

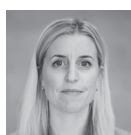
Booster eller banalitet? Om udforskning af kompetenceudvikling af lærere og pædagoger gennem et e-læringsforløb



Marianne Friis Andersen
Videnskabelig assistent, Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet



Louise Stjerne Madsen
Akademisk medarbejder, Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet



Marlene Rosager Lund Pedersen
Post.doc., Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet

Artiklen præsenterer resultaterne fra en pilottest, der udforsker, om lærere og pædagoger kompetenceudvikles gennem et konkret e-læringsforløb inden for emner såsom inklusion og deltagelse i idræt og bevægelse i skolen. Data er indsamlet via en think aloud-inspireret tilgang med systematiske observationer samt interviews. I alt deltog 14 lærere og pædagoger. Resultaterne viser, at kompetenceudvikling af lærere og pædagoger gennem e-læring indeholder både potentia-ler og begrænsninger. E-læringsforløbet har po-tentiale til at styrke deltagernes viden og praksis, samtidig med at det kan udgøre et relevant afsæt for teamsamarbejde. Som læringsmiljø har e-læringsformatet dog en iboende kompleksitet. Det kræver en høj grad af selvdisciplin og har svært

ved at stå alene uden den rette struktur. I artiklen diskuteres det, hvordan og i hvilket omfang e-læ-ring har potentiale som kompetenceudvikling.

Undervisningen i den danske grundskole planlæg-ges, tilrettelægges og gennemføres, så alle elever ikke kun har mulighed for at udvikle sig fagligt, alsidigt og socialt, men også trives i skolens faglige og sociale fællesskaber – det gælder alle elever uanset behov. Børn og unge med særlige behov skal inkluderes i undervisningen, og hvis dette ikke lader sig gøre, tilbydes den rette støtte og hjælp – fx via spe-cialundervisningstilbud. Det understøttes af inklusi-onsloven, som blev en del af folkeskoleloven i 2012 (Folkeskoleloven § 3, stk. 2). Det kniber dog stadig med de inkluderende indsatser i skolen (VIVE, 2022; Danske Handicaporganisationer, 2016; 2020). Der ses bl.a. en stigning i antal af elever, der visiteres til specialundervisningstilbud, samtidig med at nogle elever i almene undervisningstilbud ikke får den støtte, de har brug for (VIVE, 2022). Derudover har alle børn og unge brug for en aktiv og varieret sko-ledag. Skolen udgør en oplagt ramme for både idræt og bevægelse med gode muligheder for at arbejde med fx social og faglig trivsel og læring samt opbygning og styrkelse af fællesskaber og relationer gen-nem kropslige aktiviteter (Holt & Christiansen, 2017; Molbæk, Quvang & Sørensen, 2015; Petersen, 2014).

Desværre ser det ud til, at der er børn og unge, der ikke deltager i fysisk aktivitet og bevægelse på lige fod med deres jævnaldrende. En opgørelse fra Dan-

ske Handicaporganisationer fra 2020 viser fx, at 62 % fritages fra idræt (Danske Handicaporganisationer, 2020). Skolens inklusionsopgave gælder også i skolens idræts- og bevægelsesfællesskaber. Det gælder også i skolens idræts- og bevægelsesfællesskaber. Men det er ikke uden udfordringer at løse inklusionsopgaven – ej heller, når det gælder idræt og bevægelse. På den baggrund er det ikke overraskende, at en rapport fra VIVE (2022) viser, at der fortsat er behov for at opbygge større kapacitet hos de medarbejdere, der står for at løfte og drive vigtige inklusionsopgaver og -indsatser i skolens hverdag.

I de seneste år har der været et øget fokus på brugen af digitale formater såsom e-læringsforløb og blended learning som en metode til at gøre forløb til efter- og videreuddannelse og kompetenceudvikling mere tilgængelige for lærere og pædagoger i skolen (EVA, 2019). For at digital og online læring skal være attraktivt for både nuværende og kommende lærere og pædagoger, er det vigtigt, at de digitale løsninger er af høj kvalitet og relevante for brugerne. Med dette udgangspunkt præsenterer vi i denne artikel resultaterne fra en pilottest af et udviklet e-læringsforløb. Formålet med artiklen er at undersøge, hvordan e-læring kan fungere i praksis som kompetenceudvikling for grundskolens pædagogiske personale i relation til temaerne inklusion og idræt/bevægelse. Denne tilgang er ny, da der ikke tidligere er blevet udforsket, hvordan disse specifikke temaer kan kombineres i et e-læringsforløb. Artiklen vil fokusere på at udforske både potentialer og begrænsninger ved e-læring for at diskutere, om og hvordan e-læring kan anvendes til kompetenceudvikling af lærere og pædagoger.

Beskrivelse af e-læringsforløbet

Under overskriften "Få alle med i idræt og bevægelse i skolen" blev hjemmesiden www.tibis.dk lanceret i vinteren 2022. TIBIS står for "Tilpasset Idræt og Bevægelse i Skolen". Overordnet set har TIBIS til formål

at understøtte og kvalificere læreres og pædagogers arbejde med at tilrettelægge og gennemføre differentieret undervisning med fokus på elevernes sociale og faglige trivsel. I TIBIS lægges der særligt vægt på inklusion og deltagelse i idræt og bevægelse. En central ambition er at imødekomme den udfordring, som mange både nuværende og kommende lærere og pædagoger står over for i deres daglige praksis – nemlig at understøtte inklusion af alle elever i idræt og bevægelse. TIBIS tilbyder en række værktøjer, der udelukkende formidles i digitalt format. De udviklede værktøjer er samlet i et e-læringsforløb med otte moduler samt en tilhørende e-bog. E-læringsforløbet er udviklet gennem en skabelonbaseret opsætning, der tillader bestemte typer funktioner til formidling af indhold. Formålet med e-læringsforløbet er at tilbyde et rum for refleksion, hvor både nuværende og kommende lærere og pædagoger kan hente viden og inspiration om inklusion og deltagelse i idræt og bevægelse til egen praksis. Samtidig tilskyndes det, at de forskellige værktøjer anvendes som grundlag for samarbejde og dialog mellem skolens personale og ledelse.

Artiklens teoretiske afsæt: Hvad skal der til, for at vi lærer noget?

Denne artikel er teoretisk forankret i udvalgte dele fra Knud Illeris' (2006; 2013) udvidede definition af kompetencebegrebet (Illeris, 2013). Han uddyber kompetencer således:

"Kompetence udgøres af helhedsbetonede fornufts- og følelsesmæssigt forankrede kapaciteter, dispositioner og potentialer, der er relateret til mulige handlingsområder og realiseres gennem vurderinger, beslutninger og handlinger i relation til kendte og ukendte situationer." (Illeris, 2013, s. 68)

Illeris anfører, at det er et kriterium for kompetencer, at de kan omsættes i hensigtsmæssige og relevante handlinger. Det er ikke nok blot at have viden og kvalifikationer, for hvis de ikke kan bringes i spil i forskellige kontekster, er der ikke tale om kompetence. Der kan således opstå udfordringer i forbindelse med at omsætte det lærte til praksis – hvilket også benævnes transferproblematikken (Illeris, 2006; 2013; Wahlgren, 2010). Kernen i denne forståelse af kompetencebegrebet er, at de kvalifikationer og den viden, man besidder, skal kunne anvendes i en bestemt kontekst. Det er nemlig gennem vores kontekstspecifikke handlinger, at kompetencer udvikles og kommer til udtryk. Handleorientering står derfor helt centralt i Illeris' kompetencebegreb. Ifølge Illeris bør alle former for kompetenceudvikling forholde sig til nøglebegreberne engagement, praksis og refleksion (Illeris, 2013). De tre begreber udgør tilsammen det, som

Illeris benævner Kompetenceformlen (Illeris, 2013). Kompetenceformlen tilbyder en oversigtsforståelse over de mest centrale forhold, der bør indtænkes, når der arbejdes med læring som kompetenceudvikling. Nøglebegreberne bør bruges i samtlige faser¹ i et kompetenceudviklingsforløb (Illeris, 2013).

Det at tilegne sig kompetencer kræver en indholdsmæssig del, altså at man lærer noget. Kompetenceudvikling er jf. Illeris en læringsform, der omfatter tre centrale dimensioner: indhold, drivkraft og samspil. Dette definerer Illeris som læringsens tre dimensioner – visualiseret i Læringstrekanten (Illeris, 2006). I et kompetenceudviklingsforløb bør alle tre læringsdimensioner tages i betragtning, da de er af afgørende betydning for forløbets kvalitet (Illeris, 2006; 2013).

¹ Startgrundlag, igangsættelse, gennemførsel samt afrunding (Illeris, 2013).

Læringens indholdsdimension	• Læring har altid et indhold: Der er altid nogen, der lærer noget. • Nøgleord: viden, forståelse og færdigheder.
Læringens drivkraftsdimension	• Den psykiske energi, som er en forudsætning en læreproces. • Nøgleord: motivation, følelser og vilje.
Læringens samspilsdimension	• Samspillet mellem den lærende og omverdenen. • Nøgleord: handling, kommunikation og samarbejde.
Engagement	• Det opleves som relevant, hvad det lærte kan bruges til • Den lærende er selv med til at formulere målene for læringen • Emnet er egnet til, at læringen lykkes og fører mod det tilsigtede • Der indgår relevante praktiske øvelser og problemløsning i læreprocessen • Når læringens indhold relateres og diskuteres i forhold til den lærendes egne interesser og perspektiver • Når den lærende modtager relevant og positiv feedback • Når der er en underviser og vejleder, der viser engagement i den lærendes fremskridt
Praksis	• Kompetencernes situations- og handlingsrelaterede karakter. • Det er vigtigt, at der indgår deltagelse i praksis inden for de ønskede kompetenceudviklingsområder. • Der opstår et transferproblem, hvis ikke kompetencerne kan omsættes i tilsigtede sammenhæng. • Kompetenceudvikling må ikke være afskåret fra praksis.

Tabel 1: Oversigt over de udvalgte kernebegreber inklusive relevante kriterier for læring/kompetenceudvikling (jf. Illeris, 2006; 2013).

Med udgangspunkt i Illeris' teori om kompetenceudvikling og læring har vi udvalgt de teoretiske kernebegreber, der er præsenteret i tabel 1. Disse kernebegreber udgør den analytiske linse og det begrebsapparat, som vi anvender til at diskutere potentialer og begrænsninger i det konkrete e-læringsforløb. På denne baggrund opfordrer artiklen til overvejelser om, hvordan e-læring kan støtte og (videre)udvikle pædagoger og læreres kompetencer i at arbejde med inkluderende bevægelse og idræt i praksis.

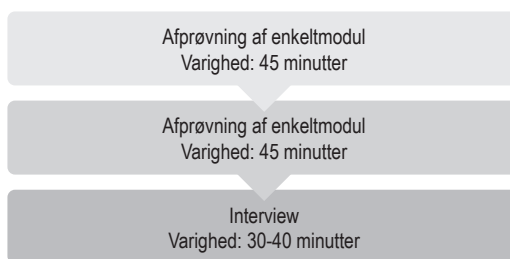
Design og metode

Deltagerrekruttering

Deltagerne til pilottesten blev rekrutteret via opslag på sociale medier og personlige netværk. Der var i alt 14 deltagere fordelt på fire pædagogstuderende, to pædagoger og otte lærere, hvoraf de seks var uddannede idrætslærere. Samtlige deltagere havde tilknytning til grundskolen med undervisning på 0.-9. klassetrin. Deltagernes gennemsnitlige anciennitet var 9,8 år.

Design af pilottesten

Hver deltager afprøvede to moduler i e-læringsforløbet. Modulerne blev fordelt mellem deltagerne ud fra følgende kriterier: 1) Samtlige moduler er prøvet samme antal gange, 2) moduler med særligt idrætsfagligt fokus blev tildelt idrætslærere og 3) moduler vedrørende bevægelse i den faglige undervisning blev fordelt blandt læreruddannede deltagere. Afprøvningen blev gennemført på UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole i marts 2022. Afprøvningen af hvert modul varede maksimalt 45 minutter og blev efterfulgt af en kort pause. Interviewene varede mellem 30-40 minutter. Således var den samlede tidsramme for afprøvningen tre timer – som illustreret i figur 1:



Figur 1: Illustration af pilottestens forløb.

Dataindsamling

Pilottesten blev gennemført med inspiration fra think aloud-metoden², der er kendetegnet ved, at data genereres på den led, at deltagere bliver bedt om at tænke højt i forbindelse med en problemløsningsopgave. Metoden er særlig brugbar til at følge med fra et deltagerperspektiv (Beach & Willows, 2017; Charters, 2003; Ericsson & Simon, 1993; Fonteyn, Kuipers & Grobe, 1993; Someren et al., 1994). I pilottesten er metoden anvendt til at få indblik i lærernes og pædagogernes adfærd i forbindelse med gennemførelse af e-læringsforløbets moduler.

Artiklens empiriske grundlag udgøres af observationsnoter og interviews. Noter blev tilvejebragt via systematiske observationer i forbindelse med deltageres afprøvning af e-læringsforløbets moduler. Der blev anvendt en struktureret observationsguide, der havde fokus på deltageres umiddelbare adfærd og reaktioner. Vi foretog vores observationer i en bestemt, struktureret ramme³, hvor vi havde mulighed for at fokusere på deltageres spontane handlinger (Somerens et al., 1994). For at opnå en dybere forståelse af og indsigt i lærernes og pædagogernes oplevelse med e-læringsforløbet gennemførte vi semistrukturerede interviews efter afprøvningen af modulerne. Interviewguiden tog afsæt i to hovedemner vedrørende

2 Think aloud er bl.a. funderet i metoden 'Verbal Protocol'. Se Ericsson & Simon, 1993.

3 Vi brugte udelukkende to sætninger: "Bliv ved med at snakke ..." og "Fortæl mig, hvad du tænker ..." (Somerens et al., 1994).

potentialer og begrænsninger ved e-læringsforløbet. I den sammenhæng indeholdt guiden spørgsmål vedrørende brugervenlighed (som fx layout, indhold og tekst) og forløbets relevans for de deltagendes praksis. Interviewet fungerede desuden som en verificering af de observationer, vi foretog undervejs i pilot-testen. Interviewene blev optaget på diktafon (Kvale & Brinkmann, 2009).

Dataanalyse og fortolkning

Vi indledte analysen med en gennemlytning og meningskondensering af interviewmaterialet samt observationsnoter. Denne proces var styret af interviewguidens to hovedemner: potentialer og begrænsninger. Efter denne indledende gennemgang blev interview- og observationsdata kodet, og vi identificerede specifikke undertemaer relateret til de to hovedtemaer. Kodningen af undertemaer blev løbende diskuteret og valideret i forfattergruppen. Forfattergruppen validerede undertemaerne gennem fælles diskussioner, hvor kodninger blev sammenlignet og drøftet for at opnå enighed, samt ved krydstjek, hvor forskellige forfattere gennemgik hinandens kodninger for at sikre konsistens og præcision. I sidste ende opstod tre specifikke undertemaer relateret til potentialer og to specifikke undertemaer relateret til begrænsninger ved e-læringsforløbet (Braun & Clarke, 2006; Kvale & Brinkmann, 2009; Nowell et al., 2017). Temaerne fremgår af tabel 2.

Analyse

Centrale potentialer ved e-læring

Der tegner sig et billede af, at e-læring som format til kompetenceudvikling af lærere og pædagog rummer en række potentialer.

Altid åbent

Af interviews med de deltagende lærere og pædagoger fremgår det tydeligt, at det fleksible og åbne format rummer et betydeligt potentiale. At e-læringsmodulerne er uafhængige af tid og sted, og at man altid kan vende tilbage til indholdet i modulerne, understreges som særligt positivt:

”Det kan jo dét, at du hele tiden kan vende tilbage. Hvis der står en og holder oplæg, så er han eller hun jo væk. Så er det væk. Og hvis du glemte at høre efter dér, fordi du sad og tænkte over aftensmaden, så var det: 'Ej, det var ærgerligt, det var lige den bedste sætning dén dag.'”
(Interviewdeltager)

Denne deltager oplever e-læringsformatet som et mere fleksibelt format end den fysiske undervisningsform, fordi brugeren kan genbesøge indholdet. Derudover ser de deltagende lærere og pædagoger det som en fordel, at forløbet er gratis og faktisk kan tilpasses deres egen tid, fordi det altid er åbent. Som denne interviewdeltager understreger:

Tema	Undertemaer
Centrale potentialer ved e-læring	• Altid åbent • Booster • Afsæt for en fælles refokusering og teamsamarbejde.
Centrale begrænsninger ved e-læring	• Fastholdelse er nødvendig • For banalt?

Tabel 2: Temaoversigt.

"Jeg synes, [e-læringsforløbet] er helt genialt. Jeg synes, det er SÅ smart en måde at opkvalificere sin undervisning på – at man kan gøre det på den her måde." (Interviewdeltager)

Det understreges flere gange i interviews, at det er en fordel, at e-læringsforløbet kan tilpasses brugerens arbejds- og forberedelsestid. Ifølge deltagerne er det især en fordel, at forløbet kan tilgås, når de har tid og lyst. Samtidig fremhæves det også, at man ikke skal præstere noget over for nogen – andre end sig selv – når man gennemgår forløbet. Ifølge de deltagende lærere og pædagoger har e-læringsforløbet dermed potentiale til, at brugeren kan tilrettelægge sit kursusforløb med afsæt i egen praksis.

Booster

En af de centrale fortællinger, der går igen på tværs af interviewmaterialet, er, at e-læringsforløbet har potentiale til at booste viden og praksis. Ifølge de deltagende lærere og pædagoger skal "booster" forstås på den måde, at indholdet giver anledning til at anskue sin undervisningspraksis og undervisningsindhold på en ny og anderledes måde. I et interview beskriver en lærer det som en form refokusering af indholdet til undervisningen:

"Det [indholdet og værktøjerne] får mig til at tænke over formålet, og hvorfor jeg gør ting. At jeg i min planlægning får alle elementer med. Og hvordan jeg organiserer min undervisning. Det giver mig en skabelon." (Interviewdeltager)

Som udgangspunkt er alle moduler lavet ud fra samme skabelon. Via et digitalt format tilrettelagt som e-læring tilbyder modulerne brugeren et rum og en ramme for refleksioner over egen praksis. Indholdet giver blandt andet brugeren anledning til at tænke over, hvad de gør og dernæst at tilbyde en række didaktiske og pædagogiske metoder og værktøjer, der

kan inspirere til tilpasninger af egen praksis. Det er ikke hensigten med e-læringsforløbet at tilbyde en færdig løsning, men derimod et (struktureret) rum for didaktiske og pædagogiske refleksioner. Og lige netop det med at tilbyde en skabelon har potentiale ifølge denne deltager:

"Jeg skylder mine elever at gøre det [gennemføre e-læringsforløbet], at give dem de bedste muligheder. Det inspirerer og giver lyst, fordi der er nogle huskelister til, hvordan alle kan inkluderes." (Interviewdeltager)

Alle deltagere fremhæver især eksemplerne, værktøjer og refleksionsøvelser som de elementer, der er bedst til at give en såkaldt booster. Noget så simpelt som at man kan downloade og printe direkte fra de digitale forløb, øger fx muligheden for, at man husker tingene bedre, og at man kan dele ting med sin kollegaer. Flere af de deltagende beskriver bl.a., at det typisk er underøvelser og opgaver, at der sker en booster (eller refokusering) af det, de allerede gør. Her fremhæver de, at e-læringsformatet giver dem mulighed for at være aktive deltagere i deres egen læring, da formatet stadig indeholder praktiske elementer, som de kan overføre og anvende i deres egen undervisningspraksis.

Afsæt for fælles refokusering og teamsamarbejde

Flere af de deltagende lærere og pædagoger fortæller, at indholdet i modulerne også giver dem et afsæt for en fælles refokusering på fx igangværende pædagogiske indsatser og aktiviteter på deres skole. Netop e-læringsforløbets potentiale for teamsamarbejde går igen i flere interviews. Deltagerne fortæller, at indholdet i modulerne har potentiale til at være et konkret afsæt for fx teamsamarbejde om inklusionsopgaver, eller for fælles dialog om vigtige inklusionsemner med fx kollegaer og/eller skoleledelsen. Samtidig fremhæver flere af de deltagende lærere og pædagoger, at det også kan være værdifuldt at gen-

nemføre de online moduler alene, og at de selv efterfølgende kan vælge, hvad de har behov og lyst til i forhold til samarbejde med kolleger.

Centrale begrænsninger ved e-læringsforløbet

Af vores analyse fremgår det, at der er nogle begrænsninger forbundet med at benytte e-læring som format til kompetenceudvikling.

Fastholdelse er nødvendig

Ifølge de deltagende lærere og pædagoger er der en række strukturelle forhold, man skal være opmærksom på, når man udbyder et e-læringsforløb som det på www.tibis.dk. Ikke overraskende peger deltagerne på, at opbakning fra skolelederen er en nødvendighed. Det vil sige, at deltagelse i et e-læringsforløb som dette ikke "sker af sig selv", men ofte er båret af fx en opmuntrende leder og/eller kollegaer, der – som en deltager formulerede det – "er varm på projektet". E-læringsforløbet kræver, at der afsættes tid – uanset om det er en del af forberedelsestiden eller anden tid i løbet af en arbejdsuge. Men den tid skal allokeres og prioriteres, og her peger de deltagende på skolelederen som en central aktør.

Flere af deltagerne fremhæver, at e-læringsforløbet mangler en igangsætter og en drivkraft. Det opleves bl.a. som en begrænsning, at der ikke er en til at "sætte dem i gang" og "holde dem til ilden". Størstedelen af de deltagende lærere og pædagoger problematiserer også, at de selv er ansvarlige for at gennemføre e-læringsforløbet. Dette understreges ved, at e-læring som kursusformat kalder på en høj grad af selvdisciplin, og det kan være svært at frembringe i en travl hverdag.

I det pågældende e-læringsforløb, som vi har testet, er der i læringsmiljøet ikke mulighed for at skabe relationer eller interaktion mellem deltagerne. De fleste deltagere fremhæver dette som en begrænsning. De fortæller bl.a., at de savner en mulighed for at skabe

relationer til fx en underviser, vejleder eller medkursist direkte gennem e-læringsforløbet. Flere efterspørger en form for digital sparrings- eller feedbackmulighed undervejs i modulerne, der kan sætte den tillærte viden i spil og være med til at fastholde dem i gennemførelsen af forløbet. En deltager udtaler:

"Hvis man skal have noget ud af det, så er det fordi man gerne vil det. Så er det, fordi man gerne vil lære noget. Man kan jo bare trykke videre. Også ved øvelser. [...] Man kan skippe let igenem det. Der er jo ikke en relation, der fastholder én i forløbet." (Interviewdeltager)

Citatets første del er også et eksempel på, hvor afgørende det er, at deltagerne har drivkraft og engagement, da de ellers kan gennemføre forløbet uden at lære noget.

For banalt?

Flere af deltagerne fremhæver en række begrænsninger i modulernes indhold. Flere oplever, at der for meget tekst, for mange akademiske vendinger, for mange gentagelser og for få specifikke eksempler. Det giver deltagerne anledning til at sætte spørgsmålstegn ved, om "det er tiden værd" at bruge forberedelsestid på, hvis indholdet ligger for langt fra deres egen praksis – eller hvis indholdet blot er basisviden eller ligefrem banaliteter, som en af deltagerne udtrykker det:

"Men for os bliver det ofte sådan, 'Ja, det dér ved vi godt. Vi kender godt al den dér teori. Vi ved godt, hvad det optimale krav til undervisningen vil være'. Så hvad kan vi gøre for at nå derhen?" (Interviewdeltager)

De deltagende lærere og pædagoger efterspørger mere praksisnære og mindre generiske eksempler. Flere problematiserer, at eksemplerne i e-lærings-

forløbet er for langt fra deres praksis; de er for generiske og opleves derfor som irrelevante. Dog er de fleste deltagere bevidste om, at det kan være svært at finde relevante eksempler, som tager højde for lige netop deres praksis. Flere beskriver det som en form for "erfaringsramthed", og at det er igennem dét filter, de oplever indholdet i modulet. Som en deltager udtrykker det:

"Jeg er jo erfaringsramt. [...] Så jeg får jo billeder i hovedet af noget af det, jeg HAR oplevet. Ellers af noget af det, jeg forestiller mig, at jeg skal opleve lige om lidt – eller lave med nogen." (Interviewdeltager)

Diskussion

I vores analyse har vi fundet en række potentialer og begrænsninger ved e-læringsformatet. Tilbage står spørgsmålet: Set i lyset af disse potentialer og begrænsninger, hvordan kan e-læring så rammesættes som kompetenceudvikling af lærere og pædagoger, når emnet er inklusion idræt og bevægelse?

Illeris' kompetencebegreb (Illeris, 2013) understreger som tidligere nævnt, at kompetencer først bliver meningsfulde, når de kan omsættes til handlinger i en relevant kontekst. Dette fokus på handling fordrer spørgsmålet: Hvordan kan e-læring fremme ikke blot viden og kvalifikationer, men også deltagernes evne til at anvende denne viden i praksis?

Engagement og drivkraft

E-læringsforløbet på www.tibis.dk tilbyder en høj grad af fleksibilitet, der giver brugeren indflydelse på, hvornår, med hvem og i hvilket omfang forløbet skal gennemføres. De deltagende lærere og pædagoger værdsætter muligheden for at tilrettelægge arbejdet med e-læringsmodulet efter deres egen tid og behov, hvilket gør dem ansvarlige for deres egen læring. Dette er i tråd med tidligere studier (Bourdeaux

& Schoenack, 2016) og indikerer, at fleksibiliteten kan øge deres interesse for at gennemføre forløbet. Ifølge Illeris er dette et udtryk for læringens drivkraftdimension, hvor motivation og vilje til at lære spiller en central rolle (Illeris, 2006). I det testede e-læringsforløb har brugeren fuld autonomi over egen læreproces. På samme tid efterspørger deltagerne i pilottesten flere fastholdelseselementer. Et tidligere studie viser, at mangel på selvdisciplin og motivation kan være en betydelig hindring for voksne deltagers læringsudbytte i e-læring (Kaufmann, 2015). Det kan fx være muligheden for direkte, digital feedback og sparring undervejs i modulet – enten fra andre deltagere eller fra en vejleder/underviser. Ydermere efterspørger de muligheden for afleveringer, test og opgaver – et element, der kan reducere den værdsatte autonomi. For at imødegå den kompleksitet, der udspiller sig mellem fleksibilitet (autonomi) og fastholdelse, kan der ligge et potentiale i gradvist at overdrage kontrollen eller autonomien til deltagerne (Kennan et al., 2018). Lige netop denne gradvise overgivelse af autonomi til brugeren kan have en positiv påvirkning på engagementet (Illeris, 2013; Kennan et al., 2018).

Vi ser undervejs i modulet, at det halter med at engagere og motivere de deltagende lærere og pædagoger. Dette peger på en svaghed med hensyn til at understøtte læringens drivkraftdimension, da motivation og engagement i læreprocessen er afgørende for succesfuld læring (Illeris, 2006). Det får os til at pege på følgende bekymring: Hvordan styrker vi den lærendes engagement i et e-læringsforløb, som det på www.tibis.dk? Ifølge Illeris kræver det, at en række kriterier overholdes. Det kan være at give den lærende mulighed for at formulere egne mål, at læringsrummet tilbyder relevante, praktiske øvelser, at den lærende modtager positiv feedback på læringsaktiviteter, og at der er en underviser eller vejleder, der sikrer den lærendes fremskridt (Illeris, 2013). Der er flere af disse kriterier, som

e-læringsforløbet på www.tibis.dk ikke opfylder. Som det ser ud nu, rummer RISE-systemet (hvori e-læringsforløbet er udviklet) ikke mulighed for at give direkte feedback, oprette diskussionsfora eller aflevere opgaver. Alle disse er elementer, der, ifølge Illeris vil kunne understøtte brugernes engagement og drivkraft (Illeris, 2013). Disse kriterier relaterer sig direkte til engagement og drivkraft i læreprocessen, hvor feedback og praksisnære øvelser styrker motivationen og dermed også læringens kvalitet. Det understreger behovet for et skærpet fokus på, hvordan der i videreudviklingen af det konkrete e-læringsforløb skal arbejdes med drivkraftsdimensionen (Illeris, 2006; 2013). Der kan fx være potentiale i, at der i e-læringsforløbet er øgede muligheder for, at lærerne og pædagogerne kan samarbejde enten internt eller på tværs med andre brugere. Studier har vist, at hvis brugerne oplever at have kontakt til andre direkte gennem e-læringsforløbet, kan det bl.a. være med til at styrke deres engagement (Dau & Konnerup, 2016; Sharp, 2018; Sharp & Whaley, 2018; Thistoll & Yates, 2016). Dette ville også styrke læringens samspilsdimension, som betoner betydningen af interaktionen mellem deltagerne og deres omverden (Illeris, 2006). Baseret på vores fund kan en del af løsningen være en mere tydelig struktureret ramme for teamsamarbejde omkring inkluderende idræt og bevægelse. Det kan også være en mere tydelig rammesætning for fælles refleksioner relateret direkte til lærerne og pædagogernes praksis.

En anden mulighed for at understøtte engagementet er at fokusere på strukturelle forhold omkring e-læringsforløbet. På baggrund af vores fund foreslår vi blandt andet, at der lokalt på skolerne udpeges en person, der kan fungere som en "lokal motivator". Vedkommende skal undervejs motivere og engagere deltagerne og derved løbende understøtte interessen for e-læringsforløbet – dette naturligvis med opbakning fra den lokale skoleleder. Dette forslag inddra-

ger også samspilsdimensionen, hvor ydre rammer og støtte kan skabe de nødvendige vilkår, for at læringsprocessen lykkes (Illeris, 2006).

Indhold og relation til praksis

Vi ser i vores analyse, at der er udfordringer med sammenhænge og transfermuligheder mellem e-læringsforløbets faglige indhold (om inklusion i idræt og bevægelse) og mellem deltagerens egen praksis. Det knytter an til Illeris' kernebegreber om praksis og transfer (Illeris, 2006; 2013).

Vores fund peger på et gennemgående mønster: De deltagende lærere og pædagoger værdsætter praksiseksempler og små øvelser, men ikke alle eksempler og øvelser opleves som relevante af deltagerne. Det er måske ikke så overraskende, fordi deltagerne kan have individuelle behov, præferencer og erfaringer. Illeris' indholdsdimension påpeger, at læring er stærkest, når indholdet er meningsfuldt og knyttet til individets behov og erfaringer (Illeris, 2006). Det, som e-læringsformatet udfordres af, er, at indholdet er fastlåst og fremstillet til en bred målgruppe (lærere, pædagoger, studerende m.v.). Samtidig har vi at gøre med et emne (inklusion, idræt og bevægelse), der i sig selv er komplekst og omfattende. Wahlgren & Aarkrog (2012) fremhæver, at transfer ofte kræver en oversættelse af generel viden til specifik praksis. Den generelle viden, som præsenteres i e-læringsforløbet, kræver, at deltagerne aktivt oversætter og relaterer den til deres konkrete arbejdssituationer. Dette understreger vigtigheden af praksiseksempler og øvelser, som kan fungere som brobyggere mellem teori og praksis (Wahlgren & Aarkrog, 2004). Vi ser tegn på, at der sker en transfer, når deltagerne oplever, at dele af det faglige indhold booster deres igangværende praksis med inklusionsopgaver. Illeris beskriver transfer som et nøgleelement i læreprocessen, hvor ny viden skal integreres og kunne anvendes i praksis (Illeris, 2013). Wahlgren og Aarkrogs

(2012) begreb om identiske elementer er med til at forklare, hvorfor transfer styrkes, når lærings-situationen indeholder praksisnære eksempler og øvelser. Jo mere lighed der er mellem det, der læres i e-læringsforløbet, og de konkrete arbejds-situationer, deltagerne står over for, desto lettere er det for deltagerne at anvende det lærte. Øvelserne i e-læringsforløbet fungerer som katalysator for læring, da deltagerne – lærere og pædagoger – oplever, at det hjælper dem med at omsætte deres nyerhvervede viden til praksis. Deltagerne tillægger denne proces med at anvende læring direkte i egen praksis særlig værdi, fordi den øger relevansen og styrker lærings-udbyttet. Et studie bekræfter også dette fund, idet det understreger, at når deltagerne kan relatere lærings-aktiviteter til deres egne erfaringer og praksis, øges deres engagement og forståelse. Når deltagerne ser den direkte relevans i de enkelte læringsaktiviteter, styrkes deres evne til at tilegne sig og anvende ny viden effektivt (Lohr & Haley, 2018; Vann, 2017). Det ser vi fx i de e-læringsmoduler, der præsenterer de deltagende for konkrete pædagogiske og didaktiske værktøjer. Her er øvelsen, at de skal redidaktisere og tilpasse en konkret bevægelsesaktivitet, så alle elever kan være med. Netop dette have karakter af kompetenceudvikling, idet det opfylder kriteriet om refleksion og praksis (Illeris, 2013).

Vi kan dog ikke komme uden om, at nogle af deltagerne oplever, at dele af indholdet, praksiseksemplerne og øvelserne er irrelevante. Enkelte kalder dem sågar for banaliteter. Denne forskel i opfattelsen kan forklares ved Illeris' begreb om erfaringsramthed, hvor tidligere erfaringer kan påvirke, hvordan nyt indhold opleves og vurderes (Illeris, 2013). Denne balancerende mellem boost og banalitet er et eksempel på en indholdskompleksitet, som dette e-læringsforløb balancerer på. En central fortælling, der går igen i interviews med lærerne og pædagogerne, er, at årsagen til kompleksiteten kan skyldes

en form for erfaringsramthed, der kan være svær at tilsidesætte, når de gennemfører e-læringsforløbet. Denne erfaringsramthed kalder på, at der i et e-læringsforløb skal tages afsæt i praksis – både med hensyn til sprog, indhold og værktøjer. Uanset om indholdet i et kompetenceudviklingsforløb kobles til praksis, ser vi, at lærerne og pædagogerne konstant relaterer indholdet til deres egen praksis – hvad enten det drejer sig om indhold, øvelser eller eksempler. Dermed bliver Illeris' kernebegreb omhandlende praksis et dominerende element i pilottesten, da læring forstærkes, når teori og praksis kontinuerligt holdes op mod hinanden (Illeris, 2013). På den baggrund anbefaler vi, når man har at gøre med dette kompetenceudviklingsformat, denne målgruppe og dette emne, skal der tages afsæt i praksis for at understøtte kompetencernes handlingsrettede karakter – i dette tilfælde inden for inklusion i idræt og bevægelse.

Et andet opmærksomhedspunkt hertil er, at når målgruppen er bred og inkluderer lærere, pædagoger, studerende osv., kan der være stor forskel på deres erfaring med emnet. Derfor er det afgørende at differentiere læringsindholdet, så det matcher deltagerens aktuelle erfaringsniveau og behov for læring (Illeris, 2013). Derved kan indholdet bedre matche deltagerens basisviden og være med til at mindske erfaringsramtheden hos den enkelte.

Tilbage står artiklens grundspørgsmål: Hvilke potentialer og begrænsninger rummer digitale kompetenceudviklingsforløb, når de henvender sig til lærere og pædagoger? Med afsæt i en pilottest af et konkret e-læringsforløb har vi udforsket og identificeret en række centrale potentialer og begrænsninger. I lyset af Illeris' teori om kompetenceudvikling (Illeris, 2006; 2013) har vi diskuteret, hvordan e-læring kan rammesættes for lige netop denne målgruppe inden for emner som inklusion i idræt og bevægelse i skolen.

Et begreb som engagement, som er centralt i Illeris' kompetenceformel, er en klar udfordring. Illeris påpeger, at engagement er nødvendigt for at opretholde læringsdrivkraften, men vi ser, at det fleksible og altid åbne format, der giver brugeren en høj grad af autonomi, kun delvist opvejer manglen på fastholdelselementer i både indhold og læringsaktiviteter (Illeris, 2013). Fundene viser desuden, at formatet mangler fastholdelselementer og tilknytningsmuligheder mellem brugerne. Dette relaterer sig til Illeris' dimension om samspil, som understreger vigtigheden af interaktion med omgivelserne for at styrke læringen (Illeris, 2006: 35). Når der mangler muligheder for samarbejde og sparring, kan det hæmme både refleksion og engagement. Tidligere studier understøtter denne pointe. Thistoll og Yates (2016) viser, at deltagere, som har personlig kontakt til deres underviser, har en lavere risiko for frafald i digitale læringsforløb. Desuden fremhæver flere studier (Dau & Konnerup, 2016; Sharp, 2018; Sharp & Whaley, 2018; Thistoll & Yates, 2016), at interaktion og samarbejde mellem deltagerne kan øge engagementet i e-læringsforløb. Når deltagerne oplever personlig kontakt til både underviseren og de øvrige deltagere, styrkes deres vedholdenhed og motivation til at gennemføre forløbet. Dette viser vigtigheden af at skabe et læringsmiljø, hvor relationer og interaktion prioriteres.

Som afslutning på denne artikel skitserer vi en række opmærksomhedspunkter, der kan være brugbare for andre, der overvejer e-læring som kompetenceudvikling af lærere og pædagoger:

- Sørg for, at lærere og pædagoger har mulighed for at tilpasse læringsforløbet til deres egen tid og behov i overensstemmelse med Illeris' forståelse af, at læring er mest effektiv, når den tilpasses den lærendes livs- og arbejdssituation (Illeris, 2013).
- Vær opmærksom på at give direkte eller digital feedback og sparring undervejs i modulerne for at understøtte engagement og sikre læringens drivkraftsdimension (Illeris, 2006: 35).
- Understøt samtidig muligheden for samarbejde og interaktion mellem brugerne, der kan give anledning til fælles refleksioner vedrørende inklusion i idræt og bevægelse, hvilket også kan styrke transfer til praksis (Illeris, 2013: 92).
- Hav fokus på praksiseksempler og øvelser, der kobler teori og praksis, og inviter lærere og pædagoger til selv at bringe deres daglige udfordringer ind i læringsrummet. Dette kan mindske risikoen for transferproblematikker og understøtte kompetenceudviklingen (Illeris, 2006: 61).
- Overvej, hvor bred eller snæver målgruppen for e-læringsforløbet skal være. En bred målgruppe kan medføre, nogle deltagere synes, at indholdet er irrelevant, hvilket kan mindske motivationen og læringsudbyttet, som Illeris også fremhæver (Illeris, 2013: 68).

Referencer

- Beach, P. & Willows, D. (2017). Understanding Teachers' Cognitive Processes during Online Professional Learning: A Methodological Comparison. *Online Learning* 21(1), 60-84. doi: 10.24059/olj.v21i1.949
- Bourdeaux, R. & Schoenack, L. (2016). Adult Student Expectations and Experiences in an Online Learning Environment. *Journal of Continuing Higher Education*, 64(3), 152-161.

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Charters, E. (2003). The Use of Think-aloud Methods in Qualitative Research. An Introduction to Think-aloud Methods. *Brock Education* 12 (2), 68-82.
- Danske Handicaporganisationer (2016). *Temperaturmåling: Inklusion af børn med handicap i den almindelige undervisning*. Udgivet af Danske Handicaporganisationer.
- Danske Handicaporganisationer (2020). *Undersøgelse om inklusion i skolen*. Udgivet af Danske Handicaporganisationer. <https://handicap.dk/nyheder/ny-undersogelse-halter-med-inkludere-elever-med-handicap-skolen>
- Dau, S. & Konnerup, U. (2016). Engagerende didaktiske design i blandede læringsrum – et grundlag for facilitering af læreprocesser. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 9(16), 1-30.
- Ericsson, K. A. & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. Cambridge, MA: MIT Press.
- EVA (2019). *Kvalitet i digitale læringsforløb på VEU-området. Et litteraturstudie med fokus på dansk- og engelsksproget forskning*. <https://eva.dk/udgivelser/2019/nov/kvalitet-i-digitale-laeringsforloeb-paa-veu-omraadet>
- Fonteyn, M. E., Kuipers, B. & Grobe, S. J. (1993). A Description of Think Aloud Method and Protocol Analysis. *Qualitative health research*, 3(4), 430-441. doi:10.1177/104973239300300403
- Holt, A-D. & Christiansen, L. B. (2017). Inklusion og eksklusion i skolens bevægelsesfællesskaber. *MOV:E særnummer 2017*.
- Illeris, K. (2013). *Kompetence. Hvad – Hvorfor – Hvordan?* 2. udg. Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2006). *Læring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kauffman, H. (2015). A Review of Predictive Factors of Student Success in and Satisfaction with Online Learning. *Research in Learning Technology*, 23, 1-13.
- Kennan, S., Bigatel, P., Stockdale, S., & Hoewe, J. (2018). The (Lack of) Influence of Age and Class Standing on Preferred Teaching Behaviors for Online Students. *Online Learning*, 22(1), 63-181.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterView: Introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels Forlag.
- Lohr, K. D. & Haley, K. J. (2018). Using Biographical Prompts to Build Community in an Online Graduate Course: An Adult Learning Perspective. *Adult Learning*, 29(1), 11-19.
- Molbæk, M., Quvang, C. & Sørensen, L. H. (2015). *Deltagelse og forskellighed – en grundbog om inklusion og specialpædagogik i lærerpraksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Nowell, L. S., Norris, J. M. White, D. E. & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods* 16 (1): 160940691773384. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>.
- Petersen, K. R. (2014). *Inklusion: En guide til inkluderende praksis i skolen*. Hans Reitzels Forlag.
- Sharp, L. A. (2018). Collaborative Digital Literacy Practices among Adult Learners: Levels of Confidence and Perceptions of Importance. *International Journal of Instruction*, 11(1), 153-166.
- Sharp, L. A. & Whaley, B. (2018). Wikis as Online Collaborative Learning Experiences: "A Different Kind of Brainstorming". *Adult Learning*, 29(3), 83-93.
- Someren, M. W. van, Y. F. Barnard & Sandberg, J. A. C. (1994). *The Think Aloud Method: A Practical Guide to Modelling Cognitive Processes*. Knowledge Based Systems 13. Academic Press.
- Thistoll, T. & Yates, A. (2016). Improving Course Completions in Distance Education: An Institutional Case Study. *Distance Education*, 37(2), 180-195.
- Vann, L. S. (2017). Demonstrating Empathy: A Phenomenological Study of Instructional Designers Making Instructional Strategy Decisions for Adult Learners. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(2), 233-244.
- VIVE (2022). *Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand*.
- Wahlgren, B. (2010). *Voksnes læreprocesser: Kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde*. Akademisk Forlag.
- Wahlgren, B. & Arrkrog, V. (2004). *Teori i praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Wahlgren, B. & Arrkrog, V. (2012). *Transfer: Kompetence i en professionel sammenhæng*. Aarhus Universitetsforlag.