

FLYVELEDERE og SIMULATORER – implementeringen af en deltagerorienteret læringspraksis hos Naviair – Flyvesikringstjenesten i Danmark

Med landingsbanerne i Københavns Lufthavn som kulisse, foregår en massiv kompetenceudvikling blandt flyveledere, der er tilknyttet Naviair, det danske center for flyveledelse. Denne artikel handler om flyvelederuddannelse, men især om indførelsen af et særligt koncept for uddannelsen af flyvelederne, herunder den særlige form for pædagogiske tænkning og praksis, der knytter sig hertil, kaldet DUK – Deltagerorienteret Undervisnings Koncept.

Artiklen er skrevet på grundlag et års arbejde i perioden 2009 -2010 med at implementere DUK-konceptet hos Naviair i forbindelse med uddannelse af flyvelederaspiranter.

”Please, fasten your seatbelts”...

Når man som passager i en flyvemaskine tager af sted på ferie, tænker de færreste sikkert på, at der udover piloten også er andre, som overvåger flyverens sikre vej fra A til B. På jorden i kontroltårnet eller i kontrolcentralen sidder flyvelederne og kontrollerer alle kommercielle flyvninger med det formål at tilsikre sikkerhed og effektivitet. Det foregår ved hjælp af en radar, der gør et muligt for flyvelederne at se, hvor og i hvilken højde de forskellige fly er. Piloten véd, når han navigerer i lufthavet, hvor han er rent geografisk og højdemæssigt, men ikke hvor han er i forhold til andre fly. Dette overblik har kun flyvelederne, og som sådan har de ansvaret for, ved hjælp af kurs, højde og fartkontrol, at sikre at flyene ikke kommer for tæt på hinanden.

Flyvesikringstjenesten Naviair uddanner sine egne flyveledere. Den er beliggende i Kastrup med bl.a. kontrolcentralen, hvorfra flytrafikken over dansk luftrum kontrolleres.

Uddannelsen til flyveleder består af en vekslen mellem teori og simulatortræning med hovedvægten på simulatortræningen. Her øver man sig i et luftrum, der til forveksling ligner virkeligheden, med radarblips, piloter, vind og vejr samt flyvere, der manøvrerer efter flyveledernes udstukne retningslinjer.

Træning af flyveledere ved hjælp af simulatorer har været praksis igennem mange år.

Det er forbundet med mange omkostninger at uddanne en flyveleder. Det koster hen ved 400.000,- euro. Under hele uddannelsen bliver aspiranterne fulgt af en uddannet flyveleder og da uddannelsen varer 2 ½ år er det således en bekostelig affære, hvis en elev ikke lever op til målsætningerne, og uddannelsen derfor må afbrydes. Selvsagt er der en stærk motivationsfaktor for at gøre uddannelsen af flyveledere så optimal som muligt. I den proces er det afgørende med velkvalificerede instruktører.

Optimering af undervisningen – og læringen!

Uddannelsen af instruktører er derfor vigtig. Således gennemgår hver flyveleder/flyvelederassistent et pædagogisk grundkursus efter to års virke, hvorefter hver instruktør skal have et brush-up kursus hvert tredje år. Gennemførelsen af såvel grundkursus som brush-up kursus er en forudsætning for at kunne fungere som instruktør.

For at optimere uddannelsen af flyveledere anvendes simulatorer hyppigt i uddannelsen - tilpasset de forskellige udviklingstrin, som aspiranterne gennemgår.

Uddannelse ses som en væsentlig faktor i Naviairs allervigtigste prioritet, nemlig sikkerhed i trafikafviklingen. Der stilles store krav ved optagelsen af kommende flyveledere, og hele det ovenfor beskrevne kompetenceudviklingssystem skal være med til at vedligeholde en høj kvalitet af flysikkerhed.

Deltagerorienteret Undervisnings Koncept.

SIMU-learning.com har igennem 14 år arbejdet sammen med Force Technology om et særligt koncept for den pædagogiske anvendelse af simulatorer. I dette samarbejde har SIMU-learning.com løst opgaver for bl.a. Venice Pilots, SAMTRA, South Africa (South Africa Maritime Training Academy), Caribbean Maritime Institute, Jamaica og Vikingline. På baggrund af dette gennemprøvede koncept indledte SIMU-learning.com et samarbejde med Naviair i 2008.

Målene for samarbejdet i Naviair var en optimering af undervisningen – og læringen – og dermed et ønske om at sikre en højere gennemførelsesprocent i forbindelse med uddannelsen af nye flyveledere. I det efterfølgende vil vi udfolde tankerne bag konceptet – *Deltagerorienteret Undervisnings Koncept.*

Udviklingen af kompetencer – kræver praktiseren!

Teorierne om hvordan man lærer, er mange. De seneste årtiers forskning og det erfaringsmateriale der er oparbejdet fra det voksenpædagogiske felt, peger imidlertid på nogle mere og mere underbyggede antagelser: **læring af kompetencer må involvere praktiseren – og læring er en relationel, social aktivitet.** Man lærer f.eks. sjældent nye sociale kompetencer i et lukket lønkammer eller håndteringen af landbrugsmaskiner i et kursuslokale. Læringen er noget den lærende gør, men det sker oftest i en eller anden udveksling og samspil med nogle omgivelser (mennesker, situationer, sammenhænge). Derfor er læring også en langt mere kompleks aktivitet, end tidligere tiders "Påfyldnings-pædagogik" har antaget. En kompleks aktivitet der imidlertid har tre helt grundlæggende, centrale aspekter:

Vigtigheden af

- 1) fokuseringen på et ønsket **mål** (deltagerens mål),
- 2) en basal **tillid** (deltagerens tro på egne evner og tro på evt. hjælperes positive intentioner), samt

- 3) en fokuseret **opmærksomhed** på det der er, det der sker (og ikke på det der burde være/burde ske).

DUK-konceptet bygger på denne forståelse, når læring skal tænkes ind i en undervisningssammenhæng. Således må instruktørarbejdet – undervisningen – følge deltagerens læreprocesser - og hele tiden have dem for øje. Det deltagerlogiske ligger netop i denne pointe, at undervisningen skal struktureres så den følger deltagerens logik, frem for instruktørens eller fagets logik. Når undervisningen hele tiden møder deltageren dér hvor han/hun er, og stimulerer og følger dennes læreprocesser tæt, så øges muligheden for at læringen bliver integreret i deltagerens forståelse frem for at være et meningsløst implantat.

Den rigtige udfordring, den passende forstyrrelse, hjælpen der hjælper...

Denne tænkning er ikke af nyere dato. Den danske filosof Søren Kierkegaard skrev om det for over 150 år siden, og adskillige læringsteoretikere har fulgt i hans spor: Når man i sandhed vil hjælpe, så må man først og fremmest møde den anden, dér hvor han/hun er – først og fremmest forstå dét den lærende forstår – før man kan gøre sin mer-forståen gældende (frit citeret)¹.

En del af læringsarbejdet indebærer så, at deltagerens forståelse udfordres og "forstyrres", således at han/hun aktivt involverer sig i at skabe en ny og større forståelse/beherskelse. Dette aktive medarbejderskab er endnu en pointe i læringssynet bag DUK-konceptet.

Den lærende som aktiv medarbejder...

Det er den der arbejder, der lærer. Læring *kan* være en leg, men *er* ofte slidsomt arbejde, *indimellem* forbundet med frustration, *til tider* med forskudt indfrielse af forventninger om fremskridt. Samtidig er læreprocessen forbundet med et vist "vovemod", som førnævnte Søren Kierkegaard udtrykte det. At vove at miste fodfæste for en stund. At bevæge sig ud i usikkert land. Derfor betyder selve den psykologiske ramme om læringsarbejdet ufattelig meget for dets udfald.

"Man kan trække en hest til truget – men ikke tvinge den til at drikke", er en gammel talemåde, som meget godt udtrykker et forhold, der også gælder læring. For at skabe meningsfuld læring må den lærende *ville* læringen, og kunne se nytten af den. Det er én af de indsigter læringsforskning peger på i dag². Derfor kan vigtigheden af motivation og fastholdelse af et aktivt medspil i læreprocessen ikke fremhæves nok. Dette må indtænkes i rollefordelingen, metodik og det samlede læringsmiljø.

¹ Søren Kierkegaard "Om at hjælpe..." (Synspunkter for min forfattervirksomhed, Paragraph 2,1843).

² Se pjece om transfer fra Nationalt Center for Kompetenceudvikling, 2009.

Oplevelser og erfaringer

Endnu en grundpille i læringssynet bag konceptet handler om refleksion. Betydningen af denne har været i fokus i et par årtiers pædagogiske strømninger. Der har været talt og skrevet herom i såvel den danske som den internationale litteratur. Ikke desto mindre er det vores opfattelse, at der stadig er "plads til forbedring" i den pædagogiske praksis på dette felt i mange undervisningsmiljøer. Der ligger meget "guld" og venter på at blive samlet op fra mange undervisningsaktiviteter, hvor arbejdet med refleksion for ofte bliver negligeret eller bliver af rituel karakter.

Oplevelser bliver imidlertid først til erfaringer, når de bliver bearbejdet. Derfor er bl.a. simulatorernes mange og virkelighedsnære oplevelser oplagte at gøre til genstand for et grundigt refleksionsarbejde. Det er ofte hér, at en vigtig del af læringen sker.

Dette læringssyn har ligget til grund for udviklingen af det koncept, som vi vil beskrive grundigere nedenfor.

Læringssynet og den dertil knyttede praksis er også specifikt tænkt og udviklet ud fra SIMU-Learning.com's mangeårige erfaringer med at arbejde med organisatorisk læring. Her særligt spørgsmålet, hvordan sikrer vi størst mulig effekt af de uddannelses- og træningskoncepter, som anvendes. Det vil sige spørgsmålet om *transfer*.

Høj transfer fra uddannelse til anvendelse - design af DUK konceptet

En lang række uddannelses- og udviklingsprojekter lider under, at der er ringe organisatorisk effekt af de uddannelses- og træningsprogrammer, som iværksættes. Dette viser sig som en lav eller manglende transfer. Deltagerne kan godt udtrykke høj tilfredshed i evalueringen af de enkelte uddannelsesprogrammer, men tilfredshed siger ikke noget om effekten af læring.

Da Naviair og SIMU-learning.com planlagde og udviklede DUK-konceptet, var vi derfor optaget af, at konceptet som udgangspunkt skulle fremme transfer. D.v.s. omsætning og anvendelse af det lærte i den arbejdsmæssige kontekst.

Den seneste forskning om transfer mellem uddannelse og arbejde fremhæver en række faktorer, som er med til at fremme transfer. B. la.:

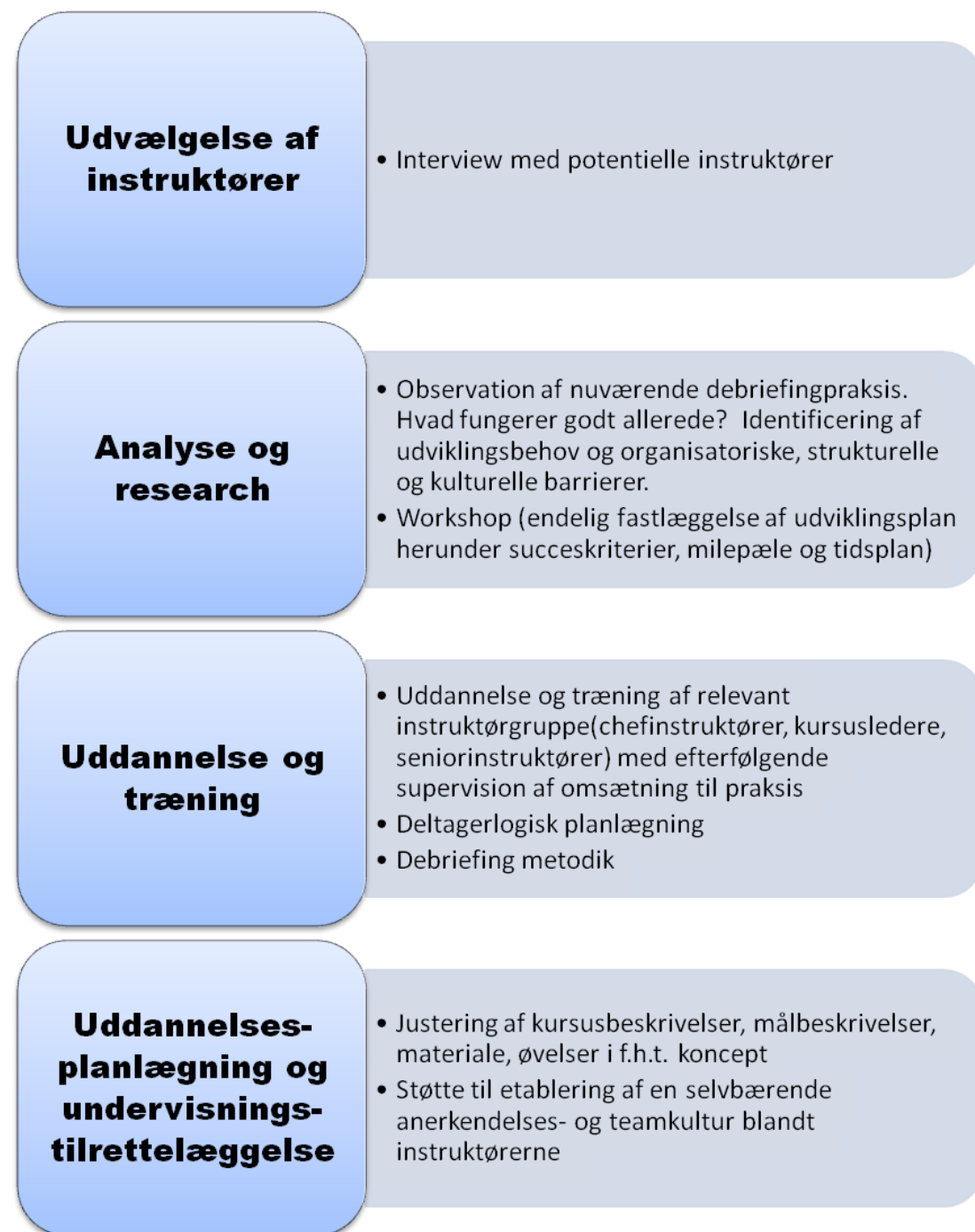
- at den lærende kan se meningen i det, der skal læres i forhold til arbejdssituationen
- at der er en realistisk målsætning i forhold til anvendelsen af det lærte
- at elementer fra arbejdspladsen indgår i uddannelsen og behandles med henblik på, hvordan det lærte kan bruges i konkrete sammenhænge
- at der fokuseres på de sociale relationer på arbejdspladsen – støtte fra kolleger, ledelse mv.³

³ Wahlgren 2009

Transfer knytter sig i høj grad til værdiskabelse for organisationen. Det er derfor af vital betydning, at indtænke denne problemstilling i designet af projektet. Sagt meget kort: høj transfer er en forudsætning for at den investering, som organisationen foretager i projektet giver afkast.

For at sikre denne værdiskabelse for organisationen designede vi konceptet som vist i nedenstående model.

Design af DUK-projektet



Modellen viser de afgørende faser i projektdesignet. Her skal særligt fremhæves betydningen af research, udvælgelse af instruktører og uddannelsen af interne superinstruktører og vedvarende supervision.

Fokus i researchfasen var: Hvad lykkes organisationen allerede med og hvor er der plads til forbedring og hvilke konkrete indsatsområder, skal der sættes ind overfor. Resultatet af denne research blev præsenteret for de vigtigste interessenter i projektet og blev til genstand for dialog, udforskning samt yderligere præcisering. Hensigten var også at gøre interessenterne til aktører.

Udvælgelse og uddannelse af interne DUK-instruktører

Udvælgelsen og uddannelsen af 18 interne DUK-instruktører havde til hensigt at sikre, at Naviair selv rådede over en kompetence i form af instruktører. Disse skulle være i stand til at uddanne, efteruddanne og supervisere de hen ved 300 lokalinstruktører (kaldet OJT'ere), der stod for den praktiske indøvelse i trafikken. Der blev lavet et internt stillingsopslag efter instruktøraspiranter med efterfølgende interviews og udvælgelse. Processen foregik i et samarbejde mellem interne chefinstruktører med dagligt kendskab til mulige kandidater, projektledelse og eksterne konsulenter. Foruden relevante erfaringer og kompetencer blev der lagt stor vægt på indstilling i rollen som "normdanner" i forhold til de kolleger, som instruktørerne arbejdede med til daglig.

På den måde førtes DUK-principperne ud i det yderste led og projektet blev i princippet selvberende og mindre afhængigt af eksterne konsulenter.

Supervision som et bærende princip i DUK

Supervision blev fra starten indtænkt på flere niveauer i projektet netop for at sikre en høj grad af transfer. Første niveau for supervision var i rollen som instruktør i relation til egne aspiranter. På andet niveau var det supervision i relation til rollen som supervisor af andre instruktører, samt supervision i rollen som facilitator og coach i forhold til at gennemføre trænings- og uddannelsesforløb for andre instruktører (OJT'ere). Supervision er afgørende for, at den enkelte instruktør sammen med den eksterne konsulent får mulighed for at reflektere over egen praksis og selv formulere mål for egen udvikling som instruktør. Endvidere gjorde supervisionen konsulenterne meget klogere på, hvilke muligheder og begrænsninger, der lå for at anvende DUK i den arbejdsmæssige kontekst. Både i forhold til mere overordnede spørgsmål (som f.eks. værdier i virksomhedskulturen), men også helt praktiske forhold så som muligheden for at gennemføre en debriefing mellem instruktør aspirant i gunstige fysiske omgivelser.

"Kunden som medbygger"

Man kan på den måde sige, at DUK-konceptet er designet således, at kunden er "medbygger" på den løbende udvikling og design af projektet. Grundtanken er at konceptet først bliver færdigt og kan fungere, når Naviair bygger videre på dét, der engang skal blive til et færdigt hus for at bruge en metafor. De eksterne konsulenter leverer fundamentet –

lærings syn, teoretisk udgangspunkt og metodik. Sammen med Naviair bygger vi vægge, lægger gulve, sætter vinduer i og rejser taget og endelig tager vi sammen stilling til, hvilke tilbygninger, der evt. skal være. Rollen som eksterne konsulenter kunne vi passende kalde "læringsarkitekter".

Betydningen af en værdsættende og anerkendende tilgang

DUK-konceptet tager udgangspunkt i en værdsættende og anerkendende tilgang til læring og udvikling. Det betyder at være respektfuld og anerkendende overfor de kompetencer, kultur og værdier, som er til stede i organisationen. Så i stedet for at være "fejlfinder-ekspert-konsulenter" starter vi med, som ovenfor nævnt, at observere den eksisterende praksis for debriefing ud fra et værdsættende syn. Hvad fungerer allerede godt, hvor er der plads til forbedring?

I Naviair-projektet præsenterede vi vores observationer på en workshop, hvor en række af de vigtigste aktører var til stede. Hensigten med denne workshop var at gøre deltagerne til aktører i processen og få en feedback på de observationer, som vi havde gennemført.

Den værdsættende og anerkendende pædagogik er et fundament i hele DUK-tilgangen til læring og er en grundsten i alle de interventioner, som DUK består i: uddannelse, supervision og også i selve debriefingen mellem instruktør og aspirant.

De grundlæggende antagelser i denne tilgang kan i kort form formuleres således:

- Det, vi fokuserer på, bliver en større del af vores virkelighed
- Anerkendende pædagogik handler om at stille spørgsmål ud fra en overbevisning om, at andre – aspiranter, kolleger har gode grunde til at gøre det, de gør, og at de har noget vigtigt og værdifuldt at bidrage med
- Anerkendende pædagogik sætter fokus på de konkrete handlinger, som kan bidrage til at forbedre læring og performance hos aspiranter, instruktører og kolleger
- Anerkendende pædagogik sætter fokus på aspirantens og instruktørens agenthed. Det vil sige de "kloge" handlinger og refleksioner, som vi hver især gør for at blive bedre, samtidig med at der er respekt for at arbejde med faglige/pædagogiske problemer og udfordringer. Nogle versioner af værdsættende og anerkendende pædagogik er desværre endt i en dogmatisk dyrkelse af "det positive" og en fornægtelse af problemer. Den grøft ønsker vi ikke at falde i.

I DUK er udgangspunktet, at arbejde med problemer i relationer og den konkrete kontekst og eksternalisere dem, snarere end at gøre dem til internaliserede problemer hos den enkelte aspirant eller instruktør. Det handler ikke om, hvad aspiranten er, men hvad hun gør. Det betød i praksis en bevægelse væk fra "lomme psykologiske mavefornemmelser" hos den enkelte instruktør mod en professionel tilgang til praksis baseret på iagttagelser mere end vurdering.

En aspirant vil alt andet lige være mere villig og åben for at lære, også når der er store faglige udfordringer, hvis han eller hun kan se på sin professionelle praksis som en performance, hvor fokus netop er på de konkrete handlinger, i stedet for personen. Vi formulerede i den sammenhæng en bon mot, det hed "vær hård ved problemet og blød ved personen".

Instruktørrollen fra "ekspert" til "facilitator"

I den deltagerlogiske tilgang, som DUK bygger på, er det afgørende, at den enkelte instruktør forlader rollen som ekspert, hvor hun skal instruere, give råd og korrigere den enkelte aspirant/medarbejder. I stedet er det målet, at hun påtager sig rollen som facilitator. Det vil sige en instruktør, som støtter og styrer læreprocesser i et samarbejde med aspiranten. Bl.a. hjælper aspiranten til at reflektere over træningen i simulatoren eller over en situation i trafikken.

Derfor skal instruktøren i et samarbejde med aspiranten:

- etablere et trygt og understøttende læringsmiljø med passende udfordringer
- tilrettelægge og tilpasse simulatortræning og trafiksituationer i forhold til læreprocesserne hos den enkelte aspirant/medarbejder
- indtænke den sammenhæng hvori læringen efterfølgende skal anvendes
- gøre aspiranten til en aktør i læreprocessen med fokus på medleven og bearbejdning af oplevelser og erfaringer
- strukturere prebriefing og debriefing i forhold til mål og fokusområder i relation til aspirantens nærmeste udviklingszone og de afgørende dimensioner for professionel performance
- anvende en reflektiv spørgemetodik, der gør det muligt for aspiranten at opnå indsigt og udvikle sine kompetencer

For instruktørerne opstilledes nogle enkle huskeregler for rollen som facilitator:

- Øv dig i at lytte – det er vigtigere at høre aspirantens version af øvelsen end din egen
- Taletidsfordeling – 80 % til aspirant og 20 % til dig som instruktør
- Tag pre- og debriefing alvorligt – det betød at afsætte mere tid og at adskille debriefingen fysisk fra selve det sted, hvor arbejdsfunktionen foregik.

Prebriefing og debriefing

For at støtte instruktørerne i rollen som facilitator arbejdede vi med nedenstående koncept for prebriefing og debriefing.

- 0) Prebriefing – mål og fokus for efterfølgende øvelse/trafiksituation. Målet med prebriefing er også at opnå en psykologisk kontrakt og dermed afstemme de gensidige forventninger, så begge parter er klar over kontekst og rolle

- 1) Simulatortræning – tilpasning af passende udfordringer

- 2) Debriefing – at fremme deltagernes bevidsthed og refleksion og bevæggrunde for handlinger og kvalificere deres handling. Vi tog her udgangspunkt i en refleksiv spørgemodell⁴, hvor instruktøren skal bevæge sig gennem fire trin.
 - Trin 1** er et afdækkende og afgrænsende trin, hvor instruktøren via åbne orienteringsspørgsmål hjælper aspiranten til at reflektere over, hvad der skete i træningen/situationen.
 - Trin 2** fokuserer på at udforske relationer og sammenhænge. Her stiller instruktøren spørgsmål, der inviterer til at forstå og reflektere over effekter af handlinger, andre aktørers måde at se og opfatte situationen på.
 - Trin 3** handler om at udfordre forestillinger og opfattelser og invitere ind til nye og andre måder at se tingene på. Her vil instruktøren typisk stille hypotetiske spørgsmål.
 - Trin 4** er den afsluttende del af debriefingen, hvor instruktøren inviterer ind til at reflektere over, hvilken indsigt aspiranten har opnået og i hvilke situationer denne indsigt kan anvendes og på denne måde lave en syntese omkring hele læringsforløbet.

Nedenstående model viser den spørgemetodik, som instruktørerne anvendte i forbindelse med pre- og debriefing.



⁴ Systemisk interviewmetodik' 1997 af Karl Tomm

Relationen mellem instruktør og aspirant før og nu

Før var det en udbredt praksis, at instruktøren alene formulerede mål for øvelser, selv stod for prebriefing og efter øvelsen gennemførte en relativ kort debriefing, som mest havde karakter af en bedømmelse af aspiranten. Taletidsfordelingen var – lidt firkantet sagt – 80 procent til instruktøren og 20 til aspiranten. Det skete ud fra den bedste hensigt, og det var en alment accepteret praksis.

I modsætning hertil er hovedtanken i DUK, at når instruktør og aspirant sammen skal finde fælles mål og sammen udtrække læring af en øvelse, opnås den effekt, at aspiranten kommer i en kompetenceposition. I denne position vil hun føle, at hun direkte kan påvirke, hvad det er der skal læres, samt hvor hun er i forløbet. Dette medfører en stor involvering og ansvarstagen for egen læring. Hele DUK-konceptet bygger på samskabelse af en relation mellem aspirant og instruktør i øjenhøjde. Hermed lægges fundamentet for et læringsmiljø, hvor fejl og alternative løsningsforslag ikke bliver brugt som redskaber til at "slå" aspiranten i hovedet med, men derimod som situationer, ud af hvilke, der kan udtrækkes værdifuld læring.

Tidsforbruget til simulatorøvelse var også tidligere en time, men disponeringen af tiden er nu ændret. Tidligere var det således, at aspiranten selv satte øvelsen i gang og instruktøren herefter indfandt sig på simulatoren efter 10 min.'s tid. Tanken var at aspiranten kunne sætte sig ind i trafikken uden tanke på, at en instruktør sad bagved og måske foretog en bedømmelse af, hvilke dispositioner vedkommende foretog. Efter en times simulatorøvelse debriefede instruktøren aspiranten. Typisk foregik dette ved, at instruktøren stillede kritiske spørgsmål til aspirantens måde at afvikle trafikken på. Herefter gav instruktøren selv svarene på de stillede spørgsmål efterfulgt af løsningsforslag og gode råd. Der herskede en udbredt fejlfinderkultur, hvor instruktøren så det som sin vigtigste opgave at rette aspiranten, når vedkommende havde udført en uhensigtsmæssig handling.

Instruktør-aspirant relationen var en ekspert-begynder relation, hvor instruktøren til en hver tid bestemte, hvilken læring, der kunne udtrækkes af en given situation. Dette betød, at aspiranten ikke altid var klar over, hvor vedkommende stod i forhold til målsætningerne for de enkelte faser af uddannelsen, og derfor hele tiden havde behov for at blive bedømt af instruktøren. Aspiranten havde heller ikke indflydelse på, hvilke fokusemner, der var relevante at træne.

Resultaterne indtil videre...

Uddannelsen af flyveledere har traditionelt altid været behæftet med en meget stor dumpeprocent på simulatorordelen. Den har således tidligere svinget mellem 40-100% af et hold. Efter de første 2 kurser med den nye tilgang er denne dumpeprocent på simulatorordelen faldet til 0-17%.

Der er selvsagt mange faktorer der kan indvirke på disse tal, men udover de faldende dumpeprocenter, er de oplevelser og erfaringer der gøres i instruktørarbejdet lovende. Der er sået en spire i forhold til at gøre læring til et samarbejde mellem instruktør og elev.

Fremtidige perspektiver

Der er rigtig mange aspekter af en sådan ændring af den pædagogiske tænkning og læringsmiljøet, som den Naviair har iværksat. Og der er allerede opnået meget væsentlige resultater. Den fortsatte konsolidering af projektet er afhængig af en koordinering af mange initiativer på flere niveauer. Organisationskulturen og ledelsesinvolveringen er to meget væsentlige sider af realiseringen.

DUK-projektet udfordrer traditionel læringstænkning, men er samtidig i god samklang med en række andre brydninger indenfor ledelsestænkning og organisationsudvikling.

Chefkonsulenterne Gert Rosenkvist & Geert Allermund, begge SIMU-learning.com, og flyveledere Tom Laursen (projektleder) og Ulrik Leve, begge Flyvesikringstjenesten Naviair.

For yderligere oplysninger kontakt info@simu-learning.com og tou@naviair.dk