



Læringsdesign for selvinitieret lærings- og professionsdannelse

Ulla Ringtved

Lektor

Lektor ved Bygningskonstruktøruddannelsen, UCN Teknologi.



Christian Wahl

Adjunkt, PhD-studerende

Adjunkt ved IT-uddannelserne på UCN Teknologi og PhD-studerende ved DPU og CUDiM.



Gianna Belle

Adjunkt, PhD

Adjunkt ved IT-uddannelserne på UCN Teknologi.



Anita Lykke Clemmensen

Adjunkt, MIL-studerende

Adjunkt ved IT-uddannelserne på UCN Teknologi og studerende ved masteruddannelsen i Ikt og Læring (MIL)



Abstract (Dansk)

Denne artikel beskriver en undersøgelse af studerendes selvinitierede studieaktiviteter på erhvervsakademi- og professionsbachelor-niveau, og hvordan disse aktiviteter indgik i læringsdesignet på den enkelte uddannelse. Vi undersøgte aktiviteterne via UC-sektorens fælles Studieaktivitetsmodel, der har som mål at øge de studerendes læring gennem opmærksomhed på forventet studieaktivitet beskrevet i modellens fire kategorier. Dette kobledes vi med, hvordan studieaktivitetsmodellen implementerede de læringsdannende kompetencemål fra den danske kvalifikationsramme.

Gennem fokusgruppinterview med studerende undersøgte vi, hvordan de studerende opfattede koblingen mellem selvinitierede aktiviteter og de læringsmål, der var formuleret for deres uddannelse. De respektive uddannelsers beskrivelser og fortolkninger af kategorien blev analyseret med henblik på undersøgelse af, hvordan kategorien blev formidlet lokalt.

Resultatet af undersøgelsen viste at de mulige selvinitierede aktiviteter, som de studerende blev præsenteret for på uddannelserne, var klassiske studieaktiviteter der var karakteriseret ved, at de lige såvel kunne optræde i underviser-initierede sammenhænge. Dette medførte en idéfattighed i forhold til, hvilke aktiviteter, de studerende inddrog i løbet af deres uddannelse, og viste et manglende fokus på læringsdannende og selvinitierende studieaktiviteter. Vi fandt også et broget billede af mulige studierelaterede aktiviteter, der havde et potentiale af stor læringsmæssig og professionsrettet værdi med sigte på at udvikle de studerendes professionsrettede og læringsrettede kapabilitet. Baseret på resultaterne af analysen udvikledes en model for en læringsdesignramme med et heuragisk perspektiv tilpasset Studieaktivitetsmodellen.

Abstract (English)

This article looks at the results of a qualitative study amongst students enrolled in programmes at University College level. The study explored the students' understanding of self-initiated study activities and how these activities were taken into consideration in the learning design of the respective educational programmes. We investigated the activities through the UC-sector's shared *Study Activity Model*, which aims to enhance student learning through increased awareness of students expected study activities as described in the model's four categories. We linked this analysis to how the study activity model implemented the learning-forming competences as described in the national Danish Qualification Framework.

Through focus group interviews, we examined how students perceived the link between self-initiated activities defined in the categories of the Student Activity Model and the learning objectives as the respective educational

programmes formulated them. Furthermore, the descriptions and interpretations of the category, from the respective educational programmes, were analyzed to see how the category was presented and conveyed locally. The study provided a varied picture of how the students' linked self-initiated study activities to the learning objectives for the educational programme. Based on the results of the analysis we developed a model for a learning design framework with a heutagogical perspective, adapted to the *Study Activity Model*.

Introduktion

De seneste årtier har haft stort fokus på det *at lære at lære*, og begrebet indgår som en del af målsætningen på de fleste uddannelser. *At lære at lære* indgår også som en del af det større begrebssæt *livslang læring*, hvor læring ses som en aktivitet, der foregår i en stadig proces i både formelle som uformelle og personlige som professionsrettede sammenhænge (OECD, 2010) (Aspin & Chapman, 2000). En afgørende ingrediens i det *at lære* er at kunne selvinitiere læring, og det er udviklingen og rammesætningen af denne kompetence, gennem UC-sektorens anvendelse af *Studieaktivitetsmodellen*, vi har fokus på i denne artikel.

Den danske kvalifikationsramme for videregående uddannelser beskriver de generelle krav til de studerendes læringsdannende kompetencemål i form af de krav, der stilles til viden og forståelse, færdigheder og kompetencer på forskellige uddannelsesniveauer som en rettesnor for tilrettelæggelse af uddannelser for de udbydende uddannelsesinstitutioner.

Kvalifikationsrammen siger om kompetencekravet til læring på erhvervsakademineiveau, at en studerende "*skal i en struktureret sammenhæng kunne tilegne sig ny viden, færdigheder og kompetencer i relation til erhvervet*", og på professionsbachelorniveau "*skal kunne identificere egne læringsbehov og strukturere egen læring i forskellige læringsmiljøer*" (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2008). Det vil sige, at kvalifikationsrammen vægter den studerendes evne til individuelt at kunne *håndtere* egen læring på forskellige niveauer og i forskellige sammenhænge.

Disse bagvedliggende krav til undervisning i læringsdannende kompetencer indgår som en del i hver enkelt uddannelses læringsdesign, hvorfor det også er kompetencer, der skal være synlige i de overordnede fælles rammer, der anvendes som ramme for udvikling af læringsdesigns i lokal uddannelses- og undervisningsplanlægning.

Studieaktivitetsmodellen er UC-sektorens fælles rammestruktur for en kategorisering af studieaktiviteter på erhvervsakademi- og professionsbachelorniveau. Studieaktivitetsmodellen anvendes på alle danske professionshøjskoler, og har derfor afgørende betydning for hvilke studieaktiviteter der fremmes og hvordan. Ligeledes muliggør en fælles anvendelse af Studieaktivitetsmodellen som bagvedliggende "meta-

læringsdesign” i hele UC-sektoren, at uddannelser kan dele og genbruge hele læringsdesigns eller dele deraf. En sådan mulighed for genbrug er et af hovedprincipperne i definitionen på læringsdesign (Conole, 2012, p. 121).

Læringsdesign

Begrebet *læringsdesign* (oversat direkte fra det engelske Learning Design), har vundet indpas i den internationale såvel som den danske undervisningssektor. Begrebet optræder i lidt forskellige betydninger, her anvendes betydningen som det ”*at designe for læring*” (Beetham & Sharpe, 2013) (Laurillard, 2013). Begrebet læringsdesign retter fokus på fire faktorer:

- a) at læringsdesign som mål har den studerendes læring som konsekvens af undervisnings- og læringsdesigns-tilrettelæggelse,
- b) at læringsdesign skal struktureres med genanvendelse i tankerne, så ”*this framework can assist educators to share and adopt great teaching Ideas*” (Maina, Craft, & Mor, 2015),
- c) at en undervisers professionelle arbejdsområde ikke har fokus på at formidle læringsdesigns; Laurillard beskriver en undervisers arbejdsområde som ”*not to transmit knowledge to a passive recipient, but to structure the learner’s engagement with the knowledge, practising the high-level cognitive skills that enable them to make that knowledge their own*”(Laurillard, 2013), så strukturering af en formidling til genbrug skal etableres andetsteds,
- d) at planlægning af undervisning kan betegnes som en designproces (Beetham & Sharpe, 2013) (James Dalziel, 2015).

Conole definerer læringsdesign som ”*A methodology for enabling teachers/designers to make more informed decisions in how they go about designing learning activities and interventions, which is pedagogically informed and makes effective use of appropriate resources and technologies. This includes the design of resources and individual learning activities right up to curriculum-level design. A key principle is to help make the design process more explicit and shareable. Learning Design as an area of research and development includes both gathering empirical evidence to understand the design process, as well as the development of a range of learning design resource, tools and activities*” (Conole, 2012, p. 121).

Et af de bærende principper i definitionen af læringsdesign er, at læringsdesign skal have en struktur, der muliggør, at en underviser eller uddannelse kan finde brugbar information om andre underviseres og uddannelsers læringsdesigns, sådan at elementer af eller hele læringsdesigns kan blive delt og genbrugt med det formål, at glimrende og effektive designs og ideer indenfor undervisning og læring generelt fremmes (Dalziel et al.,

2013). At genbruge relevante læringsdesigns kan også være et systematisk alternativ til det fænomen, Godsk & Hansen har benævnt "One-hit wonders", hvor man ofte ser nyskabende tiltag gå i sig selv efter endt eksperiment og ikke får udbytte af en længerevarende implementering (Godsk & Hansen, 2016) (James Dalziel, 2015). Vi ser den fælles Studieaktivitetsmodel som et udtryk for en delbar meta-læringsdesignstruktur, der muliggør implementering af best practice og strukturering af ressourcer og pædagogikker i den enkelte uddannelses lokale kontekst.

The Larnaca Declaration on Learning Design udmøntede begrebet læringsdesign med de overordnede retningslinjer og begrebsdefinitioner som resulterede i en hierarkisk tretrins model opdelt i

- 1) et Learning Design Conceptual Map (LD-CM), der beskriver den overordnede, conceptuelle, pædagogiske struktur i et givet læringsdesign,
- 2) Learning Design Framework (LD-F) som kan ses som en fælles beskrivelsesangivelse for lærings- og undervisningsaktiviteter og
- 3) Learning Design Practice (LD-P) som er den rent praktiske udvikling og gennemførelse af lærings- og undervisningsaktiviteter.

Læringsdesign defineret ud fra Larnaca Deklarationen er af overvejende teknisk karakter og kan anvende og facilitere forskellige pædagogiske retninger (James Dalziel, 2015). Dette levner rum til implementering af socialkonstruktivistiske læringsaktiviteter såvel som mere behavioristiske læringsformer. Dermed er der også rum for de meget anvendte læringsformer i professionshøjskolerne: projekt- og problembaseret læring baseret på, at læring foregår og medieres i fællesskaber (Vygotsky, 1978). Dette synspunkt understøttes af Davidsen & Konnerup, der beskriver hvordan læringsdesign-konceptet kan medvirke til en revitalisering af problembaseret læring (Davidsen & Konnerup, 2016). Ligeledes er læringsdesign en mulighed for at strukturere og genbruge vurderings- og feedbackprocesser (Ringtved, Milligan, & Corrin, 2016).

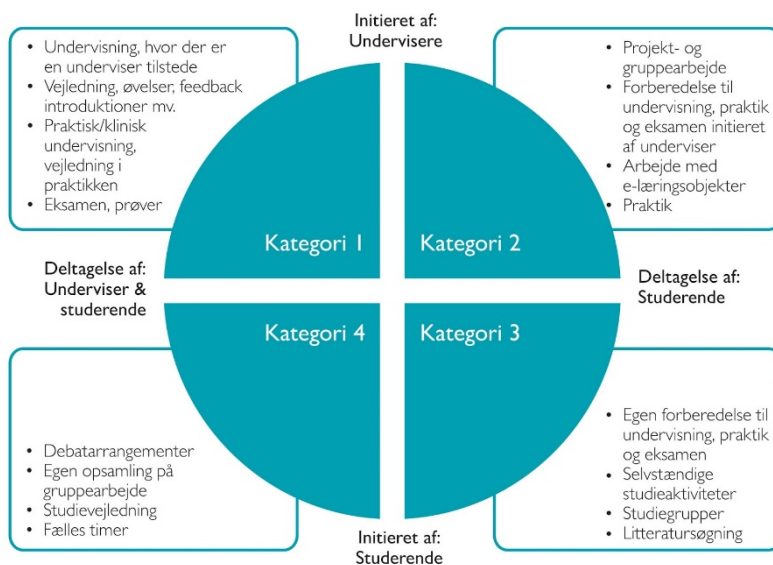
Vi ser UC-sektorens fælles Studieaktivitetsmodel som et Learning Design Framework (efterfølgende benævnt LD-F), der definerer og specificerer rammerne for udvikling af lokale læringsdesigns og studieaktiviteter i UC-sektorens uddannelser.

Studieaktivitetsmodellen

UC-sektoren påbegyndte i 2013 implementering af en fælles studieaktivitetsmodel (efterfølgende benævnt SAM), der skulle tjene som ramme for lokale fortolkninger af studieaktiviteterne på de respektive professionshøjskoler. SAM skulle sikre kvaliteten af uddannelserne gennem en forventningsafstemning mellem uddannelse og studerende samt sikre transparens

omkring de studerendes timeforbrug på forskellige studieaktiviteter. SAM er udviklet som svar på en diskussion på de videregående uddannelser om, hvilke aktiviteter der indgår i et studie til hvor mange timer, det vil sige, at SAM definerer både studieaktiviteter samt forventede timetal til den studerendes studieindsats. Målet fra UC-sektoren har været større gennemskuelighed og præcisering af, hvilke lærings- og undervisningsformer der indgår i uddannelsernes læringsdesign og til hvor mange timer. Det vil sige, at modellen kommer til at virke som en afgrænsende og læringsdesigns-definerende rammefaktor, der specificerer relevante, forventelige og målbare studieaktiviteter. Målet har været at *"danne afsæt for en forventningsafstemning med de studerende i forhold til studieintensitet. Modellen viser, hvilke studieaktiviteter, lærings- og arbejdsformer, der er knyttet til en videregående uddannelse på en professionshøjskole, og hvilket tidsforbrug uddannelsesinstitutionen forventer anvendt på de forskellige studieaktiviteter"* (Professionshøjskoler, 2016).

SAM skal endvidere fremme selvstændig studieindsats og *"træne de studerende i såvel faglighed som selvstændighed"*, derfor øges tidsforbruget til den selvstændige studieindsats i løbet af et studie. Ydermere er SAM et værktøj til udvikling af uddannelser. *"Fremtidens undervisere kan bruge modellen til at styrke professionshøjskolernes fokus på de forskellige læringsrum, både dem, hvor underviseren er til stede og aktiv, men også dem, hvor underviseren hjælper de studerende med at studere. Begge dele bidrager til det, som det hele drejer sig: **Hvor meget og hvad lærer den studerende i løbet af studietiden**"* (Professionshøjskoler, 2016).



Figur 1 Professionshøjskolernes fælles Studieaktivitetsmodel, SAM, inddelt i de fire kategorier. Kilde: UCL

SAM består af fire kategorier, der tilsammen beskriver studieaktiviteter og deres omfang for et komplet lærings- og undervisningsforløb, se figur 1, for eksempel en hel uddannelse, et semester eller et enkelt modul. De fire kategorier benævnes her K1, K2, K3 og K4 og er defineret ud fra hvem, der tager initiativet til en studieaktivitet, det vil sige K1 har deltagelse af undervisere og studerende – initieret af underviser, K2 har deltagelse af studerende – initieret af underviser, K3 har deltagelse af studerende – initieret af studerende, og K4 har deltagelse af undervisere og studerende – initieret af studerende. Dette studie har fokus på de studieaktiviteter, der foregår i kategorien K3. Professionshøjskolerne beskriver K3 som: *”Det kan være selvstændige studier alene eller i samarbejde med andre studerende, herunder forberedelse, udarbejdelse af studieprodukter etc. I denne kategori forventes den studerende at tage initiativet. Den studerende forventes aktivt at tage ansvar for at tilegne sig studie- og professionskompetencer gennem sin deltagelse i de studenterinitierede aktiviteter og herunder medvirke til at skabe et produktivt læringsmiljø for alle deltagere”*.

SAM's kategori K3 er altså kendetegnet ved den studerendes selvinitierede og selvbestemte læreproces, der kan foregå alene eller i samarbejde med andre og baserer sig på et begreb om studenter-autonomi (Nielsen et al., 2016).

Heutagogik

Den pædagogiske kontekst mellem en underviser og den lærende er ofte, at det er underviseren, der bestemmer, hvad den lærende skal lære, og hvordan det skal læres. En anden tilgang til læring er andragogik eller selvstyret læring (self-directed learning), som er karakteriseret ved den lærendes kontrol over og ansvar for læreprocessen gennem identificering af læringsbehov, formulering af læringsmål, identificering af ressourcer, udvælgelse af den rette læringsstrategi samt evaluering af læreprocessen (Blaschke, 2012).

Senest er pædagogik og andragogik blevet suppleret af heutagogik, også kaldet selvbestemt læring (self-determined learning) (Hase & Kenyon, 2000). Denne tilgang har dels en postmoderne baggrund (Hase & Kenyon, 2000), dels en baggrund i de nye muligheder for læring, der er kommet med den teknologiske udvikling indenfor læring og undervisning. Med nye teknologier og online medier har vi behov for en ny tilgang til og forståelse af læring. Heutagogikken har nogle af de karakteristika, som passer ind i den autonomitet og selvstyrelse, der er nødvendige for at kunne lære i en online læringskontekst (Blaschke, 2012).

Heutagogik skal ikke ses som en erstatning af pædagogik og andragogik, men som en naturlig tilføjelse til disse (Hase & Kenyon, 2000), (Blaschke, 2012). Målet er ikke bare at gøre den lærende selvstyret, men at gøre den lærende ”kapabel” (capable). Mennesker, der er kapable, vil bedre være i stand til at klare omstruktureringer, tilegne sig nyt, være kreative, benytte deres kompetencer i såvel kendte som ukendte situationer og samarbejde med

andre (Hase & Kenyon, 2000). Et vigtigt koncept i heutagogik er double-loop læring, hvor den lærende stiller spørgsmål til og udfordrer sine egen værdier og forudsætninger for læring for derigennem at forbedre egen læring (Blaschke, 2012).

Heutagogik giver både undervisere og studerende en ramme for, hvordan læring kan foregå, når læringen er initieret af og med deltagelse af den studerende. Undervisningen skal gøre den studerende mere kapabel ved at flytte fokus fra kompetenceudvikling til kapabilitetsudvikling, fra underviser-studerende-styret læring til studerende-styret læring og fra at lære til at lære at lære (Blaschke, 2012).

Jf. Blaschke og Hase (Blaschke & Hase, 2016) består den heutagogiske tilgang af forskellige designprincipper og elementer. Principperne kommer i spil i forbindelse med underviserens og den lærendes design af undervisningen og består af følgende:

- Den lærende skal inddrages i og forhandle om, hvad der skal læres, og hvordan det skal læres.
- Planer skal være fleksible og tage højde for den lærendes forudsætninger, motivation og ændringer i den lærendes tænkning ud fra det lærte.
- Underviser og den lærende samarbejder om, hvordan læringsmål skal evalueres.
- Underviserens rolle er at give den lærende formativ feedback i forhold til den lærendes behov.
- Læringsmiljøet skal facilitere udforskning og refleksion over, hvad der læres og hvordan.

Og Hase og Kenyon (Hase & Kenyon, 2007) supplerer med:

- Kollaborativ læring.
- Inddrage den lærende i anvendelsen af det lærte i en praksis-kontekst.

Ligeledes består den heutagogiske tilgang af forskellige designelementer. Den lærende skal have mulighed for at undersøge forskellige indgange til stoffet, herunder mulighed for at udvikle hypoteser, stille og besvare spørgsmål. Et andet vigtigt element er at skabe, for eksempel gennem tekst, tegning eller konceptualisering. Den lærende skal også skabe netværk til andre og samarbejde i forhold til at lære fra eller med hinanden. Og endelig at dele med andre og få mulighed for at reflektere over det lærte (Blaschke & Hase, 2016).

Disse heutagogiske principper falder godt i tråd med overordnede principper fra bekendtgørelser omkring almendannende og læringsdannende tiltag som en vigtig ingrediens i undervisning og læring.

Metode

Kvalitative forskningsmetoder er velegnede til at forstå og belyse menneskers oplevelser og erfaringer herunder også at afdække forståelsen af abstrakte begreber som læring. Det vil overordnet sige at afdække "hvordan mennesker tænker, føler, handler og bliver til i forskellige kontekster" (Brinkmann & Tanggaard, 2010, p. 14). Dette studies hensigt var at forstå, belyse, undersøge og analysere, hvordan studerende forstår koblingen og professionsdannelsen mellem institutionaliseret undervisning og læring i forhold til selvinitieret læring udenfor denne kontekst, samt hvordan institutionen fortolker denne kobling. Derfor valgte vi en kvalitativ forskningsmetode til at belyse dette studies problemstilling. Forskningsdesignet bestod af en empirisk del i form af fokusgruppeinterviews med studerende på fire uddannelser, samt en dokumentanalyse af de fire uddannelsers lokale fortolkninger af SAM. Grounded Theory blev anvendt som metode i forbindelse med strukturering af forskningsdesign samt indsamling og analyse af data.

Deltagere

Vi kontaktede uddannelsesledere fra forskellige uddannelser for at udvælge deltagere til fokusgruppeinterviews. Vi ønskede forskelligartede uddannelses-typer og ønskede typiske studerende som deltagere derfra. Deltagerne i vore fire fokusgruppeinterviews, se figur 2, kom fra henholdsvis datamatiker-, pædagog-, financial controller- og ergoterapeut-uddannelserne på UCN. To af projektets forskere besøgte de udvalgte klasser for at præsentere projektet og fik tilmeldinger med det samme fra 34 studerende, og deraf mødte 25 studerende op til fokusgruppeinterviews, det vil sige 73,5 % af de studerende.

Uddannelse	Semester	N. accepterer	N. deltog	Alder (gennemsnit)	Kvinder/Mænd	Fokusgruppe Interview, varighed
Datamatiker	3.	10	9	28,56	0/9	1½ time
Ergoterapeut	2.	7	6	22,83	6/0	1½ time
Financial Controller	2.	8	4	23,75	2/2	1½ time
Pædagog	2.	9	6	24,67	3/3	1½ time
Ialt	4	34	25	25,48	11/14	6 timer

Figur 2 Deltagerne i de fire fokusgruppeinterviews

Fokusgruppeinterviews

De fire fokusgruppeinterviews fandt sted på den respektive campus, hvor de studerende var tilknyttet. Vi tildelte halvanden time pr. interview inklusiv introduktion og pauser og forsøgte at holde dem i en uformel atmosfære. Den samme gennemgående forsker modererede samtlige fokusgruppeinterviews for at sikre entydighed i spørgeteknik og spørgsmål, og derudover blev der

taget skriftlige noter af to observatører. De fire fokusgruppeinterviews blev dokumenteret via video- og lydoptagelser.

Fokusgruppeinterviewene var opbygget ud fra en spørgeramme med åbne spørgsmål inddelt i tre sektioner. Første sektion omhandlede de studerendes studierelaterede aktiviteter i forhold til K3. Anden sektion omhandlede deres forståelse af læringsmål i uddannelsen, herunder deres personlige læringsmål, og tredje sektion omhandlede de studerendes opfattelse af sammenhængen mellem studierelaterede aktiviteter og læringsmål og denne sammenhængs værdi. Interviewene startede med en gennemgang af studieaktivitetsmodellen, hvorefter samtale og spørgsmål tog udgangspunkt heri. Moderatoren præsenterede de deltagende studerende for en serie af spørgsmål og forsøgte at få alle deltagerne til at deltage i diskussion af de enkelte spørgsmål. Hovedessensen af spørgerammen var at få de studerende til at belyse: Hvordan opfatter og definerer de studerende K3-aktiviteter? Tænker de studerende på K3-aktiviteter i forhold til læringsmål? Og hvordan bliver K3-aktiviteter anvendt, dokumenteret og anerkendt?

Dataindsamling og dokumentanalyse af lokale fortolkninger af SAM

Den generelle studieaktivitetsmodel samt lokale fortolkninger af modellen fra de fire uddannelser blev indsamlet og analyseret efter de samme principper som interviewene. Lokale fortolkninger blev downloadet fra uddannelsernes respektive hjemmesider, hvor de indgik som en del af den lokale studieordning for forårssemestret 2016 som information til studerende om, hvad de kunne forvente at skulle anvende af aktiviteter samt timeantal i de forskellige kategorier. Dokumenterne blev sammenholdt med den nationale model og analyseret i forhold til denne samt i forhold til dette studies øvrige resultater.

Dataindsamling og analyse af fokusgruppeinterviews

De empiriske data fra de fire fokusgruppeinterviews med i alt 25 deltagere bestod af i alt 6 timers video- og lydoptagelse. Denne datamængde har ikke et omfang, der kan lede til generaliseringer, hvilket heller ikke er projektets mål. Den kvalitative forskningsmetode Grounded Theory (efterfølgende benævnt GT) er specifikt valgt som projektets analysemetode til at undersøge og forstå, hvordan de studerende opfatter koblingen mellem undervisning/selvinitieret læring.

GT er karakteriseret ved ikke at være funderet på en specifik teori eller hypotese. Tværtimod har metoden fokus på generering og udvikling af teori og hypoteser ud fra de indsamlede data. *“A grounded theory is one that is inductively derived from the study of the phenomena it represents”* (Strauss & Corbin, 1997, p. 23). GT giver via systematisk kodning og analyse mulighed for at udvinde og verificere essensen af data. Der er mange udgaver af GT. Vi har valgt at anvende det klassiske begrebsapparat fra Strauss og Corbin, som er beskrivende og udvikler kategorier, og som bygger på en tredelt induktiv

analyseproces: 1) Åben kodning (Open Coding), hvor udsagn gennemgås og essens udtrages, 2) Aksekodning (Axial Coding) med kategorisering af essenser og 3) Selektiv kodning (Selective coding), hvor kernekategorier identificeres og udvælges (Strauss & Corbin, 1997).

For at bringe systematisk evidens/objektivitet og for at undgå egne bias er analysen foretaget ved at dykke ned i de transskriberede interviews gennem en proces af gentagne sorteringer, kategoriseringer og sammenligninger af karakteristika i data som foreskrevet af Strauss & Corbin (Strauss & Corbin, 1997).

Dataanalysen startede med, at de fire fokusgruppeinterviews blev transskriberet i softwareprogrammet Nvivo af forskerne, der havde udført de fire fokusgruppeinterviews. Derefter startede den tredelte proces i dataanalysen med Åben kodning, hvor sætninger og afsnit blev kodet med emneord (in vivo coding). Åben kodning er en procedure for at udvikle en kategorisering af den meningsdannende information, der er til stede i for eksempel en transskribering. (Strauss & Corbin, 1997) (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Helt specifikt vil det sige, at man mærker en mængde af tekst med et beskrivende emneord (kategorisering). Denne første kategorisering kan foregå linje-for-linje. Vi valgte at gøre det sætnings-, afsnits- og udsagnsvis, fordi for eksempel nogle meget korte udsagn, for eksempel "ja, det synes jeg også", kunne være betydningsbærende. Ligeledes kunne enkelte meget lange udsagn, som for eksempel en længere forklaring, hvor den studerende beskriver, hvordan vedkommende transporterer sig frem og tilbage fra studiet, være af uvæsentlig karakter, og derfor blev kategoriseret med kun ét emneord. Da den transskriberede tekst var ledsaget af video- og lydoptagelsen af interviewet, gav dette forskerne bedre mulighed for at udlede betydningsbærende elementer.

Ensartethed, konsistens og at finde frem til fokuselementet i de fire fokusgruppeinterviews foregik ved, at der i denne indledende dataanalyse proces foregik en konstant sammenligning, hvor data-kategorier blev forfinet og ændret, indtil der opstod et mætningspunkt, hvor man ved at gennemsnøge kategorier og emneord ikke kunne finde belæg for flere ændringer. Mætningspunktet er nået, når "*no new information does not provide further insight into the category*" (Graham R Gibbs, 2010). Det næste niveau i dataanalysen, Akse-kodning, tager fat på at forbinde og sortere de fundne emneord/kategorier til mere overordnede kategorier. Denne proces søger også at finde det centrale fænomen, der er på færde i teksten og dets relationer og forbindelser. En hjælp til at udlede dette kan være et diagram, der visualiserer disse forbindelser. Straus & Corbin foreslår disse kategorier til at vise forbindelser og sammenhænge:

“Causal conditions => Central Phenomenon => Context => Action/interaction strategies => Consequences” (Strauss & Corbin, 1997) (Graham R Gibbs, 2010). Ud fra disse kategorier udviklede vi projektets teoretiske model, se Figur 4.

Det tredje og sidste analyseniveau kaldes Selektiv kodning. Her sker den endelige identifikation af det centrale fænomen i teksten, de fundne kategorier relateres til andre kategorier, og der udvikles en systematisk konceptualisering. Dette medvirker til udvikling af ramme, temaer og indhold til en samlet fortælling, en helhed, *“produce a discursive set of theoretical propositions, that are central to the whole explanatory framework the researcher is developing”* (Graham R Gibbs, 2010). Man kan sige, at Selektiv kodning handler om den endelige identifikation af kernen i datasættet samt derudfra udvikler en ”fortælling” (Narrative). For at sikre så valid og ”sand” en analyseproces som muligt valgte vi at udføre kategorisering i fællesskab for at få lejlighed til at gennemarbejde og diskutere mening og validitet af de forskellige deltageres udsagn.

Resultater

I denne sektion præsenterer vi resultaterne af vores analyse af henholdsvis fire fokusgruppeinterviews med studerende samt en dokumentanalyse af de fire uddannelsers fortolkninger af SAM.

De fire uddannelsers fortolkning af SAM

Dokumentanalysen består af en sammentælling af ordene anvendt i de enkelte uddannelsers udlægning af K3, samt en sammentælling af time-antal angivet for kategorien. Udlægningen af SAM er specificeret for hvert semester på hver uddannelse. Følgende er en totaloversigt over samtlige udsagn på samtlige (23) semestre på alle de fire uddannelser:

Egen forberedelse til undervisningen, Selvstudie, Eksamensforberedelse, Selvtændige studieaktiviteter, Studiegrupper, Litteratursøgning, Praktik, Hovedopgave, gruppearbejde i forbindelse med modulets fag, indhold samt modulprøve, ikke skemalagt gruppearbejde i forbindelse med problemorienteret projekt, modulprøve inkl. HS uden deltagelse af underviser og bachelorkonference, Uddybende litteraturstudier, eksperimenter mv. efter egen interesse og behov, Arbejde med specialisering, Arbejde i praktikvirksomheden. Individuel fordybelse, gennemførelse af projektet, skrivning af rapport, udarbejdelse af eksamensoplæg.



Figur 2 Wordcloud der viser frekvensen af anvendte ord i K3 kategorien

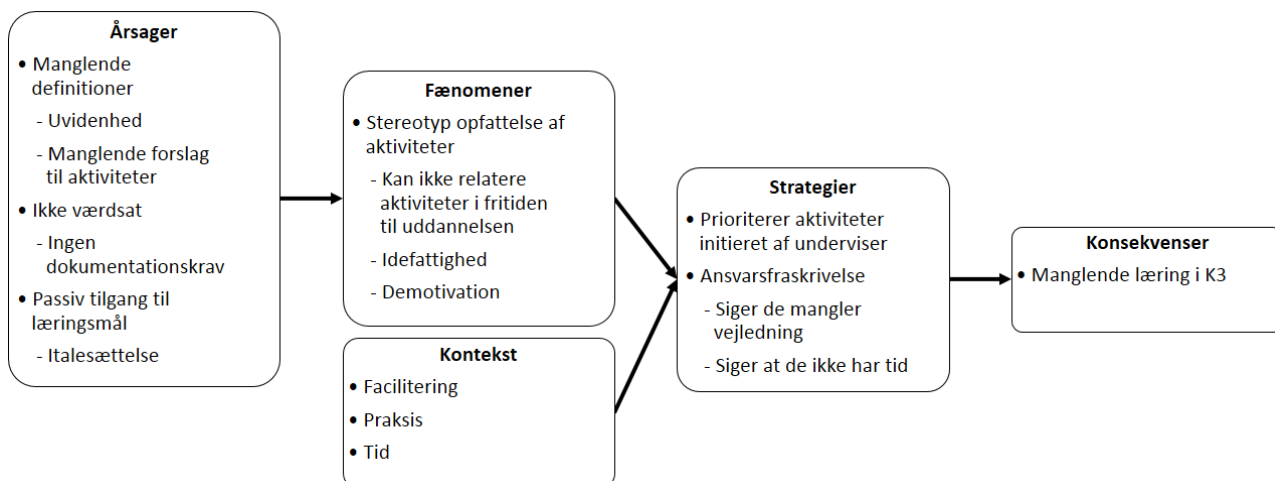
Totaloversigten har et meget beskedent omfang, og aktiviteterne er karakteriseret ved, at de lige så godt kunne optræde i en af de andre kategorier. Der er tale om helt klassiske studieaktiviteter.

Figur 3 er en visualisering af frekvensen af de anvendte ord i de undersøgte uddannelsers lokale fortolkninger af K3 kategorien, hvor størrelsen på et ord viser hyppigheden af ordet. Man vil bemærke fraværet af læringsbegreber, hvorimod ord som forberedelse, selvstudier og litteratursøgning er prominente. Der er ikke medtænkt eller givet anvisninger på læringsdannende aktiviteter eller aktiviteter, der lægger op til selvstændig refleksion og arbejde med egen læreproces.

Ud over en definition af aktiviteter indeholder SAM også et estimeret timetal for alle aktiviteter, hvor K3 kan udgøre en betragtelig del af et semesters samlede timeantal (mellem 5 og 94%, hvor gennemsnittet pr. semester er 262 timer, altså en betragtelig andel.).

Den resulterende GT model

GT-analysen af de fire fokusgruppeinterviews resulterede i modellen i Figur 4. Modellen tager udgangspunkt i Strauss og Corbins fem klassiske strukturelle kategorier (Strauss & Corbin, 1997).



Figur 3 viser projektets teoretiske model udarbejdet efter Strauss & Corbins principper (Strauss & Corbin, 1997). Modellen indeholder de udledte hovedkategorier fra projektets fire fokusgruppeinterviews.

Årsager til fænomener relateret til selvinitierede læringsaktiviteter

Der udsprang tre hovedårsager til fænomener relateret til selvinitierede læringsaktiviteter fra analysen af fokusgruppe-interviews med de studerende. De tre hovedårsager var a) manglende definitioner af aktiviteter, b) ingen studierelateret værdsættelse og c) passiv tilgang til læringsmål.

De studerende manglede definitioner på typer af aktiviteter, de kunne anvende i K3-kategorien. De anførte, at forventninger til deres anvendelse af kategorien ikke var forklaret ordentligt, og de følte sig ikke fagligt parate til at se kategorien i en professionsammenhæng. På spørgsmål omkring, hvordan de studerende skulle bruge SAM's K3-kategori svarede FCO-student3 "Vi er blevet præsenteret for den [SAM red.]. Øh, vi skal yde en indsats derhjemme i hvert fald. Men det kan vi også se, når vi får de der lektionsplaner fra lærerne. Så har de sådan en tidsplan, om hvad der egentlig skal bruges på lektier derhjemme. Der står ofte fire timer". Denne forklaring stemte fint overens med mange af de andre studerendes opfattelse, dette at kategorien var en lektie- og forberedelseskategori overvejende bestående af de samme studieaktiviteter, som var nævnt i SAM's øvrige kategorier. ERGO-student5 forklarede "Jeg kigger hurtigt på den, sådan i vores modul-beskrivelse, men det er ikke sådan noget, jeg bruger, og jeg tænker, jeg skal lave helt vildt mange lektier..."

De studerendes udsagn modsvarede den meget kortfattede og ret studiespecifikke beskrivelse, der var af K3-aktiviteter både i de lokale SAM-fortolkninger og i den overordnede model, hvor der ikke var nævnt noget om fritidsaktiviteter, professionsaktiviteter eller læringsdannelseaktiviteter.

Den anden hovedårsag var, at der ikke var nogen værdsættelse af studierelaterede aktiviteter. Dermed menes, at K3-aktiviteter ikke havde nogen målbar værdi. Så de aktiviteter, de studerende udførte i denne kategori, var ikke noget, de fik synlig "betaling" for på deres studie. De studerende vægtede aktiviteter højt, der var nødvendige for at komme godt igennem studiet, så de opnåede en individuel grad af viden og kompetencer i forhold til det faglige indhold i studiet. De vægtede også de studieaktiviteter, der forbedrede deres kompetencer i målbar grad. Det kunne for eksempel være karakterer, ETCS-points eller lignende, der kunne skrives på deres faglige CV. Så når kategorien ikke havde en eller anden form for studiemæssig målbar eller synlig værdi, handlede det om kun at udføre, hvad der var højst nødvendigt i denne kategori, *"Det er jo også svært at finde den der balance, for man har jo begrænsede ressourcer i form af tid, og for mig er det svært at gå ud og blive god til et eller andet, hvis ikke det stemmer overens med de læringsmål, man har her. Så har man jo ikke rigtigt nogen gulerod, kan man sige. Så det er alt sammen in mente med det, man har på studiet, tænker jeg – det har jeg i hvert fald, jeg har ikke tænkt mig at gå langt ud over rammerne"*. DMA-student5.

Der var heller ikke specifikke dokumentationskrav til de studerende for deres aktiviteter i denne kategori, uagtet at K3-aktiviteter set generelt over semestrene udgjorde en substantiel del af de timer, der blev anvendt på studiet.

Den tredje hovedårsag var, at læringsmål ikke var italesat på uddannelserne, sådan at de studerende kunne anvende en varietet af selvinitierede aktiviteter som en del af opfyldelse af deres læringsmål. I mange tilfælde angav de gængse, traditionelle studieaktiviteter såsom forberedelse til undervisningen, litteratursøgning etc. Der var bred enighed i alle fokusgruppeinterview om, at læringsmål var anvendelige og gode at have, enten når de studerende læste til eksamen eller i forbindelse med opgaveformuleringer: *"... men lige netop dem på hver undervisningssession, for eksempel når man læser til eksamen, er det rart at kunne slå dem op en af gangen og kigge på læringsmålene, for de står typisk til hver enkelt session"*. DMA-student9

Læringsmålene kunne være svære at forstå og definere for de studerende, og de blev i enkelte tilfælde betragtet som for abstrakte, for akademisk formulerede eller bare svære at forstå *"og når [underviserne] så står og forklarer de her læringsmål, er det egentlig noget så simpelt, men det skal bare stå så fint og flot i de der læringsmål"*. PÆD-student6. Her blev der givet udtryk for, at læringsmålene var svære at forstå, men at en forklaring kunne hjælpe på forståelsen. Specielt det "akademiske" sprog blev nævnt som et problem *"fordi jeg er bare stærk modstander af sådan noget akademisk sprog bare sådan generelt. Det er for at gøre det indviklet, den måde det er skrevet på"*. PÆD-student3.

Læringsmålene kunne dog ikke stå alene. Generelt, når de studerende kom med eksempler på, hvordan de anvendte læringsmålene, fik anvendelsen en passiv karakter, som for eksempel "som tjekliste til eksamen"; DMA-student4: *"for at bestå eksamen, så er der ligesom nogle læringsmål, du skal nå jo, så der er der nogen specifikke læringsmål"*, eller FCO-student1: *"Og sådan op til eksamen, der kunne jeg også godt finde på læse lidt i [studieordningen] for eksempel omkring erhvervsøkonomi. Hvad er det egentlig, jeg skal kunne til den her eksamen."* eller *"rart at have når man skriver projekt"*. FCO-student1: *"Vi har været inde og kigge en gang i mellem [i studieordningen] i forbindelse med vores projekter."*

Fænomener forårsaget af manglende begrebsafklaring og værdsættelse

Ud fra de fire fokusgruppeinterviews udledte vi kernefænomenet "stereotype opfattelser af aktiviteter". Med en manglende definition og værdsættelse af K3-aktiviteter opstod der forvirring blandt de studerende om, hvilke aktiviteter der kunne initieres, og hvad de skulle bruges til. Derfor blev de selvinitierede aktiviteter også domineret af traditionelle studieaktiviteter såsom forberedelse til eksamen, litteratursøgning og lignende, hvilket stemte overens med udlægningen i de lokale fortolkninger af SAM.

Når de studerende blev direkte adspurgt, om de lavede studierelevante aktiviteter udenfor undervisningen, var der dog en del forskel på de forskellige fokusgruppeinterview, fra nærmest ikke at kunne relatere aktiviteter til at have flere konkrete aktiviteter i gang.

På pædagoguddannelsen nævnte flere studerende, at de havde et studiejob, men for dem var det et større problem, at der på campus ikke var aktiviteter udenfor undervisningen: *"Der er ikke rigtig noget, der er initieret af studerende. Der har været noget snak om nogle aktiviteter, sådan komme ned i hallen her; ned og spille noget hockey eller fodbold og sådan noget. Det kræver også, at der er nogen, der går ind og engagerer sig, men det er ikke meget, der er herude pt."* PÆD-student3.

På spørgsmålet om, hvilke studierelevante aktiviteter de studerende lavede udover, hvad der foregik i undervisningen, svarede DMA-student5: *"Jeg synes, det er svært at definere, hvad der er studierelevant på vores uddannelse"*. Efter at andre havde fortalt, at FCO-student4 handlede med aktier i sin fritid og FCO-student4 blev bedt om at uddybe omkring studierelevansen, svarede han: *"Det ved jeg faktisk ikke. For mig er det nok især at bruge det som levevej - i stedet for."* FCO-student1 siger: *"Jeg tror ikke, at der er ret mange, der har studierelevante jobs i vores klasse."*

Men datamatikerne var hurtigt sporet ind og nævnte for eksempel start af egen virksomhed, selvinitierede projekter og kurser online, for eksempel fra YouTube eller online kursusportaler: *"Det er Codecademy, Udemy og sådan nogle online kurser, hvor det er en relativ god måde at lære det på, fordi man får*

det specificeret og begrænset for hver enkelt metode til, at man kan lære den og bruge den - så man læser om den, og bruger den, og så kommer man videre"
DMA-student4.

En del studerende forklarede, at de manglede motivation til at selvinitiere aktiviteter, fordi de ikke vidste, hvilke det skulle være "for at det kunne betale sig". På spørgsmål, om der kunne være fritidsaktiviteter, der rent faktisk kunne indgå som professionsrettede eller studiefremmende aktiviteter sagde ERGO-student4: *"Det er også svære at lave noget relateret til det når man kommer hjem. Altså i sin fritid, hvis man nu studerede idræt, så kunne man sagtens skrive på sit CV, at man har været fodboldtræner, altså sådan nogen ting. Men når man står med en ergoterapeutbachelor, så er det bare svært at skrive noget. Fordi det er svært at lave noget, når man kommer hjem i sin fritid, der har noget med studierelevant at gøre."*

Og på spørgsmålet om hvad der skulle til for at lave et arrangement for andre studerende svarede FCO-student3: *"... vide, der var opbakning til [arrangementet fra de andre studerende]. Sådan at man ikke følte, at de kræfter, man brugte, var spildt. Så sidder der seks elever, når man har fået en revisionsvirksomhed ud. Det vil ikke være særligt fedt tror jeg."*

Generelt virkede det, som om de studerende havde svært ved at relatere aktiviteter udenfor undervisningen til deres studie eller ikke foretog sig noget studierelevant udover undervisningen.

Kontekster hvor strategier for udmøntning af selvinitierede læringsaktiviteter udvikles

Ud fra de fire fokusgruppeinterviews udledte vi følgende kontekster, hvor de selvinitierede læringsaktiviteter kunne udvikles: "Facilitering", "Praksis" og "Tid".

Facilitering kunne enten være i form af støtte fra uddannelsen eller undervisere som for eksempel vejledning eller i form af adgang til faciliteter på campus. De studerende efterspurgte for eksempel vejledning i forbindelse med studierelevant arbejde – at en underviser kunne koordinere aktiviteter, så det blev nemmere for de studerende at få relationer til praksis: *"Jeg tror bare, at det ville være nemmere, hvis uddannelsen eller en herude tog initiativet... En der kendte til deres aktiviteter og så tilbød dem til os for eksempel, måske kunne sende en mail rundt eller et eller andet"*. PÆD-student3. DMA-student5 reflekterede over en kodecafe på uddannelsen, der blev tilbudt udenfor undervisningstiden, drevet af og faciliteret af de studerende: *"På det tidspunkt (i 1. semester) kunne jeg godt have tænkt mig at komme op og snakke med en anden studerende, der havde tid til det og gad at have tid til det"*.

På spørgsmålet om, hvad uddannelsesinstitutionen kunne gøre for at understøtte aktiviteter og arrangementer på campus udenfor undervisningen, talte en del studerende om muligheden for at benytte faciliteterne på campus,

hvor nogle også efterspurgte hjælp til at organisere aktiviteter udenfor undervisningen, for eksempel *"at det var nemmere at gå over i hallen og spille en omgang bold..."* PÆD-student2, og hjælp til at markedsføre aktiviteter, slå arrangementer op på skærme, hjemmesider, plakater og lignende. Adspurgt, hvad uddannelsesinstitutionen kunne gøre for at understøtte arrangementer svarede FCO-student3: *"De kunne i hvert fald hjælpe med markedsføre det. Ja, slå det op på fjernsynsskærmene der, eller plakater, eller skrive det på deres hjemmeside, sende mail rundt."*

I forhold til praksis nævnte en del af de studerende, at K3-aktiviteter kunne være studierelevant arbejde. Her kom flere ind på, at de følte sig usikre, og at de ikke var fagligt parate. De var bange for at være i vejen eller at være "en klods om benet". PÆD-student1 forklarede, at *"for mit vedkommende tænker jeg også lidt, at det bare er at tage kontakten til en institution måske – men det er sådan lidt – man kan godt spekulere lidt på, om det nu også er noget, de er interesserede i – og det kan godt holde mig lidt tilbage – fordi de har jo også deres ting, de skal nå, og planer de har lagt osv."*

Men der var også studerende med gode oplevelser af deres deltagelse i professionens praksis indenfor uddannelsen, hvor PÆD-student5 fortalte om et kort forløb om at lave skuespil i en børnehave: *"Det var fedt at se, for det gav rigtig meget til børnene, og de kunne huske, hvem vi var. De havde fået et godt indtryk – det var bare megafedt og de skulle være skuespillere og prøve at lave øvelser og sådan nogle ting, så det gav rigtig meget, at vi fik lov til at få den vinkel på det, i stedet for kun at have teori, at vi ligesom kom ud".* Og ræsonnerede sig efterfølgende frem til, at en selvinitieret aktivitet kunne være, at man jo kunne etablere kontakt til en institution, hvor man kunne sætte en eller anden aktivitet eller et forløb i gang.

Finansøkonomerne svarede, at de generelt troede, det ville være svært at komme ind og få noget studierelevant arbejde i starten af uddannelsen, fordi *"Vi skal trods alt være rimligt godt inde i tingene, for at ... ja for at håndtere det vi egentlig lærer lige nu"* siger FCO-student3, hvortil FCO-student1 svarer: *"ja der er meget ansvar i det ... altså jeg tænker meget på, at de der - alle de ting vi sidder og regner ud nu når vi har undervisning. Om det så ser sådan ud, når vi kommer ud i en rigtig virksomhed. Fordi der er mange forskellige måder at gøre tingene på, men vi lærer rigtig meget teori. Hvordan gør man så i praksis? Altså har de allerede nogen skemaer, der er lavet, for at lave de ting, vi skal regne ud? Eller sidder de hver gang, at de skal finde ud af et eller andet... altså det gør de selvfølgelig! altså jeg kunne forestille mig, de havde allerede øh regneark til det"*.

Mange af de studerende nævnte endvidere, at tid var et problem, når man valgte studierelaterede fritidsaktiviteter, ERGO-student3 sagde: *"Det er al den undervisning, der tager vores tid, ... men hvis nu, hvis jeg havde overskud til det, så ville jeg helt sikkert også læse masser af andre bøger"*.

Nogle studerende havde fritidsaktiviteter indenfor frivilligt arbejde. Adspurgt, om disse aktiviteter kunne ses som K3-aktiviteter, nikkede de samtykkende, men flere havde problemer med tidsperspektivet, FCO-student1 forklarede: *“Der har næsten lige været bestyrelsesmøde i den håndboldklub, hvor jeg er holdleder. Og da havde jeg, da overvejet selv, at melde mig ind i bestyrelsen, men der skal bare også være tid til det ved siden af studiet. Og jeg kommer først hjem kl. fem. Og så skal der laves aftensmad, og så går jeg i seng kl. halv ti. Så der er jo ikke så meget tid til andet end studiet”*. FCO-student2 fortalte opfølgende: *“Altså nu er jeg godt nok en del af brugerrådet ude ved mit kollegie, men vi mødes altså også, Er der kun en to tre gange om året, ifølge min storebror. Så det har jeg tid til, men i nogle perioder føler jeg, at jeg heller ikke har tid til det, fordi mit studie fylder så meget”*. FCO-student3 supplerede: *“Også fordi man har mange andre ting”, “Hvis jeg nu lader være med at lave en aflevering, så kan jeg lige nå at arrangere det her, kunne man sige til sin underviser”*, funderede FCO-student1 videre.

Om værdien af frivilligt arbejde sagde ERGO-student2: *“Jeg tænker lidt på Røde Kors. Jeg tror, det er dem. De har sådan et eller andet med, at man kan være frivillig for nogle børn og unge. Det kan måske også være studierelevant aktivitet, og det er da også noget, jeg også overvejet, men jeg har bare ikke haft overskuddet til det i hverdagen.”*

Strategier for udførelse og anvendelse

På spørgsmålet, om hvilke aktiviteter de studerende prioriterede, fremgår det helt generelt, at de prioriterede aktiviteter, der blev initieret af underviseren. Lektier, opgaver og studieprojekter var i fokus, og de studerende gav udtryk for, at disse aktiviteter kom før aktiviteter, der ellers kunne ligge i K3 kategorien. De studerende gav også udtryk for, at undervisningen, lektier og øvelser ikke levede plads til andre aktiviteter. Det gjaldt både emnerne, der aktuelt blev behandlet i undervisningen, og den tid, de studerende følte, at de havde til rådighed, *“...men for mig personligt tror jeg meget - altså jeg bruger det her oppe som reference - altså jeg føler ligesom, at meget af det jeg opsøger hjemme, er ting der videreudbygger ting heroppe[studiet]...”*, forklarede DMA-student5, og DMA-student9 fortalte: *“På 1. semester havde vi ikke noget projekt før sidst på semesteret, så når man kom hjem, kunne man bedre forsvare at bruge tid på et eller andet sjov, altså et eller andet, en ide man fik man lige ville prøve af - det har jeg sværere ved at samle mig om nu, fordi man har det der projekt”*.

“Men også som du (PÆD_student1) siger - det er lige her og nu, man interesserer sig for det. Det er nu, det er der, inden at man så hopper videre til det næste og så bliver det ikke rigtig til mere - så er der en masse andre ting, man skal tænke på”. PÆD-student5

Flere studerende fra ergoterapeutuddannelsen gav udtryk for, at der ikke var plads til et studierelevant arbejde, fordi et sådant arbejde ofte skulle foregå i

dagtimerne, hvor der var undervisning, og om aftenen var der ofte lektier og forberedelse til næste dags studier. ERGO-student4 fortalte: *"Jeg tror ikke, det er motivation man mangler, jeg synes bare... Jeg var inde her forleden dag og kigge, og jeg kunne godt finde på at skrotte mit eget job, som jeg har nu, for at blive personlig hjælper eller sådan noget. Men det kræver bare, jeg står til rådighed fra syv til sytten. Altså det er jo bare ikke muligt. Så jeg tror, det er ikke så meget motivation, der mangler. Det er mere det der med, at vi har altså også lige en skole, som skal passes, en hel masse lektier og opgave, som kan laves udover det. Jeg tror, det er meget det, og så er det bare svært at finde noget, der passer ind efter det. Fordi hvis man nu er personlig hjælper, skal man jo bare stå klar lørdag kl. to, fordi du skal til svømning eller sådan noget. Og det er ikke altid bare lige nemt. Så jeg tror ... altså for mit vedkommende er det meget det."*

De studerendes ansvarsfraskrivelse blev udtrykt som forskellige årsager såsom for sparsom facilitering, at de boede langt væk og som et spørgsmål om at få hjælp i forbindelse med K3, eller at de ikke havde tid til aktiviteter i K3. En del udtrykte, at hvis de blot kunne få noget personlig vejledning, så ville det måske kunne hjælpe dem på vej til selvinitierede aktiviteter. *"Hvis de havde sådan en konsulent, der kunne hjælpe folk med at få et job, så ville jeg klart tage den mulighed og gå hen og snakke med dem, for jeg har prøvet at kigge lidt selv, men det er ikke så nemt igen. Så hvis de bare havde en vejleder eller... Det kunne være super lækkert, så ville jeg, hvis det var studierelevant. Det vil jeg rigtig gerne."* PÆD-student2. Andre gav blot udtryk for, at de ikke havde tid, for eksempel fordi underviseren havde givet dem opgaver/lektier, der også skulle laves: *"[Til underviser] Hvis jeg nu lader vær med at lave en aflevering så kan jeg lige nå at arrangere det her."* FCO-student1

Konsekvens af snæver anvendelse og forståelse af K3

Den sidste kategori i den udviklede GT model, Konsekvens, viste, at der manglede læring i K3 - det var vores antagelse i forhold til de årsager, fænomener og strategier, vi så i analysen. Det virkede ikke, som om de studerende greb muligheden for at relatere aktiviteter til deres uddannelse eller initiere aktiviteter, der eventuelt kunne føre den nødvendige refleksion med sig.

Et eksempel på den manglende kobling mellem aktiviteter og uddannelsen kunne være fra pædagoguddannelsen, hvor PÆD-student5 fortalte om sit fritidsjob som babysitter og sagde: *"jamen jeg ser det ikke som studierelevant, det er måske fordi jeg har gjort det så meget så det er blevet hverdag"*. Selvom aktiviteten var oplagt i forhold til professionen som pædagog, havde den studerende ikke koblet relationen mellem det studiemæssige og det professionsrettede, der ellers går hånd i hånd i denne aktivitet.

Diskussion & en model for læringsdesign med et heuragisk perspektiv

Overordnet set manglede der en rammesætning af de selvinitierede aktiviteter i K3, der kunne gøre de studerende i stand til at designe for (egen) læring (Beetham & Sharpe, 2013) (Laurillard, 2015). Gennem dokumentanalysen og analysen af fokusgruppeinterviews stod det klart, at de studerende havde brug for støtte til at udrede, hvad de kunne beskæftige sig med, såvel som hvordan det kunne foregå, herunder hvordan de studerende kunne relatere selvinitierede læringsaktiviteter til undervisningen i øvrigt og få tilskrevet uddannelsesmæssig værdi af dem.

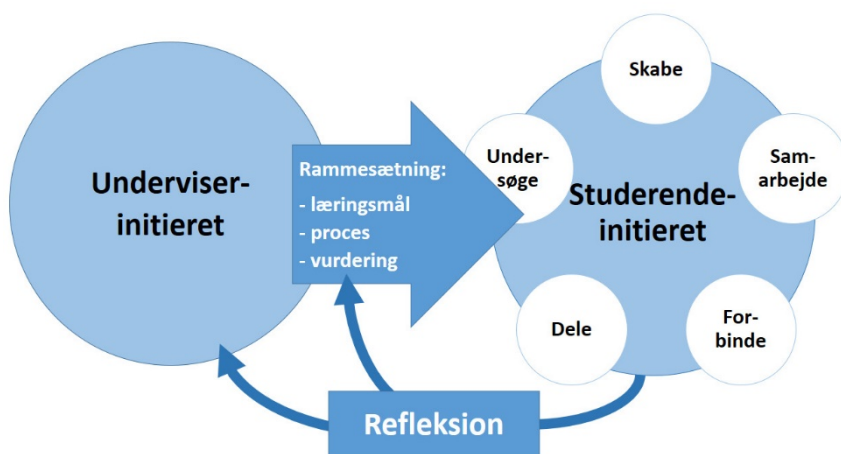
Af dokumentanalysen fremgik det, at SAM beskrev forslag til aktiviteter, der dels var alt for abstrakte og ukonkrete, dels var tænkt ud fra et traditionelt undervisningsperspektiv. Dette resulterede i forslag til aktiviteter, der kun forholdt sig til en traditionel studie- og uddannelsesrelateret kontekst og lignede aktiviteterne i de øvrige kategorier i SAM. Der manglede inspiration til indhold og mål, for blot at nævne det åbenlyse. Vi fandt tilsvarende i analysen, at de studerende gav udtryk for, som en konsekvens af manglende inspiration, på den ene side ikke at have så mange ideer til aktiviteter og på den anden side ikke at kunne relatere aktiviteter udenfor undervisningen til deres uddannelse. Disse iagttagelser er helt i tråd med en spørgeskemaundersøgelse af lærerstuderendes anvendelse af SAM's K3 kategori, hvor det fremføres, at de lærerstuderende savner konkrete ideer til selvvalgte studieaktiviteter og relevanskriterier for aktiviteter, savner underviser-feedback på aktiviteter og føler sig usikre (Nielsen et al., 2016).

I forhold til det heuragiske perspektiv viste analysen, at de studerende ikke var kapable i forhold til deres professionsdannelse, og det *double-loop*, der ligger i refleksionen over, hvad de skulle lære og hvordan, var fraværende (Blaschke, 2012).

Baseret på resultaterne af analysen vil vi her diskutere og beskrive en model for en læringsdesignsramme (LD-P), der har et heuragisk perspektiv, er struktureret (Laurillard, 2013), genanvendelig (Maina, Craft & Mor, 2015) og er tilpasset SAM. Modellen passer ind i tankegangen om, at de studerende skal initiere aktiviteter i K3 og koble disse aktiviteter med uddannelsens læringsmål samt udvikle professionsrettet kapabilitet. Jævnfør analysen er målet at imødekomme den afsluttende konsekvens, nemlig at der mangler læring i K3 forårsaget af de fænomener, der er blevet klarlagt gennem vore fokusgruppeinterviews, samt de heraf følgende strategier, som de studerende benytter sig af for at kompensere.

Den udviklede model, se figur 5, tilbyder som nævnt et heuragisk perspektiv på SAM og anvender designprincipper og -elementer som beskrevet af Blaschke og Hase (2016). Vi har valgt kun at inddrage kategorien *initieret af* fra SAM, idet den største udfordring netop er aktiviteter, der skal initieres af

studerende, og ikke så meget, om underviseren er til stede eller ej (kategorien *med deltagelse af*).



Figur 5 Læringsdesign og rammesætning for studerendes selvinitierede læringsaktiviteter

Ud fra rammesætningen indgår den studerende i aktiviteter i K3. Disse aktiviteter sætter nogle af de designelementer i spil som beskrives i modellen. I forhold til Blaschke og Hase (2016) er refleksion fremhævet i forhold til tilbageløbet til underviserinitierede aktiviteter og til rammesætningen. Sidstnævnte betragtes som double-loop'et i den heutagogiske model, hvor den studerende reflekterer over de selvinitierede aktiviteter via den tredelte rammesætning over (1) hvad der kan læres (læringsmålene), (2) hvordan det skal læres (proces), og (3) hvordan aktiviteten kan vurderes (vurdering).

Jævnfør analysen har de studerende en stereotyp opfattelse af studierelaterede aktiviteter. Ved at rammesætte selvinitierede aktiviteter får de studerende inspiration til, hvad aktiviteterne kunne bestå af, og derved åbne de studerendes øjne for, at professionen også kan være andet end det rent professionsfaglige kerneområde (hvis man kan tale om et sådant). Ydermere kan nogle af disse aktiviteter åbne for en potentiel indlemmelse i et praksisfællesskab. Dette beskrives af Wenger som den studerendes kobling af forskellige aktivitetstyper til det mere teoretiske stof i undervisningen, hvor læring kan finde sted i en diversitet af læringsrum, der spænder fra praksis til fritid og til studie og fra læring i sociale sammenhænge til læring i enrum (Wenger, 2000) (Lave & Wenger, 1991). Rammesætningen hjælper også de studerende til at prioritere tid til selvinitierede aktiviteter og på den måde få en fælles (undervisere og studerende) forståelse for, at de selvinitierede aktiviteter er en del af studiet. Ligeledes kan de implementerede heutagogiske principper medvirke til en bemyndigelse af studerende med praksiserfaring fra professionen ind i den akademiske praksis (Canning, 2010).

De studerende har svært ved at anvende læringsmålene for uddannelsen pga. det akademiske sprog eller de abstrakte formuleringer. Trods dette, bliver læringsmål omtalt som noget positivt, og enkelte studerende har også personlige læringsmål, som fx DMA_Student4, der fortæller: *“Jeg prøver at starte virksomhed op og skriver forskellige ting ned man går og undrer sig over, så der er de forskellige dele som vi også har fået lært efterhånden så man kan lave en rapport ud fra det. Det synes jeg det giver meget, så man ligesom får det ind og tænker over sit eget projekt...”*, og DMA_Student5 nævner vigtigheden af at relatere til uddannelsens læringsmål: *“Jeg hører meget I andre snakke om, at I sådan leder efter ting udover det vi sådan lærer her oppe, men for mig personligt tror jeg meget - altså jeg bruger det her oppe som reference - altså jeg føler ligesom, at meget af det jeg opsøger hjemme er ting der videreudbygger ting her oppe”*. I forhold til den heuristiske ramme, herunder designprincipperne, er det oplagt, at de studerende både “arver” uddannelsens læringsmål og beskæftiger sig med personlige læringsmål i forbindelse med selvinitierede aktiviteter i K3.

Rammesætningen skal også hjælpe de studerende med at definere læreprocessen (proces) (Beetham & Sharpe, 2013) (Laurillard, 2015) for de selvinitierede aktiviteter. Med reference til Blaschke og Hase (2016) inddrager vi her de heuristiske designelementer: *undersøge, skabe, samarbejde, forbinde, dele og reflektere*. Det vigtige er her, at designelementerne alle tager udgangspunkt i den studerendes perspektiv. Jf. Blaschke og Hase understøttes designelementerne af en eller anden form for teknologi (på nær refleksion som understøttes via feedback). Elementerne kan være en del af den almindelige undervisning (indgår i alle kategorierne i SAM), hvor de italesættes og praktiseres med vejledning fra underviseren. På den måde bliver de også en mere naturlig del af læreprocessen, og de kan derfor også anvendes i forbindelse med de selvinitierede aktiviteter.

I forhold til konsekvensen – den manglende læring – mangler et vigtigt element, nemlig vurderingen af, om læringsmålene opfyldes. Dette er også et af designprincipperne i den heuristiske tilgang, at den studerende skal inddrages i forhold til, hvordan aktiviteten skal vurderes (Blaschke og Hase, 2016). Vurdering er ikke noget, vi direkte kan se i analysen, udover at vi ræsonnerer os frem til konsekvensen og dermed mangler svar på, om inddæmningen (om de studerende lærer mere) af problemet har en effekt. Vurdering forstået som formativ vurdering af læringsmæssige aktiviteter ser vi som værende af allerstørste betydning for læring og for muligheden for feedback. Derfor arbejder modellen med, at studerende kan blive vurderet og få feedback på deres aktiviteter. Der arbejdes i modellen med formativ vurdering efter principper fra Williams og Hattie (William, 2011) (Hattie & Timperley, 2007) (Hattie, 2012) – for at kunne finde de studerendes zone for nærmeste udvikling som den optimale feedback-position (Vygotsky, 1978). Modellen skal så hjælpe den studerende til at kunne lokalisere denne position

og derved bedre kunne efterspørge optimal feedback i den studerendes selvinitierede læringsaktiviteter i K3.

Vurdering og værdsættelse hænger uløseligt sammen, og analysen viste, at manglende værdsættelse var en af årsagerne til de manglende aktiviteter i K3. Når en selvinitieret aktivitet ikke bliver bemærket eller værdsat, med hvilken begrundelse skal den studerende så beskæftige sig med en aktivitet?

Willingham har påvist, at lærende er uvillige til at bruge megen energi på læringsaktiviteter, der ikke har nogen umiddelbar påviselig værdi (Willingham, 2009). Dette bør anspore til en implementering af værdsættelse af de selvinitierede aktiviteter. Som også nævnt af Blaschke og Hase (2016) kan en måde at starte refleksion på være via feedback, og i rammen af SAM (som LD-F) er det oplagt at tale om, at aktiviteter i K3 skal "værdsættes" gennem de øvrige kategorier i SAM, hvor underviseren enten er til stede (K1 og K4) eller kan øve indflydelse på de studerendes aktiviteter (K2).

Refleksion over egen læring er et centralt element i en læreproces og skal indgå i et læringsdesign (Mor & Mogilevsky, 2013). I modellen i figur 5 er der en relation mellem rammesætningen, aktiviteterne i K3 og den refleksion, der skal foregå. Designelementer er ikke nødvendigvis bare en form, man kan give en aktivitet, men kan være en aktiv del i refleksionen. Fx kunne "dele" godt være afkoblet fra, hvad der i øvrigt sker i undervisningen, men "dele" kunne bestemt også både være en del af refleksionen og den feedback, der sker.

Da vi i fokusgruppeinterviewet med ergoterapeuterne diskuterer, om det at spille guitar kan være studierelevant for en pædagogstuderende – fordi det at spille på guitar sidenhen kan anvendes professionsrettet i et pædagogisk arbejde, reflekterer ERGO-student5 over en tilsvarende erkendelse fra sit praktikforløb: *"Efter at jeg har været i praktik, så er jeg faktisk bare enormt dårligt stillet, fordi jeg ikke kan hækle... Ja, der er rigtig mange der hækler, og jeg vil ikke kunne foreslå en patient at starte med at hækle, når jeg ikke selv kan finde ud af det"*. Denne refleksion er præcis, hvad vi efterspørger i den kobling, der skal ske mellem selve aktiviteten og den rammesætning, der skal ske af aktiviteten. Den studerende sætter spørgsmålstejn ved sine egne færdigheder i forhold til emnet hækling, der perifert kunne relateres til professionen som ergoterapeut. Dermed opstår muligheden for at justere på de personlige læringsmål, finde frem til, hvordan opfyldelsen af læringsmålene kan ske og eventuelt også koble det med en ide om, hvordan dette mål kan vurderes. Jf. Blaschke & Hase (2016) er det den refleksion, som er væsentlig og vigtig i forhold til den lærendes forståelse af målet med aktiviteten.

Konklusion

Denne undersøgelse har fokuseret på betydningen og anvendelsen af de studerendes selvinitierede aktiviteter perspektiveret gennem SAM, og

hvordan disse aktiviteter i en uddannelsesmæssig kontekst blev værdsat og koblet til læringsmål. Vi fandt, via fokusgruppeinterviews med studerende, et broget billede af mulige studierelaterede aktiviteter, der havde et potentiale af stor læringsmæssig og professionsrettet værdi. Vi fandt via en dokumentanalyse af SAM, at de beskrivelser af mulige studierelaterede aktiviteter i K3, som de studerende blev præsenteret for på uddannelserne, havde en meget traditionel studierelateret karakter, og ydermere fandt vi et manglende fokus på læringsdannende og selvinitierende studieaktiviteter. Dette medførte en idéfattighed i forhold til, hvilke aktiviteter de studerende inddrog i løbet af deres uddannelse og muligvis også efterfølgende. Dette, mener vi, har gjort de studerendes professionsrettede læring fattigere, ligesom mulighederne for at understøtte de studerendes kompetencer og kapabilitet indenfor livslang læring og generel læringsdannelse ikke udnyttede.

Udledt af ovenstående udviklede vi en model for rammesætning af læringsdesigns med et klart defineret heuragisk perspektiv, hvor studerende har mulighed for at udvikle deres selvinitierede og selvbestemte læringsdannelse gennem en rammesat og reflekteret studieproces. Rammesætningen er metoden til at reflektere de selvinitierede studieaktiviteter, som den enkelte studerende finder har relevans i en fremtidig profession.

I tillæg til ovenstående fandt vi også en manglende værdsættelse og dokumentation af de studerendes aktiviteter i K3, hvilket medvirker til, at kategorien ikke udfylder sit potentiale. Vi anbefaler, at yderligere undersøgelser fokuserer på udvikling af formative vurderingsværktøjer og nye måder at indtænke værdsættelse på, der kan tilskynde de studerendes motivation for at anvende de læringsmæssige muligheder, der ligger i denne kategori, samt støtte de lokale uddannelsers udvikling af læringsdesigns med fokus på K3 aktiviteter, der understøtter de studerendes læringsdannende kompetence- og kapabilitetsudvikling.

Referencer

- Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (2000). Lifelong learning: concepts and conceptions. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 2–19.
- Beetham, H., & Sharpe, R. (2013). *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing for 21st Century Learning*. Routledge.
- Blaschke, L. M. (2012). Heutagogy and Lifelong Learning: A Review of Heutagogical Practice and Self-Determined Learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(1), 56–71.
- Blaschke, L. M., & Hase, S. (2016). Heutagogy: A Holistic Framework for Creating Twenty-First-Century Self-determined Learners. In B. Gros, Kinshuk, & M. Maina (Eds.), *The Future of Ubiquitous Learning* (pp. 25–40). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder: en grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Canning, N. (2010). Playing with heutagogy: exploring strategies to empower mature learners in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 34(1), 59–71.
<https://doi.org/10.1080/03098770903477102>
- Conole, G. (2012). *Designing for Learning in an Open World*. Springer.
- Dalziel, J. (2015). Reflections on the art and science of learning design and the larnaca declaration. In *The art & science of learning design* (pp. 3–14). Springer.
- Dalziel, J., Conole, G., Walker, S., Bennet, S., Dobozy, E., & Bower, M. (2013). The Larnaca Declaration on Learning Design - 2013. *The Larnaca Declaration on Learning Design - 2013*.
- Davidson, J., & Konnerup, U. (2016). Revitalisering af PBL i videregående uddannelser gennem Learning Design. *Læring Og Medier*.
- Godsk, M., & Hansen, J. S. (2016). Learning design som systematisk alternativ til one---hit wonders. *Learning Design Som Systematisk Alternativ Til One---hit Wonders*.
- Graham R Gibbs. (2010). *Grounded Theory - Core Elements. Part 2*.
- Hase, S., & Kenyon, C. (2000). From Andragogy to Heutagogy. *ultiBASE In-Site*.
- Hase, S., & Kenyon, C. (2007). Heutagogy: A Child of Complexity Theory. *Complicity: An International Journal of Complexity & Education*, 4(1), 111–117.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge.

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
<https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Laurillard, D. (2013). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Maina, M., Craft, B., & Mor, Y. (2015). *The art & science of learning design*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6300-103-8>
- Mor, Y., & Mogilevsky, O. (2013). Learning design studio: educational practice as design inquiry of learning. In *Scaling up Learning for Sustained Impact* (pp. 233–245). Springer.
- Nielsen, H. B., Kim, C., Christensen, D. A., Kvols, A. M., Jóelsdóttir, L. B., Laursen, H. D., & Andersen, H. S. (2016). Lærerstuderendes udvikling af autonomi i et uddannelsespædagogisk perspektiv. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 1(1), 116–141.
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: Learning to Learn*. OECD Publishing.
- Professionshøjskoler, D. (2016). Studieaktivitetsmodellen. Retrieved August 11, 2016, from <http://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/2474-2/>
- Ringtved, U., Milligan, S., & Corrin, L. (2016). Learning design and feedback processes at scale: stocktaking emergent theory and practice. In *Proceedings of the Sixth International Conference on Learning Analytics & Knowledge* (pp. 479–480). ACM.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1997). *Grounded theory in practice* (Vol. viii). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2008, September 6). Dansk kvalifikationsramme for de videregående uddannelser. Retrieved from <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/andre/dk-videregaende>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225–246.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Solution Tree Press.
- Willingham, D. T. (2009). *Why Don't Students Like School: A Cognitive Scientist Answers Questions About How the Mind Works and What It Means for the Classroom*. John Wiley & Sons.