



Krydsbestøvning?

– *Videndeling med online and blended learning på Københavns Universitet*

Jens Christian Jacobsen

Lektor og selvstændig konsulent, tidligere tilknyttet UCC og KU

www.assess.dk



Olga Trolle

Cand.pæd. i pædagogisk sociologi, konsulent

Institut for Naturfagernes Didaktik, Københavns Universitet



Julie Werner Markussen

Stud.cand.scient.soc

Sociologisk Institut, Københavns Universitet



Resumé

På mange universiteter er online and blended learning (OBL) blevet en populær måde at undervise flere studerende på en mere fleksibel, varieret og engageret måde end ved traditionel face-to-face undervisning. Undervisere og universitetsledelser er derfor interesserede i at udvikle former for e-læring, og OBL og andre innovative uddannelser er blevet et globaliseret konkurrenceparameter.

Med baggrund i en flerårig evaluering af underviseres udbytte af og erfaringer med OBL på Københavns Universitet undersøges, hvordan kendskabet til disse læreformer kan udbredes til alle fakulteter. Artiklen er derfor todelt. Den første del undersøger erfaringer med videndeling og analyserer disse erfaringer ud fra begreber om Communities of Practice (CoP). Den anden del bruger SECI og Ba som forståelsesramme for fremtidig videndeling og organisationsudvikling på Københavns Universitet.

Abstract

Across many universities world-wide, online and blended learning (OBL) has become a popular way to teach students under more flexible, varied and interactive circumstances compared to traditional face-to-face learning. Teachers and management at the universities are therefore interested in developing new forms of e-learning. OBL and other innovative forms of teaching have now become beneficial in times of global competition. Based on a multi-year evaluation of teachers experience with OBL at the University of Copenhagen, we will examine how the knowledge of these teaching models can be spread to all faculties and departments at the university. Additionally, we examine how OBL can be further developed so that efficiency and engagement from a student perspective can be supportive of an e-learning culture at the university. This article falls into two parts. In the first part, we examine experience with knowledge sharing and analyze these experiences by using the concept of Communities of Practice (CoP). In the second part we use SECI and Ba as a theoretical framework for understanding future perspectives on knowledge sharing and organization development at the University of Copenhagen.

Indledning

På mange universiteter er online and blended learning (OBL) blevet en populær måde at undervise flere studerende på en mere fleksibel, varieret og engageret måde end ved traditionel face-to-face undervisning (Københavns Universitet, 2014). Undervisere og universitetsledelser er derfor interesserede i at udvikle OBL og andre e-læringsformer, og innovative uddannelser og effektiv læring er blevet et globaliseret konkurrenceparameter.

Institut for Naturfagernes Didaktik (IND) blev i 2014 bedt om at evaluere et tværfakultært projekt om online og blended learning som Københavns Universitet havde interesse i at udvikle. Projektet var opdelt i en række arbejdsplaner, og evalueringen drejede sig primært om at undersøge, hvordan initiativerne i arbejdsplan 3 (work package 3) kunne inspirere undervisere til i højere grad end hidtil at bruge e-læringsformer på tværs af fag og fakulteter. Denne artikel tager derfor udgangspunkt i resultater fra evalueringen, og

undersøger desuden hvordan disse erfaringer kan udbredes gennem videndeling til de dele af universitetet, der ikke har deltaget i projektet.

Baggrund

Formålet med projektet står beskrevet i projektplanen:

”Projektets sigte er derfor at skabe rammerne for et bredt kompetenceløft blandt KUs undervisere, opbygning af organisatorisk infrastruktur samt at stimulere til ny- og videreudvikling på området ved at skabe samarbejde på tværs af fakulteter, faggrænser og ekspertområder.” (Københavns Universitet, 2014)

Med andre ord er et vigtigt element i projektets formål at skabe videndeling om OBLⁱ, dels inden for projektet, men også udadtil, så undervisere og ledelser på andre fakulteter kan få gavn af den producerede viden og erfaringer fra projektet.

Projektet består af de tre delprojekter: Det tværgående kompetenceløft og organisatorisk infrastruktur, Spil og scenario-baseret læringsmoduler samt modeller for e-læring. Denne artikel har udelukkende udgangspunkt i erfaringer fra sidstnævnte delprojekt, arbejdsplan 3.

Der indgår 11 kurser i projektet, som repræsenterer fagene Plante- og miljøvidenskab, Fysik, Folkesundhedsvidenskab, Jura, Teologi, Idræt, Tibetologi og Græsk. Størrelsen på kurserne spænder vidt fra 6 til 80 studerende. Det er forskelligt for kurserne, om de studerende er bachelorstuderende, kandidatstuderende eller studerende under videre- og efteruddannelse. Ligeledes er der både tale om danske og udenlandske studerende, og afhængigt af kurset er de studerende både herboende og fjernkursusstuderende bosat i udlandet. Kurserne bruger i varierende grad og på forskelligartede måder metoder fra OBL. Nogle er fulde online kurser, mens andre må betegnes som blended learning. Ligeledes er nogle undervisere mere erfarne brugere af e-læringsmetoder på grund af tidligere udbudte kurser på universitetet eller på grund af personlig interesse for emnet, mens andre er nye brugere, som aldrig har undervist på andre måder end gennem traditionel face-to-face undervisning.

Der er således ikke tale om at underviserne afprøver et fælles didaktisk koncept og denne artikel konceptualiserer ikke de forskellige didaktiske tilgange, som underviserne tager i brug, men søger at se på organisatoriske og tværfakultære muligheder for udbredelse af OBL i undervisningen på Københavns Universitet.

Projektet forløb over en årrække på 2,5 år med afslutning ultimo 2016. Projektperioden har været delt op i tre faser: en udviklingsfase, en implementeringsfase og en evalueringsfase.

En evaluering har løbende fundet sted og fulgt kurserne fra deres begyndelse, hvor hensigten og motivationen for hvert enkelt kursus blev afdækket. Evalueringen har registreret hvad der er sket i undervisningen og har fået kommentarer til denne fra primært

undervisere og sekundært fra de studerende. Med udgangspunkt heri er der blevet udarbejdet en midtvejsrapport.

I løbet af projektet blev der 2 gange årligt afholdt en workshop for alle deltagerne, dvs. 4 i alt. Disse blev understøttet af projektlederne og havde til formål at inspirere underviserne til nye måder at bruge e-læringsmetoderne på. Derudover indeholdt workshopperne oplæg fra deltagerne, hvilket ligeledes skulle bidrage til erfaringsudveksling om forskellige måder at bruge OBL i undervisningen. Disse workshopper knytter sig således til projektets overordnede hensigt om at tilvejebringe en 'krydsbestøvning'ⁱⁱ, af viden, metoder og ideer mellem OBL-deltagerne.ⁱⁱⁱ

Del 1: Evaluering af projektet

Enkeltinterviews^{iv}

Den løbende evaluering af projektet blev indledt med enkeltinterview med underviserne. Ti forskellige undervisere deltog og interviewene varede fra tre kvarter til en time og har fulgt en fast interviewguide, som underviserne har haft mulighed for at læse igennem inden interviewet (Se bilag 1). Hensigten med at give underviserne mulighed for at kunne forberede sig på spørgsmålene var at opnå et højere niveau af refleksion i interviewene. I interviewene blev de bl.a. spurgt om deres motivation for at deltage i projektet og deres hensigt med at gennemføre kurset som et OBL-kursus. Der blev i interviewene både spurgt ind til underviserens overvejelser omkring vidensdesign, læringsdesign og undervisningsdesign for kurset, dvs. hhv. *hvad* de studerende skal lære, *hvordan* de studerende skal lære dette samt hvordan undervisningen planlægges, gennemføres og evalueres (Hansen, 2006; 2008; 2012) fordi undervisernes udtalelser bygger på erfaringer med de studerende i OBL.

Gennem enkeltinterview fandt vi, at underviserne oplevede e-læringskurserne som *mere tidskrævende* end de traditionelle kurser. Der er *mere forberedelse* for underviserne, og der er *mere hjemmearbejde* for de studerende. Samtidig forudsætter denne undervisningsform, at underviserne behersker den tekniske del, og at de er indstillede på en anderledes arbejdsform end i de traditionelle kurser. Eksempelvis er det vigtigt, at de undervisere, der er tilknyttet e-læringskurserne, er indstillede på fx at svare på henvendelser inden for en fornuftig tidsramme og dette *hurtigere* end de måske er vant til. Evalueringen tyder således på, at det er vigtigt at afsætte en tidsramme og afstemme forventninger både mellem underviserne, men også mellem undervisere og studerende, for på forhånd at blive enige om, hvor meget tid der skal bruges og hvornår.

Spørgeskema til de studerende

Som oplysning for underviserne ønskede vi at høre de studerende, hvad deres opfattelse af kurserne var og deres erfaring med brugen af digitale læringsmetoder. Til dette formål udarbejdede vi et online spørgeskema (Se bilag 2). Dette blev distribueret til studerende på ni forskellige OBL-kurser afholdt i løbet af efterårssemestret 2014 og forårssemestret 2015. Det er vigtigt at understrege, at denne evaluering af kurserne adskilte sig fra

institutternes obligatoriske evaluering ved at have et særligt fokus på, hvordan OBL-elementerne blev opfattet af de studerende.

Spørgeskemaundersøgelsen blev gennemført som en midtvejsevaluering på kurserne, og foregik ved at de studerende fik tilsendt en e-mail med en invitation til at deltage. Således sikredes lige adgang til at deltage for samtlige studerende på kurserne. Svarprocenten for spørgeskemaerne var på knap 50 pct., når både delvist gennemførte besvarelser og fuldstændige besvarelser medtages. Spørgeskemaerne var ens for alle kurser, og var formuleret på engelsk uanset undervisningssproget på de enkelte kurser. Dette kan muligvis have medført, at studerende med ringe engelskkundskaber valgte ikke at deltage. Både spørgeskemaet og fokusgrupperne undersøgte de studerendes oplevelser af at være online i undervisningssituationer i modsætning til traditionel face-to-face undervisning. Vi spurgte bl.a. ind til, hvorvidt OBL hjalp de studerende til bedre at kunne strukturere deres tid i og med at de selv kunne vælge, hvornår de lagde deres studieforberedelse. Vi spurgte også de studerende, om OBL i højere grad end ved traditionel face-to-face undervisning muliggjorde individuel feedback fra underviserne. I de tilfælde, hvor kurserne benyttede sig af online gruppeopgaver og online diskussionsfora, spurgte vi ind til, hvorvidt de afvikledes efter planen. Som sidste led i spørgeskemaundersøgelsen spurgte vi ind til, hvordan OBL påvirkede forholdet til de andre studerende på holdet og deres underviser. De studerendes udbytte af og tilfredshed med undervisernes brug af forskellige design patterns (Dalziel et al., 2013; Conole, 2013; Maina et al., 2015) var ikke i fokus for evalueringen.

Fokusgruppe med de studerende

Der blev afholdt to fokusgrupper med studerende, som havde deltaget i spørgeskemaundersøgelsen (se bilag 3). Formålet hermed var at få uddybet besvarelserne på nogle af de spørgsmål, som havde indgået i spørgeskemaet. Der deltog hhv. tre og fire studerende i fokusgrupperne, og de var sammensat således, at alle kurser fra den pågældende semester-periode var repræsenteret i mindst én af dem. Eftersom både danske studerende og udenlandske studerende deltog, afholdtes fokusgrupperne på engelsk. Fokusgrupperne blev faciliteret af tre ansatte fra projektet, og de studerende, som havde mulighed for det, deltog ved fysisk fremmøde, mens de resterende deltog via skype.

Nedenfor findes et uddrag af midtvejsrapporten, hvori resultaterne fra spørgeskemaet såvel som fokusgruppeinterviewene er sammenfattet under temaerne; fleksibilitet, synlighed, aktivitet og interaktion:

Fleksibilitet: De studerende gav udtryk for at de havde oplevet at online-kurserne havde haft en høj grad af fleksibilitet. Denne fleksibilitet var dog på bekostning af fællesskab og struktur. På den ene side kunne de studerende selv bestemme, hvornår de skulle være online; fx hvornår de ville læse det forskellige online materiale, eller hvornår de ville deltage i en gruppediskussion. På den anden side var det svært at finde ud af, hvornår de

ikke skulle være online. Samtidig gjorde den høje grad af fleksibilitet det svært at interagere med de øvrige studerende, hvilket gik ud over fællesskabet.

Fleksibiliteten i online og blended learning-kurser støtter således den individuelle læring, men de studerende mente at det var svært at interagere med hinanden.

Synlighed: De studerende havde en oplevelse af, at deres eget og deres medstuderendes kundskabsniveau i højere grad var synligt end på de mere traditionelle kurser. Arbejdsformen med online-diskussioner gjorde det mere synligt, hvor meget man egentlig vidste om et emne. Samtidig manglede de en anden form for synlighed; nemlig synligheden af underviseren, da der ikke var nogen synlig kommunikation mellem studerende og undervisere. På den måde kunne man sige, at der på en og samme gang både var mere og mindre synlighed på online-kurserne.

Aktivitet: De studerende havde en oplevelse af, at online og blended learning krævede, at både undervisere og studerende havde et højt aktivitetsniveau. De studerende fandt det meget tidskrævende at deltage i et online-kursus. Til gengæld mente de, at de lærte mere end på de traditionelle kurser.

Fokusgruppe med underviserne^v

Som sidste led i evalueringen gennemførtes to fokusgrupper med underviserne (se bilag 4). Alle underviserne blev inviteret til at deltage, og der deltog hhv. tre og fire i de to fokusgrupper, som blev afholdt i forårssemestret 2016. Formålet med fokusgrupperne var at få kendskab til underviserens faktiske brug af online elementer i undervisningen samt hvorfra de havde fundet inspiration til deres kurser, og om de evt. havde implementeret nye undervisningsmetoder i undervisningen på denne baggrund. Således kunne vi finde ud af, om de havde kunnet inspirere hinanden.

Vi vil diskutere fænomenet videndeling i det følgende afsnit, hvor empirien fra projektet analyseres ud fra begrebet om CoP.

Det primære fokus for evalueringen var videndeling blandt underviserne og derfor er analysen begrænset til dette. De studerendes udvikling af CoP i et OBL-læringsmiljø er yderst interessant, men er uden for denne artikels fokus og bliver ikke behandlet her.

Communities of Practice

Udbredelse af bestemte undervisnings- og læreformer ind i andre sammenhænge end der, hvor formerne er udviklede og afprøvede kan med fordel indtænke og kombinere videndeling, erfaringstransfer (Smith, 2001; Yeh et al., 2011; Zhao, 2010).

Organisationsudvikling har haft gavn af viden om og erfaringer med hvordan en mindre øvet deltager bliver til en øvet og accepteret deltager i store organisationer. Det har den amerikanske antropolog Jean Lave og den schweiziske computerspecialist og læringsteoretiker Etienne Wenger udforsket i flere bøger og artikler (Lave 1988, 2008; Lave & Wenger, 1991).

I Communities of Practice (da: praksisfællesskaber, herefter CoP) (Wenger, 2013) beskrives læring som en social og situeret aktivitet orienteret mod menneskers deltagelse i social praksis og kan bruges til at sætte fokus på muligheder og udfordringer i formelle og især uformelle strukturer.

Formålet med OBL-projektet var at underviserne skulle krydsbestøve, eller med andre ord videndele, internt i projektet og med tiden på resten af Københavns Universitet. Da der i CoP-perspektivet skal være et etableret fællesskab til stede for at der kan forekomme intern vidensdeling anvender vi her begrebet til at sætte fokus på intern videndeling samt på holdbarheden af det etablerede fællesskab i OBL-gruppen. CoP er blevet brugt i andre undersøgelser (Hewitt, 2016) for at give et perspektiv på, hvordan viden generes i grupper og på holdbarheden af denne viden.

Vi forstår CoP som et analytisk og metodisk værktøj, som rækker ud over de virkelige sociale fællesskaber og forbindelser, som vi kan erkende i verden. Ved hjælp af CoP analyseres i hvilken grad det faktiske fællesskab om udvikling af OBL-aktiviteter har sammenhængskraft, og dermed om erfaringer høstet i projektet har mulighed for udbredelse på Københavns Universitet. Dermed kan begrebet i denne sammenhæng være med til at kaste lys på graden af institutionalisering af OBL-aktiviteter og udbredelse af disse på Københavns Universitet.

Læring bliver i denne optik relationel og noget der sker mellem mennesker. Mennesker er forbundet og lærer af hinanden. CoP er noget vi gør og skaber sammen og er dermed meget mere langtidsholdbar end et formelt fællesskab.

For at der kan være tale om CoP i Wengers forstand skal der være tre dimensioner til stede:

1. Gensidigt engagement (eng. mutual engagement) handler her om i hvilken grad underviserne identificerer sig som en del af OBL-gruppen og i hvilken udstrækning underviserne har relationer til andre undervisere i OBL-gruppen samt karakteren af denne relation. Gennem det gensidige engagement etableres et sæt af fælles normer og værdier for hvordan man er og bliver en del af praksisfællesskabet. Gensidigt engagement handler således om evnen til at engagere sig i andre gruppemedlemmer og reagere adækvat på deres handlinger og dermed evnen til at etablere relationer, hvori denne gensidighed danner grundlag for en deltagelsesidentitet. Det kræver samspil og tætte relationer af gensidigt engagement organiseret omkring dét gruppen er sammensat for at lave (Wenger, 2013, s. 161). Der skal altså for den enkelte deltager være et tydeligt formål med at være en del af gruppen for at der kan være tale om gensidigt engagement. Gensidigt engagement opstår over tid efterhånden som deltagerne i praksisfællesskabet lærer hinanden at kende og opnår tillid og fortrolighed med hinanden, hvilket er en af forudsætninger for at dele viden og erfaringer. Uden gensidigt engagement er der ikke noget socialt fællesskab og dermed ikke noget praksisfællesskab.

Gensidigt engagement kan fx komme til udtryk ved, at underviserne er villige til at arbejde sammen med andre undervisere i gruppen – også uden for aftalte møder i projektet. Dette er der enkelte eksempler på i projektet hvor nogle undervisere, på tværs af fakulteter, på eget initiativ mødes uden for de planlagte workshoper og seminarer for at tilrettelægge undervisning.

”Det tværfakultære snit har betydet meget for fakultetets evne til at udvikle sig.” (Fokusgruppeinterview 1, 2016)

”Projektet har givet mulighed for at arbejde tværfagligt sammen.”
(Fokusgruppeinterview 2, 2016)

Det er dog langt fra alle der gør det og der er ligeledes eksempler på at undervisere efterlyser mere samarbejde mellem underviserne.

”Det kunne have været spændende at lave en fokusgruppe i starten af vores projektperiode, for at få inspiration fra andre i startfasen.”
(Fokusgruppeinterview 2, 2016)

”Vi kunne også bruge hinanden i OBL-projektet noget bedre på Absalon ved fx at dele de gode eksempler.” (Fokusgruppeinterview 1, 2016)

Der har således været en vis grad af gensidigt engagement og især kan der spores en vilje til at oparbejde den. Især var fokusgruppen i sig selv givende for underviserne i forhold til videndeling blandt dem. Fokusgruppen tilbød en anden form for videndeling end workshoper og seminarer. Her blev der skabt plads til refleksioner over egen og andres praksis på området og diskussionerne blev faciliteret af en udefrakommende, som ikke havde del i selve projektet. Det gav tydeligvis andre erkendelser og virkede inspirerende. I denne sammenhæng var fokusgruppen en del af slutevalueringen, men det bør overvejes om ikke netop denne form vil være givtig i startfasen af andre lignende projekter.

2. Fælles virksomhed (eng. joint enterprise) er et resultat af en kollektiv forhandlingsproces, som defineres af deltagerne i praksisfællesskabet (Wenger, 2013, s. 95). Det binder medlemmerne sammen omkring en fælles forståelse af hvad opgaven består i og hvad formålet med deres praksisfællesskab er. Fælles virksomhed er evnen til at forstå praksisfællesskabets virksomhed dybtgående nok til, at man påtager sig et ansvar for den og bidrager til dens udførelse og til fællesskabets vedvarende forhandling af den (Wenger, 2013, s. 161).

Denne dimension sætter således fokus på, hvorvidt man inden for projektet har fundet en fælles opfattelse af, hvad man søger at opnå gennem aktiviteterne. Her kan aktiviteter forstås bredt i det omfang de kan regnes ind under OBL-projektet. Det kan eksempelvis være både de fælles workshoper, artikelskrivningen eller den enkelte undervisers

undervisningsaktiviteter. Der behøver ikke at være en entydig fælles interesse eller dagsorden inden for gruppen. Men for at gruppen kan siges at danne ramme om et praksisfællesskab må der ifølge Wenger være en vis overensstemmelse mellem det, som medlemmerne ønsker at beskæftige sig med og de udfordringer, de ønsker at løse gennem fællesskabet.

Underviserne deltog alle i projektet fordi de var interesserede i at udvikle undervisning.

”Det er sjovt; det er dejligt som underviser at ens undervisning ikke står i stampe.” (Fokusgruppeinterview 2, 2016)

Derudover var underviserne interesserede i at udbrede gode eksempler.

”Det har været inspirerende at møde kolleger på andre fakulteter, som er udpeget, fordi de har en interesse for det.” (Fokusgruppeinterview 1, 2016)

”Inspiration som man får af erfaringsudveksling med ligesindede er meget givende. Få kendskab til nye redskaber, teknikker etc.” (Fokusgruppeinterview 2, 2016)

Der har således været en fælles virksomhed i projektet.

3. Fælles repertoire (eng. shared repertoire) udvikles gennem udøvelse af en fælles praksis. Elementerne i repertoireet kan have meget forskellig karakter og udgøres af den samling af normer og værdier, begreber, fortællinger, diskurser m.v., som medlemmerne har udviklet i fællesskab over tid.

”De opnår ikke deres sammenhæng i kraft af sig selv som specifikke aktiviteter, symboler eller artefakter, men i kraft af den kendsgerning, at de hører til praksis i et fællesskab, der udøver en virksomhed. Et praksisfællesskabs repertoire omfatter rutiner, ord, værktøjer, måder at gøre ting på, historier, gestus, symboler, genrer, handlinger eller begreber, som fællesskabet har produceret eller indoptaget i løbet af sin eksistens, og som er blevet en del af praksis.” (Wenger, 2013, s. 101)

Dette element handler om, hvorvidt deltagerne har fælles referencerammer, sprog, erfaringer, genstande, vaner eller andre sociale produkter, som de benytter til at håndtere bestemte situationer eller udfordringer med. Det delte repertoire afspejles i en fælles praksis, som er med til at binde underviserne sammen og gøre dem til en social enhed. I denne sammenhæng udgør workshopperne og artikelskrivningen i projektet mulige eksempler på delt repertoire. Men det er kun med til at konstituere et praksisfællesskab hvis den viden underviserne opnår gennem disse aktiviteter senere indgår i deres undervisningspraksis.

Underviserne siger at det først og fremmest var projektet de var blevet inspireret af med de seminarer og konferencer, der har været. Derudover har det tværfakultære snit betydet meget. Der er eksempler på at undervisere fra SUND og HUM har fundet ud af at de ligner hinanden mere og har mere til fælles end undervisere fra deres egne fakulteter og er blevet inspireret til at anvende nye værktøjer i undervisningen:

”Det skønne ved projektet er at det har været tværfakultært. At møde andres tankegang har været spændende. Jeg har fundet ud af at jeg ligner underviseren fra biostatistik meget mere end nogen fra HUM. Jeg er også blevet meget inspireret til at bruge diskussionsfora via erfaring fra andre, selvom deres hold er større. Også i forhold til at kaste mig ud i videoer. Og at møde undervisere, der bruger quizzer som en del af større læringssekvenser. Det gør man ikke rigtig på HUM.” (Fokusgruppeinterview 2, 2016)

Af fælles referencerammer havde nogle af underviserne begrebet *design patterns* (Laurillard, 2012; Derntl & Motschnig-Pitrik, 2005):

”Vi var jo på en workshop. Her blev det præsenteret og vi arbejdede med det. Så arbejdede vi med dem selv og havde så en anden workshop, hvor workshopholderen prøvede at samle det. Nu arbejder vi så videre med den for at skrive en artikel til Læring og Medier.” (Fokusgruppeinterview 2, 2016)

Dette teoriapparat har underviserne således opnået gennem fælles deltagelse på workshops, hvor de sammen har udviklet og fået større klarhed over måder at anvende OBL-elementer i deres undervisning på.

Et andet eksempel på delt repertoire er Gilly Salmon-modellen (Salmon, 2013), som flere undervisere ligeledes har anvendt som inspiration i deres planlægning af OBL-undervisningsforløb:

”Men så fik jeg en bevilling til at få Gilly Salmon herover. Og hun holdt en hel dags undervisning med os og det var inspirerende...” (Interview med underviser, 2015)

”Vi havde kendskab til Gilly Salmon, og det var de primære principper.” (Fokusgruppeinterview 2, 2016)

Samt Hatties feedback-model:

”Jeg bruger Hatties feedback-model med forskellige niveauer, hvor det kan bruges til at komme videre.” (Fokusgruppeinterview 2, 2016).

Gennem praksisfællesskabet medvirker deltagerne til at definere, hvad det vil sige at være kompetent inden for en given kontekst. I denne sammenhæng hvordan man agerer som OBL-underviser. Fx nævner en af underviserne at det er vigtigt at man er til at komme i kontakt med og svarer på mails:

”Nogle af vores lærere er ikke så gode til at svare på mails, og det går bare ikke [...] – han var utrolig dygtig, men det duede bare ikke med det der online-undervisning, da han ikke kunne finde ud af at besvare mails.” (Interview med underviser, 2015)

Derudover er et tema for en OBL-underviser, hvor meget feedback man giver de studerende:

”Måske er det lidt unfair over for de andre undervisere, at jeg giver så meget individuel feedback [...] Vi prøver at udvikle et timeforbrugskatalog. Vi har sat 2 timer pr. dag pr. diskussionstråd.” (Fokusgruppeinterview 2, 2016).

Det italesættes her at det forventes at man som underviser er engageret når man giver studerende feedback – bare man ikke bruger for meget tid på det. Det er nemlig ikke alle der har mulighed for at afsætte lige meget tid til at give de studerende feedback.

Der kan således findes eksempler på fælles repertoire blandt underviserne i projektet.

I jo højere grad de tre dimensioner er til stede, jo stærkere kan man sige CoP er og jo større sandsynlighed er der for at aktiviteterne har smittet af på hinanden og kan fortsætte uafhængigt af projektet, hvormed man kan sige at der har fundet en vis grad af institutionalisering sted.

På nuværende tidspunkt ser det ud til at der er potentiale for at projektet får varige effekter. Der er tydelige eksempler på at alle tre dimensioner af CoP er til stede i gruppen. Spørgsmålet er imidlertid hvor holdbart det er i længden. Forskning viser at personlig motivation og engagement er vigtige faktorer for bæredygtigheden af et CoP og værdien af et CoP er ofte bestemt af mulighederne for at dele eller få ny viden eller færdigheder inden for konstruktionen af dette (Hewitt, 2016).

Man bør være yderst varsomt med at forvente at indsætserne kan forløbe helt af sig selv. I nystartede CoP kan det være nødvendigt at understøtte progressionen gennem facilitering (Hewitt, 2016). Hvis man ønsker en institutionalisering og udbredelse af erfaringerne fra dette projekt vil det kræve en facilitering og støttende foranstaltninger. Det tager tid og ressourcer at udvikle en ny undervisningspraksis, og udbredelsen samt konsolideringen af underviserens erfaringer er afhængig af organisatorisk opbakning og teknisk support for at de ikke skal falde tilbage til den vante gænge (Fokusgruppeinterview 1, 2016). Det kræver opbakning fra ledelsen, rum og tid til at udvikle dette. Dette behov for understøttelse ligger også underviserne på sinde:

”Det er vigtigt at ledelsen anerkender, at det tager mere tid, om end det heller ikke må blive påtvunget oppefra, hvorfor det er ledelsens opgave at se, for hvilke fag det giver mening og kun stille det til rådighed for dem, der vil.”
(Fokusgruppeinterview 2, 2016)

Det ser ud til at der er potentiale i projektet til 'krydsbestøvning'. Flere af underviserne kunne give konkrete eksempler på hvordan de var blevet inspireret af hinanden og havde taget nye elementer ind i deres undervisning. Dog ser det ud til at konkrete initiativer er ret fåtallige. Flere efterlyste yderligere facilitering og opbakning fra institut- og studieledere for at understøtte OBL-designs på hele universitetet.

Det er derfor af stor værdi for en organisation som Københavns Universitet at kunne monitorere læreprocesser, hvor OBL bredt indføres på alle fakulteter og i mange uddannelser.

Del 2: Fremtidig videndeling med OBL på Københavns Universitet

SECI og Ba

SECI-modellen (Socialization, Externalization, Combination, Internalization, herefter SECI) og Ba (japansk for 'sted') er begreber der kan beskrive læring og videndeling i en organisatorisk praksis og er dermed illustrative i denne sammenhæng til at belyse intern videndeling på og ekstern udbredelse ud over KU gennem OBL-projektet. SECI og Ba vil kunne inspirere dette arbejde.

I SECI-modellen beskrives generering af viden som en spiralformet social proces mellem tavse og eksplicite former. Ba beskriver rummet, både det mentale og det fysiske, hvor denne videndeling kan ske. Nyere opfattelser af læring i de videregående uddannelser indeholder elementer af kvalifikationsbegrebet, af kompetencebegrebet, af dele af socialisations- og organisationsteorier samt flere andre teoridele - læring er et overordentlig sammensat begreb (Kohls, 2009). I det følgende ser vi på, hvordan et komplekst læringsbegreb udvikles i en organisatorisk praksis. Det, der bl.a. karakteriserer denne proces er, at omgivelserne spiller en afgørende rolle, når nye praksisformer skal igangsættes og fastholdes. Læring er en socialisationsproces og opstår i vekselvirkninger mellem individer, normer for god praksis og inden for fysiske og mentale rum, der muliggør læring. Disse betingelser for organisatorisk læring er vigtige at være opmærksomme på i forbindelse med tilrettelæggelse af videndelsingsstrategier for OBL i universitetsorganisationen.

Den japanske organisationssociolog Ikujiro Nonakas SECI-model (Nonaka & Takeuchi, 1995) beskriver læring i organisationer som en progredierende, afhængighedsskabende og integrativ proces mellem individ og omgivelser. Jo større afhængighed, jo bedre læring. Nonaka har ikke udviklet SECI-modellen til brug i uddannelser, men som model for innovativ, organisatorisk læring i private virksomheder^{vi}. Vidensøkonomien har medført at uddannelser er blevet varer der skal sælges til aftagerfeltet og mange

modeller for organisatorisk læring i private virksomheder er mere eller mindre ukritisk blevet indført i offentlige uddannelsessystemer (Ernst & Young, 2012). SECI-modellen kan alligevel, som det forhåbentlig vil fremgå, være til stor inspiration for videndeling på Københavns Universitet, fordi modellen og tænkningen bag inddrager faktorer, der sædvanligvis ikke medtænkes i konventionelle efteruddannelsesmodeller o.l.

SECI og det koblede begreb Ba er en kombination af observationer af brug af viden på jobbet, af hvordan medarbejdere rent faktisk organiserer og fornyer deres læreprocesser og af inspiration fra orientalsk filosofi og spiritualitet. Denne usædvanlige kombination har tidligere været til stor inspiration for læreruddannelser (Tammets, 2012), i efteruddannelse af universitetsansatte (Hewitt, 2016) og i designuddannelser (Dubberly et al., 2011). Selvom SECI-modellen intuitivt virker appellerende er der kun få empiriske undersøgelser, der kan bekræfte modellen. (Feller et al., 2013). Vi gør opmærksom på at SECI og Ba indgår i evalueringen post hoc det vil sige som inspiration til det videre arbejde med at udvikle OBL på Københavns Universitet.

Nonaka gør dog gentagne gange opmærksom på modellens universalitet, og modellen illustrerer, hvordan videndeling og nye læreformer skal tænkes ind i institutionelle baner, som en etablering af normer og rum for videndeling mellem undervisere på tværs af institutter og fakulteter.

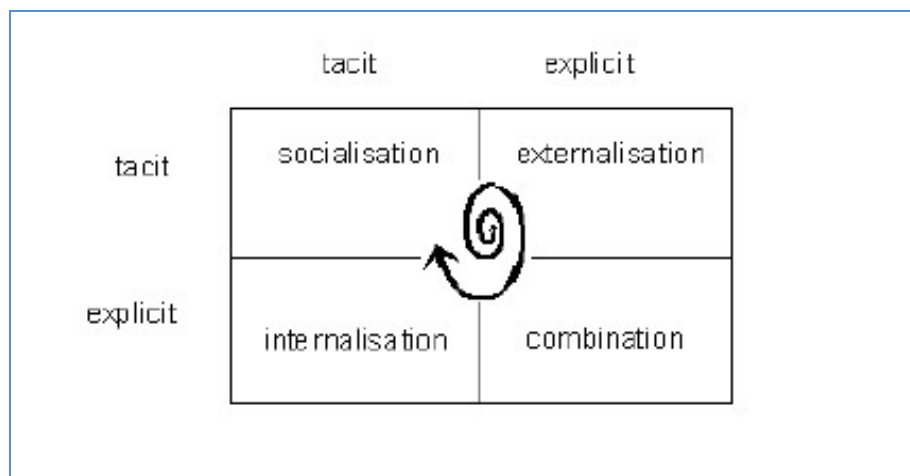


Fig 1. SECI- modellen (Nonaka & Takeuchi, 1995)

I SECI-modellen antager læring, som pilen viser, en *cirkulær og social form*. Den udgår fra tavs (tacit) viden hos individet, som er tilegnet gennem tidligere uddannelser og fra praktiske erfaringer i samspil med andre (socialisation). Denne viden kan i arbejdslivet eksternaliseres gennem medier som f.eks. skrift, tale og kropsbevægelser: Man viser, hvad man er oplært til og kan. Denne viden kan anvendes i nye kombinationer og i nye sociale sammenhænge, og den individuelle viden bliver dermed delt med andre og bliver kollektiv viden gennem læring. Ny læring internaliseres som ny tavs viden hos individet

og hos gruppen, og processen kan begynde forfra. SECI-modellen kan i et videndelingsperspektiv udfoldes på denne måde:

Gennem *socialisering* – fra tavse kundskaber til andre tavse kundskaber: Mesterlære, CoP, mentorordninger og jobrotationer: Undervisere og studerende etablerer OBL-fora i fagene og evt. på tværs af disse hvor hovedårsagen til at mødes er en fælles interesse for OBL – uanset erfaringer med OBL.

Gennem *eksternalisering* – fra tavse til eksplicite kundskaber: Systematisk indsamling og analyse af erfaringsdata, refleksionsgrupper, kvalitetscirkler, konkret f.eks. gennem brug af metaforer, analogier og digitalisering for at medialisere erfaringerne. Her sætter deltagerne ord på de erfaringer med OBL som de med tiden har gjort sig. Også her kan universitetsledelser gøre en forskel ved at gøre det praktisk muligt for deltagerne at få tid til fælles refleksioner og møder.

Gennem *kombinationer* – fra eksplicite til eksplicite kundskaber: Analytisk og praktisk arbejde knyttet til udvikling af metoder og teori. Studiegrupper, efteruddannelse m.v. I denne læreproces arbejder studerende og undervisere praktisk med at realisere de erfaringer, som de har delt med andre OBL-interesserede. Realiseringen sker ved at forbedre studie- og undervisningsdesigns og med at gøre disse praktiske fornyelser til genstand for andres observation og kritik.

Gennem *internalisering* – fra eksplicite til tavse kundskaber: ny erfaringsviden, reaktiveret brug af viden og ny praksis i arbejdet. I denne fase gennemføres undervisningen i de rekonstruerede former, som de tidligere nævnte faser har forårsaget. Dette er en periode med en 'rolig praksis' eller med forsøg på at gøre nye undervisningsformer til konventioner, til normer for god undervisning.

Eks- og internaliseringprocesserne forudsætter, at læring kan organiseres, at organisationer ønsker at fremme læring og at læringsformerne er *erfaringsbaserede*. Her er pointen evnen til at sammenholde refleksion og vidensopbygning på den ene side og daglig praksis og aktiv eksperimenteren på den anden side. Sådanne læringsformer er kontekstafhængige og nært knyttet til den 'lokale' kundskab og de 'lokale' teorier^{vii}. Man kan tale om, at eksternaliseringsprocesser bringer konkrete erfaringer ud som reflekteret deltagelse, og herfra internaliseres der så abstrakte begrebsdannelser – 'teorier' - som ny viden.

Nonaka mener, at læring i organisationer er udtryk for et behov for selv-fornyelse både hos individer i organisationer og i organisationerne selv. Aktører i organisationen er ikke passivt reagerende på ydre stimuli. Ny undervisning skal ikke nødvendigvis sættes i gang af ledelser. Organisationer er levende organismer, der består af magtfulde grupperinger og af kollektiver, og netop fordi videndeling fra en organisatorisk vinkel ikke kun kan ses som summen af individuel læring, anbefaler Nonaka en holistisk fremgangsmåde i arbejdet med disse 'organismer'. Læring er derfor *en dynamisk interaktiv og intersubjektiv tilblivelse* i modsætning til det, som Nonaka opfatter som traditionel vestlig

læring nemlig passiv tilegnelse i forhold til bestemte mål ud fra en forudbestemt plan. Han er inspireret af Polanyis opdeling af viden i eksplicite og implicite former (1967) og argumenterer med, at for at forstå tilblivelse af viden, er det ikke tilstrækkeligt at fokusere på eksplicite former, på formaliseret viden og systematisk opsamling af data. Også kontekstuelle, eksperimentelle og personlige videns- og læringsformer må tages i betragtning.

I et videndelingerspektiv kan det betyde, at Københavns Universitet som lærende organisation skal inddrage underviseres individuelle forudsætninger, håb og ønsker i udvikling af OBL. Det er ikke nok at organisere studiekredse og workshopper for alle, der er interesserede i OBL. Universitetet skal bygge på viden om hvordan undervisere bruger deres viden, hvordan de bygger relationer til andre mennesker gennem videndeling, og i hvilke sammenhænge (rum) dette sker.

Videndelingens steder

Men Nonaka har ikke kun beskrevet, hvordan ny viden og læring institutionaliseres i organisationer. Han har koblet denne procesanalyse med en teori eller snarere en tankegang om det *sted*, hvor læring genereres i organisationer (Nonaka & Konno, 1998). Dette sted kaldes i overensstemmelse med buddhistisk tankegang for 'Ba' – der simpelthen betyder sted. Der er ifølge Nonaka fire forskellige slags Ba som svarer til de fire udviklingstrin i SECI-modellen. Hver af de fire udviklingstrin er knyttet til bestemte steder eller til bestemte Ba, der understøtter hver sit udviklingstrin i læreprocessen (Nonaka & Konno, 1998).

Ba er således et kollektivt 'sted' med virkelige, virtuelle og mentale forestillinger om andre aktører, der i både forestillede og virkelige situationer løser organisatoriske opgaver ud fra erfaringer med, at kollektivet skaber rum for individuelle løsninger, der tilgodeser alle individers stærke sider til fordel for kreativ opgaveløsning. Konkret kan det betyde, at et universitet skal prioritere og aktivt fremme et godt samarbejds-klima, hvor den gensidige respekt er stor for andres løsninger. Også selvom de går mod ens egne forestillinger.

Ba-begrebet er grundlæggende et *fænomenologisk* begreb. I mødet mellem aktører, der har sat hinanden stævne for at løse en opgave sammen, handler mødet ikke kun om det, som sanserne umiddelbart kan opfatte af den anden og de andre, men er også et møde mellem usagte bemærkninger, tavs viden og formodninger om udfaldet af dette og kommende møder. Ba og de forestillinger, der ligger bag begrebet, er i et større review beskrevet som: "*sine qua non for udvikling af organisatoriske læreprocesser*" (vores oversættelse) (Neto et al., 2010).

Ba kan illustreres i denne model (Nonaka et al., 2001):

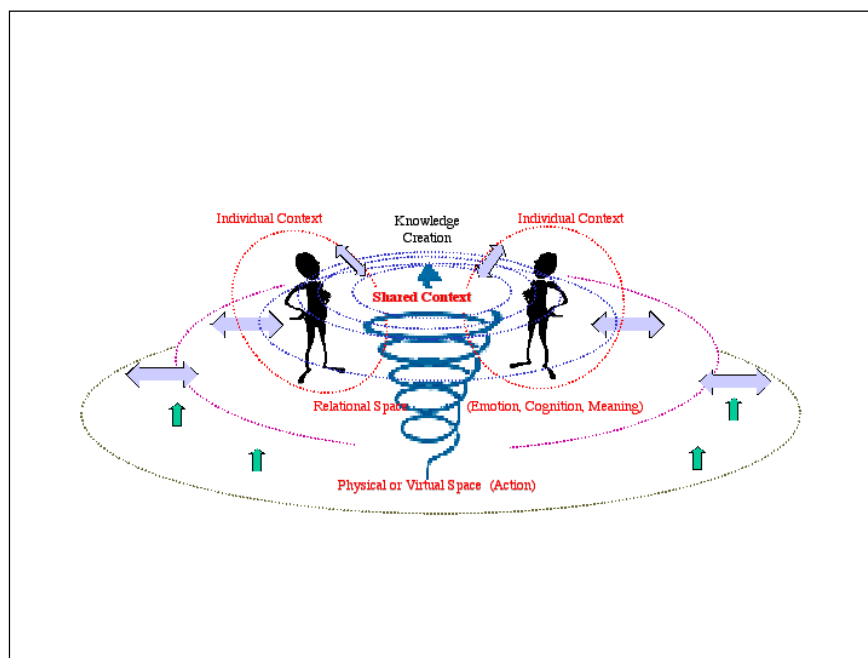


Fig. 2: Ba (Nonaka et al., 2001)

Hvis man forestiller sig tankegangen bag modellen overført til Københavns Universitet kan den forstås som at underviseren befinder sig et sted i organisationen, hvor han eller hun sædvanligvis underviser. Men et fysisk sted, der kan være et undervisningslokale eller en bestemt adresse, er ikke tilstrækkelig til, at underviseren føler sig motiveret til ny læring og viden om eksempelvis OBL. Det kræver jf. fig. 2, at han eller hun indgår i og allerede har anerkendende relationer opnået i praksisfællesskabet. Først derefter kan man forvente, at ny læring kan finde sted, og det kan så ske andre fysiske steder med andre undervisere. Den anerkendte underviser bærer så at sige sin anerkendelse med sig ind i andre rum og skaber der sammen med andre nye Ba.

SECI-modellen eller vidensspiralen viser viden, der genereres i en social proces mellem tavse og eksplicite former, gennem socialisation, eksternalisering, kombinationer og internationalisering. I Ba-modellen sker det i en fælles kontekst, som læring.

SECI viser, *hvad* der sker, Ba *hvor* det sker.

Videndelingens organisering

Socialisation betyder nu en deling af fælles viden. Ikke ved at sætte ord på tavs viden, men ved at vise denne viden i praksis. Man viser, hvad man kan og ikke kan, når man møder en opgave den første gang. Mange gange i øvrigt under uformelle former.

I overensstemmelse med tankegangen i Ba skabes læring i en situeret sammenhæng. Processen er altid afhængig af tid, sted og relationer mellem aktørerne. Viden bliver til læring, når disse tolkes ind i den sammenhæng eller kontekst, hvori de anvendes. Ba er et 'sted' forstået som en sfære med gensidighed på mange niveauer. Lige fra en følelse af velvilje over for de andre OBL-deltagere til en forpligtelse til i situationen at levere undervisning af høj kvalitet, som organisationen Københavns Universitet forventer af en. Derfor kan Ba opfattes som et sted, som både kan være lukket mod omverdenen og åben over for forandringskrav- og behov, der kommer udefra. I korthed er Ba derfor *en fælles omverden, hvor læring bliver til, fordeles som viden og udnyttes*. Ba giver energi, kvalitet og rum for individuelle udfoldelser i stadig niveauløft for viden og kunnen. Dette sker, fordi kundskaber bliver til som et kollektivt resultat. Først herfra kan individet udfolde sine egne behov og ønsker.

I et videndelingsperspektiv har undervisere forventninger, der ikke kun bygger på formodninger om hinanden, men også på opfattelser af forhold i det fysiske rum og hinandens bevægelser i rummet. Fx giver et mødelokales indretning aktørerne et billede af, hvordan mødet vil komme til at forløbe. Man sanser bestemte mennesker bestemte steder og overtager måske opfattelser af andre ud fra vaner og traditioner blandt kolleger og hos ledelser. SECI og Ba peger på nødvendigheden af at se sig selv som afhængig af andre og at se sig selv som en del af et større kollektiv der som samlet kraft kan igangsætte ny læring, der kommer alle til gode. Perspektivet bliver især, vigtigt når videndeling i OBL konkret skal udvikles på tværs af fakulteterne. Her er det vigtigt at være opmærksom på fælles udviklingsmuligheder og ikke se bort fra andres måder at tænke på og måder at organisere forskning og undervisning. Som forudsætning for igangsætning af organisatoriske videndelingsprocesser kan SECI og Ba være en konstruktiv forståelsesramme, som studier af konkrete cases kan udfolde og udbygge begrebsligt både i forhold til uformelle og formelle forsøg med videndeling.

Erfaringer med SECI og Ba

SECI og Ba er deskriptive kategorier som kan skabe forståelse for hvordan organisationer kan lære, men er ikke opskrifter på konkrete initiativer. Der findes dog fremgangsmåder, der bedre end andre kan fremme organisatorisk læring især forskellige former for kollaborativ læring og netværklæring.

Hvis man eksempelvis ser aktionslæring (Gustavsen, 2001) som en fortrinsvis kommunikativ proces med inddragelse af både online og face-to-face møder, kan man skabe dialoger, hvor betydningen af at bygge relationer mellem deltagerne, der udveksler ideer og gennemfører beslutninger i faste og løse netværk understøttes. Nonaka har et navn for det Ba, der udfoldes her nemlig Cyber Ba (Nonaka & Konno, 1998). Aktionslæring kan i øvrig være med til at etablere en dialogisk feedback-kultur på universitetet. Der er mange positive erfaringer fra grundskole og gymnasiale ungdomsuddannelser.

SECI-processer understøttes i sådanne OBL-netværk, der udvikler kendskab til hinanden sideløbende med faglig deling af informationer. Det drejer sig ikke så meget om at skabe

en fælles vision for, hvordan OBL kan implementeres det ene eller det andet fysiske sted på Københavns Universitet, men i højere grad om at vise hinanden, hvordan man tænker, hvilke konkrete planer man udfører og hvilke resultater der opnås. Netop OBL som både online og face-to-face baseret læringsform har en hurtighed og en mangfoldighed, der nemt kan gå på tværs af fysiske rum og skabe et Cyber Ba.

Konklusion

Med udgangspunkt i en flerårigt projekt om online og blended learning (OBL) på Københavns Universitet har vi i denne artikel beskrevet erfaringerne med denne undervisningsform som det fremgår af evalueringen af projektet. Et formål med projektet var en videndeling på tværs af faggrupper, inden for såvel som uden for projektet efter dets afslutning, hvor projektet skulle tilskynde til, at underviserne kunne inspirere hinanden til at implementere nye undervisningsformer inden for OBL.

I artiklens første del har vi analyseret enkeltinterview, spørgeskemaundersøgelser og fokusgruppeinterview og har vist, hvordan workshopper og arbejdet med at skrive artikler, bidrog til en videndeling mellem deltagerne i projektet. Herefter viste vi ved hjælp af begrebet om CoP, at deltagerne i projektet til dels opfyldte kriterierne for et gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire. Praksisfællesskabet så ud til ved projektets afslutning at være tilstede, men at være spinkelt især i forhold til dimensionen gensidigt engagement. På den baggrund fremhæves nogle opmærksomhedspunkter. Analysen peger nemlig på vigtigheden af at underviserne har rum for videndeling af erfaringer med OBL. Det er tvivlsomt om underviserne ved projektets afslutning var i stand til selv at skabe dette rum og dermed det gensidige engagement, om end de var positive over for det. For at sikre et stærkt praksisfællesskab bør der fortsat skabes mulighed for at underviserne kan mødes og erfaringsdele for dels at videreudvikle OBL dels at konsolidere deres praksisfællesskab. Hvis man strukturerede OBL med obligatorisk og systematisk videndeling under og efter kursernes afholdelse ville der være større chancer for videndeling og for at opbygge et gensidigt engagement. Det kan fx gøres ved at planlægge og facilitere feedback-grupper blandt interesserede undervisere på tværs af fakulteter. Således er der potentiale for, at praksisfællesskabet kan videreudvikles efter projektets ophør og at udbyttet af projektet kan få varige effekter.

I artiklens anden del har vi ved hjælp af SECI og Ba diskuteret hvordan erfaringerne fra projektet kan udbredes til andre dele af Københavns Universitet. Med SECI-begrebet forstås videndeling som en læreproces gennem faserne socialisering, eksternalisering, kombination og internalisering. Ved inddragelse af begrebet Ba har vi understreget vigtigheden af, at man skaber de rette omstændigheder, dvs. et fysisk og mentalt sted for ekstern videndeling.

Litteratur

- Conole, G. (2013): *Designing for Learning in an Open World*. New York: Springer
- Dubberly, H. et al. (2011). Design as Learning – or Knowledge Creation – the SECI model. Retrieved January 20, 2017 (<http://www.dubberly.com/articles/design-as-learning.html>)
- Ernst and Young (2012). University of the future: A thousand year old industry on the cusp of profound change. Retrieved January 20, 2017 ([http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/University_of_the_future/\\$FILE/University_of_the_future_2012.pdf](http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/University_of_the_future/$FILE/University_of_the_future_2012.pdf))
- Feller, J. et al. (2013). "How Companies Learn to Collaborate: Emergence of Improved Inter-Organizational Processes in R&D Alliances". *Organization Studies*, 34(3), 313-343
- Gibson, J. J. (1966). *The Senses Considered as Perceptual Systems*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gibson, J.J. (1982). *Reasons for Realism: Selected Essays of James J. Gibson*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gustavsen, B. (2001). Theory and Practice: the Mediating Discourse. In Reason, P. and Bradbury, H. (eds.) *Handbook of Action Research* (pp. 17-26). London: Sage.
- Hansen, J. J. (2006). *Mellem design og didaktik. Om digitale læremidler i skolen*. Odense: Syddansk Universitet.
- Hansen, J.J. (2008). "Læremiddelvurdering i skolen: fire evalueringsmodeller". *Tidsskrift for læremiddeldidaktik*, 1/2008, 17-28.
- Hansen, J. J. (2012). *Kvalitet i læremidler – fire veje til vurdering. Læremidler i didaktikken – didaktikken i læremidler*. Århus: Klim.
- Hewitt, J.E. (2016). "Blended Learning for Faculty Professional Development - Incorporating Knowledge Management Principles". North Western University.
- Kohls, C. (2009). E-Learning-Patterns. Nutzen und Hürden des Entwurfsmuster-Ansatzes. In
- Apostolopoulos, N. et al. (eds.) *E-Learning 2009 – Lernen im digitalen Zeitalter* (pp. 611-72). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Derntl, M., & Motschnig-Pitrik, R. 2005. The role of structure, patterns, and people in blended learning. *The Internet and Higher Education*, 8(2)
- Københavns Universitet (2014). Projektplan OBL. Retrieved January 20, 2017 (<http://obl2016.ku.dk/>)

- Laurillard, D. 2012. Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for leaning and technology. New York: Routledge
- Lave, J (1988). *Cognition in Practice: Mind, Mathematics, and Culture in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. (2008). Situated Learning and Changing Practice. In Amin, A. and Roberts, J. (eds.) *Community, Economic Creativity, and Organization* (pp. 283-296). New York: Oxford University Press.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Malhotra, Y. (1998). "Deciphering the Knowledge Management Hype". *The Journal for Quality & Participation*, 21(4), 58-60.
- Neto, R. C. (2010). The Concept of Ba in Nonaka's Knowledge-Based Theory of the Firm: Research Findings and Future Advancements Towards the Design and Managing of Enabling Contexts in Knowledge Organizations. Paper presented at EnANPAD. Rio de Janeiro.
- Nonaka, I. et al. (2001). Building Ba to Enhance Knowledge Creation and Innovation at Large Firms. Retrieved August 20, 2017 (http://www.dialogonleadership.org/Nonaka_et_al.html)
- Nonaka, I. et al. (2008). *Managing Flow: A Process Theory of the Knowledge-Based Firm*. London: Palgrave MacMillan
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Nonaka, I. & Konno, N. (1998). "The concept of "Ba": Building a foundation for knowledge creation". *California Management Review*, 40(3), 40-54.
- Polanyi, M. (1967). *Tacit Dimension*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Salmon, G. 2013/2.ed. *E-tivities: The Key to Active Learning*. Routledge
- Smith, E. A. (2001). "The role of tacit and explicit knowledge in the workplace." *Journal of Knowledge Management*, 5 (4), 311-321.
- Tammets, K. (2012). Meta-Analysis Of Nonaka & Takeuchi's Knowledge Management Model In The Context Of Lifelong Learning. *Journal of Knowledge Management*, 13 (4), 311-321.
- US Department of Education (2010). Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies. Retrieved January 20, 2017 (<http://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>)
- Wenger, E. (2013). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag

- Yeh et al. (2011). "Knowledge management in blended learning: Effects on professional development in creativity instruction". *Computers & Education*, 56 (1), 146-156
- Zhao, H. (2010). "Investigating learners' use and understanding of peer and teacher feedback on writing: A comparative study in a Chinese English writing classroom." *Assessing Writing*, 15 (1), 3-17.

Bilag 1: Spørgeramme til undervisere

Denne spørgerguide sendes til underviseren forud for interviewet.

Vi vil med denne spørgeramme undersøge, hvordan e-læringsunderstøttet undervisning gennemføres på 13 kurser på Københavns universitet.

En baggrund for spørgerammen er, at en underviser bruger bestemte teknologier eller medier med et bestemt materielt funktionelt design: F.eks. er Skype og Adobe Connect konstrueret, så brugere, der ønsker at se hinanden, mens de taler, kan gøre dette, et diskussionsforum bruges, når kollaborativ vidensopbygning er målet, m.v. Men medierne er også relationelt formbare. De indgår i og understøtter underviserens overvejelser over, hvordan undervisningen organiseres, læring fremmes og viden opbygges i samarbejde med de studerende.

Underviseren har som udgangspunkt for sin undervisning en bestemt *didaktisk intention*, der i grove træk designer et bestemt fagligt stof, iscenesætter bestemte læringsveje og støtter bestemte måder at planlægge, gennemføre og evaluere undervisning på.

Den didaktiske intention udfoldes på 3 forskellige, men forbundne områder: Som et *vidensdesign*, der udpeger, hvad den studerende skal lære, som et *læringsdesign*, der iscenesætter måder, hvorpå den studerende kan lære og som et *undervisningsdesign*, der organiserer underviserens planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen.

Designformer

Vidensdesign: hvad skal læres?

Læringsdesign: hvordan læres?

Undervisningsdesign: hvordan planlægges, gennemføres og evalueres undervisning?

Spørgsmålene

Indledning

1. Hvad er din primære motivation for at udvikle e-læring?

Vidensdesign:

2. Hvilke læringsmål ønsker du at understøtte vha. e-læring? Kan du give eksempler på disse læringsmål?
3. Hvilke dele af kurset planlægger du, at e-læring kan understøtte: Særlige stofområder, bestemte faglige begreber og metoder, bestemte aktivitetsformer eller tværgående emner og problemstillinger?

4. Hvordan forestiller du dig at e-læring eller brug af bestemte medier strukturerer de studerendes erkendelse: letter eller modarbejder e-læring progressionen i kurset?

Læringsdesign

5. Hvordan skal den studerende arbejde med det faglige stof: læse, genskabe, undersøge, producere, samtale, diskutere og fremlægge? Hvordan kan e-læring understøtte dette?
6. Hvilke lærerroller eller –opgaver knytter sig særligt til e-læringsaktiviteter?
7. Kan du bruge medier til at understøtte individuelle (differentierede) tilgange til opgaver?
8. Hvilke overvejelser har du gjort dig i forhold til at kombinere forskellige læringsrum: Absalon, introduktionsforløb, træningsrum (idræt), laboratorier, projektrum, feltarbejde eller virtuelle arbejdsrum?
9. Hvad karakteriserer bedømmelsesspørgsmål og – opgaver: tjekker du hvad den studerende har lært, giver du de studerende feedback, skaber du bevidsthed hos den studerende om hvad han/hun lærer – og hvordan indgår e-læring heri?

Undervisningsdesign

10. Hvad er dine begrundelser for at organisere de e-læringslementer som du bruger? Ligger der bestemte principper bag organisationen, (fx det kooperative eller kollaborative princip, projektarbejde, lab work, projektarbejde, emnearbejde, – eller en kombination?)

Bilag 2: Survey til de studerende

Welcome to the KU 2016-survey about online and blended learning for students at the University of Copenhagen!

By online and blended learning we mean learning including online elements either as distance or other interactive learning (such as online lectures, online meetings/presentations/chats, and online assignments using web-resources).

Thank you for helping us evaluate the course you are enrolled in. With your help we can thus improve the use of online and blended learning in courses for future students. All the students who submit the survey before the 15th of December 2014, have the possibility to win a gift voucher of 1000 kr. for Amazon.

It will take approx. 10 min. to complete the survey.

If you want to participate in the lottery about winning a gift voucher for Amazon, please type in your e-mail address below. We will contact the winner as soon as the deadline has exceeded:

First we will ask you a few questions about your student background.

What discipline are you enrolled in? (e.g. "Physics", "Chemistry", etc.)

Are you a bachelor (BA), master (MA) student, or a continuing education student?

(1)

BA

- (2) MA
- (3) Continuing education student (as in "efteruddannelse" or "Åbent Universitet")

Do you follow the course as a distance-learning course from abroad?

- (1) Yes
- (2) No
- (3) Other _____

Are you an international/exchange student following the course while studying at the University of Copenhagen?

- (1) Yes
- (2) No

Are you male or female?

- (1) Male
- (2) Female

In the following we will ask you a few questions about the course you are enrolled in. Both concerning your motivation for taking the course and questions about the use of digital platforms.

What was your main reason(s) for enrolling in an online/blended learning course? Please choose up to two reasons from the list below:

- (1) I thought it would be fun to try something else than a traditional course.
- (2) Of necessity, since I would not be able to show up in class physically.
- (3) The course is a mandatory/core course.
- (4) I chose the course because of the topic, not because of the online/blended form.
- (5) To better organize my study schedule (flexibility).
- (7) Other, please describe shortly: _____

What online platforms do you use in the course? Please choose from the list below, and/or type in another one:

- (1) Absalon
- (2) Aula
- (3) Adobe-Connect
- (4) Podio

- (5) Dokeos
 (6) Moodle
 (7) Wiki
 (8) Google Maps (virtual fieldtrip)
 (9) Other, please write here: _____
 (10) None

How user-friendly would you describe the following platforms as they are used in the course: (Some of the platforms you might not use, please then choose "not used")

	Very user-friendly	User-friendly	Neither user-friendly nor user-unfriendly	User-unfriendly	Very user-unfriendly	Do not know	Not used
Absalon	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Aula	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Adobe-Connect	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Podio	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Dokeos	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Moodle	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Wiki	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Google Maps (virtual fieldtrip)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Other (if you added a platform in the previous question)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)

To what extent do you agree with the following stance: The use of online and blended learning resources (lectures, texts, videos, sound files, etc.) as well as online and blended learning activities (discussions, assignments, etc.) supports my attainment of the learning target being:

After completing the course the student should be able to:

Knowledge: Identify the natural and anthropogenic drivers of climate change

Summarise the direct observations of climate change

Describe the impacts of climate change for agriculture, forestry, ecosystems, water resources and human health

Refer to common climate change models and scenarios.

Skills: Assess the cross-sectoral impacts of climate change in designated areas Select and apply relevant scientific tools to analyze the options, constraints, costs and benefits for climate change adaptation

Compare different climate change mitigation strategies and climate change policy options.

Competences: Discuss the ecological, social and economic aspects of climate change impacts, adaptation and mitigation on a global, sectoral and local scale

Cooperate and work independently to devise strategies for climate change adaptation and mitigation on a global, sectoral and local scale

Evaluate climate change policies and reflect on the need for social change.

- | | |
|-----|----------------------------|
| (1) | Strongly agree |
| (2) | Agree |
| (3) | Neither agree nor disagree |
| (4) | Disagree |
| (5) | Strongly disagree |
| (6) | Do not know |
| (7) | Irrelevant |

The following questions concern your personal engagement in the course.

So far, how many hours have you spent on the course in general on a weekly basis? Please include all the time you have spent on preparation as well as participation related to the course:

So far, what percentage of the the learning resources (lectures, texts, videos, sound files, etc.) have you studied?

- | | |
|-----|--------|
| (1) | 0-20% |
| (2) | 21-40% |

- (3) 41-60%
- (9) 61-80%
- (5) 81-100%
- (4) Do not know
- (6) Irrelevant

To what extent do you agree with the following stance: The online or blended learning form of the course gives me the possibility to better structure my time?

- (1) Strongly agree
- (2) Agree
- (3) Neither agree nor disagree
- (4) Disagree
- (5) Strongly disagree
- (6) Do not know
- (7) Irrelevant

Out of the total online and blended activities held so far, in how many did you participate?

- (1) 0-20%
- (2) 21-40%
- (3) 41-60%
- (9) 61-80%
- (5) 81-100%
- (4) Do not know
- (6) Irrelevant

How would you assess your own participation in the lectures/seminars:

- (1) Excellent
- (2) Above average
- (3) Average
- (5) Below average
- (4) Extremely poor
- (7) Do not know
- (6) Irrelevant

Now we will ask you some questions about feedback.

Have you ever received any feedback from your instructor(s)? (By "feedback" is meant: oral or written

comments on work you have handed in, presented in class or contributed with in discussion fora, either individually or as a group)

- (1) Yes
- (2) No
- (3) Do not know

To what extend do you agree with the following stance: The online or blended form of the course gives me the possibility to better obtain individual feedback than in a traditional course:

- (1) Strongly agree
- (2) Agree
- (3) Neither agree nor disagree
- (4) Disagree
- (5) Strongly disagree
- (6) Do not know
- (7) Irrelevant

The following questions concern the activity of online assignments and online discussion fora.

Are you familiar with online assignments in the course?

- (1) Yes
- (2) No
- (3) Do not know

To what extend do you agree with the following stance: The online assignments in the course are working successfully?

- (1) Strongly agree
- (2) Agree
- (3) Neither agree nor disagree
- (4) Disagree
- (5) Strongly disagree
- (6) Do not know
- (7) Irrelevant

Are you familiar with discussion fora in the course?

- (1) Yes
- (2) No
- (3) Do not know

To what extent do you agree with the following stance: The discussion forum in the course is running successfully:

- (1) Strongly agree
- (2) Agree
- (3) Neither agree nor disagree
- (4) Disagree
- (5) Strongly disagree
- (6) Do not know
- (7) Irrelevant

To what extent do you agree with the following stance: The instructor(s) plays a central part in facilitating the discussions: (e.g. by intervening when discussions take a wrong turn, gives input when discussions lose their intensity etc.)

- (1) Strongly agree
- (2) Agree
- (3) Neither agree nor disagree
- (4) Disagree
- (5) Strongly disagree
- (6) Do not know
- (7) Irrelevant

Now we will ask you a few questions about your relation to your instructor(s) and your fellow students in the course.

Overall, the relationship to my instructor is:

- (1) Excellent
- (2) Above average
- (3) Average
- (5) Below average
- (4) Extremely poor
- (7) Do not know
- (6) Irrelevant

Overall, the relationship to my fellow students is:

- (1) Excellent
- (2) Above average

- (3) Average
- (5) Below average
- (4) Extremely poor
- (7) Do not know
- (6) Irrelevant

To what extent do you agree with the following stance: I feel comfortable discussing the academic content of the course with my fellow students and raising questions in front of class etc.:

- (1) Strongly agree
- (2) Agree
- (3) Neither agree nor disagree
- (4) Disagree
- (5) Strongly disagree
- (6) Do not know
- (7) Irrelevant

Now we only have three remaining questions for you. They will be of an open-ended character, asking you to evaluate the use of online tools in the course in general.

Could you please shortly describe one example of the use of an online tool that has worked successfully in the course:

Could you please shortly describe one example of the use of an online tool that failed to work successfully in the course:

Is there something in relation to online and blended learning that you are missing in the course in order to make it work better?

In order to get a fuller picture of the Online and Blended Learning courses at University of Copenhagen we will conduct several focus groups in February 2015.

May we contact you for participation in a focus group?

- (1) Yes
- (2) No

Thank you very much! Please type in your e-mail address below. We will contact you with further details as soon as possible.

Thank you very much for taking your time to answering the survey about Online and Blended Learning at University of Copenhagen!

Bilag 3: Focus group with the students – e-learning models and course development

We have asked you to participate in this focus group interview because you have all followed an online or blended learning course at the University of Copenhagen (and AU if the Quran course is represented).

As part of a larger project at UCPH we are examining and developing online and blended learning courses.

In the project, teachers develop and test e-learning models. In the project we have conducted:

- Interviews with teachers
- A survey among students (in which you have participated)
- Focus group interviews with students from different courses.

This focus group contributes with a student perspective on online and blended learning courses and supplements the survey among students. This interview is a very important input to the further development of the courses. We will conduct two focus group interviews.

The interview will proceed in the following way:

- First of all the interview will be a discussion between you. I will ask you some questions during the interview to facilitate your discussions. Some of the questions will include some individual and group work.
- All point of views and opinions are welcome, and no answers are 'wrong answers'.
- We will record the interview on a recorder and on video, so we can remember what you say and who says what.
- The interview will be transcribed, and the transcriptions will be handled confidentially. We may use quotes in the final report, but the quotes will be anonymous, and it will not be possible to identify you.

The interview is structured in the following way:

1. Your experiences with good teaching
2. Your experiences with various online resources and activities
3. How e-learning best supports your learning
4. How various learning environments have been combined
5. Follow up on the survey and the interviews with the teachers

Theme	Introduction	Question	Follow-up question	Materials
<p>Introduction to the interview, us and the participants</p> <p><i>Start ca. 15.10</i></p> <p><i>5 min.</i></p>	<p>We have asked you to participate in this focus group because you have all followed a course at the KU (and AU if the Quran course is represented)</p> <ul style="list-style-type: none"> • About the project • About the interview • About anonymity • Questions ? 			<p>Name plates</p> <p>Sandwiches</p> <p>Coffee/tea</p> <p>Water</p>
<p>1. Your experiences with good teaching</p> <p><i>Start ca.15.15</i></p> <p><i>20 min.</i></p>	<p>The first question is about how you perceive good teaching in the online or blended learning course in which you have participated.</p>	<p>Please write up to 3 examples of good teaching from the course where you really learned something.</p> <p>Use the post-its.</p> <p>You will get 5 min, and afterwards, please describe them to the others.</p> <p>Based on your examples,</p>	<p>Discuss the theme until it is clear to you.</p> <p><i>(Eventually, use the white board)</i></p>	<p>Post its</p> <p>Pens</p> <p>White board</p>

Theme	Introduction	Question	Follow-up question	Materials
		please discuss which 3 things that characterize good teaching.		
<i>In case the group has not mentioned e-learning when answering question 1:</i>	a) I am surprised that none of you have mentioned e-learning when talking about good teaching.	When you talk to your fellow students from your course about what was good and bad in the learning activities, does e-learning not play a role then?		
<i>In case the group has mentioned e-learning when answering question 1:</i>	b) One thing that I have heard you mention is that good teaching involves use of e-learning.			
2. Your experience of the use of different online resources and activities in the course. <i>Start ca. 15.35</i>	Now we would like to know something about your experiences with different online resources and activities which you have used	Which online resources and activities have you used most in the course? Please write 3	Examples of online resources: <ul style="list-style-type: none">• Lectures• Texts• Videos• Sound files Examples of online activities:	White board Pens

Theme	Introduction	Question	Follow-up question	Materials
20 min.	<p>in the course.</p> <p>In a course, different learning activities take place; group work, individual work (reading, writing), group discussions, lectures.</p>	<p>examples on post its.</p> <p>Please describe your examples to each other. For what purpose and how have you used the different online resources and activities?</p> <p><i>(Write the examples on the white board. Eventually, leave space for columns for strengths and weaknesses).</i></p> <p>Now we want to know how you have experienced the use of the different online resources and activities. Is it possible to choose the 3 most used resources/activities?</p> <p>Can you identify</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Group discussions • Online assignments • Multiple choice questionnaires <p>Please provide examples and reasons for your answers.</p>	

Theme	Introduction	Question	Follow-up question	Materials
		<p>strengths and weaknesses of the various resources/ activities?</p> <p>Please write on post its (Strengths/ weaknesses).</p> <p>Can you identify certain kinds of learning activities in the course which e-learning supports better than others?</p>		
<p>3. How does e-learning support your learning?</p> <p><i>Start ca. 15.55</i></p> <p><i>15 min.</i></p>	<p>Now you have both discussed what is good teaching, your experiences with different online learning activities and resources, and how e-learning support different learning activities.</p> <p>In the next question we want you to sum up on the previous</p>	<p>Based on your experiences from the course, can you state up to 3 things which you find most important in courses that use e-learning?</p> <p>Please take the next 5 minutes to write them down on post-its.</p> <p>Based on these examples, please identify 3 things</p>	<p>Based on your experiences, do you think online courses suit certain kinds of courses better than others?</p> <p>Would you participate in an online course again if you had the</p>	<p>Post its</p> <p>Pens</p> <p>White board</p>

Theme	Introduction	Question	Follow-up question	Materials
	discussions.	which are most important in courses that use e-learning.	opportunity?	
Evt. Pause <i>Start ca. 16.10 (10 min.)</i>				
4. Combination of learning environments <i>Start ca. 16.20 15 min.</i>	Online learning, and especially blended learning, can mean that different learning environments are combined, so that not all the teaching takes place in a physical classroom.	What learning environments have you been working in? (Were these physical or online?) Please write on post its. How did you experience the combination of learning environments?	Examples of different learning environments: <ul style="list-style-type: none"> • Online platform • Introduction • Laboratory exercises • Field work Positively varied or confusing? Do you think it is important to meet physically to participate in an online course?	
5. Follow-up from survey: Possibilities for better structuring of time <i>Start ca. 16.35</i>	We will now turn to an elaboration on some of the answers we have received from the	Based on the results in the survey, why do you think there are different views on whether	Personally, do you think that e-learning enables you to better structure your time?	Results from the survey on paper

Theme	Introduction	Question	Follow-up question	Materials
<i>5 min.</i>	survey filled out by the students in the courses. In this discussion, feel free to bring in your own experiences.	courses using e-learning enables the student to better structuring their time?		
6. Follow-up from survey: Possibilities for attaining individual feedback <i>Start ca. 16.40</i> <i>5 min.</i>		Based on the results in the survey, why do you think there are different views on whether e-learning improves the possibilities for attaining individual feedback?	What do you define as individual feedback – does it have to come from the teacher or can it also come from fellow students? Personally, do you think that e-learning improves the possibilities for attaining individual feedback?	Results from the survey on paper
7. Follow-up from interviews with the teachers: Discussion's fora <i>Start ca. 16.45</i> <i>10 min.</i>	We have conducted interviews with the teachers from your courses. Some of them experience that sometimes students are not participating actively	Can you recognize this picture?	a) If yes, how do you think the teacher could handle such an issue? b) If no, what do you think are the reasons for the high activity level in	

Theme	Introduction	Question	Follow-up question	Materials
	in the discussion's fora.		your discussion's forum? Please discuss the theme until it is clear for you. Where do you agree and disagree?	
8. Closing <i>Start ca. 16.55</i> <i>5 min.</i>	You have now answered the questions that we had prepared for the focus group.	Would you participate in an online course again if you had the opportunity? Do you have any additional comments on your experience of e-learning that we haven't covered?	Thank you for your participation!	

Bilag 4: Spørgeguide til opfølgende fokusgruppeinterview med undervisere - OBL

Tema	Introduktion	Spørgsmål	Uddybende spørgsmål	Aktivitet
<p>Introduktion til interviewet (10 min.)</p> <p>Præsentationsrunde</p>	<p>Tak fordi I vil deltage i dette fokusgruppeinterview, som vil indgå i den afsluttende evaluering af OBL-projektet.</p> <p>I interviewet vil vi bede jer diskutere brugen af online elementer i undervisningen, spørge ind til, hvor I har fundet inspiration til jeres kurser fra og hvordan I evt. har implementeret nye undervisningsmetoder i undervisningen på denne baggrund.</p> <p><i>Fokusgruppen kan skabe en dynamik, og dermed refleksioner, som fx surveys ikke kan.</i></p> <p>Vi vil slutte af med at diskutere, hvilke gode råd, man kan give videre til en kollega, som skal i gang med at undervise på et OBL-kursus.</p> <p>Interviewet vil vare omkring 1,5 times tid. Hvis der er behov indlægger vi en pause.</p> <p><i>Da dette netop er et gruppeinterview, bedes I være opmærksomme på at give hinanden plads og mulighed for at komme til orde.</i></p> <p>Allerførst vil vi gerne præsentere os selv og dernæst bede jer præsentere jer ved navn og kursus.</p>			

<p>Brug af OBL-elementer (30 min.)</p>	<p>Vi vil gerne starte interviewet med at tale om, hvordan I har brugt OBL-elementer i jeres undervisning.</p> <p>I bruger alle sammen en eller anden grad af blended learning forstået som at I bruger online-elementer og face-to-face undervisning.</p>	<p>Hvordan har I brugt OBL-elementer i undervisningen? Jeg foreslår, at vi hører jer én ad gangen.</p> <p>Kan I se nogen fordele ved kombinationen af face-to-face og online-elementer? I får lige 2 min. til at samle tanker og skrive dem ned på post-its. Vi vil gerne beholde sedlerne til det videre arbejde med evalueringen.</p> <p>Har I oplevet udfordringer ved at undervise i blended learning-formatet? Disse må I også gerne skrive ned på post-its.</p>	<p>Har I evt. nogle forslag til, hvordan disse udfordringer kunne tages op?</p>	<p>Deltagerne spørges enkeltvist, hvilke elementer de har brugt.</p> <p>Deltagerne får 2 min. til at skrive på post-its.</p> <p>Deltagerne får 1 min. til at skrive på post-its.</p>
<p>Inspiration (30 min.)</p>	<p>Nu vil vi gerne spørge til, hvor I har fundet inspiration henne til brugen af OBL-elementer i planlægningen af jeres kursus. Denne inspiration behøver ikke nødvendigvis at være blevet implementeret i jeres undervisning.</p>	<p>Hvor har I fundet inspiration til OBL-elementer i undervisningen? I får igen 2 min. til at skrive disse overvejelser ned.</p>	<p>Har I fundet inspiration på vores bi-annual workshops?</p> <p>Har oplæg fra de andre undervisere inspireret jer?</p> <p>Har I fundet inspiration i arbejdet med artiklerne og diskussionerne i de dertilhørende arbejdsgrupper?</p> <p>Har I planlagt jeres kurser med inspiration fra særlige modeller (Michael Mays)</p>	<p>Deltagerne får 2 min. til at skrive på post-its.</p>

			eller teorier, fx Gilly Salmon's model?	
Implementering af nye OBL-elementer (15 min.)	Efter nu at have diskuteret, hvordan I er blevet inspireret i planlægningen af jeres kurser, vil vi gerne spørge til, hvilke dele I rent faktisk har implementeret i undervisningen.	Kan I komme med et eksempel på, hvordan projektet har inspireret jer til at bruge nye OBL-elementer på jeres kurser? Var der nogle barrierer for implementeringen? Har I endnu planer om at implementere andre OBL-elementer i fremtiden ?		
Et godt råd til en kollega (15 min.) Afrunding (5 min.)	Baseret på jeres erfaring med at undervise på et OBL-kursus, vil vi gerne bede jer komme med gode råd til, hvordan man bedst kommer i gang med planlægningen og gennemfører et sådan. Vi er ved at være færdige med fokusgruppeinterviewet. Tak for jeres deltagelse.	Hvilke råd vil du give til en kollega på KU , som skal i gang med at undervise på et online eller blended learning-kursus? Har I noget, I gerne vil tilføje?		

ⁱⁱ OBL er en samlebetegnelse for online og blended learning. Vores brug af termen OBL lægger sig tæt op ad definitionen formuleret af (Allen & Seaman 2011:7) beskrevet i Hewitt (2016): *“The term blended learning refers to a blend of online and face-to-face teaching and learning. In blended learning, a substantial portion of the content is delivered online and interactions often occur asynchronously through discussion board interactions. Blended courses are indicated as having 30-79% percent of the online.”* (Hewitt 2016:14)

ⁱⁱ Begrebet krydsbestøvning blev i hele projektet hyppigt anvendt af projektledelsen til at beskrive processen hvormed underviserne skulle blive inspireret af hinanden i deres undervisningsmetoder, som følge af indsatserne i projektperioden.

ⁱⁱⁱ Foruden disse workshopper skulle alle deltagerne i projektet udarbejde artikler til en specialudgave af tidsskriftet Læring og Medier. Processen med udarbejdelsen af artiklerne blev påbegyndt umiddelbart efter projektets start. Disse artikler tager udgangspunkt i problemstillinger fra deltagernes egne erfaringer med at undervise på OBL- kurser på universitetet. Artiklerne er blevet skrevet i grupper for at skabe de bedste forudsætninger for et højt niveau af erfaringsudveksling og videndeling i selve skrivearbejdet, hvormed artiklerne understøttede det overordnede formål om intern videndeling. Herudover muliggør udgivelsen , at erfaringer fra projektet kunne komme andre til gavn – først og fremmest læserne af Læring og Medier. Det er den eksterne videndeling af projektet. Denne problematik omkring eks- og intern videndeling vil blive udfoldet senere.

^{iv} Når vi henviser til de gennemførte enkeltinterview, bruges henvisningen ”Interview med underviser 1, 2, 3 osv.”

^v Når vi henviser til de gennemførte fokusgruppeinterview, vil vi gøre opmærksom på, om der er tale om ”Fokusgruppe 1” eller ”Fokusgruppe 2”, begge foretaget i 2016.

^{vi} Nonakas formål var (1995, 1998, 2001, 2008) at undersøge, hvordan tavs viden i virksomheder kan udnyttes til gavn for både individer og virksomhed, og han har undersøgt (1995, 1998) hvordan succesfulde virksomheder som Honda og Toyota institutionaliserer medarbejdernes læreprocesser.

^{vii} Den viden der er gældende (gyldig) på stedet og den måde man arbejder med sin viden på sammen med andre.