

# Håbefuldt pædagogik og online-undervisning på videregående uddannelser

---

Marianne Riis, Professionshøjskolen Absalon  
Stinus L.S. Mikkelsen, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole  
Thomas R.S. Albrechtsen, UCSYD

## Abstract

Formålet med denne artikel er at bidrage teoretisk til videreudvikling af online-undervisning ved at præsentere og diskutere teorier om håb som mulige pædagogiske tilgange. Baggrunden herfor er hovedresultater fra en undersøgelse af online-undervisning på danske videregående uddannelser under corona-nedlukningen. Overordnet viste undersøgelsen, at der var udfordringer med at få denne form for undervisning til at fungere meningsfuldt. Anvendt som ekstrem case kan undersøgelsen sige noget om forskellige indlejrede udfordringer i online-undervisning, der blot blev tydeliggjort under nedlukningen. I artiklen fremhæves tre forskellige udfordringer, og der opstilles krav til hvordan uddannelsesteknologier fremadrettet kan og bør imødekomme en håbefuldt pædagogik. Hovedpointen er, at håb kan udgøre et alternativ til en forenklet dikotomisk tilgang til feltet og dermed være med til at nuancere tilgangen til online-undervisning.

## Engelsk abstract

The purpose of this article is to contribute theoretically to the further development of online teaching by presenting and discussing theories of hope as possible pedagogical approaches. The background for this is main results from a study of online teaching in Danish higher education during the corona shutdown. Overall, the study showed that there were challenges in making this type of teaching work meaningfully. Used as an extreme case, the study can say something about various embedded challenges in online teaching that were simply clarified during the shutdown. The article highlights three different challenges and sets out requirements for how educational technologies can support a hopeful pedagogy in the future. The main point is that hope can constitute an alternative to a simplified dichotomous approach to the field and thus help to nuance the approach to online teaching.



## Indledning

Gennem de seneste årtier har politikere, beslutningstagere og udbydere af uddannelsesteknologier, optimistisk og insisterende, forsøgt at fremme digitale teknologier som midler til at forbedre uddannelse, undervisning og læring både globalt og i Danmark (Balslev, 2020; Cone, 2021; Laufer et al., 2021; Sancho-Gil et al., 2020; Selwyn, 2014; 2016). I denne artikel foreslår vi en orientering mod *håb* som et alternativ til de høje forventninger og den 'dumme optimisme', der omgiver debatter om uddannelsesteknologi i praksis og politik, og som synes at være blevet forstærket i forbindelse med corona-pandemien (Facer & Selwyn, 2021). Vi fokuserer her på uddannelsesteknologi, der bredt betegner digital teknologi, der kan anvendes til at understøtte uddannelse, undervisning og læring. Som øvrige former for læremidler, kan uddannelsesteknologier være mere eller mindre didaktiserede. I begyndelsen af 2020 tvang corona-pandemien mange, hvis ikke alle, videregående uddannelser til at aflyse den planlagte onsite undervisning og omlægge til onlineformater gennem det, der senere blev kaldt for 'emergency remote teaching' (Bond et al., 2021; Cullinan et al., 2021; Weidlich & Kalz, 2021) eller 'nødundervisning' på dansk (Georgsen & Qvortrup, 2021). Den europæiske sammenslutning af universiteter, *The European University Association*, EUA, anslog således, at næsten 90% af alle videregående uddannelser i Europa flyttede deres undervisning online i april og maj 2020 (Gaebel, 2020), og som pandemien fortsatte, således gjorde også online-nødundervisningen. I denne situation påpegede flere forskere hurtigt, at nødundervisning adskiller sig på væsentlige parametre fra den intentionelle og veludvalgte online- og fjernundervisning (Bozkurt & Sharma, 2020; Hodges et al., 2020), og at konklusioner på denne baggrund derfor skulle drages med stor forsigtighed. Andre, særligt fra uddannelsesteknologiindustrien, var omvendt ivrige efter at udnytte situationen til at fremme ideer om anvendelse af endnu mere digital teknologi i uddannelse (Fullan et al., 2020; Zhao, 2020).

Imidlertid har der, også inden pandemien, været en stigning i kritiske røster, som har problematiseret den øgede anvendelse af uddannelsesteknologi, og især forventningerne hertil, ud fra forskellige perspektiver. Således er anvendelse af uddannelsesteknologi blevet kritiseret for bl.a. at omdefinere uddannelse og at instrumentalisere centrale fænomener som pædagogik, undervisning og læring (eksempelvis Bayne, 2015; Castañeda & Selwyn, 2018; Cuban & Jandric', 2015; Kirkwood & Price, 2014; Munro, 2018; Selwyn, 2011).

En stor del af den kritik af uddannelsesteknologi, som de senere år er vokset frem især i den internationale forskning, synes på mange måder at være præget af en dikotomisk tilgang til feltet, hvor pandemiens online-nødundervisning muligvis gav yderligere næring til pessimismen, fordi den for mange tydeliggjorde de indlejrede udfordringer, der reelt kan være med denne type undervisning.

Som Facer & Selwyn (2021) påpeger, er det dog næppe hensigtsmæssigt at falde i hverken den ene eller anden grøft, men snarere et spørgsmål om at kvalificere og nuancere kritikken. Facer & Selwyn (2021) taler om en 'dum optimisme' som udtryk for den naive og uoplyste forestilling om uddannelsesteknologi som et universalmiddel til forholdsvist nemt at 'fikse' de mange forskellige og ikke mindst komplekse udfordringer, der måtte være inden for uddannelse, undervisning og læring. Selwyn (2014) har også tidligere peget på behovet for at overskride denne kløft i pædagogikken mellem optimisterne og pessimisterne, eller hvad han også betegner som henholdsvis "boosters" og "doomsters", i forhold til brugen af uddannelsesteknologi specifikt på de videregående uddannelser.

Oplevelsen af nød-onlineundervisningen var også på de videregående uddannelser præget af frustrationer (om end langt fra udelukkende). Både studerende og undervisere savnede en række aspekter af tilstedeværelsesundervisningen. Frustration og savn kan grundlæggende anskues som reaktioner på misforhold mellem subjektive forventninger og objektive realiteter eller muligheder. I denne artikel vil vi argumentere for, at begreber og teorier om forskellige typer af *håb* kan anvendes til at anskueliggøre, analysere og nuancere både 'optimistiske' og 'pessimistiske' holdninger til uddannelsesteknologi.



Vi vil derfor i artiklen undersøge spørgsmålet: *Hvordan kan en orientering mod forskellige former for håb udgøre et pædagogisk alternativ til den uddannelsesteknologiske optimisme/pessimisme-dikotomi i en krisesituation såsom online-nødundervisningen på de videregående uddannelser?*

## Metode

Hvor den unuancerede optimisme kan anskues som urealistiske forhåbninger til teknologiens potentialer, kan pessimismen, og især frustrationen, i mødet med teknologi anskues ikke blot som håbløshed, men som reaktioner på uindfriede eller skuffede forhåbninger til teknologien. I sine ekstreme varianter har både optimismen og pessimismen et element af teknologideterminisme.

I modsætning til begreber såsom potentialer og 'affordance', som tendentielt sætter teknologien, eller i hvert fald dens kulturelt opfattede 'brugerflade', i centrum for analysen (Gibson, 1979), vil vi argumentere for at begreber om håb kan udgøre et alternativ, der i højere grad kan være med til at sætte fokus på de grundlæggende værdier, som er med til at forme menneskers opfattelser af, forventninger til og pædagogiske praksis med uddannelsesteknologier. I denne artikel vil vi således byde ind med et teoretisk bidrag til feltet, hvor vi med udgangspunkt i Webb (2007; 2013; 2019) vil undersøge og diskutere, hvordan forskellige forståelser af håb kan danne grundlag for forskellige pædagogiske tilgange til digitalt understøttet undervisning (med online-nødundervisning som ekstrem case), som overskrider en simpel optimisme/pessimisme-dikotomi.

Vi resumerer her hovedresultater fra en undersøgelse af online-nødundervisningen på danske videregående uddannelser under den første corona-nedlukning fra marts til august 2020, som denne artikels forfattere på forskellig vis bidrog til (Georgsen & Qvortrup, 2021).

Undersøgelsen bygger på spørgeskemabesvarelser fra godt 20.000 studerende og knap 3.000 undervisere fra ni videregående uddannelser (Aalborg Universitet, Danmarks Medie- og Journalisthøjskole, Professionshøjskolen Absalon, Roskilde Universitet, Syddansk Universitet, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, Professionshøjskolen UCN, UC SYD og VIA University College). Spørgeskemaundersøgelsen blev suppleret af kvalitative interviews med 49 undervisere og 32 studerende på tværs af de samme ni institutioner.

Undervisningen under nedlukningen skal først og fremmest forstås som nødundervisning. På meget kort tid omstillede de ni institutioners ledelse, medarbejdere og studerende sig (ligesom store dele af uddannelsessektoren og samfundet i øvrigt) til en ny virkelighed uden fysisk tilstedeværelse. Det kan derfor være svært at overføre erfaringerne fra online-nødundervisningen til online-undervisning generelt. Som nævnt vil vi imidlertid påstå, at nødundervisningen synliggjorde nogle udfordringer, som også mere generelt findes i online-undervisning (Castañeda & Williamson, 2021). Nødundervisningen kan således anskues som en atypisk eller ekstrem case, som netop kan være egnet til at undersøge mere generelle mekanismer og årsager bag et fænomen, fordi ekstreme cases er rigere på information, aktører og basale mekanismer end den 'gennemsnitlige' case (Flyvbjerg, 2015). Nødundervisningen fandt sted i en global krisesituation og synliggjorde derfor først og fremmest *udfordringer*, mens de eventuelle særlige potentialer og didaktiske muligheder i online-undervisning næppe kunne forventes at blive udnyttet fuldt ud i nødundervisningen. Til gengæld er udfordringerne analytisk genkendelige, og de vil ofte være noget, som også mere gennemtænkte onlineforløb under 'normale' omstændigheder typisk søger at overkomme og takle – netop fordi de er tilbagevendende, indlejrede udfordringer.

Helt overordnet er undersøgelsens konklusion, at den hastige omstilling af både organisationer og praksis lykkedes, og at uddannelsernes undervisningsaktiviteter i meget høj grad blev opretholdt under nedlukningen – men at nedlukningen og nødundervisningen på ingen måde var omkostningsfrie. Tværtimod oplevede både undervisere og studerende generelt set udfordringer med undervisningens kvalitet og med egen motivation, arbejds-/studiegående og trivsel, ligesom de studerende også vurderede



deres læringsudbytte som lavere. For de studerende var fraværet af et socialt studiemiljø i sig selv med til at påvirke trivlsen negativt (Georgsen & Qvortrup, 2021).

Hvad angår anvendelse af uddannelsesteknologier i nødundervisningen, så har undersøgelsen fokus på institutionernes digitale læringsplatforme, der har været anvendt til at skabe en digital infrastruktur for undervisningen og de studerendes læreprocesser, men også på de forskellige måder, hvorpå institutionerne har supporteret undervisere og studerende. Her er den overordnede konklusion, at selv om institutionerne havde den fornødne organisering på plads til at gennemføre nødundervisning, så er der behov for fremadrettet at tænke mere strategisk over, *hvad* det er man vil med online-undervisning og *hvordan* man bedre kan understøtte sådanne pædagogiske mål. Eksempelvis havde institutionerne allerede flere uddannelser eller fag, som også udbydes som onlineundervisning, men erfaringerne fra disse levede efter alt at dømme et relativt isoleret liv; i hvert fald var det mange steder først med nedlukningen, at der blev produceret fælles vejledninger, materialer og retningslinjer for onlineundervisning (Georgsen & Qvortrup, 2021).

Vi vil i det følgende sammenfatte tre dominerende udfordringer fra undersøgelsen, som eksemplificerer og konkretiserer udfordringer, der også i anden forskning påpeges som generelle i online-undervisning. Først skal det dog noteres, at de typer af undervisningsaktiviteter, der nemt lader sig oversætte direkte fra den fysiske undervisning til onlineformat, ifølge både undervisere og studerende generelt har fungeret tilfredsstillende.

## Online-nødundervisningen synliggjorde teknologiens grænser

Den første udfordring, vi vil pege på fra undersøgelsen er, at de praktiske, fysiske og håndværksmæssige aktiviteter er vanskelige at omsætte til et onlineformat. Undersøgelsen viser da også, at der dels har været gennemført færre praktiske øvelser, forsøg, undersøgelser mv. under nedlukningen, og dels at også denne undervisning er blevet oplevet som ringere end normalt af både undervisere og studerende (Georgsen & Qvortrup, 2021, pp. 41-49). Ikke kun fysisk-taktile og håndværksmæssige aspekter, men også den rumligt-visuelle oplevelse og forståelse af genstande, dimensioner, forsøgsopstillinger mv. er udfordrende at facilitere online.

Den anden udfordring er, at et flertal af både studerende og undervisere har vurderet det negativt, at aktiviteter der involverer fælles, dialogiske processer har fyldt mindre i nødundervisningen. Det gælder diskussioner og studenterooplæg i plenum og aktiviteter såsom forsøg, der involverer dynamisk dialog undervejs. Her er det fysiske rum, kroppen og samværet tilsyneladende også vigtig, om end på en mindre direkte iøjnefaldende måde. I de kvalitative interviews beretter undervisere om, hvordan det er sværere at motivere, stilladsere og engagere de studerende online end i det fælles fysiske samvær (Georgsen & Qvortrup, 2021 s. 50-54).

Den tredje og sidste udfordring, vi vil fremhæve, er de høje krav til selvregulering, dvs. evnen til at forstå og kontrollere egen læringsituation, som nødundervisningen stillede til de studerende. Vi har allerede nævnt at fraværet af et socialt studiemiljø i sig selv påvirkede trivlsen negativt. Men også fraværet af et fysisk-socialt undervisningsrum og de rutiner og den sociale energi, det kan medføre, har betydning. De studerende har for det første oplevet online-nødundervisningen som mindre engagerende og lærerig – og for det andet har de i højere grad skullet regulere deres egen læring og deltagelse. Undersøgelsen viser da også, at mens de studerende i høj grad angiver at have formået at aflevere opgaver mv. indenfor for de fastsatte tider, så angiver kun halvdelen, at de i høj eller nogen grad har kunnet planlægge deres studietid, og mere end halvdelen angiver at have haft svært ved at undgå overspringshandlinger (Georgsen & Qvortrup, 2021., pp. 56-60).



Undersøgelsen peger dermed på en sammenhæng mellem de fysiske, sociale, affektive og kognitive aspekter af undervisning, som bliver tydeligt udfordret, når det fysiske samvær forsvinder. Man kan tale om undervisningens *socio-fysiske* aspekt. Det fysiske samvær giver muligheder for bevægelse i rummet og udvider kropssproget. Det fysiske samvær bidrager til stemningen, engagerer kroppen og sanserne, gør det sociale rum 'mærkbart', gør de studerende *synlige* for underviseren og for hinanden på flere måder. Det fysiske samvær faciliterer også dialogen på en anden måde, særligt i større forsamlinger.

Undersøgelsens kvalitative interviews giver en række eksempler på, hvordan undervisere og studerende søgte at kompensere for disse udfordringer og fx facilitere dialoger på nye måder i chat, mindre delgrupper e.l. (Georgsen & Qvortrup, 2021., pp. 50-55).

Sådanne socio-fysiske udfordringer er også forhold, der har været udforsket inden for feltet online- og fjernundervisning gennem en længere årrække. Eksempelvis er begrebet "social presence" eller socialt tilstedevær blevet anvendt i afsøgningen af, hvad det er, der gør (eller ikke gør) online undervisning og interaktion personligt nærværende og engagerende. Feltet er bredt, og både internationalt og i dansk forskning, er der blevet afsøgt såvel aspekter af den konkrete (fysiske) oplevelse af at være til stede som forskellige fremtrædelsesformer og mere affektive dimensioner såsom at følelsen af forbundethed og tilhør i et socialt rum (se fx Lowenthal & Snelson, 2017; Nortvig, 2018; Rosenlund & Christiansen, 2016).

Ikke desto mindre vedbliver mange udfordringer, hvilket kan tyde på, at vi stadig kan blive klogere på fundamentale betingelser for online-undervisning. Som et aktuelt eksempel kan nævnes Gourlay (2021), der netop pba. corona-situationen problematiserer lignende udfordringer – hhv. at det digitale eksisterer uden for det fysiske og materielle, og at det digitale ikke involverer krop og hele 'personer'. Gourlay anerkender, at sådanne forhold opleves anderledes end i det traditionelle fysiske undervisnings- og læringsrum. Imidlertid peger Gourlay ikke på nemme løsninger, snarere at hele vores forståelse af, hvad det vil sige at undervise og lære online med fordel bør gentænkes, hvorved vores forventninger og håb til, hvad der meningsfuldt kan lade sig gøre online bliver mere realistiske og dermed fremadrettet kan kvalificere vores valg og prioriteringer ift. hvornår og hvorfor noget bør foregå online eller ej.

## Håbefuldst pædagogik i en uddannelsesmæssig krisesituation

Forskning i online-nødundervisningen på de videregående uddannelser under corona-pandemien viser således nogle udfordringer, som kalder på pædagogiske overvejelser og handlinger. Hvordan kan man som underviser håndtere en krisesituation som denne, så de studerende ikke mister håbet for deres uddannelsesmæssige fremtid?

Det er et særligt kendetegn ved os mennesker, at vi gør os forestillinger om fremtiden. Vi gør os forestillinger om og prøver at forudsige, hvad der vil ske som konsekvens af vores handlinger. Vi har forskellige forventninger til handlingsforløb. Vores forestillingsevne gør, at vi kan dagdrømme, fantasere, foretage tankeeksperimenter og i det hele taget forestille os, hvordan en fremtid *kunne* se ud, selvom den højst sandsynligt aldrig ville forekomme. Nogle psykologer og filosoffer betegner denne menneskelige forestillingsevne som *prospektion*, og argumenterer for, at den måde vi forestiller os fremtiden på, i lige så høj grad er med til at forme os, som de erfaringer vi bringer med os fra fortiden (Seligman et al., 2016). *Håb* kan føjes på listen over måder, hvorpå vi orienterer os mod forestillede fremtidsscenerier. Håb kan minde om optimisme, men som fx Eagleton (2015) påpeger, så ligger der en vis banalitet i optimismen i form af en simpel tro på at situationen nok skal blive bedre i fremtiden. Håb kræver derimod noget mere: "there is a sense in which optimism is more a matter of belief than of hope. It is based on an opinion that things tend to work out well, not on the strenuous commitment that hope involves" (Eagleton, 2015, p. 1) Dette er også vores påstand, at håb er andet og mere en optimisme –



ligesom håbløshed ikke er det samme som pessimisme. Der er dog forskellige opfattelser af håb, som også peger på en variation i måden at håbe på (se fx Elliott, 2005; Gallagher & Lopez, 2018; Graven & Olsen, 2018; Heuvel 2020).

Den engelske pædagogiske forsker Darren Webb har over en længere årrække kategoriseret nogle af disse forskellige opfattelser af fænomenet håb ("modes of hope"). Webb (2007) nævner, at der er foretaget litteraturkortlægninger, som har fundet 26 teorier og 54 forskellige definitioner af håb, og der er nok kommet flere til siden. Webb samler selv disse forskellige tilgange til håb i fem overordnede kategorier, og gør samtidig opmærksom på, at det ikke er en udtømmende liste. Ifølge Webb har der været en tendens til at udvikle teorier om håb inden for afgrænsede discipliner fremfor på tværs af faggrænser, og så er håb ofte blevet beskrevet som en udifferentieret oplevelse, som om der kun er én måde at håbe på, hvor Webb derimod fremhæver de forskellige former håb kan tage. Hvordan vi håber, vil afhænge af situationen og de sociokulturelle omstændigheder vi er filtret ind i. Webb peger således på, at håb kan variere i forhold til, hvor *målrettet* det er, hvilke *kognitive* og *affektive* kendetegn der er i spil, samt hvordan det giver sig til udtryk i menneskelig *adfærd* og *handling*.

"..hope is best understood as a socially mediated human capacity with varying affective, cognitive and behavioural dimensions (...) the *mode* in which hope is experienced at any particular time, in any particular culture, within any particular group, is the result of a complex process of social mediation" (Webb, 2013, p. 398).

Det rammeværk over forskellige opfattelser af håb, som Webb har udviklet, består af det han kalder for henholdsvis: tålmodigt håb, kritisk håb, solidt håb, resolut håb og transformativt håb. Vi vil i det følgende redegøre nærmere for disse forskellige opfattelser, som også vil have indflydelse på, hvordan man som underviser kan arbejde med det pædagogisk.

## Tålmodigt håb

Første opfattelse af håb kalder Webb for et *tålmodigt håb*. En pædagogik der baserer sig på denne type håb, formulerer ikke noget klart mål. Det tålmodige håb bygger tværtimod på en grundforståelse af mennesket som et ukomplet væsen, der befinder sig i en tilblivelsesproces og på en vandring gennem livet frem mod sig selv. Vi er "rejsende" i livet – *Homo Viator* – som eksistentialisten og teologen Gabriel Marcel (1962) siger, og hvor håbet forstås som en "frisk vind" (Marcel, 1959), der vil bære os forskellige steder hen. Det tålmodige håb er således karakteriseret ved, at man venter. Man venter på, hvad der vil ske i fremtiden, fordi det ikke er noget, man har kontrol over. Det er dog ikke en venten i en passiv forstand. Det tålmodige håb viser sig derimod ved, at man aktivt "står fast", når man møder modgang og konfronterer sin "skæbne". Håbet er derfor rettet mod en åben fremtid, og det modsætter sig forsøg på at blive kortlagt eller planlagt.

Den kognitive og affektive dimension i det tålmodige håb er kendetegnet ved, at man udstråler en sikker tillid. Det er en tillid til, at der er en underliggende godhed i verden. Denne følelse af tillid og tryghed gør det muligt for os at være i ro og lade livet tage sin retning. I sidste ende skal det nok gå. I en håbefuld pædagogik af denne slags, vil man således støde på opmuntrende udsagn om, at situationen vil blive bedre. I handling kommer det tålmodige håb til udtryk ved et mod til at forholde sig i ro og være tålmodig, selvom man i øjeblikket møder modstand. Håbet er at tage sig tid og vente på, hvad den uforudsigelige fremtid vil bringe. Man er vedholdende og overbevist om, at der vil findes en løsning på livets udfordringer. I en krisesituation, såsom perioden med corona-pandemien, er en pædagogik der bygger på et tålmodigt håb kendetegnet ved at underviseren holder fast i troen på, at tingene bliver bedre igen eller "normaliserer" sig, og med en opfordring til de studerende om, at de må kæmpe mod ikke at miste håbet. Specifikt med udfordringerne om manglerne på praktiske aktiviteter, dialoger og fysisk tilstedeværelse med hinanden i online-nødundervisningen, så vil det tålmodige håb sigte mod ikke at



fornægte denne mangelfuldhed, men at underviseren fremviser styrke ved at fortælle de studerende om troen på en bedre fremtid og selv have den overbevisning.

## Kritisk håb

En anden opfattelse af håb kalder Webb for det *kritiske håb*. Det minder om det tålmodige håb ved ikke at have en konkret målsætning, og låser sig således ikke fast i et bestemt fremtidsscenario, som der stræbes henimod. Det kritiske håb retter sig dog mod en bedre fremtid, men uden at lægge sig helt fast på, hvordan denne fremtid skal se ud. Formålet med det kritiske håb er at være "en negation af det negative". Det er også her, hvor det kritiske håb er forskelligt fra det tålmodige håb, da der ikke er tale om at vente, stå fast og holde ud, men derimod aktivt at gøre oprør eller modstand mod det, der ikke fungerer godt. Der er et håb om en bedre verden. En bedre verden uden sult, fattigdom, undertrykkelse og krænkelser. Under corona-pandemien kan det være i form af håb om en fremtid uden restriktioner, ensomhed osv.

En pædagogik der baserer sig på et kritisk håb, opfordrer altså til at forholde sig kritisk til dårlige sociale forhold uden dog at have et helt klart endemål for øje. Den kognitive og affektive side af det kritiske håb er karakteriseret ved en passioneret længsel efter et bedre samfund. Oplevelsen i det kritiske håb er, at der er noget, der mangler. Denne forståelse af håb finder vi blandt andet hos den tyske kritiske teoretiker Ernst Bloch (1995), der taler om "håbets princip". Nygaard (2014) beskriver ganske rammende denne position på følgende måde:

"Ifølge Bloch er håbet som princip til stede i enhver handling som drivkraft og struktur. Håbets princip forankres hos ham i en fundamental betragtning af vores liv, vores verden og hele vores væren som ufærdige, i bestandig bevægelse. Hermed ses håbet som en altid tilstedeværende sprække i virkeligheden. Håbet er det, der viser en vej udad. Det peger mod noget anderledes, som endnu ikke er helt til stede, men måske allerede føles og erkendes som en mangel i den aktuelle situation." (Nygaard, 2014, p. 10).

Handlingsdimensionen i det kritiske håb er således også anderledes end i det tålmodige håb, fordi det netop er kendetegnet ved kritik og protest rettet mod denne "mangel i den aktuelle situation". Det er en tilbøjelighed til at kritisere de betingelser, der er skyld i den mangelsituation og markere at der må gøres noget ved det. Man kan ikke nøjes med en blot "laden-stå-til". En underviser der udtrykker et kritisk håb i sine pædagogiske handlinger, vil fremme og understøtte en kritisk tænkning og aktivisme, hvor der protesteres mod dårlige forhold. I forhold til de tre udfordringer vi har skitseret i online-nødundervisningen, vil reaktionen fra underviseres og/eller studerendes side således kunne udtrykkes ved aktiv protest mod de midlertidige løsninger og mod at det ikke ender med at blive en ny "normalitet", hvor frihed begrænses og velfærd forringes. Der må gøres noget aktivt for at skabe en bedre fremtid. Man kan ikke bare tålmodigt vente på den.

## Solidt håb

Til forskel fra det tålmodige og kritiske håb nævner Webb det, han kalder for et estimeret eller *solidt håb*. Det solide håb adskiller sig særligt fra disse to andre opfattelser ved at have et mere klart mål og formål. Der ligger sågar en vis skepsis over for at håbe, hvis ikke håbet er realistisk. Denne skepsis passer godt med det, som Facer & Selwyn (2021) beskriver som en 'dum optimisme' i forhold til brugen af uddannelsesteknologi. Der må være gode grunde til at håbe. Håbet må bygge på og vurderes ud fra den viden, vi har til rådighed. Et solidt håb er et 'evidensbaseret' eller 'evidensinformeret' håb. Det er ikke tilstrækkeligt at være håbefuld, blot fordi det er det modsatte af håbløshed, hjælpeløshed og pessimisme. Hvis håbet er urealistisk, så kan det gøre mere skade end gavn. Derfor må man konfrontere håbet med den viden, man har, og som kan modsige et håb, hvis det bygger på et svagt grundlag.



Webb (2018) nævner selv professor Kitty te Riele fra University of Sydney, som et eksempel på en repræsentant for dette syn på håb (te Riele, 2009; 2010). Hendes forskning fokuserer på, hvordan skoler bedre kan engagere de mest sårbare og udsatte unge, og hvordan forskellige uddannelsesprogrammer kan støtte denne gruppe. Håb spiller en vigtig rolle her, men det vil ikke være ansvarligt at give de unge et hvilket som helst håb for fremtiden. Det bør derimod være et realistisk og solidt håb. En håbefuld pædagogik må her bygge på den evidens, der eksisterer i forhold til et specifikt mål, man stræber efter.

Den kognitive og affektive dimension ved det solide håb, er derfor en orientering mod en evidensbaseret sandsynlighed for, at der faktisk vil ske det, man håber på. På denne måde er der større chance for, at man undgår at miste grebet på virkeligheden, som kan være en risiko ved håbet. Det viser sig i en vis målrettet handling, hvor man ved at holde sig til den viden, man har og finder, kan identificere hvilke mål, der er værd at følge, og hvilke der ikke er. Vi har indledningsvist fremhævet, hvordan der er en ivrig og ophedet diskussion og debat om virkningerne af forskellige uddannelsesteknologier og herunder, hvad der har fungeret og ikke fungeret i online-nødundervisningen under corona-pandemien.

En underviser der bygger på et solidt håb, vil spørge om grundene til at vi håber på det, vi håber på med brugen af de tilgængelige uddannelsesteknologier. I denne orientering vil man være interesseret i, hvorvidt det kun har været en midlertidig løsning og pege på at håbet om fremtidens online-undervisning bør bygge mere på, hvad vi allerede ved om sagen (Nørgård, 2021).

## Resolut håb

Den fjerde opfattelse betegner Webb som et *resolut håb*. Denne opfattelse af håb står i kontrast til det solide håb ved at det ikke afhænger af, hvad der er evidens for. Nærmere tværtimod. Pointen er, at det netop er et kendetegn ved fænomenet håb, at vi ikke kan være sikre på, hvad der vil ske i fremtiden. I det resolute håb er der også en klar målsætning, men sammenlignet med det solide håb er forskellen, at der her er tale om ambitiøse høj-risiko mål. Her er opfattelsen, at håbet taler mod en given tilstand eller situation. Håbet taler mod det, der er evidens for og derfor umiddelbart kan virke urealistisk.

Det resolute håb retter sig mod ambitiøse personlige mål, og det vil indebære både fejltagelser og skuffelser undervejs. Blot fordi noget ikke har 'virket' i fortiden, er det ikke ensbetydende med, at det heller ikke vil 'virke' i fremtiden. Det resolute håb søger at overvinde denne byrde af evidens og viden. Det er en opfattelse af håb, der har stor tiltro til individets frihed og handlekompetence. Den bygger på en overbevisning om, at verden er flydende, plastisk og formbar. Det er også kendetegnet ved den kognitive og affektive dimension ved det resolute håb. Handlingsdimensionen er karakteriseret ved en målrettet handling, hvor man stræber mod at realisere sine personlige mål. Den håbefulde pædagogik forsøger at understøtte dette gennem positiv tænkning og passende handlingsstrategier.

En central repræsentant for dette syn på håb er den amerikanske psykolog Rick Snyder, som har udviklet en teori om håb, der giver forskellige bud på, hvordan man kan komme 'fra A til B', selvom der er en række udfordringer på vejen. Snyder (1994, p. 5) definerer da også håb som: 'the sum of mental willpower and waypower that you have for your goals'.

I forhold til de nævnte tre udfordringer i en online-nødundervisning på de videregående uddannelser vil en underviser, der pædagogisk tager udgangspunkt i et resolut håb, lægge særlig vægt på at de studerende overkommer de vanskeligheder, der er en konsekvens af situationen. Det kan være i form af at lære at håndtere de tab, som situationen medfører, og kompensere eller genvinde det de har tabt ved at stræbe efter det. Her bliver den psykologiske mestring og vedholdenhed i at gå meget målrettet efter det, man håber på at opnå – trods modstand – helt afgørende (Duckworth, 2016). Hvis en studerende således savner en større grad af dialog, så vil det resolute håb ligge i at arbejde målrettet på at ændre på situationen ved fx at søge andre veje til at få opfyldt dette behov på, og det vil være noget, som underviseren vil prøve at understøtte.





## Transformativt håb

Den sidste opfattelse af håb, som Webb oplister, er det, han kalder for et utopisk eller *transformativt håb*. Det transformativt håb har nogle ligheder med det kritiske håb, men er kendetegnet ved at være mere målrettet, da det transformativt håb sigter mod nogle fælles utopiske drømme. Det transformativt håb er rettet mod en historisk plan for et kvalitativt anderledes samfund. Håbet bygger på forestillingen om et frigørende utopia, hvor medlemmerne er samlet som et kollektiv omkring bedre forhold. Det er et opgør med undertrykkelse, men i vores tid også fx udtrykt i form af økologisk aktivisme, der stræber mod en transformation mod et mere bæredygtigt fremtidigt samfund, i en nutid præget af klimakrise.

Den type håbefulde pædagogik som har dette udgangspunkt findes blandt andet beskrevet af Paulo Freire. Freire fremhæver betydningen af den kollektive praksis, hvor håbet spiller en afgørende rolle og som står i kontrast til den venten, der karakteriserer det tålmodige håb og det individuelle fokus som præger det resolute håb. Som Freire selv udtrykker det:

"Som ontologisk nødvendighed har håbet brug for praksis, så det kan blive til historisk virkelighed. Det er derfor, der intet håb er, når man bare venter, og man aldrig når det, man vil, ved bare at vente, i en venten, der således bliver til en forgæves venten. Uden et minimum af håb kan vi ikke engang påbegynde modstanden, men uden modstanden forsvinder håbet som ontologisk nødvendighed, mister orienteringen og bliver til håbløshed, som undertiden forlænges til en tragisk fortvivelse. Det er derfor, der er brug for i et vist omfang at opdrage håbet. Det spiller nemlig en så stor rolle i vores individuelle og sociale eksistens, at vi ikke må bruge det forkert, på en måde så det kan glide over i håbløshed og fortvivelse. Håbløshed og fortvivelse, på én gang passivitetens og den blinde konservatismes konsekvens og eksistensberettigelse" (Freire, 1992, p. 9).

En pædagogik der bygger på et transformativt håb, bliver således også en politisk kamp om at forandre vores samfund til det bedre. Den kognitive og affektive dimension ved det transformativt håb er en stærk overbevisning om, at vi kollektivt vil kunne gøre en forskel. Det er en bevidsthed om, at vi som mennesker er selvorganiserende og selvbestemmende og altid handler i en bestemt historisk kontekst. Det er en tro på, at vi har fantasien og styrken til at organisere livet på en helt anden måde. Handlingsdimensionen i det transformativt håb er derfor også kendetegnet ved den sociale praksis, vi sammen skaber og en forpligtelse på målet at skabe et nyt og bedre samfund. Som en reaktion på corona-pandemien generelt og på online-nødundervisningens udfordringer på de videregående uddannelser mere specifikt, vil det transformativt håb pege mod et behov for radikale forandringer i den måde vi lever på. Pandemien gør nogle behov tydeligere, såsom i Danmark at der er mangel på tilstrækkelig sundhedspersonale og generelt er en udfordring med velfærdsprofessionerne, der kan kræve nye samfundsmæssige tiltag så fx flere søger ind på disse uddannelser i fremtiden. En underviser der trækker et transformativt håb ind i sine pædagogiske handlinger, vil således lægge vægt på sådanne større samfundsmæssige forandringer, som de studerende vil være en del af. Det minder om det kritiske håb, men aktivismen i det transformativt håb vil være kendetegnet ved en større grad af målrettethed.

## Håbefulde uddannelsesteknologier

Ovenstående gennemgang af forskellige tilgange til en håbefuld pædagogik, som beskrevet af Webb (2007; 2013; 2019), viser hvordan undervisere og studerende på videregående uddannelser kan reagere på en krisesituation og på de udfordringer der fulgte i kølvandet af online-nødundervisningen under corona-pandemien. Disse håbefulde pædagogikker overskrider en forsimplet orientering mod enten optimisme eller pessimisme i undervisningen. Hvad Webb dog ikke rigtig er inde på, er hvilken betydning det materielle har i en håbefuld pædagogik. Dette har særlig relevans i forhold til online-undervisning, som ofte er afhængig af inddragelsen af bestemte uddannelsesteknologier.



Den digitale teknologihistorie (Beetham & Sharpe, 2007; Harasim, 2017; Ryberg, 2021) viser, at det kan være vanskeligt at sige noget generelt om, hvilke typer af digitale teknologier, der kan være hensigtsmæssige at anvende online. Som Ryberg (2021) pointerer, kan der spores to overordnede tilgange til online-undervisning, hhv. passiv udsendelse (broadcast) og aktiv diskussion og deltagelse. De bagvedliggende pædagogiske antagelser for undervisningen afgør ofte, hvorfor og hvordan uddannelsesteknologi bringes i spil og opleves af deltagerne. Samtidig er det en væsentlig pointe, at teknologi aldrig er neutral, men derimod ofte bliver konstituerende for anvendelsen. Tilrettelæggelse og gennemførelse af meningsfuld online-undervisning bliver derfor et relationelt anliggende; et spørgsmål om at balancere mellem pædagogik og teknologi. Relationen mellem en håbefuld pædagogik og uddannelsesteknologi vil vi prøve at eksemplificere med udgangspunkt i det transformative håb.

Paulo Freires samtidige og mangeårige dialogpartner, Ivan Illich, var også optaget af håbet om et bedre samfund, som det udtrykkes i den transformative tilgang. Dog var Illich mere yderligtgående, idet han eksempelvis var fortaler for en radikal ændring af uddannelsessystemet ofte mistolket som et decideret skoleløst samfund, men hvor det Illich opponerer imod, er måden hvorpå, det at lære er blevet redefineret og reduceret til det at være skolet (Illich, 1971). Illich interesserede sig i denne forbindelse også indgående for industrisamfundets 'tools', der forstås meget bredt som omfattende alt fra simple redskaber, der forlænger og forstærker menneskets ydeevne til komplekse maskiner og systemer (Illich, 1973). Illich skelner mellem den moderne industris redskaber og det han benævner 'convivial tools'. Sidstnævnte lader sig kun vanskeligt oversætte til dansk, og er, som Illich selv er opmærksom på, også en problematisk betegnelse på engelsk. Etymologisk giver con (med) + vivere (leve) et hint om Illich' fokus, der netop er på redskaber, der er til at leve med, både bogstaveligt og i overført betydning.

'Convivial tools' står i kontrast til de redskaber der, ifølge Illich, er (masse-)produceret med henblik på at degradere brugeren til adlydende arbejder og forbruger. Illich skriver:

"Tools are intrinsic to social relationships. An individual relates himself in action to his society through the use of tools that he actively masters, or by which he is passively acted upon. To the degree that he masters his tools, he can invest the world with his meaning; to the degree that he is mastered by his tools, the tool determines his own self-image. Convivial tools are those which give each person who uses them the greatest opportunity to enrich the environment with the fruits of his or her vision. Industrial tools deny this possibility to those who use them, and they allow their designers to determine the meaning and expectations of others. Most tools today cannot be used in a convivial fashion". (Illich, 1973, p. 21)

Der er sket meget med samfundets redskaber siden 1970'erne og ikke mindst den digitale udvikling, der også præger uddannelsessystemet. Desuagtet viser teknologihistorien at redskaber, der blev skabt med løfter om øget læring og samarbejde, som eksempelvis digitale læringsplatforme, ofte anvendes til administration, informationsdeling og envejskommunikation (Qvortrup et al., 2019; Ryberg, 2021). Derfor er det ikke overraskende, at Illich' ideer om convivial tools er blevet genopdaget ifm. online-undervisning, hvor uddannelsesteknologier sjældent antager karakter af eller bliver anvendt som værende 'convivial' (se fx Goodyear, 2011; Jandrić, 2014; Jandrić & Ford, 2020; Riis & Brodersen, 2021), men hvor det ikke desto mindre kan være værd at stræbe efter.

De uddannelsesteknologier (fx læringsplatforme), der tages i anvendelse, nødvendigvis må åbne op for, at både underviserens og de studerendes ønsker, visioner og netop håb for meningsfuld deltagelse, læring og undervisning, kan komme til udtryk. Vi så imidlertid også, at der kan være forskellige pædagogiske bud på, *hvad* sådanne håb kan bestå i, og *hvordan* sådanne håb kan omsættes i praksis. Forskellige ønsker understreger imidlertid, at det kan være vanskeligt at sige noget præcist om, hvilke uddannelsesteknologier, der egner sig til undervisning generelt og online-undervisning mere specifikt.

Dermed ikke sagt at 'anything goes', at alle teknologier og pædagogiske tiltag er lige gode eller lige gyldige. Tværtimod er vores pointe, at udvælgelse og anvendelse af uddannelsesteknologier til online-



undervisning i høj grad er et normativt anliggende. Hvilke intentioner og værdier for undervisning og læring er det, at teknologierne skal understøtte?

På baggrund af vores eksempler på udfordringer hentet i undersøgelsen af Georgsen & Qvortrup (2021), tegner der sig et billede af fem overordnede karakteristika eller krav, der bør gøre sig gældende for uddannelsesteknologi, der skal understøtte online-undervisning:

1. Uddannelsesteknologi bør først og fremmest muliggøre frihed for underviseren til selv at didaktisere anvendelsen.
2. Uddannelsesteknologi bør muliggøre, at der kan arbejde med fysiske-taktile og rumligt-visuelle aspekter af indholdet i undervisningen – fx gennem mulighed for simulation, XR-teknologi, virtuelle verdener eller blot video. Dette behøver ikke nødvendigvis at være indlejret fx i en digital læringsplatform, men så skal der nemt og brugervenlig kunne suppleres med sådanne teknologier.
3. Uddannelsesteknologi bør muliggøre, at der kan arbejdes dialogisk og understøtte oplevelsen af forskellige typer af tilstedevær ('presence') for at styrke undervisningens sociale aspekt.
4. Uddannelsesteknologi bør muliggøre fleksibilitet og forskellige læringsbaner for de studerende og gerne give deltagerne en status på, hvor de befinder sig i forskellige forløb.
5. Uddannelsesteknologi bør muliggøre samarbejde og nem deling blandt undervisere. Dette krav udspringer indirekte af undersøgelsens konklusion om, at underviserne har været presset på tid til at tilrettelægge og gennemføre god undervisning ifm. nød-undervisningen. Det er imidlertid ikke unikt for undervisning i krisesituationer, men snarere øget og synliggjort.

Uddannelsesteknologi, der kan imødekomme disse karakteristika, vil have potentialet til at understøtte underviseres forskellige håb eller visioner for undervisningen og dermed være 'convivial'. Om potentialet indfris, vil dog afhænge af det samlede didaktiske design og ikke mindst de rammer, der stilles til rådighed.

## Konklusion

Formålet med denne artikel er at bidrage teoretisk til videreudvikling af online-undervisning ved at præsentere og diskutere teorier om håb som mulige pædagogiske tilgange. Vores afsæt er, at der er en tendens til at den pædagogiske debat let bliver unuanceret, når den lander i to 'lejr', hvor der på den ene side er en stærk optimistisk tilgang til, hvordan online-undervisning og uddannelsesteknologier i øvrigt kan bringe det videregående uddannelser igennem den pandemiske krisesituation, og på den anden side en stærk pessimistisk tilgang der ikke ser nogle fordele i teknologierne, men tværtimod kun fokuserer på de forværringer, de fører til.

Vi har i artiklen argumenteret for, at der er mere at sige om en positiv indstilling til fremtiden, end der synes at ligge i en forenklet optimistisk tro på øget anvendelse af uddannelsesteknologier og online-undervisning. Med en skelnen mellem forskellige pædagogiske forståelser af håber det muligt at nuancere tilgangen til online-undervisningen på de videregående uddannelser. Et tålmodigt håb, et kritisk håb, et solidt håb, et resolut håb eller et transformativt håb vil alt andet lige komme til udtryk på forskellige måder i undervisningen og hvordan undervisere og studerende, tænker, føler og handler i samspillet med den tilgængelige uddannelsesteknologi. Vi har peget på, hvordan også uddannelsesteknologierne kan virke mere eller mindre håbefulde, og fungere som redskaber der er "til at leve med" fremfor "at overleve med", og i en uddannelseskontekst handler det om, hvorvidt redskaberne kan være med understøtte ønskede pædagogiske værdier og intentioner.



I artiklen har vi belyst, hvordan undervisere og studerende kan reagere håbefuldt på den krise, som corona-pandemien har skabt på de videregående uddannelser og mere specifikt i forhold til online-nødundervisningen.

Håb er dog heller ikke forbeholdt kriseperioder, men kan ses som en grundlæggende forudsætning for al undervisning og læring. Håb kan derfor være til stede på forskellige måder i den pædagogik, som kommer til udtryk i online-undervisningen på de videregående uddannelser, og en øget opmærksomhed på de forskellige typer kan være med til at kvalificere vores fremadrettede valg og anvendelse af uddannelsesteknologier og online-undervisning.

## Referencer

- Baggaley, J. (2019). The Distance Education Journal at 40: crossroads and horizons, *Distance Education*, 40, 430-437. <https://doi.org/10.1080/01587919.2019.1681891>
- Bayne, S. (2015). 'What's the matter with 'technology enhanced learning'?', *Learning, Media and Technology*, 40, 1, 5-20. <https://doi.org/10.1080/17439884.2014.915851>
- Balslev, J. (2020). *Evidence of a potential: The political arguments for digitizing education 1983-2015*. Roskilde Universitet. Ph.d.-afhandling.
- Beetham, H. & Sharpe, R. (2007). *Rethinking pedagogy for a digital age: Designing and delivering e-learning*. London: Routledge.
- Bloch, E. (1995). *The Principle of Hope*. (3 bind). Boston: MIT Press.
- Bond, M., Bedenlier, S., Marin, V.I. & Händel, M. (2021). Emergency remote teaching in higher education:mapping the first global online semester. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18, 50, <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00282-x>
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Education in normal, new normal, and next normal: Observations from the past, insights from the present and projections for the future. *Asian Journal of Distance Education*, 15, 2, i-x. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4362664>
- Castañeda, L. & Selwyn, N. (2018). More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15, 22, <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0109-y>
- Castañeda, L., & Williamson, B. (2021). Assembling New Toolboxes of Methods and Theories for Innovative Critical Research on Educational Technology. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10, 1, 1-14. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.703>
- Cone, L. (2021). The platform classroom: troubling student configurations in a Danish primary school. *Learning, Media and Technology*, <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.2010093>
- Cuban, L. & Jandric, P. (2015). The dubious promise of educational technologies: historical patterns and future challenges. *E-Learning and Digital Media*, 12, 3-4, 425-439. <https://doi.org/10.1177/2042753015579978>
- Cullinan, J., Flannery, D., Harold, J., Lyons, S. & Palcic, D. (2021). The disconnected: COVID-19 and disparities in access to quality broadband for higher education students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18, 26. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00262-1>
- Duckworth, A. (2016). *Grit: The Power of Passion and Perseverance*. New York: Scribner.
- Eagleton, T. (2015). *Hope Without Optimism*. New Haven: Yale University Press.



- Elliott, J.A. (Ed.) (2005). *Interdisciplinary Perspectives on Hope*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Facer, K. & Selwyn, N. (2021). *Digital technology and the futures of education – towards ‘non-stupid’ optimism*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377071>
- Flyvbjerg, B. (2015). Fem misforståelser om casemetoden. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. udg.). København: Hans Reitzel.
- Fullan, M., Quinn, J., Drummy, M. & Gardner, M. (2020). *Education reimaged: The future of learning. Position paper from Microsoft and New Pedagogies for deep learning*. <https://edudownloads.azureedge.net/msdownloads/Microsoft-EducationReimagined-Paper.pdf>
- Gaebel, M. (2020). *Covid-19 and digitally enhanced learning and teaching: new opportunities in challenging times*. European University Association.
- Gallagher, M.W. & Lopez, S.J. (2018). *The Oxford Handbook of Hope*. New York: Oxford University Press.
- Georgsen, M., & Qvortrup, A. (red.) (2021). *Erfaringer og oplevelser med online undervisning på 9 videregående uddannelsesinstitutioner i foråret 2020*. Rapport ([www.ucviden.dk](http://www.ucviden.dk)).
- Gibson, J.J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Goodyear, P. (2011). Affect, technology and convivial learning environments. In: Calvo, R. & D’Mello (Eds.). *New Perspectives on Affect and Learning Technologies*. (Pp. 243-254). New York: Springer.
- Gourlay, L. (2021). There is no ‘virtual learning’: the materiality of digital education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10, 1, 57-66. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.649>
- Graven, V. & Olsen, J.B. (2018). *Hvor der er håb: Fra teori til sundhedsfaglig praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Harasim, L. (2017). *Learning theory and online technologies*. (2<sup>nd</sup> edition). London: Routledge.
- Heuvel, S.C. (Ed.) (2020). *Historical and Multidisciplinary Perspectives on Hope*. Cham: Springer.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B. Trust, T. & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. Friday, March 27.
- Illich, I (1971). *Deschooling society*. London: Marion Boyars Publishers.
- Illich, I. (1973). *Tools for conviviality*. London: Marion Boyars Publishers.
- Jandrić, P (2014). Deschooling Virtuality. *Open Review of Educational Research*, 1, 1, 84-98. <https://doi.org/10.1080/23265507.2014.965193>
- Jandrić, P. & Ford, D.R. (2020). Postdigital Ecopedagogies: Genealogies, Contradictions, and Possible Futures. *Postdigital Science and Education*. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00207-3>
- Kirkwood, A. & Price, L. (2014). Technology-enhanced learning and teaching in higher education: what is ‘enhanced’ and how do we know? A critical literature review. *Learning, Media and Technology*, 39, 1, 6-36. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.770404>
- Laufer, M., Leiser, A., Deacon, B., de Blichambaut, P.P., Fecher, B. Kobsda, C. & Hesse, F. (2021). Digital higher education: a divider or bridge builder? Leadership perspectives on edtech in a COVID-19 reality. *International Journal of Education in Technology in Higher Education*, 18, 51. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00287-6>



- Lowenthal, P.R. & Snelson, C. (2017). In search of a better understanding of social presence: An investigation into how researchers define social presence. *Distance Education*, 38, 2, 141-159.  
<https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1324727>
- Marcel, G. (1959). *Håbets friske vind: erfaringer fra Moralsk Oprustning*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Marcel, G. (1962). *Homo Viator: Introduction to a Metaphysics of Hope*. New York: Harper & Row.
- Munro, M. (2018). The complicity of digital technologies in the marketisation of UK higher education: exploring the implications of a critical discourse analysis of thirteen national digital teaching and learning strategies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15, 11.  
<https://doi.org/10.1186/s41239-018-0093-2>
- Nortvig, A-M. (2018). Technology and Presence: Multi-presence in online interactions. I D. Kolbæk (red.), *Online Collaboration and Communication in Contemporary Organizations* (Bind 1, s. 220-233). IGI global.  
<https://doi.org/10.4018/978-1-5225-4094-6.ch012>
- Nygaard, B. (2014). *Håb*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Qvortrup, A., Gissel, S.T., Misfelt, M. & Hansen, J.J. (2019). Den digitale læringsplatform i Danmark. Potentialer og udfordringer - implementering og brug. Temanummer. *Learning Tech*, 6.
- Riis, M. & Brodersen, A. (2021). Designing for Boundary Crossing and ICT-based Boundary Objects in Dual VET. In: N. Bonderup Dohn, S. B. Hansen, J. J. Hansen, T. Ryberg, & M. de Laat (red.), *Conceptualizing and Innovating Education and Work with Networked Learning* (s. 37-51). Cham: Springer.
- Rosenlund, L. T. & Christiansen, R.B. (2016). Tilstedeværende fravær: undervisere og studerende i MOOCs. I: Nortvig, A. & Hestbech, A.M. (red.). *Nye design for undervisning og uddannelse: MOOCs – massive open online courses* (s. 57-72). Frederikshavn: Dafolo.
- Ryberg, T. (2021). Historisk blik på uddannelsesteknologi og online-undervisning. *Kognition & Pædagogik*, 31, 122, 8-18.
- Sancho-Gil, J.M., Rivera-Vargas, P. & Mino-Puigcercos, R. (2020). Moving beyond the predictable failure of Ed-Tech initiatives. *Learning, Media and Technology*, 45, 1, 61-75.  
<https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1666873>
- Seligman, M.E.P., Railton, P., Baumeister, R. & Sripada, C. (2016). *Homo Prospectus*. New York: Oxford University Press.
- Selwyn, N. (2011). *Education and technology. Key Issues and Debates*. London: Continuum International Publishing.
- Selwyn, N. (2014). *Digital Technology and the Contemporary University: Degrees of digitization*. London: Routledge.
- Selwyn, N. (2016). *Is Technology Good for Education?* London. John Wiley & Sons.
- Snyder, C.R. (1994). *The Psychology of Hope: You Can Get There from Here*. New York: The Free Press.
- te Riele, K. (2009). Pedagogy of hope. In: K. te Riele (Ed.). *Making Schools Different*. (Pp. 65-73). London: SAGE.
- te Riele, K. (2010). Philosophy of Hope: Concepts and Applications for Working with Marginalized Youth. *Journal of Youth Studies*, 13, 35-46. <https://doi.org/10.1080/13676260903173496>
- Nørgård, R. T. (2021). Hybrid undervisning og læring: Principper, formater og aktiviteter. *Kognition & Pædagogik*, 31, 122, 20-33.



Webb, D. (2007). Modes of hoping. *History of the Human Sciences*, 20, 3, 65-83.

<https://doi.org/10.1177/0952695107079335>

Webb, D. (2013). Pedagogies of Hope. *Studies in Philosophy of Education*, 32, 397-414.

<https://doi.org/10.1007/s11217-012-9336-1>

Webb, D. (2019). Education and the Construction of Hope. In: Green, R.M. (Eds.) (). *Theories of Hope: Exploring Alternative Affective Dimensions of Human Experience*. (. Pp.131-154). Lanham: Lexington Books.

Weidlich, J. & Kalz, M. (2021). Exploring predictors of instructional resilience during emergency remote teaching in higher education. *International Journal of Education in Technology in Higher Education*, 18, 43.

<https://doi.org/10.1186/s41239-021-00278-7>

Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects* (2020) 49, 29–33.

<https://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y>



## Forfattere

### Marianne Riis

Docent

Professionshøjskolen Absalon

Forskningsmiljøet Digitale læringsmiljøer og Didaktisk design

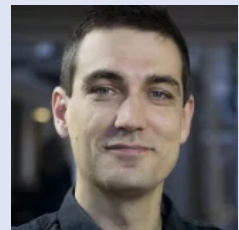


### Stinus L.S. Mikkelsen

Lektor

UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Center for Anvendt Skoleforskning



### Thomas R.S. Albrechtsen

Docent

UCSYD

Leder af Forskningsprogram for skole og undervisning

