med egne kommentarer.		Alle deltagere afleverer evalueringsskema vedr. forløbet.	

Bilag 7b: Eksempler på guidelines scenarie 1

Eksempel 1: Præsentation af procesarbejde



**Billedets foreløbige (?) titel: yy
Eget navn: xx**

Kort beskrivelse af processen, idéen i billedarbejdet...

Følgende ting er jeg tilfreds med/ikke særlig tilfreds med...

Jeg vil gerne have råd og vejledning i forhold til...

Eksempel 2: Respons på xx's procesarbejde

Eget navn: zz

Følgende ting i det ufærdige billede virker spændende på mig, fordi...

Løse idéer, råd og muligheder i forhold til det, som "ejereren" af billedet efterspørger...

Andet...

Bilag 7c: Eksempler på konferenceindlæg, scenarie 1

Eksempel 1:

Afhængig... Oprettet af:

xx 25-02-2007 - 22:11:14

Opdateret af: xx 25-02-2007 - 22:17:10

”Hej! Jeg bliver mere og mere bidt af projektet! Det er bare rigtig spændende - og det har virkelig givet mig det skub til at komme i gang med at male, som jeg havde håbet på. Det er utroligt inspirerende at få de konkrete opgaver fra dig, Birgit - og jeg kommer til at savne dine opgaver, når dette projekt er slut :-). I det hele taget kommer jeg til at savne denne side på nettet! Når jeg sidder ved computeren, kan jeg ikke lade være med at kigge ind for at se, om der skulle være kommet nye billeder eller kommentarer siden sidst. Jeg har faktisk lyst til, at siden skal bestå - men på den anden side må jeg også være realistisk, for maleprojektet tager meget tid (og den er der begrænset af for tiden i mit liv...!!) Glæder mig til at se, hvad I finder på at male i den kommende uge - GOD ARBEJDSLYST!”

Eksempel 2:

Vedr.: fra sidelinien Oprettet af:

YY 28-02-2007 - 09:40:19

Opdateret af: YY28-02-2007 - 09:45:49

”Hej!

Jeg vil bare sige at selvom at jeg har travlt med alt muligt anden ved siden af det her projekt, syntes jeg at vi skal holde fast i at kommentere på proces og produkt i alle maleopgaver, det giver altså nogle ideer midt i ens egen proces, og det er jo det der er så godt ved denne konference - syntes jeg! Jeg kommer også til at savne vores lille forum her, og selvom jeg har mm at sparre med bagefter, kunne det nu være meget sjovt hvis vi fortsatte det indbyrdes via egne mail-adresser. Det behøver jo ikke være opgaver og på tid, men måske bare lige hvis man havde et maleri, man var gået lidt i stå med, og man så lige kunne sende det rundt til jer andre og høre jeres gode ideer til inspiration?? Mvh YY”

Bilag 7d: Underviseren supporter fra sidelinien

Konferenceindlæg:

Oprettet af: Birgit Tanderup 27-02-2007 - 21:35:53

Opdateret af: Birgit Tanderup 27-02-2007 - 21:55:48

Hej med jer alle fem,

hvor er det skønt med jeres store engagement i såvel egne som hinandens processer og produkter. Jeg må sige, at I arbejder helt ud over alle mine positive forventninger og forhåbninger seriøst og givende (givende til hinanden - men sørme også til mig, tak!) Det er rigtigt som flere af jer skriver, at det kan være en tidsrøver af format sådan at indgå i forpligtende arbejdsfællesskaber. I dette forløb ligger forpligtelsen og fordybelsen jo endda i såvel det "virkelige" æstetiske udfoldelsesrum med egne malerier - og så i det virtuelle møderum, hvor vi uafhængigt af tid og sted kan se billeder, snakke sammen og give idéer - udvikle ny viden.

Nu inden I får alt, alt for meget om ørerne (jeg kan virkelig høre, at der er nogen, der har rigeligt at se til...)

så kunne vi jo sammen overveje, at lade være med at kommentere på de færdige malerier i opgave 2 og 3 - og så gemme den del til f2f mødet til sidst. Måske er der nogle fordele ved den måde, alt i alt - så hvad siger I til det forslag? Skal vi lade det blive ved kommenteringerne af de færdige billeder i opgave 1???

Hvis I har travlt, så synes jeg helt klart, at det er den del, der bedst kan undværes her online i konferencen - og som måske oven i købet kunne være spændende at have til gode i et ikke-virtuelt møde.

Mange gode hilsner - glæder mig sådan til at se røde billeder, også :-)
Birgit

Bilag 8: Eksempler på undervisers handlinger i scenarie 2

På konferencens adresse:

http://qp.cvuvita.dk/QuickPlace/paedagogiske_laereplaner/Main.nsf/h_To_c/4df38292d748069d0525670800167212/?OpenDocument

foreligger dokumenter af forskellig art til brug for arbejdet og som resultater af arbejdet. I dette bilag er kun medtaget enkelte eksempler.

Bilag 8a: Rammeplan scenarie 2

Rammeplan	Indhold	Tid/deadlines
STARTMØDE	Intro, præsentation mm	Tirsdag d. 9. oktober kl. 14.15-16.30
FASE 1	Deltagere skriver indlæg og lægger i deres respektive konferencerum	Uge 41-48 DEADLINE FOR INDLÆG FREDAG D. 30. NOVEMBER
FASE 2	Der læses/tænkes...	Uge 49-1 NB. I uge 50 meddeles gruppesammensætninger til fase 2 og 3
FASE 3	Deltagere kommenterer og idéudvikler på andres indlæg	Uge 2-3. DEADLINE FOR INDLÆG FREDAG D. 18. JANUAR
SLUTMØDE	Opsummering, evaluering	Uge 5 dato?
EVALUERING OG RAPPORT	Birgitte Berner og Birgit Tanderup færdiggør og lægger på konferencen	Medio marts

Rammeplan for forløbet som den fremstår på konferencen

Bilag 8b: Invitation til startmøde scenarie 2

Kære _____.

Det er med stor glæde, at vi hermed inviterer dig/jer til vores startmøde for projektet: ”Vidensdeling på tværs – virker det?” IT-baseret læringsplatform vedr. pædagogiske læreplaner”.

Mødet afholdes på tirsdag, den 9. oktober fra kl. 16.15 til kl. 17.30 i Billedværkstedet, CVU Vita, Struervej 76, bygning D.

Mødet vil bestå af følgende punkter:

- Velkomst og præsentation af de deltagende kommuner og daginstitutioner samt undervisere og studerende ved CVU Vita.
- En præsentation af projektets idé og formål.
- En præsentation af tidsplanen for projektførelsen.
- En demonstration af læringsplatformen og dens opbygning.
- En gennemgang af guidelines vedrørende læreplanerne.
- Spørgsmål og snak.
- Eventuelt.

Til mødet vil vi servere en bid brød samt øl og vand.

Tilmelding til mødet bedes ske senest på mandag, den 8. oktober til én af os, dvs. Birgitte Berner eller Birgit Tanderup.

Hvis du/I har mulighed for det, vil vi meget gerne modtage adresse, telefonnummer og e-mailadresse samt et digitalt foto af dig/jer selv, så vi kan lægge det ind på læringsplatformens forside inden mødet.

Vi glæder os til at hilse på dig/jer og ser frem til et godt og frugtbart samarbejde.

Med venlig hilsen fra
Birgitte Berner og Birgit Tanderup

Bilag 8c: Et forsøg på at skaffe flere deltagere

”Vidensdeling – pædagogiske læreplaner på IT-baseret læringsplatform”.

Kære alle praktikinstitutioner tilknyttet Cvu vitas pædagoguddannelse.

I inviteres hermed til at deltage i et projekt om vidensdeling mellem daginstitutioner (vuggestuer og børnehaver), undervisere på Cvu vita og studerende omkring pædagogiske læreplaner. Vidensdelingen foregår på en IT-baseret læringsplatform på Quick Place. Vi er klar over, at nogle af jer allerede er med i projektet, og så småt er gået i gang. Vi har imidlertid plads til flere deltagere og vil høre, om nogle af jer skulle være interesseret i at deltage og hermed få glæde af den vidensdeling og vidensudvikling, som finder sted i projektet.

Projektets idé er, at vi skal benytte os af hinandens viden vedrørende arbejdet med de pædagogiske læreplaner og deres seks emner. Det gælder den viden, som pædagogerne i praksis / daginstitutionerne sidder inde med. Det gælder den viden, underviserne på pædagoguddannelsen Cvu vita har. Og det gælder den viden, de pædagogstuderende har. Ved at vi deler vores viden med hinanden, bliver vi alle klogere og får nye og gode ideer til arbejdet med læreplanerne.

Det koster ikke noget at deltage i projektet. Der er selvfølgelig det ekstraarbejde forbundet med at deltage, at hver institution skal besvare/udfylde nogle punkter, der omhandler deres arbejde med de pædagogiske læreplaners seks emner og lægge disse svar ind på læringsplatformen. Disse punkter kalder vi guidelines, og de ligger på læringsplatformens forside. Vi anslår at dette ekstraarbejde vil udgøre i alt ca. 6-10 timer. Når det så er gjort, vil I kunne drage nytte af hinandens erfaringer og gode råd m.m. – det gælder også i forhold til de problemstillinger, som den enkelte institution måtte have, og som andre af de deltagende institutioner således har gjort sig gode erfaringer med at løse.

Jeres beskrivelse af eget arbejde med læreplanerne skal I udforme og lægge ind på platformen omkring slutningen af november/starten af december, inden juletravlheden sætter ind. I december læser vi hinandens indlæg på platformen og i uge 2 og 3 i januar kommenterer og

idéudvikler den enkelte institution på en anden institutions indlæg, således at ingen ”råber i skoven” uden at få svar ☺. Hver enkelt institution vil i uge 50 få meddelt, hvilke institutioner der skal kommentere på hinandens indlæg. I uge 6 holdes der et slutmøde for arbejdsprocessen med indlæg på platformen. Herefter skriver projektleder og projektkoordinator en rapport over projektforløbet og i marts/april til og med juni 2008 vil læringsplatformen blive implementeret i undervisningen på pædagoguddannelsen i samarbejde med uddannelsens undervisere. Læringsplatformen og dens indhold forventes at eksistere mindst til og med udgangen af 2008 - dog p.t. uden mulighed for en aktiv strukturering af arbejdet fra projektleder og projektkoordinators side.

Læringsplatformen vil kun være tilgængelig for oprettede medlemmer, dvs. ansatte i de involverede daginstitutioner samt studerende og personale ved Cvu vita.

Skulle I have fået lyst til at deltage i projektet på baggrund af ovenstående orientering, skal I blot sende navn, adresse, telefonnummer og e-mailadresse samt et digitalt foto (jpg fil) af jer selv og af den institution, som I repræsenterer **snarest muligt og senest den 15. november**. Dette sendes til projektkoordinator Birgit Tanderup på mailadressen: bt@cvuvita.dk (N.B. alle involverede personer sender selv).

Så snart vi har jeres navne og e-mailadresser, vil I få tilsendt adressen på læringsplatformen. Ligeledes vil I få tilsendt en mail med eget kodeord, så I kan komme ind på konferencen og være aktive deltagere.

Vi medsender et billede af læringsplatformens forside som vedhæftet fil, så I kan se, hvordan den er opbygget. Ligeledes medsender vi guidelines til præsentation af jeres daginstitutioners arbejde med de pædagogiske læreplaner, så I kan se, hvad det er, vi gerne vil have, at I fokuserer på.

Har I spørgsmål til projektet, er I meget velkomne til at rette henvendelse til os.

Med venlig hilsen fra

Birgitte Berner og Birgit Tanderup

Bilag 8d: Guidelines til præsentation af arbejdet med pædagogiske læreplaner

(Udfyld og læg på konferencen senest d. 30. november 2007, suppler meget gerne nedenstående punkter med fotos/illustrationer)

Husk anonymisering!

Navn(e): _____

1. Giv en kort præsentation af jeres daginstitution

(vuggestue/børnehave, fysiske rammer, hvor mange børn og om I har børn med særlige behov. Skriv også om I har et særligt idégrundlag at arbejde ud fra)

2. Giv en kort redegørelse for, hvordan I generelt arbejder med læreplaner i dagligdagen

3. Giv en kort redegørelse for hvordan I arbejder med læreplanerne i forhold til at opøve kompetencerne hos børn:

- med sprogproblemer
- med sociale problemer
- med andre problemer (fysiske og/eller psykiske handicaps)
- med anden etnisk, kulturel og sproglig baggrund end dansk

4. Giv en redegørelse for et (eller flere) forløb i jeres institution, hvor I har fokuseret på ét eller to temaer i læreplanerne.

5. Er der områder i arbejdet med læreplanerne som I har fundet det særligt interessant – eller særlig svært – at arbejde med? Og hvorfor?

6. Er der specielle fokusområder eller problemstillinger, som I kunne tænke jer at høre andre projektdeltageres mening om/idéer til?

Bilag 8f: Reminder til kommuneansvarlige

Cvu vita, den 6. december 2007

Kære xx

Da vi endnu ikke har modtaget indlæg fra jer på vores it-baserede læringsplatform for pædagogiske læreplaner retter vi hermed henvendelse til jer.

”Det er en travl tid, som vi lever i” for nu at citere frit fra én af Kim Larsen og Gasolins gode gamle slagere. Det er snart jul og snart årsskifte og mange ting skal ordnes inden da. Det gælder sikkert også hos jer i kommunerne, og netop travlhed kan være en grund til, at I ikke har fået lagt jeres besvarelser på de udarbejdede ”Guidelines til præsentation af kommunens arbejde med pædagogiske læreplaner” ind på læringsplatformen. Én anden grund kan også være, at vi simpelthen ikke har fået formidlet det tydeligt nok, at vi i projektet også ønsker indlæg fra de deltagende kommuners repræsentanter i form af besvarelser af de omtalte guidelines. I så fald beklager vi det meget!

Nuvel – trods travlhed og uklarheder – så håber vi, at I hurtigst muligt kan finde tid til at udforme jeres besvarelser på guidelines’ene og lægge dem ind på platformen, så vi kan få sammensat alle deltagere på projektet i par til kommentering af hinandens indlæg.

Guidelines’ene finder I nederst på læringsplatformens forside som vedhæftet fil under navnet ”Guidelines til præsentation af kommunens arbejde med pædagogiske læreplaner”. Hvis I får problemer med at lægge jeres besvarelser ind på platformen, eller der opstår spørgsmål af den ene eller anden art, er I meget velkomne til at rette henvendelse til projektkoordinator Birgit Tanderup på mail: bt@cvuvita.dk / telefon: 96121621 eller til Birgitte Berner: bbe@cvuvita.dk / telefon: 9612 1623.

På forhånd tak og med venlig hilsen

Birgitte Berner og Birgit Tanderup