



Jeg vil have rigtig undervisning!

Profiler af blandede learnere i efter- og videreuddannelsen

Monica Irene Krarup Olesen, University College Nordjylland

Abstract

Blended Learning er en fleksibel tilrettelæggelsesform, der ofte integrerer forskellige former for asynkron interaktion, hvor studerende tilegner sig det faglige indhold uafhængigt af fælles tid og rum. Blended learning appellerer dermed til voksne studerende i et efter- og videreuddannelsesforløb, hvor der ofte er en række individuelle behov at tage hensyn til som følge af den voksnes familie- og arbejdsliv.

Denne artikel præsenterer resultaterne af en undersøgelse, der pågik i efter- og videreuddannelsen på University College Nordjylland i efteråret 2018, hvor 45 diplomstuderende deltog i afprøvning af et blended learning-læringsdesign. Formålet med undersøgelsen var at identificere, hvad der har betydning for voksne diplomstuderende, når de er tilmeldt et uddannelsesforløb tilrettelagt som blended learning – for derigennem at karakterisere de blandede learnere. Undersøgelsen identificerede fire forskellige profiler: ”De selvstændige”, ”De synlige”, ”De undersøgende” og ”De opgivende”. Profilerne afspejler en variation i forhold til deltagernes motivation for læring og for at være blandede learner. Profilerne viser desuden stor variation i deltagernes læringsstilgang samt de læringsforudsætninger og de læringserfaringer, de bringer med ind i mødet med et blended uddannelsesforløb.

Undersøgelsens resultater danner udgangspunkt for videreudvikling af blended learning på diplomuddannelserne med læringsdesign, der sigter mod en højere grad af fleksibilitet og individualiserede læringsrum.

Abstract in English

Blended Learning is a flexible way of organizing teaching that often integrates asynchronous interaction where students acquire the academic content independently of time and space. Hence, blended learning appeal to adult students where individual needs often must be taken into account due to the adult's family and work life.

This article presents the results of a study in post-graduate education at the University College North Jutland in the fall of 2018 in which 45 graduate students participated in testing a blended learning design. The purpose of the study was to identify what is important for adult students when enrolled in a course organized as blended learning, so as to characterize the blended learners. The study identified four profiles: ”The Independent”, ”The Visible”, ”The Investigators” and ”The Quitters”. The profiles reflect a variation in the participants' motivation for learning and for being blended learners. The profiles show a variation in the participants' learning approach, as well as the learning conditions and learning experiences they bring along during a blended course.

The results of the study form the basis for further development of blended learning in the diploma programs with learning designs aimed at a higher degree of flexibility and individualized learning spaces.



Introduktion

63% af udbydere af diplomuddannelser udbød i 2018 disse som blended learning, og diplomuddannelsesområdet er dermed det uddannelsesområde, hvor den største andel udbyder voksen- og efteruddannelse (VEU) som blended learning (EVA, 2019). Når diplomuddannelser tilrettelægges som blended learning, foregår det som regel som en kombination af elementer fra e-læring, fx asynkron opgaveløsning, med tilstedeværelsesundervisning på undervisningsdage og/eller seminarer med fokus på refleksioner, videndeling og diskussioner. Blended learning er en tilrettelæggelsesform, der nyder opbakning på institutionerne og ifølge institutionerne også kendes af de potentielle brugere (EVA, 2019).

På University College Nordjylland (UCN) er der generelt fokus på at udvikle og implementere en række digitale didaktiske designs på uddannelserne for således at gøre undervisning tilrettelagt som blended learning mere fleksibel og mere digitalt understøttet, samtidig med at kvaliteten fastholdes, og de studerendes studieaktivitet understøttes bedst muligt. Gennem en række projekter søger UCN at digitalisere dele af undervisningen og udvikle didaktikken rettet mod blended learning, så ressourcerne kan bruges mere hensigtsmæssigt; de faglige ressourcer skal kunne bruges mere fleksibelt, og undervisningen skal i højere grad kunne foregå på tværs af fysisk tid og rum. Det er hensigten, at digitalt understøttede didaktiske designs vil give underviserne mulighed for at planlægge og afvikle undervisningen på nye måder og samtidig også understøtte de læreprocesser, der foregår uden for klasserummet.

Igennem udviklingsarbejdet vil der være fokus på at understøtte brugen af digitale værktøjer, som kan bidrage til at styrke de studerendes involvering, deltagelse og selvstændighed. De studerende skal således understøttes i at blive mere aktive og ansvarlige i forhold til deres egen læring. Der skal derfor udvikles nye digitalt understøttede læringsmetoder og -designs inden for alle studieaktivitetsmodellens fire områder (såvel K1, K2, K3 og K4) (Mølgaard & Qvortrup, 2015) og samtidig bør der være fokus på generelt at styrke de studerendes digitale kompetencer. Et vigtigt element i dette arbejde er, at læringsaktiviteterne på uddannelserne udvikles med udgangspunkt i UCN's tilgang til læring, refleksiv praksislæring (RPL), hvilket betyder, at uddannelsen – ud over et højt fagligt niveau – fortsat skal tilrettelægges i et tæt samarbejde med praksis og skal have fokus på relevans og anvendelighed i forhold til arbejdsmarkedet. Læringsdesigns udviklet til blended learning skal dermed understøtte læring som er problemløsende og virkelighedsnær samt har fokus på at understøtte de læreprocesser som opstår uden for de formaliserede undervisningsrammer.

Et bidrag til udviklingsarbejdet har været en undersøgelse, der pågik i efteråret 2018 i UCN's efter- og videreuddannelsesafdeling, Act2learn, hvor der deltog i alt 45 diplomstuderende fordelt på to undervisningsforløb tilrettelagt som blended learning. Formålet med undersøgelsen var at identificere, hvad der har betydning for voksne diplomstuderende, når de er tilmeldt et uddannelsesforløb tilrettelagt som blended learning – for derigennem at karakterisere de blandede learnere.

Undersøgelsen tager afsæt i kvalitative metoder, hvor data blev indsamlet via et semi-struktureret interview, en række skriftlige besvarelser i Canvas samt løbende og endelig evaluering samt virtuel observation af studieaktiviteten i undervisningsforløbet. I denne artikel præsenteres baggrunden, undersøgelsen samt resultaterne af undersøgelsen.



Baggrund

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har på opdrag af Styrelsen for It og Læring (STIL) gennemført en undersøgelse af erfaringer med at tilrettelægge voksen- og efteruddannelse (VEU) som e-læring og blended learning. Projektet skal ses i forlængelse af trepartsaftalen mellem regeringen og arbejdsmarkedets parter fra 2017, der satte fokus på digitalisering af VEU-området som en af vejene til at styrke VEU-indsatsen gennem øget brug af mere fleksible tilrettelæggelsesformer.

Undersøgelsen viser, at der ligger et stort potentiale i brugen af digitale undervisningsforløb på VEU, og at de vellykkede digitale forløb typisk finder sted på de institutioner, der strategisk har satset på digitaliseringen og prioriteret det såvel ledelsesmæssigt som ressourcemæssigt, hvilket vil sige, at man har investeret i at udvikle gode digitale læringsmiljøer, udviklet digitale læringsplatforme, materialer og aktiviteter samt skabt gode rammer for både teknisk og it-didaktisk støtte til underviserne. Derudover har man prioriteret at kompetenceudvikle underviserne, så de er rustet til den nye underviserrolle, der følger med digitale læringsforløb. Underviserens evne til at skabe og opretholde gode og tætte relationer til deltagerne samt deltagerforudsætninger som studieegnethed, selvstændighed og målrettethed viser sig at være afgørende faktorer for læringsudbyttet i digitale læringsforløb.

Undersøgelsen der ligger til grund for denne artikel ligger i forlængelse af en undersøgelse, der pågik i UCN's efter- og videreuddannelsesafdeling, Act2learn, i 2016 (Olesen, 2019). 11 diplomstuderende var tilmeldt det ene af to obligatoriske fagmoduler til FVU-læselæreruddannelsen (forberedende voksenundervisning i læsning). Modulet var designet som blended learning med to fysiske fremmødegange. Undervisningsdesignet inddrog ePortfolier, og alle studerende og undervisere havde adgang til alle ePortfolier under hele forløbet. Formålet med undersøgelsen var at undersøge, hvilke faktorer der oplevedes som *læringsfremmende* hos den enkelte studerende. Resultaterne viste, at refleksion og læring kan udløses af praksisrettede refleksionsopgaver, når disse opgaver løses og offentliggøres i de individuelle, men transparente ePortfolier – men at tryk i det virtuelle læringsrum er helt afgørende for at kunne udnytte fordelene ved et asynkront læringsmiljø med permanent kommunikation. Den nødvendige tryk kunne skabes, viste undersøgelsen, gennem tæt, virtuel kontakt med hyppig, skriftlig og anerkendende respons, men også gennem tydelighed i krav til skriftlige opgaver og tydelighed i krav om deltagelse.

Sammenfattende pegede undersøgelsens resultater på, at de tegn på læring, der er identificeret, placerer sig i sociale, praksisrettede og refleksive læringsdimensioner, og undersøgelsen dannede dermed afsæt for videreudvikling af et læringsdesign til undervisningsforløb tilrettelagt som blended learning på pædagogiske diplommoduler i Act2learn. Læringsdesignet "At tage sig selv i uddannelse" udgør rammen om det blendede undervisningsforløb, der indgår i herværende undersøgelse.

Derudover viste undersøgelsen af Olesen (2019) også stor variation i de studerendes studiekompetencer og faglige forudsætninger samt deres forventninger til læringsforløbet. Det er denne variation, som nu efterfølgende undersøges med det formål at karakterisere de voksne, der tilmelder sig et undervisningsforløb tilrettelagt som blended learning – og på den baggrund videreudvikle læringsdesignet "At tage sig selv i uddannelse" henimod et mere fleksibelt og individualiseret design.

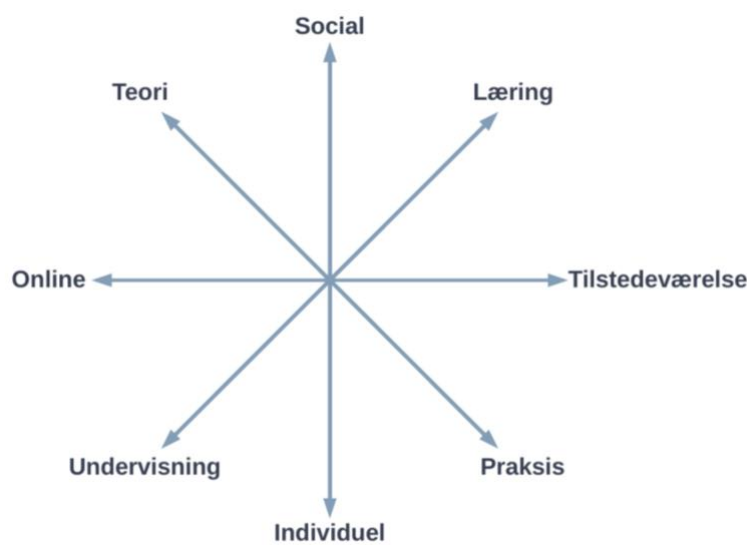
Nedenfor redegøres for forståelsen af blended learning i denne artikel samt artiklens erkendelsesteoretiske forståelsesgrundlag.



Blended learning

Forståelsen af blended learning og den læringsforståelse der ligger bag bevæger sig i denne artikel inden for den ramme, som nedenstående fire kontinuummer sætter (figur 1), dvs. at blended learning placerer sig mellem:

1. Underviserens tilrettelæggelse af læringsforløbet og den blended-studerendes oplevelse af egen læring
2. Fuld online-undervisning og fuld tilstedeværelsesundervisning
3. Studiets teoretiske curriculum og den studerendes praksis
4. Individuel læring – social læring



Figur 1. Kontinuummer i blended learning

Læring eller undervisning

Blended learning er blevet fortolket og defineret på mange forskellige måder gennem tiden; fx hævder Powell et al. (2013), at blended learning handler om mindset og pædagogik snarere end teknologi, men at alle faktorer må samtænkes for at skabe kvalitet. Daniel (2016) pointerer, at blended learning ikke har noget med læring at gøre, men at det vedrører undervisning og læringsdesign, og han argumenterer derfor for, at *blended undervisning* er et mere passende begreb til at beskrive sådanne institutionelle strategier. På linje hermed beskriver Oliver & Trigwel (2005) blended learning som en *didaktisk* rammesætning bestående af en kombination af fysiske og virtuelle undervisningsmiljøer.

Online eller tilstedeværelse

Blended learning kan desuden defineres et sted mellem fuld online-undervisning eller fuld tilstedeværelsesundervisning, og definitionen vil dermed afhænge af, hvor på kontinuummet man slår ned. Blended learning bliver derfor en betegnelse for et meget bredt udvalg af tilrettelæggelsesformer, lige fra tilstedeværelsesundervisning med et mindre islæt af e-læring til undervisning, der overvejende består af e-læring, men hvor deltagerne i et begrænset omfang også mødes fysisk, fx på seminarer eller forløb, der er tilrettelagt som e-læring, men hvor der er tilbud om fremmøde til studieværksteder.



Teori eller praksis

Gynther (2005) definerer blended learning som "en undervisningsform, hvor man benytter forskellige pædagogiske metoder, anvender forskellige teknologier og mikser tilstedeværelsesundervisning og netbaserede undervisningsformer". Gynther udfolder i samme artikel sin definition med en reference til Vignare, der pointerer, at "blended learning integrerer netbaseret undervisning med tilstedeværelsesundervisning på en planlagt, pædagogisk udbytterig måde, som ikke bare kombinerer, men har pædagogisk gavn af at integrere tilstedeværelsesaktiviteter med netbaserede aktiviteter og omvendt" (citeret i Gynther, 2005, s. 11). Netbaserede læringsaktiviteter, e-tivities, skal således ikke inddrages som erstatning for tilstedeværelsesundervisning, men fordi de har en funktion og skaber en læring, som ikke umiddelbart er mulig på anden måde. For voksne studerende på en diplomuddannelse bør blended learning tilrettelægges i samspil med deltagernes dagligdag, ofte deres dagligdag i forhold til en arbejdssituation, og de tilknyttede e-tivities bør derfor tage afsæt i de udfordringer, som den studerende oplever i sin praksis (Boud, Solomon & Symes, 2001). Blended learning bliver i denne kontekst derfor også et spørgsmål om, hvor på kontinuummet *teori og praksis*, man slår ned, idet læring på professionsområdet forstås som et samspil mellem teori og praksis kombineret med personlige og faglige refleksioner.

Individuel eller social

Blended learning beskrives ofte som en individcentreret tilgang til læring, der tilbyder den studerende autonomi og fleksibilitet gennem læringsprocessen. Fx viser et studie af Bourdeaux & Schoenack (2016), at der er tre overordnede grunde til, at voksne deltagere vælger at tage et e-læringskursus. Disse vedrører tid, autonomi og læringsværktøjer. Ift. autonomi fremhæver de voksne, at de sætter pris på, at e-læring giver dem mulighed for at være personligt ansvarlige for deres egen læring. Desuden peger EVA's rapport (2019) på, at mange voksne deltagere oplever et større udbytte af digitale forløb, fordi det at lære i et fællesskab med andre tager tid fra deres egen læreproces, ligesom digitale forløb i højere grad lægger op til, at man som studerende kan fokusere på emner, som er relevante i ens arbejdssituation, og ikke skal bruge samme tid på at høre om andre arbejdssituationer.

I relation til ovenstående har Deci & Ryan (2017) undersøgt, hvad der motiverer mennesker og peger på nogle betingelser, der går på tværs af alder, køn og etnicitet. Teorien betegnes "Selvbestemmelsesteorien" og udmønter sig i tre psykologiske behov:

1. Et behov for selvbestemmelse
2. Et behov for kompetence
3. Et behov for samhørighed

Selvbestemmelse handler om at føle, at man er med til at styre sit eget liv. Når vi føler, at vi selv er med til at styre, giver de ting, vi foretager os, mening. Behov for kompetence refererer til følelsen af at kunne mestre de udfordringer, man møder, og behov for samhørighed vedrører dét at føle sig som en værdifuld del af et fællesskab. Her peger flere studier netop på, at relationen mellem deltagere og undervisere er afgørende for et vellykket digitalt læringsforløb (fx Bourdeaux & Schoenack, 2016; Thistoll & Yates, 2016) – også selvom de sociale relationer etableres og udleveres i virtuelle læringsrum (Matzat, 2013).

Blended learning kan dermed også forklares som former for medieret social interaktion og internetkommunikation (McLoughlin, & Lee, 2008), hvor medieret social interaktion refererer til interaktion mellem to eller flere individer, der normalt er adskilt i tid og / eller rum, hvilket er medieret af forskellige kommunikationsteknologier. Jahnke argumenterer for, at der er en bevægelse i gang fra interaktion til "cross-action", hvor øget digitalisering og nye teknologiske udviklinger skaber muligheder for nye og flere former for kommunikationsrum. I en netværksorienteret verden er menneskelige handlinger ikke kun baseret på interaktioner, men også i multiple cross-action-rum (Jahnke, 2016).



Et sociokulturelt læringsperspektiv

Denne artikels erkendelsesteoretiske forståelsesgrundlag vil tage udgangspunkt i Olga Dysthes forståelse af et sociokulturelt læringsperspektiv, hvormed anlægges et konstruktivistisk syn på læring forstået på den måde, at den studerende både ses som konstruktør af egen læring, samtidig med at læring ses som en proces, der konstrueres gennem social interaktion i konkrete kontekster (Dysthe, 2003).

Også Dalsgaard (2011) lægger sig op ad en sociokulturel tilgang og beskriver, hvordan læring finder sted i individets udførelse af individuelle handlinger i en kollektiv praksis. Konsekvensen er ikke nødvendigvis, at individer skal samarbejde, men det er centralt, at man har indblik i relaterede aktiviteter i sin praksis. Det vil sige, at der i et virtuelt læringsmiljø bør være gennemsigtighed mellem de studerende. I dette perspektiv er viden de redskaber (tekster, begreber, teorier, osv), som individet anvender til at udføre handlinger med. Udgangspunktet er individets selvstændige arbejde og selvstyrede aktiviteter. Det er dog essentielt at understøtte sociale relationer i form af kommunikation, dialog, samarbejde og ikke mindst gennemsigtighed (Dalsgaard, 2011).

De nedslag der vælges på hver af ovenstående fire kontinuummer (figur 1) vil få betydning for læringsdesignet og dermed den læring, som de enkelte studerende vil opleve. Blended learning kan derfor i denne artikel defineres som *en didaktisk rammesætning af individers læring i en social kontekst, der kombinerer og integrerer tilstedeværelsesaktiviteter med e-tivities (og omvendt) på måder, der styrker og udfordrer refleksion over samspillet mellem teori og praksis.*

Blended learning i efter- og videreuddannelsen

Da deltagerne på diplomuddannelserne typisk er voksne med mange års erhvervserfaring, der ønsker kompetenceudvikling i samspil med andre voksne, opfattes blended learning som en særligt relevant tilrettelæggelsesform. Brug af blended learning har for denne målgruppe særlig relevans på grund af de specifikke behov i målgrupperne, hvor man som voksen ofte har både familie- og arbejdsliv, og hvor fleksibilitet i tilrettelæggelsen af læreprocesserne er helt afgørende for deres deltagelse. Af EVA's rapport (2019) fremgår det således også, at de digitale forløb opfylder væsentlige behov ift. geografisk og tidsmæssig fleksibilitet både blandt deltagerne selv og blandt deres arbejdsgivere. Rapporten viser endvidere, at en gruppe af informanterne foretrækker tilstedeværelsesundervisning, men på grund af tid og/eller geografi er nødsaget til at vælge helt eller delvist digitale forløb og derfor ser de digitale forløb som et mindre godt alternativ til tilstedeværelsesundervisning. Denne variation i motiverne for at vælge blended learning er også blevet observeret på de pædagogiske diplomuddannelser i UCN, hvilket må formodes at få betydning for en række læringsforudsætninger som fx motivation og engagement, ligesom motivation og engagement sandsynligvis vil være influeret af deltageres studieegnethed, selvstændighed og målrettethed, der, sammen med relationer til både underviser og medstuderende, viser sig at være afgørende faktorer for læringsudbyttet i digitale læringsforløb (EVA, 2019). Når målet er mest mulig læring for alle, må læringsdesign til blandede forløb designes på baggrund af de enkelte deltagers faglige og personlige profil, hvorfor nedslag på de fire kontinuummer (figur 1), i det omfang det er muligt, bør vælges på individniveau og ikke på holdniveau.

Nedenfor følger en præsentation af målgruppen på diplomuddannelsen samt det læringsdesign, der er blevet anvendt på FVU-læreruddannelsen/diplom. Deltagere og design tilknyttet FVU-læreruddannelsen i efteråret 2018 udgør undersøgelsens empiriske grundlag. Derefter følger en litteraturgennemgang, der belyser udvalgte studier i relation til blended learning/ e-læring. Litteraturgennemgangen har til hensigt at belyse læringsfaktorer som relationer, motivation, forudsætninger og behov i relation til mere eller mindre digitale læringsforløb. Dernæst udfoldes undersøgelsens empiriske undersøgelsesdesign, hvorefter resultaterne præsenteres og diskuteres.



Målgruppe og læringsdesign

Målgruppe

FVU (forberedende voksenundervisning) er et tilbud til voksne, der ønsker at forbedre deres færdigheder i læsning, skrivning, stavning og matematik. For at kunne varetage FVU skal underviseren have bestået to fagmoduler i den pædagogiske diplomuddannelse (PD).

I efteråret 2018 deltog i alt 45 studerende på de to moduler, der begge var tilrettelagt som blended learning. De studerende fordelte sig således:

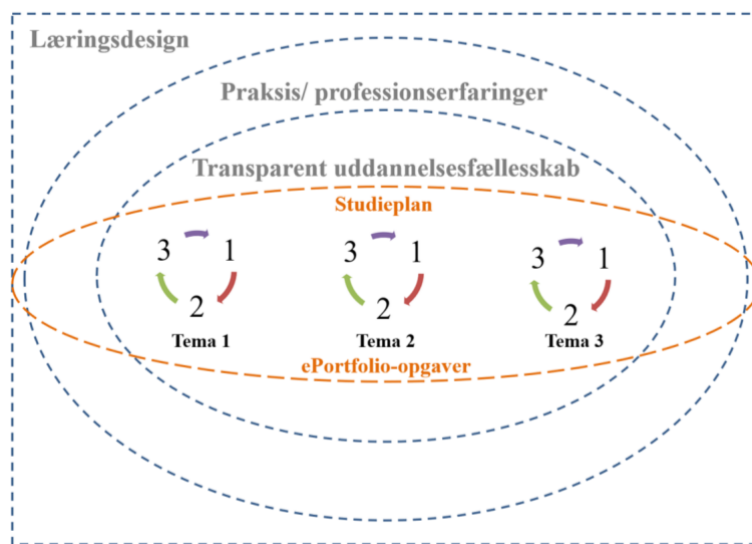
Modul 3: Afdækning af skriftsprogsvanskeligheder. 30 studerende.

Modul 4: Skriftsprogundervisning for voksne – FVU. 15 studerende.

Målgruppen på disse moduler har typisk været erfarne undervisere fra en FVU-praksis¹ med en uddannelsesmæssig baggrund i form af en professionsbachelor som lærer. De sidste par år har målgruppen dog ændret sig markant, idet sprogskolerne nu også udbyder FVU, hvorfor sprogskolelærerne – der er uddannet på masterniveau – i stort omfang har skullet uddannet sig til FVU-lærere. Sprogskolelærerne på diplommodulerne uddanner sig således under deres nuværende niveau – hvor de øvrige studerende møder på studiet med en professionsbachelor som lærer. Der er dermed blevet skabt en stor variation i de diplomstuderendes faglige forudsætninger samt studiekompetencer.

”At tage sig selv i uddannelse”

Læringsdesignet, der er blevet anvendt på de diplommoduler, der udgør undersøgelsens empiriske grundlag har fået titlen ”At tage sig selv i uddannelse” (se figur 2).



Figur 2. Læringsdesignet: At tage sig selv i uddannelse

¹ VUC og oplysningsforbundene



Læringsdesignet er inspireret af ”The realistic approach” (Korthagan & Kessels, 1999), ifølge hvem den studerendes læring udspringer af virkelige problemer og praktiske situationer oplevet i praksis. Figurens stiplede linjer illustrerer, at læringsdesign, studieplan (ePortfolio-opgaver), uddannelsesfællesskab og praksis forløber som egne iterative, dynamiske og foranderlige processer, men i et fleksibelt samspil med hinanden. Studieplanen er opdelt i tre temaer², hvor hvert tema bearbejdes gennem en kæde af fem ePortfolio-opgaver. Opgaverne besvares skriftligt og vha. videooptagelser (microteaching). Alle opgaver ”afleveres” på den digitale læringsplatform Canvas, hvor også (peer) feedback og diskussion af opgaverne foregår. Hvert tema afsluttes med korte, skriftlige refleksioner over forløbet, temaet, opgaverne, læringen og praksis.

Blended learning – state of the art

Blended learning i et efter- og videreuddannelsesperspektiv på professionshøjskolerne synes forskningsmæssigt at være underbelyst. De fleste videnskabelige undersøgelser af blended learning beskæftiger sig med enten gymnasiale uddannelser eller højere universitetsuddannelser (Graham, 2013, Torrisi & Drew, 2014); det vil sige uddannelser som ikke har tradition for at kombinere teoretisk viden med praktisk praktisk viden, som tilfældet er med professionsuddannelserne generelt og professionsuddannelsernes efter- og videreuddannelse specifikt. Som supplement til den videnskabelige litteratur inddrages derfor EVAs (2019) afsluttende rapport om udbredelse og kvalitet af elæring og blended learning på VEU-området: *Erfaringer med digitalisering af VEU*. Rapporten er baseret på et datagrundlag bestående af en spørgeskemaundersøgelse (totalundersøgelse) rettet mod repræsentanter fra institutioner, der udbyder VEU, en caseundersøgelse med syv cases, et litteraturstudie med fokus på viden og erfaringer fra udlandet og en interviewundersøgelse med 28 interviews.

Fleksibilitet

Et hovedargument for at tilrettelægge efter- og videreuddannelse som blended learning handler om fleksibilitet. Undersøgelsen af EVA (2019) viste, at de digitale forløb opfylder væsentlige behov både blandt deltagerne selv og blandt deres arbejdsgivere.

Ifølge EVA (2019) lægger deltagerne primært vægt på den geografiske og den tidsmæssige fleksibilitet, der knytter sig til blended learning. Den geografiske fleksibilitet gør blended learning med begrænset fremmøde attraktivt for mange deltagere, idet der spares tid til transport; tid der for voksne deltagere i et efter- og videreuddannelsesforløb ofte er fyldt med arbejde og familieliv. Tidsmæssig fleksibilitet knytter sig til læringsforløbets asynkrone undervisningsaktiviteter, hvilke imødekommer et behov for fleksibilitet i forhold til at planlægge tiden, der bruges på uddannelsen, så det samtidig er muligt at varetage familiens og arbejdspladsens behov. EVAs (2019) undersøgelse viser, at blended learning ikke kun imødekommer deltagerens behov for tidsmæssig fleksibilitet, men også arbejdsgivernes, idet skemalagt uddannelse kan vanskeliggøre planlægningen af medarbejdernes arbejdstid.

Der er deltagere, der kun ser de digitale forløb som et mindre godt alternativ til tilstedeværelsesundervisning, og som ville have foretrukket at deltage i et undervisningsforløb med fuldt fremmøde. Når de alligevel deltager på et digitalt forløb, handler det om, at transporttiden til

² Et diplommodul på 10 ECTS dækker oftest 3-5 temaer, hvortil knytter sig 5-7 læringsmål. Temaerne tager afsæt i modulets læringsmål.



uddannelsesstedet er for lang, eller at tilstedeværelsesundervisningen er placeret på tidspunkter, hvor deltageren følger andre fag eller er på arbejde. Når disse deltagere ville have foretrukket at deltage i et undervisningsforløb med fuldt fremmøde, handler det hovedsageligt om, at de oplever, at deres læringsudbytte er mindre i de digitale forløb. Der er også deltagere, der ville have foretrukket tilstedeværelsesundervisning, fordi det at indgå i de sociale relationer i et fysisk undervisningsmiljø i sig selv – og ikke kun som betydende for læringsudbytte – er vigtigt for dem.

Læringsudbytte og autonomi

Datamaterialet i EVAs rapport (2019) viser sammenfattende, at de vellykkede digitale forløb er kendetegnede ved at finde sted på institutioner, der strategisk har satset på digitalisering af VEU og prioriteret det ledelsesmæssigt og ressourcemæssigt. Undersøgelsen viser desuden, at læringsplatformen har afgørende betydning, og at der på diplomuddannelserne ikke opleves vanskeligheder i forhold til at tilgå læringsplatformen, hverken hos undervisere eller studerende. Rapporten peger også på, at gode, digitale/blendede læringsmiljøer er velstrukturerede og aktiverende og med gode, tætte relationer mellem undervisere og deltagere og mellem deltagerne. Ifølge EVA er det muligt at opnå et lige så højt og i nogle tilfælde et højere læringsudbytte gennem blended learning, hvis forløbene tilrettelægges hensigtsmæssigt, og deltagerne har de tilstrækkelige forudsætninger med hensyn til studieegnethed, selvstændighed og målrettethed.

Et studie af Schwehm, Lasker-Scott, & Elufiede (2017) sammenlignede voksne deltagers læringsudbytte i e-læring med voksne deltagers læringsudbytte i tilstedeværelses-undervisning og konkluderede, at læringsudbyttet på de to forløb var stort set identisk. Flere studier peger på, at det fremmer voksne deltagers læreproces, hvis e-læringsforløb inddrager de voksnes egne personlige erfaringer (Lohr & Haley, 2017; Vann, 2017), ligesom Kennan, Bigatel, Stockdale, & Hoewe (2018) peger på, at læringen øges, når de voksne i e-læring bliver mere autonome. Der bør imidlertid ske en gradvis overgivelse af kontrol til deltageren, når der er tale om voksne, der er uvante med online-forløb og/eller ikke har været under uddannelse nyligt (Kennan et al., 2018). Manglende selvdisciplin og motivation er væsentlige barrierer for voksne deltagere i forhold til at opnå et godt læringsudbytte i digitale forløb (Kauffman, 2015).

I tråd med hermed præsenterede Shand & Farrelly (2018) et studie, hvori deltog nogle lærerstuderende i et uddannelsesforløb tilrettelagt som blended learning. Ved forløbets afslutning pegede de studerende på fordele som fleksibilitet og muligheden for selv at tilrettelægge studieaktiviteterne, online-adgang til alle materialer og adgang til medstuderendes opgaver, tilegnelse af teknologiske færdigheder, mulighed for både fysisk og virtuel interaktion med medstuderende i et læringsfællesskab samt tydelig kommunikation og feedback fra underviseren. Af udfordringer ved designet pegede de studerende på, at det havde været udfordrende selv at skulle styre studietiden, overholde deadlines og opretholde den nødvendige selvdisciplin.

Også de pædagogstuderende i undersøgelsen af Austring, Gaarskjær & Bille (2010) pegede på autonomi som det fordelagtige i deres uddannelsesforløb, der var tilrettelagt som e-læring. Undersøgelsen viste, at de studerendes læringsstrategier er tæt forbundet med individuelle, sociale og kontekstuelle læringsbetingelser: De studerende oplevede usikkerhed, utryghed og irritation, hvis studiets rammer og organisering ikke matchede deres egne, individuelle læreprocesser.

Individuelle behov og skræddersyede forløb

Voksne deltagere i e-læring har brug for en personlig og faglig vejledning, der imødekommer deltagernes individuelle behov (Schroeder & Terras, 2015). Vejledningen skal derfor være skræddersyet efter den voksne deltagers behov. Samme studie finder, at voksne deltagere i e-læring som det vigtigste peger på, at vejlederen udviser passion og interesse for at vejlede den voksne, at vejlederen er professionel, fleksibel, viser omsorg for dem som individer og er hurtig til at svare på spørgsmål, helst inden for et



par timer. På samme måde fandt Shaw et al. (2015), at undervisere skal støtte deltagerne, hvis de har svære perioder i livet, fx ved at give dem ekstra tid til en opgave.

Relationer i digitale forløb

I forsøg på at identificere, hvad der kan understøtte voksne deltagers evner til at studere selvstændigt, fandt Thistoll & Yates (2016), at deltagerne bør følges tæt for således at skabe mulighed for at iværksætte initiativer, der kan engagere deltagerne. Flere studier peger netop på, at relationen mellem deltager og underviser er afgørende for et vellykket digitalt læringsforløb (fx Bourdeaux & Schoenack, 2016; Thistoll & Yates, 2016). Undervisere i e-læring, der demonstrerer tydelighed og respekt understøtter voksne deltagers læreproces (Bourdeaux & Schoenack, 2016), ligesom Youde (2018) peger på vigtigheden af, at undervisere i blended learning-forløb har en faciliterende undervisningsstil. På samme måde konkluderer Dau & Konnerup (2016), at underviserens rolle som fagligt engageret, faciliterende, vejvisende og motiverende moderator i blended learning-forløb har stor betydning for de deltagendes deltagelse i det faglige undervisningsfællesskab og graden af engagement heri. Dau og Konnerups studie viser desuden, at interaktion og samarbejde voksne deltagere imellem kan fremme deltagernes engagement i digitale læringsforløb, og at forpligtende e-læringsfællesskaber, hvor voksne kan have en personlig kontakt til de andre deltagere, kan have betydning for de deltagendes vedholdenhed (Thistoll & Yates, 2016). Ligeledes viser et studie af Matzat (2013), at lærerstuderende lærer mere, når de indgår i læringsfællesskaber. Undersøgelsen viste desuden, at jo højere grad af sociale relationer, der er mellem studerende, jo bedre bliver studerendes undervisningsfærdigheder – også selvom de sociale relationer etableres og udleveres i virtuelle læringsrum.

Synkrone og asynkrone aktiviteter

Det er en balance at finde den gode fordeling mellem synkrone og asynkrone aktiviteter, når der skal designes online læringsforløb, da præferencer og behov for tidsmæssig fleksibilitet er meget forskellig fra deltager til deltager. Dette konkluderede Christensen m.fl. (2016) i en undersøgelse af et online kursus rettet mod undervisere på videregående uddannelser. Undersøgelsen viste bl.a., at synkrone live sessions kan have positiv betydning for deltagernes motivation og oplevelse af at være del af et læringsfællesskab. Afgørende for de synkrone aktiviteter er dog, at teknikken beherskes og at disse mixes med de asynkrone aktiviteter, således at den tidsmæssige fleksibilitet bevares. Christensen m.fl. (2016) peger i den forbindelse på, at der i online læringsforløb bør være fokus på, hvilke typer af kommunikation og interaktion man vil understøtte med de synkrone og asynkrone aktiviteter. Til en analyse af dette, inddrager og anvender Christensen m.fl. forskning af Hrastinski (2008), der har undersøgt, på hvilken måde asynkrone og synkrone onlineaktiviteter hver i sær kan fremme læring hos deltagere. Ifølge Hrastinski øger asynkrone aktiviteter muligheden for at bearbejde og reflektere over kursusindhold og indlæg fra andre deltagere samt giver mulighed for, at alle deltagere kommer ligeligt til orde, mens synkrone aktiviteter kan antages at øge arousal og motivation ved, at deltagerne mere direkte oplever at være en del af et (live)læringsfællesskab.

Der er således stor variation blandt voksne deltagere i online/blended læringsforløb: Nogle har et stort behov for at indgå i synkrone læringsfællesskaber, hvor de kan bidrage med personlig deltagelse gennem umiddelbar meningsforhandling, mens andre har behov for tid og rum til at bearbejde information gennem asynkrone aktiviteter og dermed bidrage gennem kognitiv deltagelse.

Usynlige studerende

I artiklen *Usynlige studerende i åbne online forløb – nye muligheder for efteruddannelse* (Dalsgaard & Gislev, 2019) beskrives og diskuteres, hvordan såkaldte usynlige studerende deltager i åbne online læringsforløb. De usynlige studerende beskrives som de deltagere, der er inaktive, tilsyneladende falder fra, og som ikke gennemfører de obligatoriske kursusaktiviteter. Dalsgaard og Gislev fandt gennem deres analyser frem til i alt fem forskellige måder at deltage på i et online undervisningsforløb:



Studerende, deltagere, medlemmer, observatører og gæster. Disse kateogier afspejler primært graden af de studerendes deltagelse i studiets aktiviteter. Denne undersøgelse lægger sig dermed på linje med de ovenfor beskrevne, idet der også her blev fundet stor variation i de studerendes synlige engagement, deres måder at lære på samt deres selvvalgte læringsudbytte.

Hvor Dalsgaard & Gislevs undersøgelse havde fokus på de studerendes adfærd, havde undersøgelsen, der ligger til grund for denne artikel, i højere grad fokus på de studerendes motivation, læringstilgang og læringsforudsætninger, herunder tidligere erfaring med læringsforløb helt eller delvist tilrettelagt digitalt/online. Denne artikel lægger dermed op til, at der er en vis sammenhæng mellem voksne diplomstuderendes adfærd, herunder deltagelsesformer, synligt engagement og læringsudbytte og de læringsforudsætninger, som de hver især bringer med ind i et læringsforløb tilrettelagt som blended learning. I dét perspektiv er Dalsgaard og Gislevs centrale pointer særligt interessante, idet de konkluderer, at de usynlige studerende er i stand til selvstændigt at gennemføre og styre egne læringsaktiviteter, de bringer deres egen praksis og profession med ind i uddannelsesforløbet – og kursets indhold ind i egen praksis, og de er i stand til selv at definere deres opgaver i form af problemer og mål fra egen praksis. De usynlige studerende vil ofte være deltagere, der både har uddannelse og en professionel praksis, hvilket danner udgangspunkt for deres behov for opkvalificering, og kan dermed have meget individuelle og specialiserede behov afhængig af arbejdsmæssig kontekst. Denne målgruppes deltagelsesformer imødekommes ikke særligt godt af traditionelle former for uddannelse, eftersom de usynlige studerende fx ikke efterspørger opgaver og fastlagte læringsmål, og én af udfordringerne i denne sammenhæng er, som Dalsgaard og Gislev skriver, *hvordan man udvikler forløb, når man ikke (præcist) ved, hvad deltagerne skal lære* (2019, s. 13).

Formål

Formålet med undersøgelsen var at identificere, hvad der har betydning for voksne diplomstuderende, når de er tilmeldt et uddannelsesforløb tilrettelagt som blended learning – og derigennem karakterisere og kategorisere de blandede learnere.

Undersøgelsen af Olesen (2019) viste, at læring på et pædagogisk diplommodul tilrettelagt som blended learning placerer sig i sociale, praksisrettede og refleksive læringsdimensioner, men den viste også stor variation i de studerendes studiekompetencer og faglige forudsætninger samt deres forventninger til læringsforløbet. Det er sådanne variationer, som denne undersøgelse havde til hensigt at belyse.

Det overordnede formål er, på baggrund af undersøgelsens resultater, at videreudvikle læringsdesignet "At tage sig selv i uddannelse" henimod et mere fleksibelt og individualiseret design, der kan rumme variationerne og skabe mest mulig læring for alle voksne diplomstuderende, der vælger at videreudanne sig gennem forløb tilrettelagt som blended learning.



Metode

Dette afsnit gennemgår kort den metode, der blev anvendt til indsamling og analyse af den indsamlede empiri.

I efteråret 2018 deltog i alt 45 studerende på de to fag-diplommoduler, der tilsammen udgør uddannelsen til FVU-underviser. Begge moduler var tilrettelagt som blended learning.

I forbindelse med denne undersøgelse blev der i efteråret 2018 foretaget et semistruktureret fokusgruppeinterview (Kvale & Brinkmann, 2009) med 10 af de 45 studerende. De 10 informanter blev udvalgt med det formål at repræsentere en variation i motivation, engagement og deltagelse, hvorfor udvælgelsen fandt sted på baggrund af deres aktivitet i Canvas og i forhold til opgavebesvarelser og peerfeedback. Interviewet blev gennemført ud fra en interviewguide (se tabel 1), der til dels var struktureret på baggrund af ugentlige, virtuelle observationer i Canvas. Interviewet skulle give de studerende mulighed for at beskrive deres oplevelser af undervisningsforløbet og således uddybe de virtuelle observationer. Interviewet blev optaget digitalt og transskriberet ordret.

Tema	Interviewspørgsmål
Motivation	Hvorfor er du tilmeldt et forløb tilrettelagt som blended learning? Ville du hellere studere på et deltidsmodul med fuld undervisning? Hvorfor?
Deltagelse	Hvilket samarbejde har du haft med dine medstuderende? Med din underviser?
Forventninger	Hvilke forventninger havde du til blended learning?
Tidligere erfaring	Har du erfaring med blended learning eller e-læring? Hvornår har du sidst været på uddannelse/kursus? Hvilken?
Behov	Hvad har du haft brug for som blended studerende? Af underviseren? Af dig selv? Af dine medstuderende?

Tabel 1. Interviewguide til såvel fokusgruppeinterview som udvidet spørgeskema lagt i Canvas

Ud over fokusgruppeinterviewet bestod datagrundlaget også af kommentarerne i de evalueringer, der sendes ud pr. mail til alle studerende ved afslutningen af modulet. Disse evalueringer er en del af UCNs kvalitetssystem. På det ene af de to fagmoduler indsendte 76% af de studerende deres besvarelser, og på det andet modul besvarede 69% af de studerende evalueringerne. I forbindelse med at kvalitetssystemets evalueringer blev udsendt, blev alle studerende opfordret til skriftligt at uddybe deres oplevelser med læringsforløbet. De fik dermed de samme spørgsmål, som indgik i interviewguiden (tabel 1). Disse spørgsmål blev lagt i Canvas, og i løbet af den følgende måned modtog underviseren 24 besvarelser. Alle kommentarer i evalueringerne samt de skriftlige besvarelser på spørgsmålene i Canvas blev behandlet og analyseret sammen med transskriptionerne fra fokusgruppeinterviewet.

Intervieweren i denne undersøgelse var også den primære underviser på de to FVU-diplommoduler, hvilket kan have haft indflydelse på resultaterne; det kunne på den ene side skabe tryghed for de studerende, at de kender deres underviser, men kendskabet kan på den anden side gøre, at man ikke får givet udtryk for fx kritiske faktorer i forbindelse med undervisningsforløbet.



Dataanalyse

Data fra fokusgruppeinterview, kommentarer i evalueringer og de skriftlige besvarelser blev kodet, tematiseret og kategoriseret i overensstemmelse med de tre trin i Grounded Theory (Hartman, 2005; (Glaser & Strauss, 1967):

Den åbne kodning sigtede på at uddrage alle de meningsenheder, der kunne identificeres i rådata. Disse blev v.h.a. meningskondensering (Kvale & Brinkmann, 2009) reduceret ned til kortere, mere præcise formuleringer. Interviewguidens (tabel 1) spørgsmål 1 vedrørende motivation resulterede i eksempelvis følgende meningsenheder: "Blended learning var det eneste, der blev udbudt" og "Arbejdsgiveren bestemmer, uddannelsen skal foregå som blended learning".

I den aksiale kodning blev meningsenhederne sorteret i over- og underkategorier. Nogle overkategorier var givet på forhånd, idet interviewguiden (tabel 1) er udarbejdet i overensstemmelse med undersøgelsens formål; at undersøge variationen i motiverne for at vælge blended learning, herunder engagement og deltagelse. Motivation og engagement blev dermed to overkategorier, hvor data viste sig at kunne indplaceres i "høj motivation", "lav motivation", "socialt engagement" og "individuel engagement".

I den selektive kodning blev kategorierne fra den aksiale kodning udvalgt og kategoriseret med henblik på at nå frem til et antal kernekategorier, som kendetegner over- og underkategorierne. Eksempelvis opstod der i denne fase en kernekategori, der indkapslede blandede learnere med høj motivation (for blended learning) og socialt engagement. Af øvrige kategorier, der knyttede sig hertil, var "Eksamens(mål)rettede", studievant og højtuddannede/fagligt stærke. Dermed opstod kernekategorien "De selvstændige".

Fremgangsmåden med at gennemføre analysen i tre trin gav mulighed for en løbende refleksion over de valgte kategorier, blandt andet ved hjælp af triangulering³ (Nielsen, 2007), hvor de foreløbige kategorier og resultater blev prøvet op imod de generelle observationer af de studerendes adfærd i både fremmødeundervisningen og i de virtuelle rum på Skype og i Canvas.

Resultater

Dette afsnit præsenterer undersøgelsens resultater.

De studerende, der vælger at tage en pædagogisk diplomuddannelse som blended learner, kommer til uddannelsen med meget forskellige læringsforudsætninger og tilgange til læring, forskellige former for målrettethed samt forskellige grader af motivation – og følgelig forskellige strategier i mødet med det blandede undervisningsrum i en efter- og videreuddannelseskontekst.

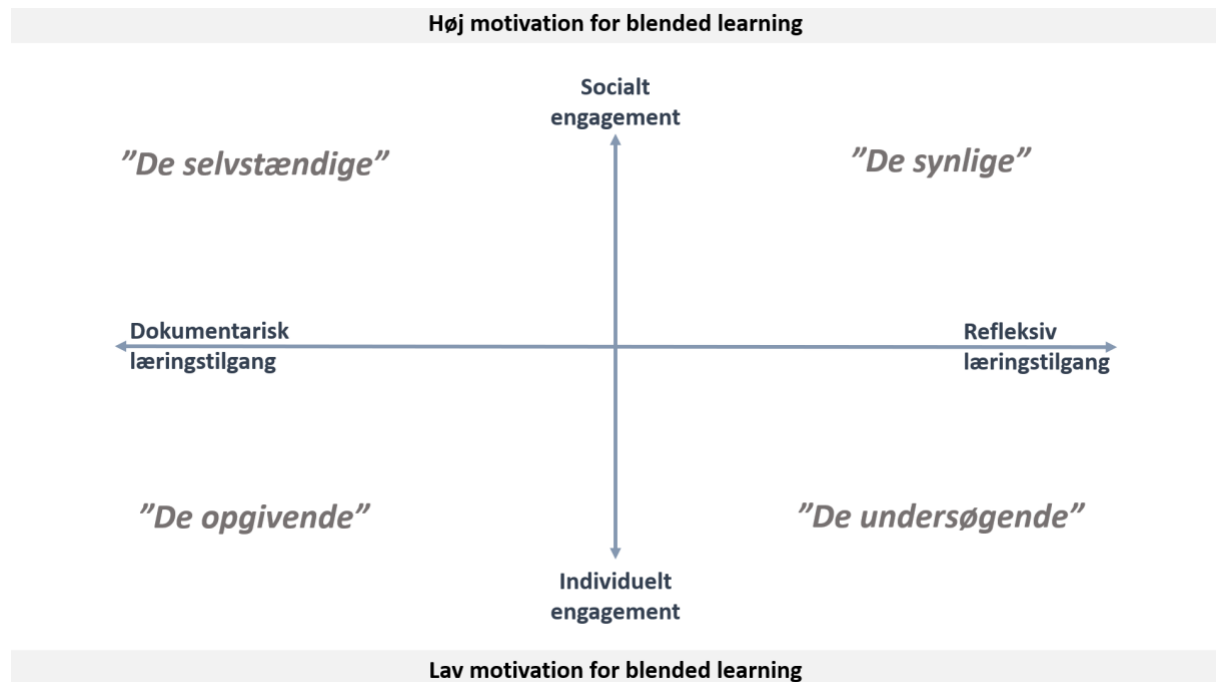
På baggrund af datagrundlaget er de blandede studerende blevet opdelt i fire profiler for således at kunne fokusere på, hvordan forskellige studerende oplever mødet med et diplomstudie tilrettelagt som blended learning. Profilerne bygger på de studerendes egne oplevelser af dem selv og deres

³ Betegnelsen for at sammenligne to eller flere forskellige undersøgelser af det samme fænomen. Det kan for eksempel gøres ved at sammenligne interview med observationer.



læringsforløb, men også på generelle observationer af de studerendes adfærd i både fremmødeundervisningen og i de virtuelle rum på Skype og i Canvas.

Formålet med undersøgelsen var at identificere, hvad der har betydning for voksne diplomstuderende, når de er tilmeldt et uddannelsesforløb tilrettelagt som blended learning, og på baggrund af datagrundlaget er følgende fire profiler blevet identificeret: "De synlige", "de selvstændige", "de undersøgende" og "de opgivende". Se figur 3. Profilerne præsenteres nedenfor, og udvalgte temaer på tværs af profilerne diskuteres i et efterfølgende afsnit.



Figur 3. Fire profiler af pædagogisk diplomstuderende tilmeldt et forløb tilrettelagt som blended learning

"De synlige"

"De synlige" er aktive, engagerede og synlige i det virtuelle læringsrum. De bringer gode erfaringer med uddannelse og kompetenceudvikling – både som traditionel undervisning og ofte også som e-læring/blended learning - med sig ind i læringsforløbet. Mange af "de synlige" har aktivt valgt at tage en diplomuddannelse som blendede learnere og synes, at denne fleksible undervisningsform passer perfekt til deres travle hverdag med famlieliv og fuldtidsjob. En studerende der har svaret på spørgsmålene lagt i Canvas, skriver:

"Da jeg underviser på deltid og skriver bøger på fuld tid, og desuden er alenefar med en søn på ti år, har jeg ikke mulighed for at deltage i undervisningsforløb med mange timers tilstedeværelse. Blended learning er derfor det perfekte valg for mig. UCNs mange tilbud rummer noget for enhver, og blended learning er det bedste tilbud til os, der har mange forpligtelser".

Ikke alle "de synlige" har imidlertid erfaring med blended learning, men de tilmelder sig alligevel forløbet – som regel fordi det er eneste mulighed – og møder velforberejede op den første mødegang med en anerkendelse og accept af diplommodulets tilrettelæggelsesform. Disse studerende er fagligt stærke og vant til selv at facilitere deres læringsprocesser, fordi de ofte er forholdsvis nyuddannede – ofte læreruddannede – og bringer dermed en pædagogisk uddannelsesbaggrund med sig ind i diplomuddannelsesforløbet. En studerende uden erfaring med blended learning fortæller:



"Jeg synes, det er interessant, hvad transparent læring gør ... hvad der sker, når man spejler sig i hinandens ufærdige opgaver og læringsprocesser. Jeg har fået meget ud af at kigge på de andres opgaver – og kommentere på dem - og lære fra det, så denne nye tilgang til læring har gjort mig opmærksom på en ny form for "det at gå i skole". Fedt!"

"De synlige" er trygge ved aktivt og synligt at deltage i både synkrone og asynkrone aktiviteter, og de har høje forventninger til sig selv, deres medstuderende og deres undervisere. De er generelt nysgerrige på både form og indhold, og de er opsøgende på "forstyrrelser" både i deres studie og deres praksis, hvorfor de aktivt søger relationer blandt de øvrige studerende, som de kan diskutere teori og praksis med. "De synlige" lærer bedst sammen med andre og opretter derfor hurtigt studiegrupper, som de laver de løbende opgaver sammen med. De deltager i peerfeedback og vælger ofte muligheden for gruppeeksamen til.

"De synlige" er imidlertid ikke kun optagede af eksamensopgaven, men har fokus på deres læringsproces. "De synlige" har ofte gode metakognitive færdigheder samt gode refleksionskompetencer. Gennem refleksion udvikler de en større forståelse af det teoretiske grundlag – og udvikler dermed kompetencer til at undersøge og udfordre egen praksis. En studerende fortæller:

"og jeg synes lige præcis med den her afdækningsrapport, at der kan jeg gå tilbage og læse nogle af de indledende opgaver, og der har jeg kunnet bruge det, og så kan man se det, refleksionerne, og når nu det er refleksiv praksislæring, så giver det altså god mening, at man har afleveret noget helt fra start af og så til nu for så kan man bedre følge sin egen proces og læring, ikke?"

De "synlige" har således en høj grad af motivation, både i forhold til deres uddannelse, men også i forhold til at være blandede learnere. De er nysgerrige, selvfaciliterende og tilstrækkeligt fagligt og socialt stærke til at turde at opsøge forstyrrelser i både teori og praksis, ligesom de har mod, lyst og evner til at fordybe sig i de refleksive processer, der som regel følger en forstyrrelse. "De synlige" placerer sig dermed i det refleksive og sociale læringsfelt.

"De selvstændige"

"De selvstændige" er også studievante, men de har som regel et højere uddannelsesniveau end "de synlige". Gruppen er ofte akademikere, der ønsker – eller oplever, at de er pressede til -omskoling som følge af fx arbejdsløshed, eller, som beskrevet på side 7, at den institution, hvor man er ansat, vælger at satse på nye målgrupper. I de tilfælde hvor en institution vælger at satse på FVU som den primære indtægtskilde, får det afgørende betydning for de ansatte undervisere, da det ifølge FVU-lovgivningen er obligatorisk, at underviserne uddanner sig til FVU-underviser, dvs. at de gennemfører og består to diplommoduler (se side 7) uanset, hvilke øvrige uddannelser de har.

"De selvstændige" har en høj grad af motivation i forhold til at gennemføre og bestå uddannelsen. Studiet i sig selv har de ingen bekymringer omkring, idet de som akademikere er fagligt stærke med en høj grad af fagligt selvværd og selvdisciplin; studiemæssige egenskaber som de bringer med sig fra tidligere, lange studieforløb, der netop fordrer en høj grad af selvstændighed. Som selvstændige har de ikke behov for at indgå i studiegrupper eller for at engagere sig i peerfeedback, Canvas-diskussioner eller andre synkrone eller asynkrone aktiviteter. De møder op til fremmødeundervisningen primært for at stille spørgsmål til og hente information om krav og kriterier i forhold til eksamensopgaven. Når de selvstændige alligevel indplaceres i den sociale ende af kontinuummet "individuel – social", er det fordi, de ofte etablerer studiegrupper med kolleger, som ikke nødvendigvis er medstuderende. De etablerer således et praksisfællesskab i en anden kontekst end den studiemæssige. En studerende svarer således:

"Jeg læser sammen med nogle kolleger fra mit arbejde, så på den måde kan vi hurtigt få fat i hinanden og arbejde sammen. Ellers sender jeg bare en mail til dem".



En anden svarer:

"Jeg arbejder bedst selvstændigt. Men hvis der er brug for at interragere med andre, kan jeg gøre det, når jeg mødes med mine kolleger - eller via e-mails".

"De selvstændige" har således stor faglig viden og højt fagligt selvværd, men de er udfordrede på formen, dvs. både i forhold til blended learning og i forhold til designets portfolio-eksamensform, ligesom deres digitale færdigheder heller ikke nødvendigvis er på niveau med de øvrige studerendes.

Således udtaler en studerende:

"Jeg synes ikke, det var nemt at finde rundt i Canvas. Derfor brugte jeg nogen gange mere tid på at finde rundt i Canvas end på at læse teksterne".

"De selvstændige" forholder sig til omverdenens krav om de formelle FVU-kompetencer; målet er dermed, at udarbejde og bestå en eksamensopgave. "De selvstændige" retter sig mod dette mål, idet de med lange uddannelser og mange års undervisningserfaring ikke oplever et behov for at gennemgå refleksive processer for at nå frem til den nødvendige læring. Desuden bringer de en ofte dokumentarisk uddannelses- og eksamensform fra tidligere studier med sig ind i et det mere praksisorienterede diplomstudie. De praksisfællesskaber "de selvstændige" dannede med kolleger viste sig således også at være af mere dokumentarisk karakter, hvor de fælles dialoger og diskussioner primært handlede om formen på eksamensopgaven frem for om indholdet. En studerende udtaler sig i den forbindelse:

"I vores gruppe havde vi nogle gange svært ved at forstå, hvad vi egentlig skulle lave i eksamensopgaven, altså hvad den gik ud på. Vi prøvede at vende og dreje, gad vide om det er sådan her, gør vi det, som vi skal. Altså vi har brugt meget tid på formen. Formen har været utydelig for os."

Kendetegnende for "de selvstændige" er således, at de søger konklusionerne frem for refleksionerne, og de gør det gerne sammen med kolleger fra praksis, der har samme uddannelsesbaggrund, kultur og tilgang til læring og uddannelse, som de selv har. Dermed placerer "de selvstændige" sig i det dokumentariske og sociale læringsfelt med en høj grad af ydre motivation for at være blendede learnere.

"De undersøgende"

"De undersøgende" ser blended learning som en udfordring, fordi de ikke har erfaring med e-læringsforløb eller blended learning. De har en høj grad af motivation for uddannelsen til FVU-underviser, men de er alle enige om, at de hellere havde set undervisningen tilrettelagt med fuldt fremmøde. De melder sig til blended learning af nødvendighed, fx fordi modulet ikke oprettes med fuldt fremmøde, eller fordi arbejdsgiveren har besluttet, at han/hun ikke kan give fri til undervisning på fuld tid. Nogle studerende udtrykker sig således i deres skriftlige svar i Canvas:

"Jeg har taget modulet om Afdækning af skriftsprogsvanskeligheder i Aarhus, men da modulet om skriftsprogsundervisning ikke blev oprettet dette semester, valgte jeg at søge modulet i Aalborg. Jeg har dermed ikke aktivt valgt blended learning til, det var "bare noget", der fulgte med".

"Det er arrangeret af min arbejdsplads, så der var ikke nogen valgmuligheder".

"Umiddelbart ville jeg vælge et modul med fuld undervisning, fordi det kender jeg".

"De undersøgende" er ikke så fagligt stærke og ikke så studievante og selvstændige som "De selvstændige" og "De synlige". De søger og ønsker tryghed i kendte uddannelsesmæssige rammer, hvorfor deres blendede læringsforløb bliver domineret og styret af utryghed, usikkerhed og frustration



– både i forhold til studiets faglige indhold, men især i forhold til det blandede format, som de utvetydigt giver skylden for, at de ikke lærer nok. I relation til dette kommenterer nogle studerende:

”Personligt synes jeg, at jeg får meget mere ud af undervisningen, hvor underviseren forklarer nyt materiale og, hvor jeg med det samme kan stille spørgsmål”.

”Det betyder meget for mig at kunne møde op og få undervisernes udlægning af stoffet til den enkelte undervisningsgang, at kunne stille spørgsmål og at arbejde med stoffet med mine medstuderende”.

Utrygheden og usikkerheden kommer til at blokere for ”de undersøgendes” synlige engagement, idet de oplever sårbarhed og blufærdighed i forbindelse med at uploade opgaver i det transparente læringsrum i Canvas. Af samme grund deltager de sjældent i diskussionstråde og stiller heller ikke spørgsmål i de åbne fora, men sender mails direkte til underviser med de spørgsmål, der opstår undervejs. ”De undersøgendes” læreprocesser bliver dermed en individuel proces, hvor de ”i det stille” henter inspiration i de medstuderendes opgaver og diskussioner. ”De undersøgende” er passive deltagere og lurkere⁴, men de har gode erfaringer fra traditionelle uddannelsesforløb, som en studerende fortæller om:

”Ja, jeg ville hellere studere på deltidsmodul med flere undervisningsgange, fordi jeg har gode erfaringer med det fra to andre moduler, hvor jeg havde et par dygtige undervisere, der formåede at skabe en god sammenhæng og struktur i undervisningen - og hvor der var tid til at skabe dette. Sparringen med de andre studerende - og i det hele taget det at mødes jævnligt og få kontakter/udveksle erfaringer - fungerede godt”.

”De undersøgende” er engagerede og reflekterende praktikere og er generelt optagede af at tilegne sig læring for at forandre og forbedre denne. De arbejder derfor med det faglige stof og tilhørende opgaver undervejs, men de gør det alene og kommer derfor til at savne opmuntring, stilladsering og bekræftelse på, at de er på rette spor, som en studerende kommenterer:

”Den der form med at vi kigger på hinandens (opgaver) og giver kommentarer – peer ... øh ... respons kan jeg ikke så godt bruge. Jeg mangler noget sådan helt konkret – ”det er ok”, eller ”det er ikke ok”, eller en lille delkarakter eller hvad man kunne – sådan for at jeg helt ved, er jeg på den rette vej, fordi jeg netop ind imellem er forvirret over ... ikke fordi det nødvendigvis skal være karakterer, men for at få et fingerpeg... ”.

Når ”de undersøgende” ikke trækker sig og bliver til ”De opgivende” (se næste afsnit) er det ofte fordi, de har gode erfaringer fra tidligere traditionelle uddannelsesforløb. Desuden er deres private og jobmæssige situation som regel mere stabil end hos ”de opgivende”. ”De undersøgende” søger mindre grad af fleksibilitet, men mere støtte. De søger med andre ord dét, som de helst ville have meldt sig til; et forløb med syv undervisningsgange. De er reflekterende praktikere, der har motivation for at tilegne sig ny læring og kompetenceudvikling, men de har ikke erfaring med læringsforløb, der kræver en så høj grad af selvstændighed, ligesom de ikke føler sig fagligt stærke nok til selvstændigt at tilegne sig dét, der skal til for at deltage i det transparente, virtuelle læringsmiljø på lige fod med de andre, fagligt stærkere medstuderende. Dermed placerer ”de undersøgende” sig i det reflektive og individuelle læringsfelt.

⁴ Nye brugere til virtuelle fællesskaber deltager ofte som lurkers for at lære, hvordan fællesskabet fungerer ved at observere, hvordan erfarne brugere interagerer.



”De opgivende”

”De opgivende” er gruppen med flest udfordringer, idet de har en lav grad af motivation både i forhold til studiets faglige indhold, men også i forhold til undervisningstilrettelæggelsen, blended learning. Blandt ”de opgivende” findes både studerende, der selv har valgt at være blended learners, og dem der, ligesom ”de undersøgende”, hellere ville have haft fuld fremmøde-undervisning. Fælles for gruppen er, at de af forskellige årsager føler sig presset til at tage uddannelsen, men til forskel fra ”de selvstændige”, som er i samme situation, kan ”de opgivende” ofte ikke se nødvendigheden af uddannelsen. Desuden adskiller de sig fra ”de selvstændige” ved, at de ikke har så højt et uddannelsesniveau, og som følge heraf ofte ringe erfaring med selvstændige studier, ligesom de heller ikke er så fagligt stærke som førstnævnte. ”De opgivende” er således gruppen med de ringeste læringsforudsætninger og den laveste grad af motivation – på begge parametre, indhold og form.

FVU-uddannelsen består, som nævnt, af to diplommoduler á 10 ECTS, og uddannelsen er, jf. FVU-lovgivningen, obligatorisk for alle, der underviser inden for rammerne af FVU. Har man, som mange af ”de opgivende” har, arbejdet med undervisning i mange år, er man ofte dybt forankret i sin praksis og kan måske ikke se nødvendigheden af en diplomuddannelse, fordi man skal undervise inden for en anden lovgivningsmæssig ramme, end den man plejer at undervise inden for. Desuden arbejder mange med FVU i flere år på en form for dispensation, og når denne udløber, vil man af sin arbejdsgiver blive presset til at påbegynde FVU-uddannelsen. Karakteristisk for ”de opgivende” er derfor, at de ikke forstår meningen med at tage uddannelsen og dermed heller ikke ønsker at investere mere tid i studierne end højst nødvendigt, især fordi de ofte ikke får den studietid af arbejdsgiveren, som de føler, de har brug for, og derfor bliver overladt med en følelse af, at de investerer deres fritid i noget, som arbejdspladsen kræver. Blended learning med få fremmødegange er derfor et oplagt valg for denne gruppe, men blandt ”de opgivende” ses også studerende, der hellere ville have haft mange fremmødegange og dermed mere støtte, stilladsering, teorigennemgang og øvrige faciliterende aktiviteter, der ville kunne gøre studiet, litteraturen og eksamensopgaven lettere og dermed mere tidsbesparende.

På spørgsmålet om den studerende hellere ville have deltaget i et uddannelsesforløb med fuld fremmødeundervisning, svarer en studerende:

”Nej. Fordi så skal jeg bruge syv undervisningsdage som ligger i min fritid”.

For ”de opgivende” er målet med uddannelsen at bestå eksamensopgaven, så de kan kalde sig FVU-undervisere og beholde deres job og/eller søge en stilling inden for området. Gruppen er blevet kaldt ”de opgivende”, fordi de på forhånd har givet op på form og indhold, men ikke på at gennemføre uddannelsen. De møder således op til de få fremmødegange med høje forventninger til, at alt væsentligt stof bliver gennemgået og udpeget for dem. ”De opgivende” søger ikke kontakt til hverken underviser eller medstuderende, men overlader ansvaret for deres læring til underviseren og dennes tilrettelæggelse af undervisningen. De ”opgivende” har derfor høje forventninger til underviseren og ser blended learning som traditionel undervisning, bare med færre mødegange. Disse studerende anerkender dermed ikke de deltager-aktiverende aktiviteter, der ligger mellem fremmødegangene, idet disse aktiviteter lægger op til selvstændighed og ansvar i egen læreproces. For ”de opgivende” er læreprocessen underviserens ansvar alene, og når man kun sjældent mødes med sin underviser, sker der ingen læring. En studerende fortæller i relation til dette:

”Det er jo bare selvstudie med nogle få mødegange. Jeg kan ikke bruge opgaver og peerfeedback/feedback. Jeg vil have rigtig undervisning, hvor underviseren fortæller mig, hvad jeg skal lære”.

Af de fire profiler af blendede learners er ”de opgivende” ikke bare gruppen med de ringeste læringsforudsætninger, men også dem med de dårligste erfaringer med skole og uddannelse; ofte



erfaringer der ligger år tilbage, hvorfor de bringer et skole- og lærings syn med sig ind i deres efter- og videreuddannelsesforløb, der ikke repræsenterer et nutidigt syn på læring og uddannelse.

Tid er en afgørende faktor for "de opgivende", der ikke ønsker at bruge mere tid end højst nødvendigt på et studie, de ikke kan se nødvendigheden af. De deltager med ét mål for øje; at få dét eksamensbevis, der kan sikre dem job som FVU-underviser. "De opgivende" placerer alt ansvar for uddannelsesforløbet hos underviseren og har en forventning om, at underviseren formidler den nødvendige viden og information direkte til dem, hvorfor de ikke har brug for at tage kontakt til hverken undervisere eller medstuderende. Aktiviteter uden for fremmødegangene er ikke undervisning og derfor ikke noget, de behøver forholde sig til. "De opgivende" placerer sig dermed i det dokumentariske og individuelle læringsfelt.

Diskussion

De fire oventstående profiler er en typologi, som i høj grad handler om de studerendes motivation for at deltage som blended learners, men også om den læringstilgang, de læringsforudsætninger og de læringserfaringer, de bringer med i mødet med uddannelsen. Dette afsnit har til hensigt at diskutere undersøgelsens resultater op imod begrebet motivation, herunder Deci og Ryans (2017) "Selvbestemmelsesteori": Behov for selvbestemmelse, kompetence og samhørighed.

Motivation

Som vist i forrige afsnit er graden af motivation for at vælge blended learning en dimension, der deler de studerende (se figur 3), ligesom graden af motivation også er tæt knyttet til de blandede learners behov for fleksibilitet samt det perspektiv, de lægger på netop fleksibilitet.

I teorier om motivation taler man om indre motivation, hvor motivationen er knyttet til deltagerens egentlige behov, og ydre motivation, hvor motivationen er knyttet til eksterne forhold som eksempelvis undgåelse af noget ubehageligt. I denne undersøgelse blev det således tydeligt, at "de synlige" og "de selvstændige" var styret af en indre motivation, hvor deres høje grad af motivation og behov for fleksibilitet var knyttet til deres egne private og jobmæssige forhold, mens behovet for fleksibilitet hos "de opgivende" og "de undersøgende" oftest var knyttet til arbejdspladsens behov – og som konsekvens heraf var der hos de to sidstnævnte grupper en udpræget lav grad af motivation for at deltage i et forløb tilrettelagt som blended learning, men når de alligevel deltog og gennemførte forløbet, var det fordi, de var styret af en ydre motivation. Motivation for læring er således afhængig af, om den voksne opfatter læringen som personlig relevant; det vil sige, om læringen er anvendelig og nyttig. Derfor er det ofte afgørende for læringen, at den voksne selv har været med til at træffe beslutning om at deltage i læringsforløbet. Således er den voksne mest klar til læring, når han eller hun kan se nødvendigheden og meningen med et givent studie eller kompetenceudviklingsforløb.

Motivation er den væsentligste forudsætning for, at voksne engagerer sig aktivt i læreprocesser som en del af deres kompetenceudvikling (Wahlgren, 2018). Som Wahlgren (2018, s. 78) beskriver det, viste også denne undersøgelse, at man i et voksenuddannelsesforløb møder forskellige former for motivation: Der er deltagere, der gerne vil blive klogere og bedre, deltagere der vil bevise, at de kan gennemføre uddannelsen, og der er deltagere, der er "sendt" på uddannelse af fx deres arbejdsgiver. Der er også de meget motiverede og selvstændige deltagere og den mindre motiverede deltager, der møder undervisningen med en vis modstand og passivitet.

Ifølge den voksenpædagogiske teoretiker Malcolm Knowles (2012) vil voksne gerne lære. De vil selv tage ansvar for deres læring, og de ønsker og udviser selvstyring i deres læreprocesser. For Knowles er det en



del af det dét at blive voksen, at man gerne vil lære og udvikle sig, og dermed er motivationen altid til stede, så fremt omstændighederne tillader det. Sådanne motivationsfremmende faktorer indebærer ifølge Wahlgren (2018, s. 81), at:

- * undervisningen er anvendelig i forhold til deltagerens dagligdag
- * undervisningen udfordrer og skaber nysgerrighed
- * deltagerne føler sig trygge i undervisningen

For mange af deltagerne i denne undersøgelse, blev blended learning en særdeles utryk tilrettelæggelsesform, der fik konsekvenser for deres læringsudbytte. Utrygheden fik især ”de opgivende” til at trække sig fra de både synkron og asynkron aktivitet, der lå mellem fremmøde-undervisningsgangene, og hvori udfordringer og forsøg på at skabe nysgerrighed og anvendelighed var tænkt ind. Således viste EVAs rapport (2019) også, at mange deltagere oplevede, at deres læringsudbytte var mindre i de digitale læringsforløb. Der er imidlertid ikke noget, der tyder på, at blended learning og digitale læringsforløb i sig selv er skyld i mindre læring, hvilket Schwehm, Lasker-Scott, & Elufiedes (2017) studier viste, men at det er manglende motivation og selvdisciplin, der er de væsentligste barrierer for voksne deltagere i forhold til at opnå et godt læringsudbytte.

Som det fremgår, er motivation i høj grad forbundet med følelser. Hvor engagement og vilje fremmer motivation, vil uvilje, angst og utryk hæmme motivation. Når voksne skal lære noget nyt, skal de turde gå ud over sine grænser, og de skal turde ”dumme sig”. I forløb tilrettelagt som blended learning, skal de oven i købet turde ”dumme sig” i transparente læringsmiljøer, som i asynkron kontekster oftest vil være af permanent karakter i form af skriftlige spørgsmål og opgavebesvarelser. Tryk og positive sociale relationer er grundelementer i forhold til motivation for blended learning.

Behov for selvbestemmelse

Selvbestemmelse handler om at følelsen af, at vi styrer vores eget liv. Når vi føler, at vi selv er med til at styre, giver de ting, vi foretager os, mening. Følelsen af selv at være med til at bestemme er generelt motiverende.

Undersøgelsen der ligger til grund for denne artikel viste imidlertid også, at mange af de studerende hellere ville have deltaget i forløbet med fuld fremmødeundervisning, fordi de ville have følt sig mere tryk ved en undervisningsform, som de havde erfaring med og tillid til – og hvor de af erfaring vidste, at de ville få den nødvendige støtte og stilladsering i forhold til at tilegne sig studiets faglige indhold. Af forskellige årsager, som de studerende ikke selv havde haft indflydelse på, havde de imidlertid været nødt til at tilmelde sig et blended forløb, hvilket for nogle havde været forbundet med stor utryk, passivitet og tilbagetrækning.

Ifølge Illeris (2007) er voksenuddannelser i dag en mærkelig blanding mellem gamle idealer om folkeoplysning og moderne erhvervsrettet og økonomisk orienteret målrettethed. ”Livslang” læring er først og fremmest blevet et krav om stadig omstillingsparathed. Hvor der før var stabilitet, skal der nu være fleksibilitet, og vil man overleve på arbejdsmarkedet, skal stabilitetens forsvarsmekanismer udskiftes med serviceorientering og forandringsberedskab (Illeris, 2007, s. 218).

De studerende på FVU-uddannelsen var netop blevet mødt af sådanne samfundsmæssige krav om formelle kompetencer for at kunne søge eller bibeholde deres job som FVU-undervisere. De studerende møder således op på et efter- og videreuddannelsesforløb, som de ikke nødvendigvis kan se meningen med, samtidigt med at de konfronteres med et læringsindhold, de ikke selv har været med til at vælge. Med udbredelsen af digitale og blended læringsforløb i efter- og videreuddannelseskontekster, er der således lagt endnu flere begrænsninger på de voksnes selv- og medbestemmelse, og således presses de



nu ikke bare på krav til uddannelse og uddannelsens indhold, men også på krav til deltagelsesform, selvdisciplin og selvstændighed. Sådanne forhold kan opleves modsætningsfyldt, når man føler sig som voksen og gerne selv vil styre sin tilværelse.

Resultaterne af denne undersøgelse viste desuden, at nogle af de voksne studerende havde vanskeligt ved selv at tage ansvar for den læring, som uddannelsen lægger op til. Ifølge Illeris (2012) kan dette hænge sammen med, at de voksne mere eller mindre ubevidst bringer deres erfaringer fra egen skolegang med ind i voksenuddannelserne, hvilke lægger op til, at det er læreren, der har ansvaret for undervisningen, for det er læreren, der ved, hvad der skal læres. Illeris (2012) beskriver i den sammenhæng voksenlæring som paradoksal:

"På den ene side er de voksne deltagere tilbøjelige til at opføre sig som skoleelever. De tager ikke noget selvstændigt ansvar, men forventer, at læreren tager styringen og fortæller dem, hvad de skal gøre. På den anden side har de store problemer med at acceptere den underordning, som den traditionelle elevrolle indebærer" (Illeris, 2012, s. 578).

Voksne studerende har dermed på mange måder et ambivalent forhold til læring, der kræver et brud med de gængse roller som elever og lærere, for at læringen kan få den effektive, overskridende og lystbetonede karakter, som er kendetegnende for et selvvalgt læringsforløb. En måde at ændre den traditionelle rollefordeling på i blendede læringsforløb for voksne er at tildele de voksne en større grad af autonomi. Således viste Kennan et al. (2018), at øget autonomi i e-læringsforløb for voksne skaber mere læring, men at der bør ske en gradvis overgivelse af kontrol til de studerende, hvis de ikke har været under uddannelse nyligt. Resultaterne af denne undersøgelse viste således også en sammenhæng mellem studievevanhed og selvstændighed, og at de to mest selvstændige grupper, "de selvstændige" og "de synlige" også var grupperne med den højeste grad af motivation og selvdisciplin.

Der kan desuden antages at være en sammenhæng mellem autonomi i blendede læringsforløb og individuelle læreprocesser, idet deltagere i blended learning i højere grad kan have mulighed for at fokusere på emner, som er relevante i deres arbejdssituationer, og ikke skal bruge samme tid på at høre om andre arbejdssituationer. Således viste fx Lohr & Haley (2017), at det fremmer voksnes læreproces at inddrage deres egne, personlige erfaringer. Der kan muligvis være nogle tidsbesparende og intensiverende faktorer i at lukke sig om sin egen læreproces, men det er også muligt, at den primære årsag til det øgede læringsudbytte skyldes, at behovet for læringen er opstået som følge af en selv-induceret uoverensstemmelse (Jarvis, 1992), der har ført til handling eller refleksion og dermed læring. Ifølge Jarvis kan en uoverensstemmelse være induceret af andre eller af en selv, ligesom den handling eller refleksion der skal genskabe harmonien kan være selvstyret eller styret af andre. Jarvis skriver i den forbindelse, at jo højere grad af autonomi der indgår i læreprocessen, des større sandsynlighed er der for, at den lærende ændrer sin biografi (Jarvis, 1992, s. 157).

Et blended læringsdesign kan lægge op til autonome aktiviteter, men uden motivation bliver autonomien ikke modtaget og bragt i anvendelse. "De synlige" og "de selvstændige" studerende i denne undersøgelse var, som nævnt, de mest selvstændige og motiverede grupper; "de synlige" havde gode erfaringer fra tidligere læringsforløb og følte sig trygge i det virtuelle læringsmiljø, hvor "de selvstændige" bragte lange uddannelser og dermed høj faglighed med ind i diplomstudiet. Begge grupper bestod af studerende med overvejende gode forventninger til mestring som følge af tidligere erfaringer.

Behov for kompetence

Behov for kompetence handler om følelsen af at kunne mestre de udfordringer, man møder. Når vi skal lære noget, skal vi føle, at det vi skal lære er inden for rækkevidde, at læringen er mulig og overkommelig.



Graden af forventninger til egen formåen (self-efficacy) og tro på sig selv spiller en central rolle i forbindelse med læring (Bandura, 1994), og følelsen af mestring motiverer til mere læring, mens oplevelser af fiasko hæmmer motivation. Sådanne oplevelser og de følelser der knytter sig til, har ikke kun betydning for den aktuelle læreproces, men også for de efterfølgende. Således er ikke bare self-efficacy knyttet til tidligere erfaring med uddannelse, men også følelsen af at være tryk i et læringsforløb tilrettelagt som blended learning, der stiller krav om både selvstændighed og selvdisciplin.

Rapporten af EVA (2019) peger på, at deltagerforudsætningerne har stor betydning for læringsudbyttet, og at der er andre krav til deltagerne på et digitalt forløb end på tilstedeværelsesforløb. Især tilgangen til læring og/eller kompetencer som studieegnethed, selvstændighed og målrettethed har betydning for, om man gennemfører sit studie – mere end det er tilfældet i tilstedeværelsesundervisning. Begrundelser for dette kredser om, at det er lettere for undervisere at skabe en interesse og et engagement i tilstedeværelsesundervisningen, end det er i digitale forløb, særligt hvis det er et asynkront e-læringsforløb. Fordi selvdisciplinen er en nødvendighed i de digitale forløb, er det samtidig centralt, at selvdisciplin har motivation hos deltageren som sit brændstof.

Det fremgår desuden af EVA (2019), at et digitalt forløb ikke stiller andre krav til deltagerens faglige forudsætninger end et fremmødeforløb. Både undervisere og deltagere peger på, at hvis man har svært ved et fagligt stof, kan de digitale forløb give mulighed for at arbejde længere tid med det, og optagelser af synkron undervisning kan ses flere gange. På den anden side peges der på, at ved asynkron undervisning er underviseren ikke tilstede i den situation, hvor deltagerens udfordring med at tilegne sig stoffet opstår, og det gør, at deltageren skal opsøge og vente på hjælp til at forstå stoffet.

I denne undersøgelse viste det sig, at ”de opgivende” var gruppen med de ringeste faglige forudsætninger, og at dette, samt manglende motivation, betød, at de studerende i gruppen blev passive deltagere i læringsforløbet. Alle studerende i denne gruppe afleverede og bestod imidlertid deres eksamensopgave, hvorfor passiviteten udelukkende kan knyttes til aktiviteten i Canvas og de løbende opgavebesvarelser, men at der må have foregået en selvstændig tilegnelse af det faglige indhold. Således pegede de samlede resultater på en variation i behov for deltagelse, idet ”de selvstændige” og ”de opgivende” ikke havde behov for at indgå i de virtuelle læringsfællesskaber, men brugte deres studietid på at læse, bearbejde information og skrive eksamensopgave – mens ”de synlige” og ”de undersøgende” havde et forholdsvist stort behov for at diskutere og analysere det faglige indhold i et studiefællesskab for derigennem at bearbejde informationen.

”De synlige” og ”de undersøgende” var overvejende procesorienterede i deres læringstilgang. De søgte forstyrrelserne/uoverensstemmelserne i deres interaktioner med medstuderende og undervisere, og de reflektive processer henimod genskabelse af harmoni var tilfredsstillende og meningsfulde for dem, fordi den læring der skete efterfølgende var direkte anvendelig i praksis. ”De synlige” og ”de undersøgende” var således i stand til, gennem refleksion over overvejende asynkrone aktiviteter, at koble teori og praksis.

Omvendt var ”de selvstændige” og ”de opgivende” mest dokumentariske i deres læringstilgang. Disse studerende var fra første fremmøde-undervisningsgang primært orienteret mod eksamensopgaven og de krav og kriterier, der knyttede sig til denne. Motivationen for at deltage i forløbet knyttede sig udelukkende til eksamensbeviset, og de så ingen grund til at søge forstyrrelser og reflektive processer gennem interaktion med andre. Uden forstyrrelser opstår der heller ikke behov for refleksion og læring, hvorfor det blev vanskeligt for disse grupper at koble teori og praksis.

Behov for samhørighed

Deci & Ryan (2017) peger på, at behov for samhørighed er afgørende for motivation og dermed læring, og i overensstemmelse hermed viser flere studier netop, at relationen mellem deltagere og undervisere



er afgørende for et vellykket digitalt læringsforløb (fx Bourdeaux & Schoenack, 2016; Thistoll & Yates, 2016) – også selvom de sociale relationer etableres og udledes i virtuelle læringsrum (Matzat, 2013).

Resultaterne af denne undersøgelse viste imidlertid, at ikke alle de studerende havde behov for interaktion med andre under deres blendede uddannelsesforløb; ”de undersøgende” og især ”de opgivende” havde behov for selv at tilegne sig det faglige indhold, mens ”de selvstændige” interagerede med kolleger uden for studiets kontekst, sådan som også Dalsgaard og Gislev (2019) beskrev, at ”de usynlige” gjorde det i deres undersøgelse.

Gynther (2005) beskriver fire forskellige kommunikative praksisformer i virtuelle rum, hvoraf kun nogle få indebærer en reel interaktion mellem deltagerne:

1. Præsentation, fx webtekster, videoer og digitale opslagstavler
2. ”Lurking”
3. Interaktion, fx respons- og samskrivning
4. Konversation, fx chat og skype

Som Gynther pointerer, er især præsentation og ”lurking” perifære deltagelsesformer, men at disse netop er karakteristiske og accepterede i virtuelle læringsfællesskaber. Gynther understreger imidlertid også, at et virtuelt rum ikke udelukkende kan bestå af perifære praksisformer, idet der i så fald ikke kan udvikles et læringsfællesskab. Udfordringen for underviseren består således i at designe et forløb, der lægger op til reel interaktion mellem undervisere og deltagere og deltagere imellem, men som samtidigt kan rumme, at nogle deltagere indgår i praksisfællesskaber uden for læringsfællesskabet eller blot har behov for læringsstimulering gennem passiv deltagelse.

Konklusion

Denne undersøgelse har identificeret fire forskellige profiler af blendede learnere i et efter- og videreuddannelsesforløb. De fire profiler afspejler en variation i forhold til deltagerens motivation – ikke bare for læring, men også for at være blended learner. Derudover viser profilerne en stor variation i deltagerens læringstilgang samt de læringsforudsætninger og de læringserfaringer, de bringer med ind i mødet med et blended uddannelsesforløb.

Resultaterne af undersøgelsen viser, at når voksne ikke aktivt har valgt blended learning til, kan det resultere i modstand, forsvar og tilbagetrækning på to plan; både i forhold til undervisningens faglige indhold, men også i forhold til undervisningens tilrettelæggelsesform. Voksne der deltager i efter- og videreuddannelsen bringer deres erfaringer med skole og uddannelse med sig ind i det nye læringsforløb, og deres erfaringer bunder ofte i et syn på læring og uddannelse, der overlader alt ansvar for læring og uddannelse til underviseren. Autonomi og selvstændighed i egne læreprocesser har de voksne muligvis ingen erfaring med, hvilket kalder på nye måder at introducere blendede læringsforløb på, sådan at også de voksne, der ikke for nyligt har taget uddannelse, kan lære at blive blendede learnere.

Undersøgelsen fandt også blendede learnere, der selvstændigt og aktivt deltog i alle læringsdesignets synkron og asynkron aktiviteter, ligesom der blev identificeret studerende, der primært brugte læringsdesignet som et inspirationskatalog, som de tog med ind i praksisfællesskaber tilknyttet deres job. Voksnes deltagelsesformer i virtuelle læringsforløb afhænger i høj grad af deres læringsforudsætninger, deres erfaringer med tidligere uddannelsesforløb samt deres motivation for videreuddannelse. De voksne melder sig nemlig ikke nødvendigvis til en diplomuddannelse, fordi de oplever et behov for og glæde ved læring, men ofte fordi deres arbejdsgiver kræver, at de opnår de



formelle kompetencer, der skal til, for at de kan fortsætte i deres job. Formålet med uddannelsesforløbet har derfor også afgørende betydning for de voksnes forventninger til læringsforløbet.

Et læringsforløb i en efter- og videreuddannelseskontekst, der er tilrettelagt som blended learning bør kunne rumme voksne, der møder op med forskellige former for motivation, læringsforudsætninger, erfaringer og behov. Blended learning-design skal derfor være fleksibelt og tilpasset den enkeltes behov, udfordringer og aftaler med arbejdsplads, for de voksne diplomstuderende har en forventning om, at forløbet er lærerstyret og struktureret inden for en fleksibel og elastisk ramme, hvor de selv kan bestemme, hvor meget tid der skal afsættes til de fysiske fremmøder, hvor mange og hvor lange opgaver, der skal afleveres i løbet af studiet, om de vil aflevere og modtage peerfeedback på deres opgaver, og hvor det i så fald skal foregå (Canvas, mail e.a.). Inden for studiets rammer vil de voksne selv vælge litteratur og problemstillinger, som de kan arbejde med, ligesom de selv vil vælge deres læringsfællesskaber og læringsplatforme. Generelt vil de voksne blendede diplomstuderende gerne tilbydes en palette af fremmøde-undervisningstilbud, hvori indgår synkrone og asynkrone aktiviteter, som de kan shoppe rundt i, og undervejs forventer de, at underviserne er klar til at støtte, vejlede og vise empati og omsorg i forhold til både deres studiemæssige, men også deres private anliggender. Der synes dermed – på den ene side - at være opstået et behov for mere fleksible og individualiserede læringsforløb, mens det – på den anden side - er afgørende for læringsforløbet, at de voksne forstår, hvad det vil sige at være blended learner, og hvilke krav et sådant læringsforløb stiller til dem. På den baggrund kan der peges på nedenstående læringsfremmere, når diplommoduler tilrettelægges som blended læring med henblik på mest mulig læring:

1. Afdæk de studerendes forudsætninger

Afdæk de studerendes forudsætninger for at deltage i et forløb tilrettelagt som blended learning, herunder motivation, læringstilgang og tidligere erfaring med kursus/uddannelse og helt eller delvist digitale læringsforløb. Der bør i afdækningen desuden være fokus på de studerendes tekniske færdigheder, studiekompetencer, faglige, personlige og sociale forudsætninger. Afdækningen kan med fordel foretages inden studiestart, eksempelvis via et spørgeskema.

2. Lav en grundig forventningsafstemning

Introducer til forløbet inden studiestart, evt. gennem en introduktionsvideo, hvor læringsplatform, e-activities, pensum, studiegrupper, eksamensform m.v. præsenteres. Vær tydelig i kommunikationen om, hvad forløbet kommer til at kræve af de studerende, eksempelvis ift. selvstændighed og disciplin. Følg op på videoen den første fremmødegang, hvor såvel afdækning som krav til forløbet diskuteres og afstemmes. Der bør forventningsafstemmes løbende under hele forløbet.

3. Skab relationer

Skab stærke relationer mellem undervisere og studerende og mellem studerende. Påbegynd relationsarbejdet allerede inden studiestart, hvor undervisere og studerende kan præsentere sig selv i en video eller ved at uploade et billede/præsentation. På første fremmøde bør der desuden oprettes studiegrupper, så alle som minimum har "en makker" i det videre forløb.

En stærk relation mellem underviser og studerende fremmes gennem en respekt- og tillidsfuld tilgang, hvor man som underviser udviser nysgerrighed og forståelse i forhold til de studerendes studie- og jobmæssige situation. Desuden er fleksibilitet fra underviserens side afgørende for, at den enkelte studerende føler sig imødekommet i forhold til eventuelle særlige behov.



4. Giv faglig støtte, stilladsering og overblik

Voksne studerende har (også) brug for overblik over studiet, deadlines, pensum, opgaver m.v., så de kan tilrettelægge deres tid. Det er derfor af stor betydning, at de ved studiestart får en velstruktureret studieplan, der uge for uge angiver litteratur, aktiviteter, opgaver og deadlines – samt hvornår og hvordan der er mulighed for hjælp af og sparring med underviseren.

Hvis studerende er gået i stå med en opgave eller har vanskeligheder med at forstå en tekst, er det vigtigt, at han/hun kan få hjælp (hurtigt) – enten af sin ”makker” eller medstuderende. Dette kan ske gennem mail, Skype, Chat, Facebook m.v. For underviserens hjælp kan der evt. henvises til en ugentlig onlinekontortid.

Af øvrig støttende og stilladserende tiltag kan der med fordel inddrages læseguides og skriveskabeloner samt videoer og talende slides, hvor underviseren gennemgår og fremhæver særligt vigtige og vanskelige faglige begreber. Desuden er der stor læringsmæssig værdi i skriftlig feedback og peer-feedback.

5. Skab aktivitet i fjernundervisningsperioderne – og sammenhæng mellem fjernundervisning og fremmøde

Undervisning tilrettelagt som blended learning giver mulighed for at kombinere forskellige digitale læringsaktiviteter. Der er mange måder at aktivere deltagerne på; fx gennem quizzet og spil – men også gennem systematisk arbejde med en arbejds- og eksamensportfolio, hvor de enkelte e-tivities udgør delopgaver i en portfolio, hvor udgangspunktet altid bør være den studerendes problemstillinger i praksis.

Der kan desuden løbende oprettes diskussionstråde med spørgsmål og ”benspænd” til litteraturen og opgaverne, men også spørgsmål til de studerendes studieglæde, -motivation og -intensitet.

Referencer

- Austring, B., Gaarskjær, D. & Bille, T. (2010). *Studerendes læringsstrategier i pædagoguddannelsen*. Læring og Medier (LOM), nr. 4. 2010. <https://tidsskrift.dk/lom/article/view/3932/3439>. Hentet 19.08.2019
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. Encyclopedia of Human Behavior (vol. 4). Diego California: Academic Press.
- Boud, D., Solomon, N. & Symes, C. (2001). *New Practices for New Times*. I: Boud, D. & Solomon, N. (Eds.), *Work-based Learning: A New Higher Education?* Buckingham: OpenUniversity Press.
- Bourdeaux, R. & Schoenack, L. (2016). *Adult Student Expectations and Experiences in an Online Learning Environment*. Journal of Continuing Higher Education, 64(3), 152-161.
- Christensen, I. F. (2016). *Hvordan skabes et læringsdesign, der motiverer og engagerer deltagerne i et online kompetenceudviklingsforløb?*. Læring og Medier (LOM), nr. 16. 2016. <https://tidsskrift.dk/lom/article/view/24278/21842>. Hentet 20.08.2019
- Dalsgaard, C. (2011). *Personlige læringsmiljøer: Universitetsuddannelse på internettet*. Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift, nr. 11, 2011.
- Dalsgaard, C. & Gislev, T. (2019). *Usynlige studerende i åbne online forløb – nye muligheder for efteruddannelse*. Læring og Medier (LOM), nr. 21. 2019. <https://tidsskrift.dk/lom/article/view/112700>. Hentet 20.08.2019
- Daniel, J. (2016). *Making Sense of Blended Learning: Treasuring an Older Tradition or Finding a Better Future?* <https://teachonline.ca>
- Dau, S. & Konnerup, U. (2016). *Engagerende didaktiske design i blendede læringsrum – et grundlag for facilitering af læreprocesser*. Tidsskriftet Læring og Medier (LOM), 9(16)
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. New York: The Guilford Press.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspil og læring*. Forlaget Klim.



- EVA 2011. *E-læring og blended learning på VEU-området. Undersøgelse af e-læring og blended learning på enkeltfag på VUC, VVU på erhvervsakademier og diplomuddannelser på professionshøjskoler*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Aldine Transaction. A Division of Transaction Publishers. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.). Reprinted 2006
- Graham, C. R., Woodfield, W., Harrison, J.B. (2013). *A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education*. The Internet and Higher Education, 18 (2013), pp. 4-14
- Gynter, K. (2005). *Blended learning*. Unge pædagoger, 2005
- Gynter, K. (2012). *Blended Learning*. I Rasmussen, J. (red). Pædagogiske teorier. Billesø & Baltzer lok. 5/6 2014.
- Hartman, J. (2005). *Funderet teori. Udvikling af teori på empirisk grundlag*. Alinea.
- Hrastinski, S. (2008). *Asynchronous & Synchronous E-Learning – A study of asynchronous and synchronous e-learning methods discovered that each supports different purposes*. I: EDUCAUSE QUARTERLY. Number 4, 2008. S. 51-55.
- Illeris, K. (2007). *Læring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Jahnke, I. (2016). *Digital didactical designs: Teaching and learning in cross action spaces*. New York: Routledge.
- Jarvis, P. (1992). *Den menneskelige lærings natur*. In: Illeris, K. (Red.), 2000. *Tekster om læring*. Roskilde Universitetsforlag.
- 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.
- Kauffman, H. (2015). *A Review of Predictive Factors of Student Success in and Satisfaction with Online Learning*. Research in Learning Technology, 23, xx-xx
- Knowles, M. (2012). *Andragogik – en kommende praksis for voksenlæring*. In: Illeris, K. (Red.), (2012). *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur.
- Korthagan, F. and Kessels, J. (1999). *Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education*. Educational Researcher, 28(4), 4-17.
- 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.
- Matzat, U. (2013). *Do blended virtual learning communities enhance teachers' professional development more than purely virtual ones? A large scale empirical comparison*. Computers & Education, 60(1), 40-51.
- McLoughlin, C., & Lee, M. (2008). *The three Ps of pedagogy for the networked society: Personalization, participation, and productivity*. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 20(1), 10-27.
- Mølgaard, H. & Qvortrup, A. (2015). *Studieaktivitetsmodellen : erfaringer og refleksioner*. System profession.
- Nielsen, P. (2007). *Produktion af viden – en praktisk guide til samfundsvidenskabelig metode*. Nyt Teknisk Forlag.
- Olesen, M. I. K. (2019). *Refleksiv praksislæring i virtuelle, transparente læringsmiljøer*. Læring og Medier (LOM). Årg. 12 Nr. 20 (2019)
- Oliver, M. & Trigwell, K. (2005). *Can 'Blended Learning' Be Redeemed?* E-Learning, Volume 2, Number 1, 2005
- Schroeder, S. M. & Terras, K. L. (2015). *Advising Experiences and Needs of Online, Cohort, and Class-room Adult Graduate Learners*. NACADA Journal, 35(1), 42-55.
- Schwehm, J. S., Lasker-Scott, T., & Elufiede, O. (2017). *A Comparison of Learning Outcomes for Adult Students in On-Site and Online Service-Learning*. Online Journal of Distance Learning Administration, 20(1).
- Shand, K. & Farrelly, S. G. (2018). *The Art of Blending: Benefits and Challenges of a Blended Course for Preservice Teachers*. Journal of Educators Online. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1168949>. Hentet 19.08.2019
- Shaw, D., Tham, Y. S. S., Hogle, J., & Koch, J. (2015). *Desire: A Key Factor for Successful Online GED Adult Learners*. Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary, and Basic Education, 4(1), 21-35.
- Thisstoll, T. & Yates, A. (2016). *Improving Course Completions in Distance Education: An Institutional Case Study*. Distance Education, 37(2), 180-195.
- Torrisi-Steele, G., & Drew, S. (2013). *The literature landscape of blended learning in higher education: The need for better understanding of academic blended practice*. International Journal for Academic Development, 18(4), 371-383.
- 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.
- Wahlgren, B. (2018). *Voksenpædagogik*. Akademisk Forlag.



Forfattere

Monica Irene Krarup Olesen

Lektor, M.Ed.

University College Nordjylland, Act2learn

Undervisning, forskning og udvikling

