



# **Videoopptak - et pedagogisk verktøy i undervisningssammenheng**

---

*Rapport skrevet av Nils Morten Larsen & Terje Nygaard*

I denne rapporten beskrives hvordan filming (bruk av videokamera) i undervisningen har blitt benyttet som en del av den pedagogiske gjennomføringen i forbindelse med øvelse i emnet Kommunikasjon og konflikthåndtering.

*2018*

---

## Innhold

Sammendrag .....	2
Innledning.....	3
Progressivisme og studentaktiv læring .....	4
Didaktisk grunnsyn .....	4
Læringsteori – hva er prosjektrelevant? .....	5
KKH-prosjektet .....	9
Introduksjon og rammebetingelser for FoU-prosjektet .....	9
Filming av øvelsesgjennomføringen.....	10
Etter øvelsen – oppgaver og diskusjon med makker .....	11
Refleksjonstimen .....	11
Studentaktiv læring – hvor står prosjektet?.....	13
Studentevaluering av øvelsen .....	14
Diskusjon .....	24
Avslutning.....	25
Litteraturliste.....	27

## Sammendrag

I denne rapporten har vi beskrevet et pedagogisk undervisningsopplegg der vi har benyttet videoopptak av studentenes øvelsesgjennomføring som en del av undervisningen. Øvelsen, der studentene skal håndtere en psykotisk person (markør), har blitt benyttet i flere år i emnet kommunikasjon og konflikthåndtering på B1. I forkant av øvelsen blir studentene fordelt i makkerpar. Dernest skal de løse et oppdrag basert på en melding de får fra «operasjonssentralen». Det forventes at flere studenter vil oppleve høy stressaktivering under øvelsen. De to siste årene har vi valgt å filme studentene ved hjelp av et videokamera under «oppdragsutførelsen». I etterkant av gjennomføringen har hvert makkerpar fått utdelt en minnepinne som videoopptaket er overført på, slik at studentene kan se seg selv (på PC/Mac). Målet har vært å få studentene til å reflektere over egen gjennomføring, diskutere hvordan kommunikasjonen fungerte, og hvilke konflikthåndteringsstrategier de benyttet for å løse «oppdraget». Basert på en spørreundersøkelse studentene besvarte i etterkant av videogjennomgangen, kom det frem at flertallet blant studentene opplevde et godt utbytte av refleksjonstimen og videogjennomgangen. Hovedfokuset i denne rapporten er å beskrive et undervisningsopplegg. Det gis dermed ingen opplysninger om innholdet i opptakene av studentene.

## Innledning

Politi­høgskolen har de siste årene hatt fokus på fleksible og studentaktive læringsformer i undervisningen. Det har medført at ansatte, som underviser på ulike nivåer, har blitt utfordret til å tenke «nytt» og annerledes for å imøtekomme dette. Mange av emnene det undervises i, er faglærerne opptatt av å fremme studentaktive læringsformer i undervisningen. I enkelte emner legges det også opp til refleksjonsarbeid som kan knyttes til teoretisk undervisning, eller etterarbeid i sammenheng med øvelser studentene har deltatt i. I arbeidet med studentaktive læringsformer og refleksjonsarbeid, kan det være aktuelt å benytte ulike former for digitale, teknologiske løsninger. I den sammenheng og undervisning generelt, er det viktig at lærere har kjennskap til når og hvordan slike verktøy bør brukes for å fremme læringsprosessen på best mulig måte (Gilje, 2016).

I denne rapporten vil vi beskrive hvordan vi har benyttet video av studentenes gjennomføring i en casebasert øvelse. Videoopptaket har blitt brukt som utgangspunkt i studentenes refleksjonsarbeid tilknyttet øvelsesgjennomføringen. Gjennom disse opptakene har studentene kunnet vurdere egne reaksjoner, væremåte og interaksjonsformen de har benyttet overfor markøren. Målet har vært å få studentene til å bli mer aktive (og selvstendige) i undervisningen ved å gjøre vurderinger av egne prestasjoner, om hva som gikk bra eller dårlig under øvelsen, med assistanse fra lærerne. En viktig forutsetning for at studentene skal være i stand til å utføre dette arbeidet, er at de bør ha tilstrekkelig med kunnskap for å gjøre relevante vurderinger av gjennomføringen. Studentene bør ha nådd et visst læringsnivå, de bør ha utviklet kunnskap på det aktuelle området de skal evaluere hverandre på, og de bør ha veiledere til stede som kan støtte oppunder og hjelpe dem i dette arbeidet.

I mange tilfeller gjennomføres øvelser ved Politi­høgskolen med faglærere tilstede. Studentene får som regel veiledning rett i etterkant av øvelsene, der det gis tilbakemeldinger på hva studentene kunne ha gjort annerledes, eller hva som fungerte bra. Slike tilbakemeldinger kan være et utgangspunkt for videre refleksjoner hos studenten. En viktig forutsetning for at dette skal bli vellykket, er at rammebetingelsene, slik som avsettelse av tid og sted, ligger til rette. Med andre ord, godt refleksjonsarbeid krever gode betingelser. I denne rapporten vil vi innlede den teoretiske delen med et didaktisk grunnsyn som har vært utgangspunkt for arbeidet vårt.

## Progressivisme og studentaktiv læring

### Didaktisk grunnsyn

Innenfor erfaringspedagogikk er det studentenes læringsaktivitet som er det sentrale i undervisningen, med blant annet fokus på egeninteresse og motivasjon (Lyngsnes & Rismark, 2007). Denne tilnærmingen kan knyttes til progressivisme, et grunnsyn innenfor pedagogikken der undervisningen legger opp til at studenten selv skal oppdage kunnskapen ved å være den aktive. Læreren skal være en tilrettelegger som skal motivere og veilede studenten underveis, framfor en tradisjonell underviser eller foreleser. Denne erfaringspedagogikken kan blant annet knyttes tilbake til Rousseau. I følge ham skulle læreren kun veilede eleven på rett vei (Lyngsnes & Rismark, 2007). Denne tankegangen har også hatt betydning på erfaringspedagogikken i nyere tid, representert blant annet gjennom Deweys ideer, som er spesielt kjent for sitatet «learning by doing». Dewey, på lik linje med Rousseau, mente at elevene (eller studentene) skulle være i sentrum, men at aktivitet i seg selv ikke var nok for læringen. I tillegg må det foreligge både resonnering og refleksjon over handlingen for at læringsutbyttet skulle bli best mulig (Lyngsnes & Rismark, 2007). Både aktiviteten i seg selv og refleksjonene studenten gjør i etterkant, blir dermed svært sentralt i å tillære seg ny kunnskap. Han utdypet dette med å forklare at hvis det ikke forekommer noen form for refleksjoner over egne handlinger, står man kun igjen med prøving og feiling. Dewey mente at dette i seg selv ikke var tilstrekkelig for å lære. Studenten må også bruke tid i etterkant av aktiviteten for at læringseffekten skal bli god. Denne pedagogiske tilnærmingen til Dewey, står i kontrast til den tradisjonelle undervisningsformen der eleven skal «fylles» med kunnskap. Her fremstår eleven eller studenten som den passive tilhøreren. Både Dewey og Rousseau vektla dermed viktigheten av at det var eleven (i vårt tilfelle studenten) som skulle være i sentrum. Undervisningsformen har dermed en nær tilknytning til studentaktiv læring. Det er denne læringsformen som også vil bli nærmere presentert i rapporten med utgangspunkt i et bestemt undervisningsopplegg. I vårt tilfelle er det studentenes utførelse av et bestemt «oppdrag» som er undervisningens sentrale moment, etterfulgt av refleksjoner studentene gjør sammen, basert på egne tanker, oppfatninger og hva de husker fra gjennomføringen, kombinert med observasjoner av egen utførelse ved hjelp av videoopptak. I dette arbeidet ligger det også flere forbindelser til ulike læringsteorier. I de neste avsnittene skal vi se nærmere på disse, og vise hvordan vi har forsøkt å bruke teoriene i vårt undervisningsopplegg.

### Læringsteori – hva er prosjektrelevant?

Progressivismen, et grunnsyn vi beskrev i forrige avsnitt, vil ligge til grunn når vi presenterer ulike teorier vi mener har relevans for undervisningen vår. I dette avsnittet trekker vi frem teorier vi mener kan tydeliggjøre viktigheten øvelser og videogjennomgang har for studentenes læringsutbytte.

Den første teorien vi vil trekke frem, er behaviorismen. Selv om denne i utgangspunktet ikke er sentral i undervisningsgjennomføringen, er det likevel momenter ved teorien som kan ha betydning for undervisningen vår. En viktig faktor i Skinners teori, som var en av flere sentrale personer innenfor behaviorismen, er tanken om forsterkning (Saugstad, 2000). Med utgangspunkt i denne tilnærmingen, er nøkkelen til læring og hvordan vi forandres et resultat av erfaring (Wittek & Brandmo, 2016). For eksempel kan positiv forsterkning være en eller annen form for belønning basert på atferden personen viser. For studenter ved Politihøgskolen som skal gjennomføre en øvelse, vil de oppleve denne type forsterkning hvis de får vite at atferden de utførte var korrekt, basert på tilbakemeldinger som gis i etterkant av utførelsen eller reaksjoner hos markøren. Lærerne som har observert gjennomføringen, kan gi raske tilbakemeldinger på hvorvidt studentenes utførelse var i samsvar med hvordan oppdraget burde løses. Får studentene vite at de gjennomførte oppdraget slik man ønsket, kan disse tilbakemeldingene fungere som en forsterkning, blant annet ved at studentene benytter de samme strategiene ved lignende, fremtidige øvelsesoppdrag. Markøren på sin side kan vise en reaksjonsmåte som umiddelbart gir studentene en opplevelse av at væremåten deres enten har hatt en dempende eller en eskalerende effekt på personen/situasjonen. I operativt politiarbeid kan det tenkes at politiet klarer å redusere graden av konflikt, fordi de har benyttet effektive og gode konflikthåndteringsstrategier. Måten publikum reagerer på, vil dermed fungere som en forsterkning. Politiets opplevelse av at væremåten har en positiv påvirkning på publikum, kan dermed bidra til at disse erfaringene tas med inn i lignende oppdrag. På den måten vil politiet oppleve «belønning» for måten de håndterte oppdraget på. For at studentene skal få samme opplevelse når de bruker riktig atferd i øvelsessammenheng, bør markøren instrueres til å respondere på en måte som gjør at studentene forstår at væremåten deres er på «rett vei», ved at de erfarer at personen blir roligere når de benytter de ønskede strategiene. I vårt undervisningsopplegg er markøren en av faglærerne. Vedkommende er dermed godt kjent med hvordan han skal reagere ut fra studentenes væremåte. Den andre faglæreren skriver notater basert på sine observasjoner av studentene. Det er disse som også er utgangspunkt for tilbakemeldingene som gis til studentene rett etter at øvelsen er avsluttet.



Den neste teorien som vi vil vie noe oppmerksomhet, er Piagets skjematenkning. Innenfor kognitivismen er det de mentale aktivitetene som er det sentrale, slik det også fremkommer i Piagets teori (Wittek & Brandmo, 2016). Tankegangen baseres på at eleven (eller studenten) er «medkonstruktør» av egen kunnskap (Lyngsnes & Rismark, 2007). Den som skal lære må handle aktivt, og ikke være en som skal «fylles opp» med «ferdig kunnskap» utenfra (Lyngsnes & Rismark, 2007). Læringen vil dermed være et resultat av handling, der eleven (eller studenten) er en aktiv utforsker, og ikke en passiv mottaker av informasjon (Wittek & Brandmo, 2016). Det er liten tvil om at casebaserte øvelser representerer nettopp dette, ved at det er studenten som er den aktive. Denne ideen har flere likheter med Dewey, men forskjellen er likevel at han la større fokus på samarbeid og samtale mellom elevene (eller studentene) enn det Piaget gjorde. I vårt undervisningsopplegg er det helt nødvendig at samarbeid foreligger, for eksempel ved at makkerparene hjelper hverandre for å løse oppdraget. Her kan det sosiale samspillet bidra til innlæring av ny kunnskap.

Hvis vi ser nærmere på Piagets skjematenkning, vil flere av hans ideer komme til uttrykk i ulike undervisningssammenhenger. I en øvelse må for eksempel studentene bruke etablerte skjemaer de har med seg for å løse «oppdraget». De må bruke disse for å forsøke å forstå noe nytt gjennom å få det til å passe inn i det de allerede vet (Lyngsnes & Rismark, 2007). Dette kaller Piaget for assimilasjon. Flere av øvelsene studentene skal gjennomføre det første studieåret, har de fleste lite eller ingen erfaring med. Riktignok har de kunnskap og skjemaer fra ulike emner basert på tidligere undervisning, mindre øvelsesgjennomføringer og pensumlesing som vil være relevant under oppdragsløsningen. Men det vil være en utfordring å hente frem disse kunnskapsskjemaene og erfaringene når gjennomføringen er i gang. Relevante skjemaer ved vår øvelsesgjennomføring kan knyttes til emner som ordenstjeneste, arrestasjonsteknikk, juss, psykologi, yrkesetikk, kommunikasjon og konflikthåndtering osv. I tillegg kan refleksjonen i etterkant av øvelsen basert på egne observasjoner av videoopptak og tilbakemelding fra lærere, bidra til at studentene modifiserer, tilføyer eller lager nye skjemaer som kalles akkomodasjon, ifølge Piaget.

I den neste teorien, sosiokulturelt læringsteori, står den sosiale samhandlingen sentralt. Vygotskij, som var med på å utvikle mange av de viktigste tankene innenfor denne teorien, mente at kunnskapen som elever (og studenter) skal lære seg, er avhengig av andre personer, slik som lærer eller medstudenter (Lyngsnes & Rismark, 2007). Læring og utvikling blir forstått som grunnleggende sosiale prosesser, og var en alternativ forståelse til teorier som utelukkende

fokuserte på de individuelle dimensjonene (Wittek & Brandmo, 2016). Basert på dette, blir samhandlingen med andre viktig i utviklingen av nye ideer og kunnskap. Interaksjon og deltakelse i kultur er dermed bindeleddet mellom tenkning og læring (Wittek & Brandmo, 2016). Omfattende forskning støtter også tanken om at relasjonen mellom lærer og elev er viktig for å utvikle gode læringsmiljø (Ertesvåg, 2016). Kunnskapen som eleven eller studenten har, kalte Vygotskij utviklingsnivå. Innenfor dette nivået kan studenten utføre oppgaver uten hjelp fra andre, men lærer heller ikke noe nytt. En student som skal utføre en øvelse som er gjennomført flere ganger tidligere og som vedkommende er godt kjent med, vil ikke kunne oppnå ny kunnskap. Vedkommende vil i tillegg ha få eller ingen vanskeligheter med å utføre øvelsen på egenhånd. For å komme seg videre og lære noe nytt, snakket Vygotskij om den nærmeste utviklingssonen. Her kan ikke eleven eller studenten klare å løse oppgavene alene uten hjelp fra andre. For å komme til neste utviklingszone, kan faglærer blant annet stille studenten spørsmål som kan være til hjelp i tenkningen for å utvikle ny kunnskap. For studenter ved Politihøgskolen kan det være flere øvelser som fremstår nye, som krever at studenten og faglæreren har samtaler i etterkant for at studenten skal kunne få bedre forståelse og innsikt i hvordan slike situasjoner kan løses. Et viktig prinsipp her er at læringen skjer gjennom dialog og samhandling med andre som er mer kompetent enn den som skal lære (Lyngsnes & Rismark, 2007). Den som er mer kompetent vil, ifølge Vygotskij, fungere som stillas, slik at eleven/studenten kan nå utover sitt eget, aktuelle utviklingsnivå. Vedkommende skal lære noe som personen ikke har kunnet fra før. En ny øvelse som fanges opp på video, kan være til god hjelp i den sammenheng. Studentene kan se seg selv og reflektere over hva som kunne blitt gjort annerledes med hjelp fra en veileder (f.eks. faglærer). På den måten kan han/hun oppnå ny kunnskap basert på samtalene med læreren om hva de ser på videoen, og gjøre seg ulike tanker om hva de kunne ha gjort annerledes. Men denne nye kunnskapen kan også skje i interaksjon med andre enn læreren. Under en øvelse kan makkerparene ha nytte av hverandres kunnskap. En som mangler kompetanse om sambandsbruk og polititaktikk kan få hjelp og veiledning av medstudent som har noe mer erfaring på dette området (f.eks. forsvaret), eller det kan være studenter som har jobbet innenfor psykisk helsevern og har kunnskap på feltet, og dermed være til støtte for medstudenter uten denne kunnskapsbakgrunnen. Den som ikke har kompetanse, kan dermed kompensere for dette ved å ha andre tilstede i situasjonen (kulturen) som bistår med sin kunnskap og ferdighet (Wittek, 2016). Studenten kan dermed prestere bedre sammen med andre som er mer kompetente enn en selv. Hjelp fra andre vil dermed medføre at personen klarer mer enn hvis vedkommende skulle utføre samme oppgave på egenhånd



(Vygotskij, 2001). Dette samspillet resulterer dermed i at personen mestrer noe utover sin personlige kunnskap (Wittek, 2016).

Den siste teorien vi velger å trekke frem som kan ha betydning for undervisningsopplegget vårt, er Albert Banduras sosial modellering. Læring skjer, ifølge denne teorien, ved å observere og imitere andre (Lyngsnes & Rismark, 2007). En svakhet med denne er likevel hvordan imitasjonen kan bli for mekanisk i form av etterligning og kopiering av andres atferd. For en nyutdannet som observerer makkeren sin i en konfliktsituasjon, er det ikke sikkert at atferden i dette konkrete eksemplet nødvendigvis alltid vil føre frem til deeskalering og god oppdragsløsning i andre situasjoner. Det er derfor viktig at man problematiserer det komplekse samspillet som foregår mellom politiet og publikum for å løse ulike konflikter. Bandura mener likevel at ferdigheter læres mer effektivt ved å observere andre enn ved direkte forsterkning (Lyngsnes & Rismark, 2007). I vårt undervisningsopplegg bruker vi noe tid på å anvende elementer fra sosial modellering. For eksempel legger vi opp til at studentene i refleksjonstimen kan observere videopptakene til andre makkerpar, og hvordan de har løst oppdraget. Studentene kan således diskutere seg imellom forskjeller og likheter i hvordan utførelsene har skjedd, og kan eventuelt ta lærdom av hvordan andre har valgt å løse samme «oppdrag». I undervisningen viser vi også en video som faglærerne har utarbeidet (lærerne er markører og «politi»). Dette er et konstruert eksempel der vi poengterer typiske feil som studentene kan gjøre i øvelsessammenheng. Videoen kan være nyttig i den forstand at den bevisstgjør studentene på hva de ikke bør gjøre under et oppdrag.

I dette avsnittet har vi sett nærmere på ulike pedagogiske teorier vi mener har relevans for undervisningsopplegget vi skal presentere i de neste avsnittene. Vi har forsøkt, de årene øvelsen har vært en del av undervisningen, å utvikle nye tanker og ideer i gjennomføringen. Hovedårsaken har vært et ønske om at studentene skal kunne oppnå best mulig læringsutbytte ved å være aktive både i øvelsessammenheng og i refleksjonsarbeidet. I tillegg har vi benyttet en øvelse vi mener ligger tett opp mot praksisfeltet. Oppdraget baseres blant annet på erfaringer fra politibetjenter. På den måten står denne ideen også i samsvar med progressivisme, der man ønsker en sammenheng mellom skolens innhold og samfunnet utenfor (Lyngsnes og Rismark, 2007).

I de neste avsnittene skal vi gjøre rede for både øvelsen i sin helhet og refleksjonstimen. Vi vil starte med en beskrivelse av rammebetingelsene og endringer vi gjorde i 2018 sammenlignet med pilotprosjektet som ble gjennomført i 2017.

## **KKH-prosjektet**

### **Introduksjon og rammebetingelser for FoU-prosjektet**

Deltakerne i prosjektet var B1-studenter (førstårsstudenter) ved Politihøgskolen. Det ble først gjennomført et pilotprosjekt i 2017, før FoU-prosjektet i sin helhet ble utført våren 2018. Vi foretok noen endringer basert på erfaringer vi gjorde oss under pilotprosjektet. Disse vil vi komme nærmere tilbake til.

På det tidspunkt da pilotprosjektet skulle begynne, hadde vi syv års erfaring med samme øvelse. I disse årene har det vært flere lærere involvert. Gjennomføringen av årets FoU-prosjekt (2018) og pilotprosjektet i 2017, besto av to politifaglærere og én psykologilærer. Samme øvelse (uten refleksjonstimen) har også blitt benyttet tidligere for å undersøke nærmere hvordan informasjon før en øvelse kan virke inn på studentenes atferd.

I forkant av øvelsen har studentene vært igjennom ulike emner som de fortsatt er i gang med eller har avsluttet ved prosjektets tidspunkt. Flere emner kan også være relevante å trekke inn i gjennomføringen. Slike kan være arrestasjonsteknikk, ordenstjeneste, psykologi, juridiske emner osv. Øvelsen gjennomføres i månedene februar/mars, et tidspunkt der studentene skal ha utviklet tilstrekkelig med kunnskap for å kunne klare å løse «oppdraget». Øvelsen vil kunne gi studentene økt stressnivå, men likevel ha et innhold som er tilpasset evnene og kunnskapsbakgrunnen deres. Med andre ord, er øvelsen mulig å gjennomføre på en god måte hvis studentene klarer å anvende sine potensialer.

For å gjennomføre øvelsen kreves det at studentene har riktig utstyr, slik som samband, utstyrsbelte, samt uniform. Studentene får kort, praktisk informasjon om øvelsen i begynnelsen av timen, men de får ikke vite innholdet i oppdraget. Med andre ord, de vet lite om hva som venter dem. Studentene blir videre bedt om å møte til et bestemt tidspunkt hos «operasjonssentralen». Ved dette stedet er det en faglærer som gir studentene sambandsutstyr. Derneft får de beskjed om å komme seg til en aktuell adresse. Studentene løper en kort distanse med samband tilgjengelig for å kommunisere med «operasjonssentralen». Ved huset de løper til, møter de en person i døren. Denne personen viser etter hvert klare symptomer på psykose (paranoide symptomer), men skal utover dette ikke vise tegn på aggresjon, angrep mot politi, eller bruk av eksempelvis stikkvåpen. Studentene skal løse oppdraget uten hjelp fra faglærerne. Tilstede under øvelsen er kun markør og én faglærer som representerer KKH-emnet. Det er denne læreren som stopper øvelsen med utgangspunkt i en tidsramme. Faglærer og markør gir således muntlig tilbakemelding til studentene rett etter at øvelsen er avsluttet. I etterkant skal

studentene besvare ulike refleksjonsoppgaver. I tillegg er studentene blitt filmet under gjennomføringen. Hvert makkerpar får anledning i refleksjonstimen til å se opptaket, som slettes rett etter timen (innholdet i opptakene brukes ikke i denne rapporten). I 2017 ble dette gjennomført uka etter, mens det ble sett på samme dag som øvelsesgjennomføringen i 2018. I disse to årene ble det benyttet to ulike måter å filme undervisningen på. Det første året (2017) benyttet vi iPad, mens det andre året (2018) brukte vi et videokamera for å filme øvelsen. Fordelene med videokameraet var at det hadde større lagringskapasitet. Vi slapp dermed å bruke flere kameraer under samme øvelse, noe vi derimot måtte gjøre det året vi benyttet iPad. I tillegg var både lyd- og bildekvaliteten noe bedre da vi brukte videokamera. Det var også noe enklere å overføre opptakene fra videokameraet til minnepinner. I tillegg til endring av opptakerutstyr i 2018, gjorde vi også noen forandringer når det gjaldt rombestillingen. Vi valgte å bestille et dobbelklasserom framfor enkeltrom i 2018. Et større klasserom kunne bidra til at studentene fikk mer ro og mindre forstyrrelser fra medstudentene under videogjennomgangen.

### **Filming av øvelsesgjennomføringen**

I prosjektet har vi ønsket å benytte videoopptak som en del av undervisningsopplegget. Hovedmålet har vært å se nærmere på hvordan opptaket kan brukes som en del av refleksjonsarbeidet blant studentene i etterkant av en casebasert øvelse. Videoopptaket skjedde ved at vi plasserte et kamera i stua der casen foregikk. Vi gjorde noen vurderinger for å finne den plasseringen som kunne bidra til at vi fikk filmet det meste som foregikk inne i bygningen. Vi benyttet et stativ som ble plassert på et bord i en krok i stua. På dette stativet festet vi videokameraet. Avspillingen startet straks studentene var i nærheten av bygningen ved at markøren trykket på opptaksknappen. Faglærer, som observerte gjennomføringen, stoppet opptaket når øvelsen ble avsluttet. Hvert makkerpar ble dermed filmet i interaksjonen med markøren. I etterkant av øvelsen, ble alle opptakene overført til en minnepinne som studentene fikk utdelt i refleksjonstimen. Det er verdt å merke seg at ingen data eller beskrivelse fra opptakene blir brukt i denne rapporten. Vi redegjør kun for undervisningsopplegget.

Ofte vil innføring av (ny) teknologi endre en rekke didaktiske forhold (Gudmundsdottir & Egeberg, 2016). I vårt tilfelle har vi måttet ta hensyn til klasserom (hvilke som er best egnet for undervisningen), planlegging av videoutstyr og opptaksprosedyrer, kunnskap om å overføre opptakene fra kamera til minnepenn, ha kunnskap til å hjelpe studentene med å åpne videofil, og eventuelt ha tilgang på ekstra PC'er. Undervisningsplanleggingen har i vårt tilfelle vært svært sammensatt, der hensynet til teknologi, den praktiske gjennomføring og fokus på studentenes læringsprosess, har stått sentralt.

### **Etter øvelsen – oppgaver og diskusjon med makker**

Etter at øvelsen var ferdig, fikk studentene utdelt et ark med spørsmål som skulle besvares. Spørsmålene var knyttet til pensumlitteraturen og hadde overføringsverdi til øvelsen studentene nettopp var ferdig med. Studentene skulle ikke skrive ned svarene, men kun diskutere spørsmålene med makkeren. Det krevde at studentene var kjent med pensumlitteraturen på tidspunktet dette arbeidet skulle gjøres. Faglærerne hadde før undervisningen vært igjennom de fleste begrepene i KKH-undervisningen, samt at studentene skulle forberede seg ved å lese aktuell pensumlitteratur. Dette var første steg i refleksjonsarbeidet etter øvelsesgjennomføring, i tillegg til tilbakemeldingene fra faglærerne. Da alle studentene var ferdige med gjennomføringen, ble klassen samlet. Her ga faglærerne noen felles tilbakemeldinger til studentene. Studentene fikk også muligheten til å stille spørsmål, hvis det var noe de lurte på i forbindelse med øvelsen.

### **Refleksjonstimen**

I etterkant av øvelsen ble det satt av én time i storklasserom (to klasserom som er slått sammen til ett). Hvert makkerpar fikk utdelt videoopptaket av dem selv. Studentene fikk mulighet til å se igjennom opptaket, stoppe der det var ønskelig og nødvendig, og diskutere nærmere gjennomføringen. I denne undervisningstimen var det to faglærere tilstede som veiledet studentene etter behov. Faglærerne bestod av én politilærer og én psykologilærer (begge underviser i faget KKH og er undertegnede av denne rapporten). Timen ble lagt opp til å være studentaktiv. I forkant oppfordret vi studentene til å ta med høretelefoner/headset, slik at opptakene ikke forstyrret de andre studentene i samme klasse når alle skulle se igjennom opptakene samtidig.

Underveis i dette arbeidet, skulle studentene også besvare noen spørsmål (på et ark) som en del av refleksjonsarbeidet og evalueringen av undervisningen. Spørsmålene var standardiserte, der studentene skulle sette ring rundt det alternativet de mente passet best til utsagnene. Vi vil utdype svarene senere i rapporten.

I 2017 og 2018 ble refleksjonstimen iverksatt på to ulike tidspunkt. Den første gangen, våren 2017, ble undervisningsøkta gjennomført uka etter øvelsen. I FoU-prosjektet i 2018 ble refleksjonstimen gjennomført samme dag som øvelsen ble utført. En viktig grunn til at vi valgte å endre tidspunkt til samme dag som øvelsesgjennomføringen, var at studentene lettere kunne huske øvelsen, hva de tenkte og hvordan de oppfattet situasjonen. I tillegg var det en praktisk

fordel ved at de som deltok på øvelsen, høyst sannsynlig også deltok i refleksjonstimen samme dag. Fraværet ble dermed et ikke-problem.

En viktig del av refleksjonstimen er at studentene skal sitte sammen og ha samtale om hvordan de kommuniserte med markøren og seg imellom. Dette er også kjernen i metakommunikasjon, som handler hovedsakelig om samtale om samtalen (Phelps, Carlquist & Gillespie, 2017). Metakommunikasjonen blir spesielt viktig for å reflektere over hvordan studentene klarte å kommunisere underveis i øvelsen. Videogjennomgangen kan være til hjelp i den sammenheng. Her kan studentene se nærmere på hvordan egen kommunikasjon fungerte overfor markøren i øvelsen, og studentene imellom. Videre kan de stoppe opptaket og fryse bildet for å gjøre nærmere vurderinger av eget kroppsspråk, som flere muligens ikke var bevisste på under gjennomføringen. Denne bevisstgjøringen er viktig spesielt fordi både verbal og nonverbal kommunikasjon kan ha innvirkning på interaksjonen med publikum. I tillegg kan studentene også se nærmere på hvorvidt de klarte å være kongruente i bruken av verbale og nonverbale tegn, det vil si om disse var i samsvar med hverandre (Phelps, Carlquist & Gillespie, 2017). Videre kan også opptaket belyse hvordan konfliktgraden økte eller ble redusert underveis i situasjonen, en viktig forståelse som kan gi studentene en bedre innsikt i konfliktårsaker, et tema som også utdypes nærmere i KKH-pensumet (Larsen, 2017). Men refleksjonsarbeidet kan også være med på å utfordre eksisterende skjema. Vi var inne på skjematenkning i teoridelen i forklaringen av Piagets tenkning og kognitivismen. Videre kan samtalen med studentene og refleksjoner de gjør, bidra til at de tenker mer over sin egen tenkning. Dette kalles ofte for metakognisjon (Wittek & Brandmo, 2016). Gjennom slike abstrakte arbeid kan studentene også få innsikt i hva som kunne være med på å påvirke valgene de foretok under øvelsen, basert på en forståelse av at tanker har innvirkning på våre beslutninger.

I teoridelen trakk vi frem behaviorismen og knyttet denne til tilbakemeldinger fra lærerne og erfaringer studentene gjorde seg overfor markøren. I refleksjonstimen derimot, vektlegges dette perspektivet i mindre grad. Vi bruker lite tid på å gå rundt for å gi ros eller ris basert på studentenes prestasjoner. Det er studentene selv som gjør slike vurderinger, om hva de eventuelt kunne gjort annerledes og hva som fungerte bra under «oppdraget».

Vygotskij (2001) mente at undervisningen kan gi eleven (eller studentene i vårt tilfelle) større innsikt i hva vedkommende gjør, og på den måten lærer å bruke sine ferdigheter bevisst. I tilfelle med vår undervisningen, kan vi se for oss at videogjennomgangen øker studentenes bevissthet

om hva de gjorde under øvelsen. Denne innsikten kan de ta med seg videre i håndteringen av nye øvelsessituasjoner.

I Zimmermans modell (2000 omtales i Brandmo, 2016) om selvregulert læring, kommer det frem i den siste fasen om selvrefleksjon, hvordan prosessen og resultatet av oppgaveløsningen er gjenstand for refleksjon, og hvordan dette vurderes opp mot mål eller en standard. Her vises det også til hvorvidt man føler mestring, basert på deltakernes prestasjoner som sammenlignes med tidligere utførelser. I tilfelle med våre studenter har de ikke utført liknende oppgaver tidligere. Likevel kan man oppnå en viss sammenligningen ved at de får mulighet til å se hvordan andre har utført samme «oppdrag», noe det også legges til rette for ved at studentene bytter videofiler med andre makkerpar (dette er frivillig). Dessuten avslutter vi undervisningstimen ved å vise en video utarbeidet av faglærerne basert på «oppdraget» som studentene har gjennomført. Denne kan også fungere som et sammenligningsgrunnlag for studentenes egne prestasjoner.

I Zimmermans siste fase trekkes det også frem selvreaksjon, som omfatter utbyttet man har hatt av selvrefleksjonsfasen (Brandmo, 2016). Hvis positive følelser knyttes til læreprosessen, kan dette også ha positiv virkning for videre læring og hvordan man nærmer seg lignende oppgaver i fremtiden. Det er også mulig å se for seg at det å mislykkes på en oppgave kan være positivt, vel å merke hvis det gis forklaringer på hvorfor man ikke lykkes (Zimmerman, 2000 i Brandmo, 2016). Ved å ha valgt en gal tilnærming, kan det øke sjansen for at man prøver noe annet neste gang. Det er også vår erfaring at studentene selv forstår hva de kunne ha gjort annerledes, og viser både interesse og motivasjon for å gjennomføre øvelsen på nytt for å rette opp feilene de gjorde første gang. Dette kommer spesielt til uttrykk i samtale vi har med studentene. Vi lytter til (og støtter) deres vurderinger, har samtale om de tanker de uttrykker, og eventuelt «fyller» inn kunnskapen de eventuelt mangler som kan være nyttig å ha med seg videre når nye øvelser skal gjennomføres.

### **Studentaktiv læring – hvor står prosjektet?**

Slik vi har forsøkt å illustrere i denne rapporten, mener vi at prosjektet har flere sentrale elementer som kjennetegner studentaktiv læring. Hvis vi tenker oss at aktiv læring handler om når en student er aktiv og engasjert i læringsprosessen, er dette noe vi har erfart i prosjektet vårt. Studentene var aktive under øvelsen for å håndtere oppdraget, men også i refleksjonsarbeidet. Det er studentene som må løse «oppdraget» basert på relativt lite informasjon de får i forkant av øvelsen. Det er også studentene selv som ser på videoen i

etterkant, og stopper opptaket der de mener det er nødvendig for å diskutere nærmere det de har gjort. I tillegg må studentene underveis bruke kunnskapen de har tilegnet seg frem til nå, uten at faglærerne gir konkrete føringer på det. Tilbakemeldingene de får fra faglærerne, kan de bruke videre som utgangspunkt i refleksjonsarbeidet. Faglærerne skal veilede studentene, og dermed legges det ikke opp til tradisjonell undervisningsform i disse timene. En del av læringsprosessen omfatter også studentens bevisste forståelse for hvordan de kan knytte flere emner sammen for å løse et oppdrag på best mulig måte. Et sentralt mål gjennom disse undervisningstimene er at studentene skal ha dannet seg ny kunnskap basert på erfaringer de får fra øvelsen og refleksjonstimen.

Avslutningsvis vil vi se nærmere på evalueringsarbeidet knyttet til et utdelt spørreskjema studentene besvarte i refleksjonstimen. Disse kan gi noen svar på om målene er oppnådd sett fra studentens ståsted.

### **Studentevaluering av øvelsen**

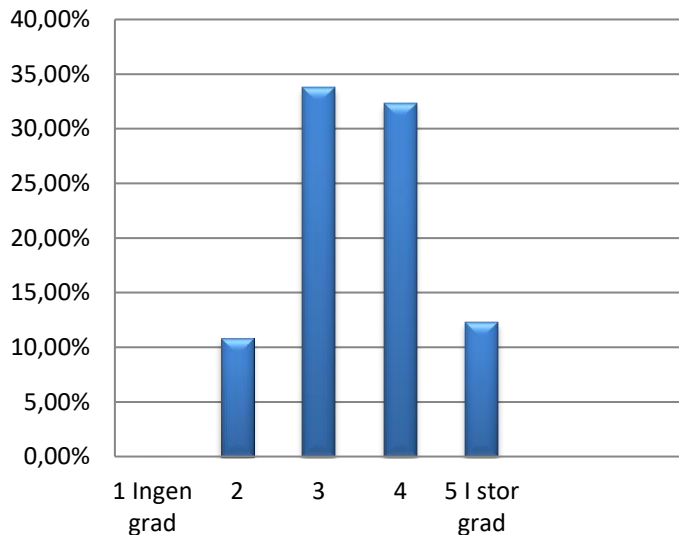
I refleksjonstimen gjennomførte vi en frivillig spørreundersøkelse som studentene kunne svare på. Undersøkelsen var anonym. Spørreskjemaet (på et ark) ble delt ut til hvert makkerpar etter at de hadde sett videoopptaket av seg selv. Makkerparene skulle svare på undersøkelsen sammen. Vi har valgt å dele dette kapittelet i to, basert på innholdet i undersøkelsen. I den første delen vil vi trekke frem svar på spørsmål som hovedsakelig angår hvordan studentene selv opplevde egen utførelse, oppfatning og væremåte under øvelsen. Den andre delen er svar på spørsmål som angår den pedagogiske gjennomføringen. Vi vil også kommentere funnene underveis, før vi avslutter kapittelet med en kort oppsummering fra undersøkelsen.



### Studentenes vurderinger av egen utførelse

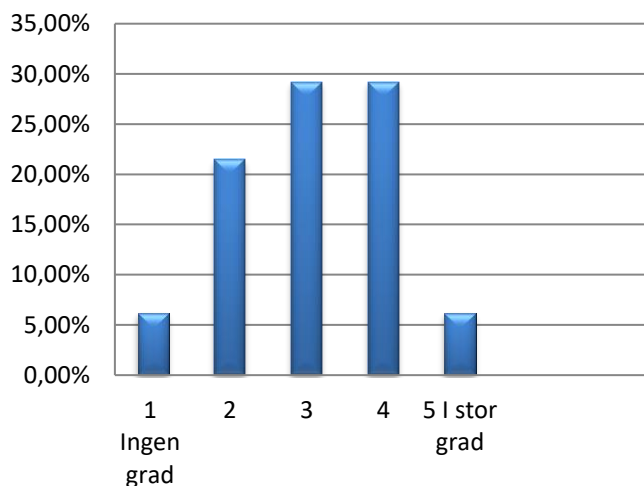
Under vil vi presentere svar på spørsmål som omfatter studentenes egne vurderinger av «oppdraget», etterfulgt av en kort forklaring under hvert spørsmål (figur).

#### I hvor stor grad klarte dere å få kontroll på personen i boligen (N=58)?



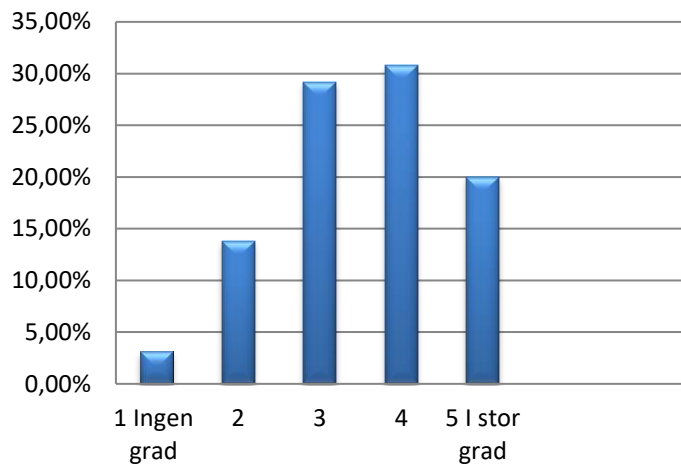
**Figur 1:** Flertallet av studentene opplevde å få relativt god kontroll på personen. Det var ingen studenter som svarte at de hadde «ingen kontroll» på markøren i boligen

#### I hvor stor grad klarte dere å bruke aktiv lytting i øvelsen overfor personen i boligen (N=60)?



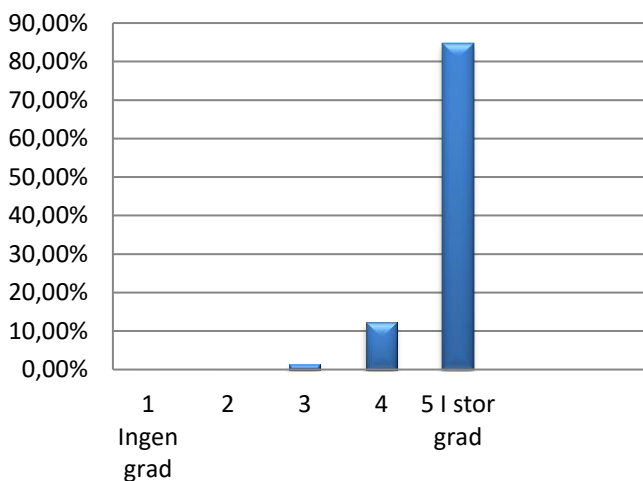
**Figur 2:** Når det gjaldt bruken av aktiv lytting, opplevde flere studenter at dette var noe vanskelig å få til. Dette kan forklares med at markøren hadde en væremåte som gjorde det utfordrende å bruke aktiv lytting. Til tross for dette, var det likevel flere som opplevde at de klarte å få dette til.

**I hvor stor grad klarte dere å kommunisere med hverandre under oppdraget (N=63)?**



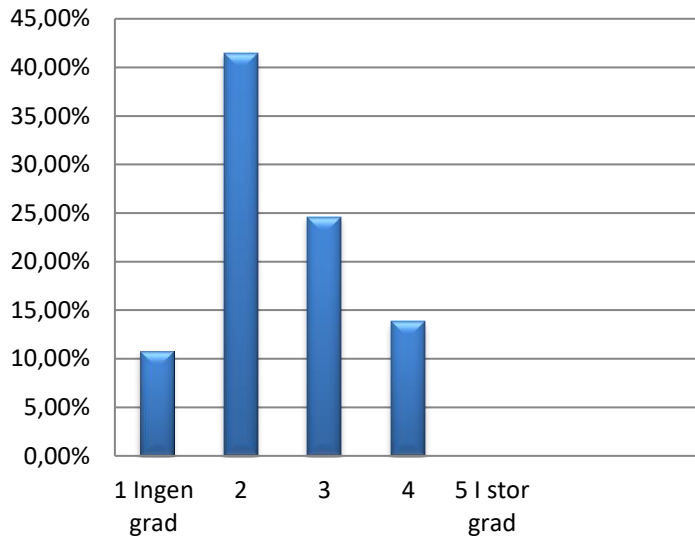
**Figur 3:** På spørsmålet som angår kommunikasjon mellom makkerparene, varierer svarene blant studentene. Dette er også i samsvar med våre erfaringer fra øvelsesgjennomføringen. Noe av tilbakemeldingene handler om å bevisstgjøre studentene på hvor viktig den interne kommunikasjonen er for å løse et oppdrag.

**I hvor stor grad opplevde dere personen i boligen som alvorlig syk (N=64)?**



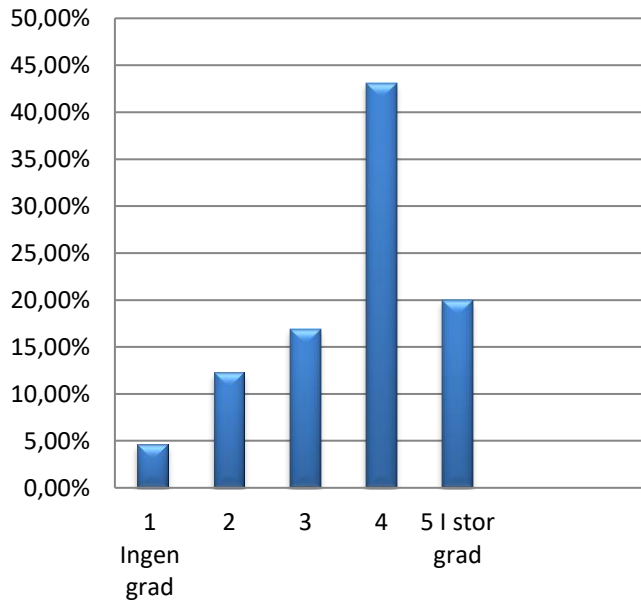
**Figur 4:** De fleste studentene hadde en oppfatning av at vedkommende i boligen var i stor grad alvorlig syk. Dette samsvarer også godt med markørens rolle som «alvorlig psykisk syk».

**I hvor stor grad klarte dere å betrygge personen i boligen (N=59)?**



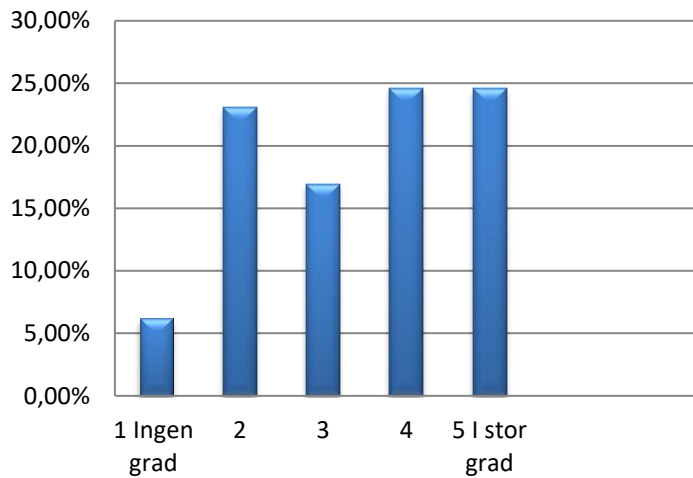
**Figur 5:** På spørsmål om studentene klarte å betrygge markøren, var det flere som opplevde at de ikke klarte dette. Dette kan ha sammenheng med at noen studenter forventet at de skulle klare å roe personen helt ned. Markøren la lite opp til det.

**I hvor stor grad la dere en plan for oppdraget i forberedelsesperioden (N=63)?**



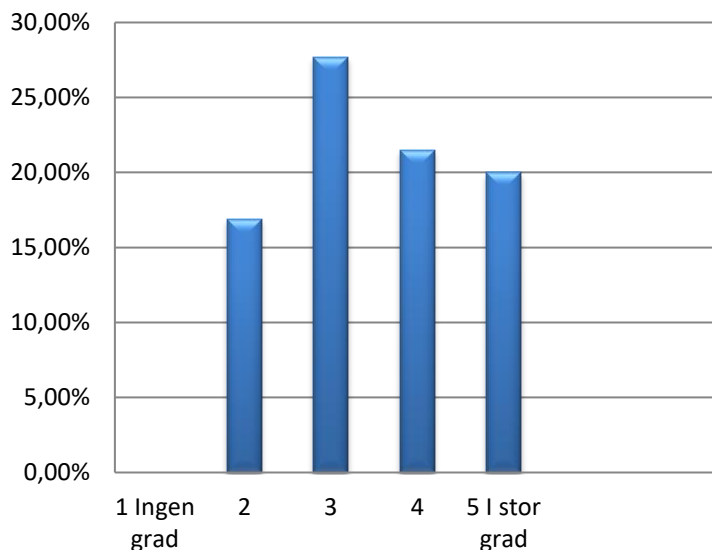
**Figur 6:** Det var tydelig at flere studenter la en plan før de skulle gjennomføre øvelsen, basert på svarene over. I hvor stor grad de klarte å følge denne, kommer frem i figur 7 (se under).

**I hvor stor grad fulgte dere planen under oppdragsgjennomføringen(N=62)?**



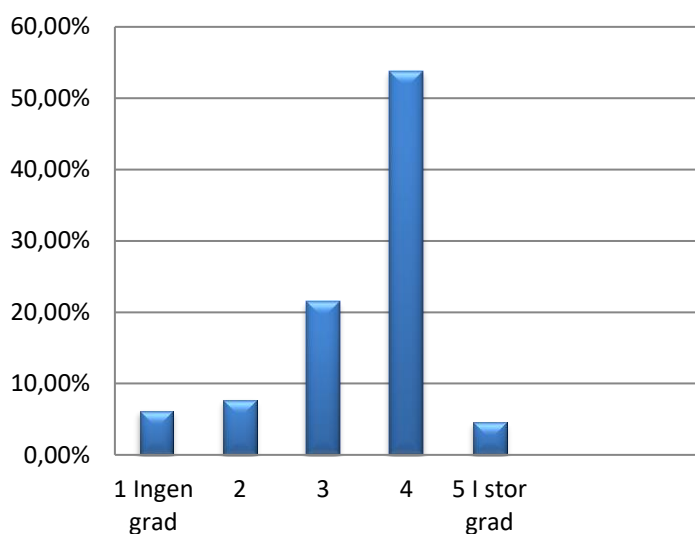
**Figur 7:** Resultatene over viser at det var stor variasjon blant makkerparene i hvor stor grad de klarte å følge planen under selve oppdragsgjennomføringen.

**I hvor stor grad ville dere handlet annerledes hvis dere fikk mulighet til å gjennomføre øvelsen på nytt (N=56)?**



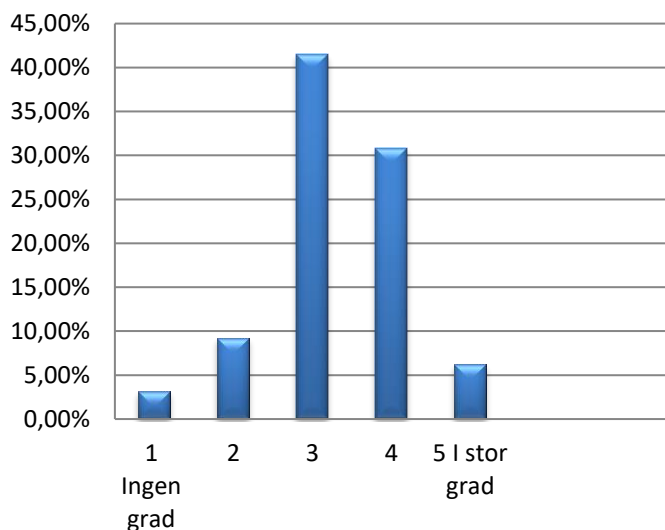
**Figur 8:** På dette spørsmålet svarer flertallet blant studentene at de ville handlet annerledes hvis de fikk sjansen på nytt. Svarene kan være basert på tilbakemeldinger som ble gitt fra faglærerne, opplevelsen de hadde da øvelsen ble avsluttet eller videogjennomgangen i refleksjonstimen.

**I hvor stor grad opplevde dere at dere mestret øvelsen rett etter at dere var ferdige med gjennomføringen (N=61)?**



**Figur 9:** I denne figuren kommer det frem at flertallet følte de mestret øvelsen rett etter at den ble avsluttet. Et mindretall av gruppene følte at de ikke mestret øvelsen.

**I hvor stor grad opplever dere at dere mestret øvelsen etter å ha sett dere selv på video (N=59)?**

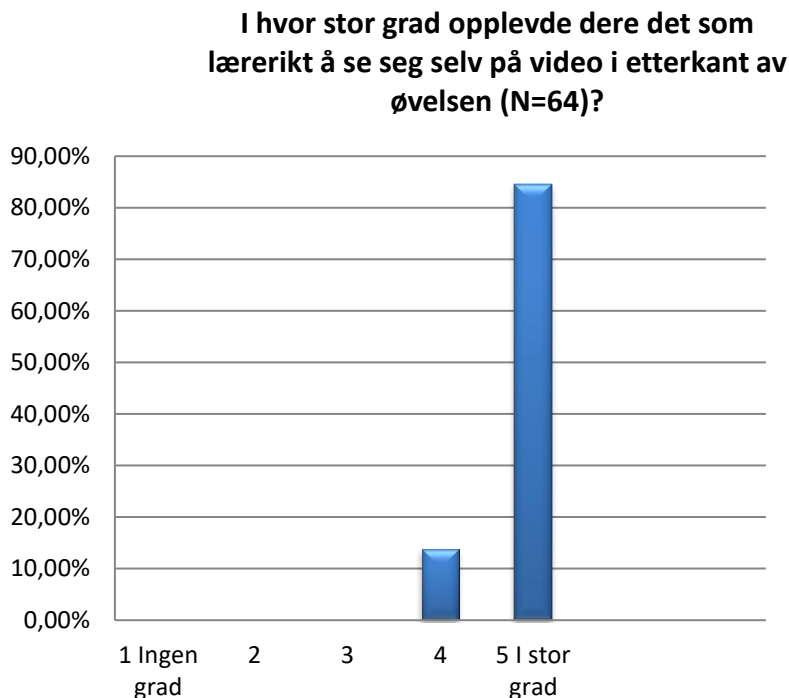


**Figur 10:** Ut fra dette spørsmålet kan det synes som om at det er noen færre som opplevde at de mestret øvelsen etter at de så seg selv på video. Det er noen flere som krysset av på alternativ 3 enn tilfellet var på spørsmål 9. Forskjellene er likevel ikke store.

Basert på resultatene fra studentene over, er det tidvis store variasjoner blant makkerparene. For eksempel kommer dette til uttrykk på spørsmål som angår hvordan de selv opplevde å mestre øvelsen. Her viser resultatene at noen grupper følte de ikke mestret øvelsen i det hele tatt, mens andre opplevde at de mestret øvelsen i stor grad. Ut fra resultatene å bedømme, er det tydelig at studentene har ulik oppfatning av egen gjennomføring. De studentene som svarte at de ville handlet annerledes hvis de fikk en ny mulighet til å gjennomføre øvelsen, kan ha dannet seg en annen oppfatning etter å ha sett seg selv på video, sammenlignet med den de gjorde underveis eller rett etter at øvelsen var ferdig. Når det gjaldt studentenes oppfattelse av tilstanden til markøren i boligen, var denne derimot relativ lik blant de fleste studentene.

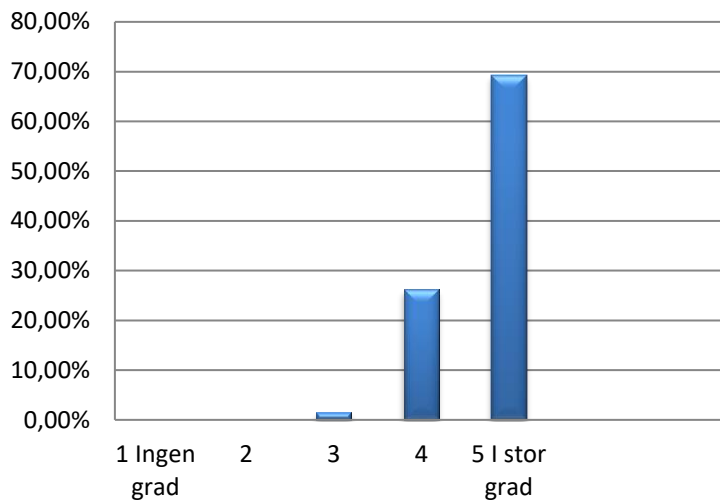
#### *Den pedagogiske gjennomføringen – hvordan studentene opplevde dette*

I dette avsnittet har vi valgt å fokusere på svar fra spørreundersøkelsen vi mener kan knyttes til den pedagogiske gjennomføringen. Svarene fra undersøkelsen kan gi oss en forståelse av hvorvidt videoopptaket og refleksjonstimen har vært lærerikt for studentene.



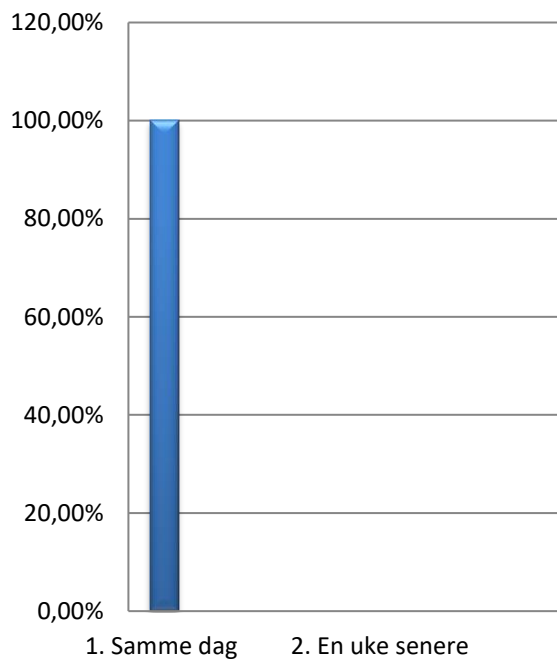
**Figur 11:** Flertallet blant studentene opplevde det som lærerikt å se seg selv på video i etterkant av øvelsen. Dette samsvarer godt med de muntlige tilbakemeldingene vi har fått fra studentene i etterkant av undervisningen.

**I hvor stor grad opplevde dere å ha utbytte av refleksjonstimen i etterkant av øvelsen (N=63)?**



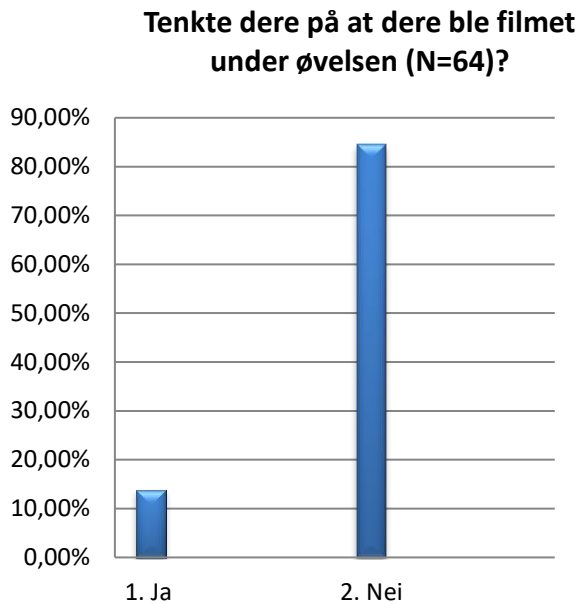
**Figur 12:** Dette spørsmålet angår refleksjonstimen spesielt, men svarene ligner en del på de vi så i figur 11. Dette kan forklares med at videogjennomføringen ble vist i refleksjonstimen.

**I hvor stor grad opplevde dere å ha utbytte av refleksjonstimen i etterkant av øvelsen (N=65)?**



**Figur 13:** Alle studentene opplevde at refleksjonstimen samme dag som øvelsesgjennomføringen, var et passende tidspunkt.





**Figur 14:** Flertallet blant studentene tenkte ikke over at de ble filmet under øvelsen. Når det gjaldt studentene som svarte ja, vet vi ikke i hvor stor grad filmingen påvirket utførelsen.

Slik vi har beskrevet tidligere i rapporten, ble refleksjonstimen i pilotprosjektet gjennomført uka etter øvelsen, mens refleksjonstimen i FoU-prosjektet (i år) ble gjennomført samme dag. Resultatene over viser at alle studentene ønsket å gjennomføre refleksjonstimen samme dag som øvelsen ble utført (se figur 13). Av flere grunner støtter vi studentene i dette. Først og fremst vil gjennomføringen være «fersk» for studentene under refleksjonstimen, og kan bidra til at de lettere husker hva de tenkte og følte underveis i øvelsen, enn om tidspunktet var uka etter. I tillegg kan det tenkes at studentene lettere erindrer hvordan de oppfattet situasjonen og markørens tilstand, noe som er spesielt nyttig i refleksjonsarbeidet.

Et annet viktig spørsmål vi ønsket å undersøke nærmere, var om studentene tenkte på om de ble filmet under øvelsen. Som vi beskrev tidligere i rapporten, ble et videokamera plassert i et hjørne av stua der markøren befant seg. Vi visste derimot ikke hvor mange av studentene som tenkte over filmingen. Resultatene viste at det kun var et mindretall blant studentene som tenkte på dette (se figur 14). Det vi derimot ikke spurte studentene om, var om filmingen hadde innvirkning på øvelsesutførelsen og valgene studentene foretok seg. Vi vet med andre ord ikke hva slags påvirkning filmingen hadde på studentene som svarte «ja» på spørsmålet. Det er likevel interessant at flertallet ikke tenkte over at de ble filmet. Dette kan forklares med at studentene brukte stor grad av sin kognitive kapasitet til å fokusere på personen i boligen. Det

skyldes at hjernen vår har begrensninger når det gjelder kapasitet for å prosessere informasjon, som spesielt påvirker oss når vi står overfor vanskelige eller flere oppgaver samtidig (Franconeri, Alvarez & Cavanagh, 2013). I tilfelle med studentene og øvelsen de deltok i, kan det tenkes at det var flere som viet oppmerksomheten sin mot beboeren i huset, og brukte derfor mye av sin kognitive kapasitet mot personen (og sambandsbruken). Det kan ha medført at flere opplevde såkalt ufrivillig blindhet som hovedsakelig handler om at vi ikke ser objekter som befinner seg innenfor synsfeltet vårt (Mack & Rock, 1998; Mack, 2003). Samlet sett kan dette være noe av forklaringen på at flere ikke tenkte over eller oppdaget filmingen i øvelsen.

Vi utarbeidet også to spørsmål som var viktig i sammenheng med det pedagogiske arbeidet og hvordan studentene selv opplevde undervisningsformen. Flertallet blant studentene svarte at videogjennomgangen var lærerikt (se figur 11). I tillegg svarte også flertallet at de i stor grad hadde utbytte av refleksjonstimen (se figur 12). Basert på dette kan vi si at videogjennomgangen og refleksjonstimen i undervisningen opplevdes nyttig for studentene. Dette er også i samsvar med våre mål for disse timene. Vi har gjort endringer underveis for å oppnå størst mulig læringsutbytte for studentene. Resultatene fra undersøkelsen kan tyde på at vi har lykket i dette.

## Diskusjon

I denne rapporten har vi sett nærmere på hvordan vi har benyttet videoopptak i undervisningen som et pedagogisk verktøy i etterkant av en casebasert øvelse. Gjennom prosjektet har vi forsøkt å gi studentene gode rammebetingelser for refleksjonsarbeid, og på den måten legge til rette for økt ansvarlighet og aktivitet i forbindelse med læringsprosessen til den enkelte. Vi har hatt et mål om at det er studenten selv som skal finne svarene og gjøre vurderinger av egne prestasjoner ved å se videoopptak av seg selv, med oss som veiledere og tilretteleggere. Studentaktiv læring har dermed stått sentralt i prosjektet.

Et annet viktig mål har vært å gjøre studentene bedre kjent med hvordan refleksjoner kan skape grobunn for ny læring og kunnskap. I tilknytning til KKH-emnet har prosjektet, ved hjelp av videogjennomgangen, forsøkt å gi studentene forståelse for hva som kan eskalere eller deeskalere konfliktsituasjoner basert på de refleksjoner studentene gjør seg, og tilbakemeldinger de får fra faglærerne. I tillegg kan også arbeidet gi studentene bedre innsikt i hvordan egne reaksjoner, kommunikasjon og væremåte kan virke inn på relasjonen til personen (markøren i øvelsen). Samlet sett kan denne kunnskapen gi studentene innsikt i hva som påvirker en konfliktsituasjon. Disse målene er også sentrale i emneplanens målformuleringer i KKH-emnet.

Slik Dewey har påpekt, er det viktig å være kritiske til oss selv knyttet til undervisningsformen vi har utarbeidet. For eksempel kan det være mulig at undervisningen ikke har gitt den læring vi hadde sett for oss. Hvis undervisningen ikke fører til læring, kan den like gjerne utelates, for å sette det på spissen. I den sammenheng bør vi derfor stille oss følgende spørsmål: hva er målet med undervisningen, hva er det vi ønsker studentene skal sitte igjen med av kunnskap etter endt undervisning, og hvorfor velger vi de metodene vi gjør. En grundig gjennomgang av disse spørsmål kan også belyse om det er nødvendig med endringer av undervisningsopplegget i fremtiden når evalueringer skal gjøres.

Til tross for at resultatene fra spørreundersøkelsen tyder på at studentene har hatt et godt læringsutbytte av undervisningsformen, er det likevel noe av innholdet vi har presentert som bør diskuteres. Det første omfatter de etiske forholdene som knyttes til videoopptak av studenter i undervisningssammenheng. Studentene kan være i en situasjon der de preges av både stress og usikkerhet, noe som kan gjøre dem mer sårbare enn ellers. Vi har forsøkt å tenke over denne problemstillingen ved å informere studentene om at de ble filmet. De som ikke ønsket å se videoopptaket av seg selv, kunne gi faglærerne beskjed om dette. Opptaket ville da bli slettet

og gjort utilgjengelig for alle. Studentene fikk også mulighet til å se videoopptak til et annet makkerpar, men dette var også frivillig. Hvis en eller begge i makkerparet ikke ønsket dette, ble videoen heller ikke vist for andre. Med andre ord, makkerparet måtte gi samtykke hvis videofremføringen skulle vises til et annet makkerpar. Vi poengterte dette overfor studentene, slik at ingen skulle føle seg presset til å vise fremføringen til andre. Det er verdt å merke seg at alle opptak ble slettet etter refleksjonstimen. Ikke noe av innholdet har blitt brukt i denne eller i andre rapporter. Det er kun studentene selv som har hatt tilgang på opptakene.

Et annet viktig element ved videofilmingen, er hvorvidt denne påvirket studentenes utførelse. Det å vite eller oppdage at man blir filmet, kan ha innvirkning på utførelsen av «oppdraget», og mulig bidra til at studentene handler annerledes enn de ellers ville ha gjort. I spørreundersøkelsen spurte vi ikke studentene hva filmingen hadde å si på gjennomføringen deres, noe vi også har kommentert i kapittelet om *Studentevaluering av øvelsen*. Nærmere undersøkelse av dette bør derfor gjøres i lignende, fremtidige prosjekter. Det er likevel verdt å merke seg at majoriteten av studentene ikke tenkte over eller la merke til at de ble filmet underveis.

## Avslutning

Vi mener at undervisningsformen som vi har forsøkt å presentere i denne rapporten, har vært et viktig bidrag til å nå flere sentrale mål i emnet. Formen har blant annet vært preget av digitale løsninger i form av videoopptak i forbindelse med refleksjonsarbeidet. Dette er noe forskere også er opptatt av, å bruke teknologiske løsninger for å bedre læringen (Gilje, 2016). Videoopptaket kan gi studentene en annen oppfatning av egen utførelse enn det inntrykket de sitter igjen med rett etter at øvelsen er avsluttet. Videoopptaket kan også gjøre studentene mer bevisste på hvordan egen væremåte påvirker samspillet med markøren og egen makker. Atferden til studentene i denne interaksjonen kan omfatte verbale og nonverbale kommunikasjonsformer som de nødvendigvis ikke tenker over under oppdraget, men som tydeliggjøres når de ser seg selv på video.

Målet med undervisningsformen har blant annet vært å aktivere studentene i dere egen læringsprosess. Blant annet er det studentene som har utført «oppdraget» uten hjelp fra faglærere. Studentene har også selv vært ansvarlige i for- og etterarbeidet i form av forberedelser og refleksjoner knyttet til øvelsesgjennomføringen i arbeidet med selvevaluering under videogjennomgangen. Faglærerne har likevel hatt en viss betydning i arbeidet i form av

tilbakemeldinger med ulikt fagperspektiv i etterkant av øvelsen, og hvordan studentene brukte sambandet underveis i «oppdraget». Under refleksjonstimen hadde vi som faglærere veilederrolle der vi hadde samtaler med studentene basert på øvelsesgjennomføringen. Denne rollen mener vi er i tråd med det pedagogiske grunnsynet og ulike pedagogiske teorier vi har presentert tidligere i rapporten. Det er studenten som er den aktive, mens faglærerne skal støtte og hjelpe vedkommende videre i å utvikle ny kunnskap innenfor fagfeltet det fokuseres på. Interaksjonen mellom lærer og student blir dermed viktig. Innenfor den sosiokulturelle læringsteorien skal læreren blant annet legge til rette for læring, veiledet aktivitet i klasserommet, påminnelser og oppmuntring til studentene (Witteck & Brandmo, 2016). Vi opplever at disse momentene har flere likhetstrekk med undervisningsformen vi har presentert.

Undervisningsopplegget har vært gjennomført to år på rad. Vi planlegger å fortsette med dette basert på positive opplevelser vi har erfart og tilbakemeldinger vi har fått fra studentene. Gjennom dette prosjektet mener vi at vi har bidratt med å utvikle en ny måte å undervise på i emnet KKH, noe som har gitt studentene et godt læringsutbytte.

## Litteraturliste

- Brandmo, C. (2016). Kognitive og sosialkognitive tilnærminger til læring. Stray & L. Wittek (red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 197-213). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ertesvåg, S.K. (2016). Klasseledelse – teoretiske perspektiv. I J.H. Stray & L. Wittek (red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 321-338). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Franconeri, S. L., Alvarez, G. A., & Cavanagh, P. (2013). Flexible cognitive resources: competitive content maps for attention and memory. *Trends in cognitive sciences*, 17(3), 134-141.
- Gilje, Ø. (2016). Læring og undervisning med digitale medier. I J.H. Stray & L. Wittek (red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 369-388). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gudmundsdottir, G.B. & Egeberg, G. (2016). Digitale ferdigheter. I J.H. Stray & L. Wittek (red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 534-550). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Larsen, N.M.L. (2017). Hva er konflikt? I J.M. Phelps, N.M.L. Larsen og M. Singh (red.), *Kommunikasjon og konflikthåndtering i operativt politiarbeid: Sosialpsykologiske perspektiver* (s. 181-200). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Mack, A. (2003). Inattentional blindness: Looking without seeing. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 180-184.
- Mack, A., & Rock, I. (1998). Inattentional blindness: Perception without attention. *Visual attention*, 8, 55-76.
- Phelps, J.M., Carlquist, E., & Gillespie, Al. (2017). God kommunikasjon i operativt politiarbeid: å lytte, forstå og respondere. I J.M. Phelps, N.M.L. Larsen og M. Singh (red.), *Kommunikasjon og konflikthåndtering i operativt politiarbeid* (s. 132-152). Oslo: Universitetsforlaget.
- Saugstad, P. (2000). *Psykologiens historie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vygotskji, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Wittek, L. (2016). Sosiokulturelle tilnærminger til læring. I J.H. Stray & L. Wittek (red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 133-148). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Wittek, L. (2016). Arven fra Vyotsky. I J.H. Stray & L. Wittek (red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 286-300). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Wittek, L. & Brandmo, C. (2016). Ulike tilnærminger til læring. I J.H. Stray & L. Wittek (red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 113-132). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.