

Vi kan skabe sporet sammen: Studerende som medudviklere af læringsdesignet for deres egen uddannelse

Louise Lund Breil, UCN 

Marianne Georgsen, VIA UC 

Susanne Dau, UCN 

Abstract

Artiklen præsenterer og diskuterer et projekt på en professionshøjskole, hvor der arbejdes målrettet med at etablere et ligeværdigt samarbejde mellem underviser og studerende omkring læringsdesignet af de studerendes igangværende uddannelse. Arbejdet med læringsdesign, som her forstås som en metodologi til undervisningsudvikling (jf. Dohn et al., 2019), tager afsæt i Fawns' formulering af Entangled Pedagogy, som bl.a. sætter fokus på de studerendes deltagelse i designarbejdet. Med afsæt i poststrukturalismen (Juelskjær & Plauborg, 2013; Søndergaard, 2005; Foucault, 2002) analyseres kvalitative, empiriske data (fokusgruppeinterviews) med henblik på at afdække studenterperspektivet på det overordnede forskningsspørgsmål: Hvad kendetegner de studerendes bidrag, når de inviteres til at medudvikle læringsdesignet for deres egen uddannelse?

Formålet er todelt: Dels at kvalificere vores viden om muligheder og begrænsninger ved at involvere studerende direkte i læringsdesign-processer, og dels at afprøve en udviklings- og analysemetode, som tager et poststrukturalistisk afsæt og sætter fokus på deltagernes fortællinger som centrale i det empiriske materiale. Det konkluderes, at den afprøvede metode til involvering af de studerende i designprocessen er særdeles frugtbar ift. at belyse de studerendes værdier i forbindelse med uddannelsen. Afslutningsvis drøftes metodiske perspektiver ift. en pædagogisk praksis, hvor studerende gennem hele uddannelsesforløbet jf. Fawns inviteres til at tage medansvar for det didaktiske design.

English abstract

The article presents a project where the goal is to establish an equal collaboration between teacher and students regarding the learning design of the students' educational programme. The work with learning design (cf. Dohn et al., 2019), is based on Fawns' formulation of an Entangled Pedagogy, which i.a. focuses on the students' participation in the design work. Based on post-structuralism (Juelskjær & Plauborg, 2013; Søndergaard, 2005; Foucault, 2002), qualitative, empirical data (focus group interviews) are analysed to uncover the student perspective on the overall research question: What characterizes the students' contributions when invited to co-develop the learning design for their study programme?

The purpose is two-fold: Firstly, to qualify our knowledge of possibilities and limitations in involving students directly in learning design processes, and secondly, to test a development and analysis method which focuses on the participants' narratives in the empirical material. It is concluded that this method for involving the students in the design process is fruitful in terms of elucidating the students' values in connection with their education. Finally, methodological perspectives concerning a teaching practice, where students are invited throughout the entire educational process, cf. Fawns, to take co-responsibility for the learning design, are discussed.

Bevægelser i uddannelsesudviklingen

Ifølge uddannelsesforsker Tim Fawns eksisterer der nogle dominerende forståelser af forholdet mellem læring og teknologi, som indebærer, at vi længe har betragtet det digitale og det didaktiske i et dikotomisk forhold og som elementer, der er både adskilte og væsensforskellige. I teknologiens læringsrum har teknologien forrang som det drivende element for læring. I didaktikkens læringsrum har didaktikken forrang over teknologien, som her anvendes til at understøtte en læreproces. Fawns beskriver et postdigitalt perspektiv, som gør op med denne tænkning, og udtrykker det således:

”Emerging postdigital perspectives [...] reject the notion that education can ever be entirely online or digital; instead, it always involves the combination of digital, biological, material and social.”
(Fawns, 2019, s.134).

Fawns og andre begrundet bl.a. det postdigitale perspektiv i, at dette forståelsesmæssige skel mellem teknologiens og didaktikkens læringsrum står i kontrast til det forhold, at teknologien i dag er vævet så tæt sammen med vores liv og hverdag, at et sådant skel ikke længere giver mening. Med afsæt i Fawns’ (2019) beskrivelse af “entangled pedagogy” anlægger denne artikel et perspektiv på pædagogik og læring i blendede undervisningsforløb, som tager afsæt i en forståelse af teknologi og pædagogik som sammenfildrede. Vi anlægger dette syn på erfaringer med udvikling af en ny uddannelse målrettet såkaldte sporskiftere, dvs. mennesker, der ønsker at skifte fra ét karriere- eller professionsspor til et andet. I den forbindelse påbegynder de en ny uddannelse, som er potentielt udfordrende for deltagerne af flere grunde: Studiet foregår sideløbende med erhvervsarbejde, undervisningen foregår både online og med fysisk fremmøde, og den studerende har ofte økonomiske og familiemæssige forpligtelser ud over det, der typisk ses hos studerende på bacheloruddannelser. Dertil kommer, at der er tale om første “gennemkørsel” af den pågældende uddannelse, hvilket kan øge de studerendes usikkerhed omkring deres valg, samtidig med at det lægger pres på underviserne og andre repræsentanter for uddannelsesinstitutionen ift. at kunne præsentere en sammenhængende og komplet beskrivelse af uddannelsens forløb og indhold. Det er således vigtigt med et uddannelsesdesign, der imødekommer denne målgruppes særlige behov. En måde at sikre det på kan være ved at inkludere de studerende selv i processen med at udvikle det specifikke lærings- og uddannelsesdesign. I denne artikel præsenterer vi indsigter fra en undervisers arbejde med at invitere sine studerende til at bidrage til processen med at udvikle læringsdesignet.

Med afsæt i eksisterende viden om og modeller for læringsdesign analyseres empiriske data fra et uddannelsesforløb på uddannelsen Meritpædagog via sporskifte-uddannelse på

Professionshøjskolen UCN. Undersøgelsen er motiveret af nysgerrighed ift. de potentialer, der kan være ved at prøve at realisere Fawns' tilstræbte tilgang til udvikling af læringsdesigns. Fawns beskriver perspektivet som "an aspirational view of how teachers, students and other stakeholders can engage with the emergent complexity of educational activity" (Fawns, 2022, s. 719), og det er altså også et bud på, hvordan man sætter sig ud over ovennævnte dikotomiske opfattelse af forholdet mellem teknologi og didaktik. Fawns peger på, at det er væsentligt, at aktørerne omkring en uddannelse forholder sig til formål, værdier og kontekster for uddannelsen og undervisningen for at sikre det bedste grundlag for de didaktiske valg i designet. I artiklens analyser af empirisk materiale og efterfølgende diskussion heraf er vi således optaget af, hvordan man kan arbejde med at sammensætte det man kunne kalde hhv. teknologiens og didaktikkens læringsrum til et mulighedsudvidende didaktisk design. Vi præsenterer resultater fra en proces, hvor et hold studerende tidligt i deres uddannelsesforløb inviteres med i udvikling af læringsdesignet. Formålet med artiklen er todelt: Dels ønsker vi at kvalificere vores viden om muligheder og begrænsninger ved at involvere studerende direkte i læringsdesign-processer, og dels ønsker vi at afprøve en udviklings- og analysemetode, som tager et poststrukturalistisk afsæt og sætter fokus på deltageres fortællinger som centrale i det empiriske materiale. Begge dele har til formål at supplere eksisterende viden om læringsdesign som en metodologi til udvikling af lærings- og undervisningspraksisser.

Det overordnede forskningsspørgsmål er:

Hvad kendetegner de studerendes bidrag, når de inviteres til at medudvikle læringsdesignet for deres egen uddannelse?

Vi har desuden fokus på følgende tre undersøgelsesspørgsmål i artiklen:

- Hvilke tematikker viser sig at være vigtige for deltagerne?
- Hvilke rammebetingelser viser sig som centrale for deltagerne i udarbejdelsen af et design?
- Hvilke forhold viser sig som hhv. mulighedsudvidende og –begrænsende for deltagerne?

Derudover har vi en opmærksomhed på hvilke positioner, der bliver mulige for studerende og underviser at indtage i den fælles designproces. Dette behandles i afsnittet om etiske overvejelser og i diskussionen.

Artiklen består af en kort introduktion til den konkrete uddannelseskontekst i undersøgelsen, efterfulgt af et afsnit, som rammesætter vores forståelse af læringsdesignbegrebet og dets

udvikling. Herefter følger en præsentation af den poststrukturalistiske teoriramme, som vi anvender til at begribe og analysere projektets genstandsfelt. Den teoretiske præsentation følges af metodeovervejelser, som inkluderer en præsentation af det empiriske grundlag for vores undersøgelse. Herefter præsenterer vi nogle analyseeksempler, som ud over at demonstrere den analytiske tilgang sætter fokus på udvalgte fortællinger fra det empiriske materiale, som viser potentialet i tilgangen. Afslutningsvis diskuteres fund og resultater i forhold til artiklens forskningsspørgsmål.

Den uddannelsesmæssige kontekst for studiet

Regeringens “Aftale om minimumsnormeringer af 5. december 2020” affødte en opkvalificeringspulje på dagtilbudsområdet, som skal sikre daginstitutioner uddannet pædagogisk personale (Børne- og undervisningsministeriet, 2023). Det nye uddannelsesudbud Meritpædagog via sporskifteuddannelse opstod på denne baggrund som en forsøgsuddannelse i 2021. Uddannelsen har en varighed på 2 ½ år og adskiller sig - ud over varigheden - fra ordinære professionsbacheloruddannelser på parametre som adgangskrav og meritens udformning. Adgangskravet til sporskifteuddannelsen er en gennemført uddannelse på minimum bachelorniveau, og de studerende har derfor erfaring med de krav og forventninger, der er til dem som studerende på en videregående uddannelse. De studerende får merit for den arbejds erfaring, de optjener under uddannelsens forløb, og skal derfor have opnået to års pædagogisk arbejds erfaring (minimum 30 timer om ugen), inden bachelorprojektet kan påbegyndes (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2023).

Denne uddannelse er udformet som blendede undervisningsforløb, hvor de studerende træder ind i en eksisterende uddannelseskultur, rammesat af bekendtgørelsens kompetencemål med tilhørende videns- og færdighedsmål (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017).

Design af uddannelses- og læringsforløb

Forståelsen af hvad læringsdesign er, har undergået en udvikling gennem de seneste år, som bl.a. viser sig i en næsten eksplosiv vækst i brugen af udtrykket learning design i både international og dansksproget litteratur, som efterfølges af en tilsvarende udvikling med det danske begreb læringsdesign. I en analyse af begrebets anvendelse i en dansk kontekst fra 2019 påpeger Dohn et al., at der optræder “en til tider forvirrende bred anvendelse af begrebet Learning Design både teoretisk og metodisk” (Dohn et al., 2019, s. 2). Overordnet set defineres learning design som enten et produkt (dvs. det udviklede uddannelsesformat), en proces, hvorigennem der udvikles undervisningspraksisser eller en metodologi til

undervisningsudvikling. Forfatterne påpeger, at det danske udtryk læringsdesign ofte lægger sig i forlængelse af den første forståelse (produkttænkningen), hvortil de anfører:

“At sætte lighedstegn mellem Learning Design og en dokumenteret undervisningspraksis (produkttankegangen) er således en overforsimpling, der risikerer at overse vigtige processuelle og metodologiske aspekter af tilgangen”. (Dohn et al., 2019, s. 3)

Når vi i denne artikel anvender det danske udtryk læringsdesign, forstår vi det som beslægtet med begrebet didaktisk design, og vi tager således afstand fra den reducerende definition refereret ovenfor. Ved at pege i retning af didaktisk design ønsker vi at understrege flere forhold: For det første, at vi med fokus på didaktik – med henvisning til fx Hiim & Hippe (2015) - favner såvel undervisningens som læringens teori og praksis, og for det andet, at vi med designbegrebet søger at rumme det forhold, at der eksisterer et kreativt spillerum, mens der samtidig er uforudsigelighed forbundet med processen. Dohn & Hansen skriver således, at der i forbindelse med didaktisk design er tale om det, de kalder “betinget-kreativ formgivning” (2016, s. 48), som dækker over netop det, at nogle forhold er givet på forhånd, fx bekendtgørelse og andre typer af rammesættende dokumenter, men at der stadig inden for disse rammer er mulighed for en relativt fri udfoldelse af et design. Vi forstår dette som en parallel til det Fawns taler om, når han dels problematiserer muligheden for at designe en undervisningspraksis, og dels understreger, at det ikke er tilstrækkeligt med fokus på hhv. teknologi og didaktik; også konteksten har afgørende betydning for læringsdesign:

“They are structured, to some extent, by institutional expectations and policies, but they are also situated and contextual, emerging out of a complex tapestry of conditions and parameters that cannot be predetermined.” (Fawns, 2019, s. 138)

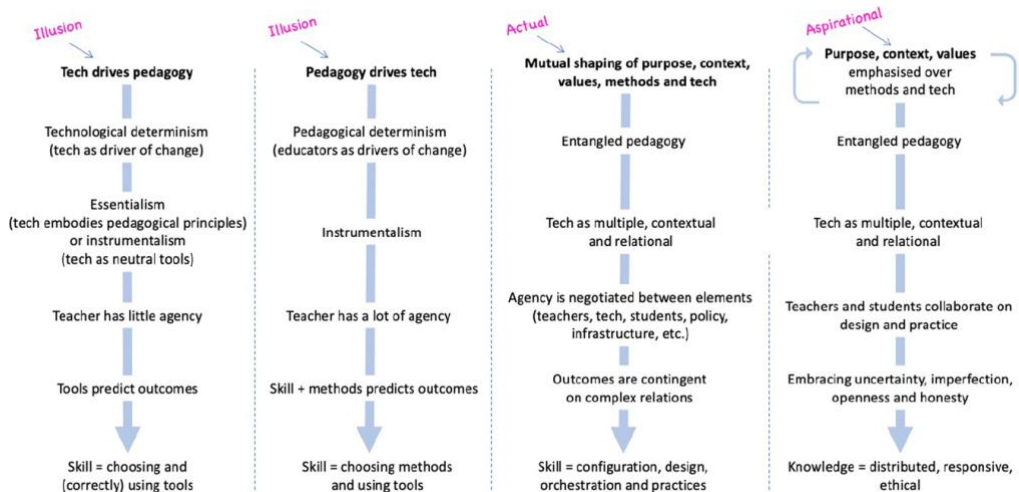
Det er netop dette ståsted, som er afsættet for den empiriske dimension i dette studie.

Ideen om at læringsdesigns kan beskrives, deles, kopieres og videreudvikles ligger som en central kerne i bl.a. Larnaca Declaration (Dalziel et al., 2016), der fungerer som en central reference inden for feltet. I denne kilde behandles især spørgsmålet om, hvordan man kan beskrive konkrete læringsdesign, altså hvilket sprog og hvilke notationsformer, der er nødvendige. Ambitionen var bl.a. denne: ”help to make implicit, private teaching ideas into explicit, shared ideas” (Dalziel et al., 2016, s. 2), og et gennemgående træk i artiklen er, at det er en proces, som involverer undervisere, der antages at inspirere og dele med hinanden:

”Learning Design can assist educators to describe effective teaching ideas so that they can be shared with, and adapted by, other educators.” (Dalziel et al., 2016, s. 1)

Også analysen af Dohn & Hansen finder, at litteraturen gengiver den, der udfører eller forestår det didaktiske design som hhv. udviklere af læringsmiljøer eller læremidler, undervisere, forskere, og kun i nogle få tilfælde studerende. Den lærende optræder således som modtager af eller deltager i undervisning og læringsforløb, og kun i begrænset omfang som deltager i udviklingen af læringsdesignet. Det gælder også i mere brugerorienterede tilgange til læringsdesign (i betydningen metodologi til undervisningsudvikling, jf. Dohn et al. ovenfor), hvor det dog oftere ses, at den studerende tilskrives en rolle i udviklingen af læringsdesignet fx som informant, som tester af et design eller i sjældnere tilfælde som (med-)udvikler. Det er eksempelvis tilfældet i læringsdesignmetoder som CoED (Ryberg et al., 2015), ABC-metoden (Young & Perović, 2016) eller Carpe Diem (Salmon & Wright, 2014), som alle har det til fælles, at de er baseret på designarbejde i grupper, både rene undervisergrupper eller grupper sammensat på tværs af fagligheder (undervisere, kommunikationseksperter, teknologiekspertter, etc.). Det er dog sjældent, at disse metoder forholder sig specifikt til inddragelse af de studerende i designarbejdet, da det typisk forventes, at studenterperspektivet bliver repræsenteret gennem underviserne og disses kendskab til målgruppen.

Det postdigitale perspektiv i Fawns' konkretisering ligger ikke i umiddelbar forlængelse af den udvikling af læringsdesignfeltet, der er skitseret ovenfor. Det skyldes primært, at Fawns ikke selv forstår sit arbejde som et bidrag til dette specifikke felt, men snarere som et metaperspektiv på måden, undervisere, teknologiudviklere, uddannelsesudviklere og – institutioner forstår relationen mellem det digitale og det didaktiske. Fawns beskriver fire positioner ift. denne relation:



Figur 1. Fire forståelser af relationen mellem det digitale og det didaktiske. Entangled Pedagogy-model gengivet fra Fawns, 2022, s. 719. CC licens: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Han afviser de to første positioner som værende falske modstillinger og præsenterer den tredje position som en beskrivelse af det, han kalder entangled pedagogy. Vi oversætter begrebet til sammen-viklet didaktisk design som en dansk tilnærmelse af Fawns' forståelse af denne tredje position. Her fremhæves den gensidige påvirkning mellem formål, kontekst, værdier, pædagogik og teknologi, og det tydeliggøres, at handlekraften ift. designprocessen ikke kun er placeret et enkelt sted, men derimod forhandles løbende blandt de involverede. Den fjerde position, som Fawns betegner den tilstræbte position (aspirational), adskiller sig herfra på to måder: Dels ved, at der eksisterer et samarbejde mellem undervisere og studerende om såvel designproces som praksis, og dels ved, at aktørerne åbner sig for den usikkerhed og ufuldkommenhed i designet, som det sammen-viklede didaktiske design og jævnbyrdighed i handlekraft medfører. Fawns taler om inddragelse af de studerende i designprocessen på følgende måde:

“Since students co-configure designs, it makes sense to work with them to analyse their learning conditions, and to discuss these as part of the course (see Fawns et al. 2022 for an example). Ideally, this could inform collaborative design and orchestration of the course, as well as helping students to reflect on and reconfigure their learning environments.” (Fawns, 2022, s. 720)

Fawns' ide om at lade de studerende forholde sig til egne betingelser for at lære og studere, og lade dette indgå som en del af undervisningen, er vi inspireret af. I dette studie er situationen for de studerende den, at de på optagelsestidspunktet træder ind i et læringsdesign, som kan betegnes som foreløbigt. Der er truffet valg om rækkefølgen af aktiviteter, teknologisk infrastruktur, indhold i undervisningen, mv., alt sammen forhold, som er nødvendige for at kunne retfærdiggøre, at der er tale om planlagt uddannelse. Det betyder imidlertid ikke, at der er tale om et endeligt læringsdesign, som blot skal tages i brug af aktørerne og ikke kan forhandles. Det er netop denne forståelse af læringsdesignbegrebet og de studerendes situation, som er afsættet for dette studie.

I det følgende afsnit vil vi præsentere den poststrukturalistiske teoriramme, som vi senere anvender til at begribe og analysere projektets genstandsfelt.

Læring i et poststrukturalistisk perspektiv

Undersøgelsen tager sit afsæt i et poststrukturalistisk perspektiv, da dette afsæt er velegnet til at begribe og adressere de diskursive tendenser omhandlende læring og didaktik. Poststrukturalismen er ifølge Juelskjær & Plauborg (2013) en samlebetegnelse for en tænkning,

som retter kritik mod essenstænkningen, hvor verden forstås som en naturlig, selvfølgelig eksistens. Det ontologiske grundlag fremstår derfor flydende, grundet den poststrukturalistiske præmis om, at erkendelse er noget, der skabes (jf. Foucault, 2002). Det betyder ifølge Højgaard og Søndergaard (2015), at en poststrukturalistisk vidensambition ikke har intentioner om at skabe selvfølgelig sandheder. I stedet rettes blikket mod de processer, som skaber disse sandheder, med en intention om at udfordre og forstyrre de sandheder, der potentielt tages for givet.

Ifølge Foucault (2002) kan de dominerende tendenser forstås som en mængde af udsagn, der er enighed om, en diskurs. Gældende diskurser sætter rammerne for normansende kategoriseringer, og skaber derigennem fundamentet for mulige subjektpositioner. Det er kun, når subjektet taler og handler inden for disse diskursivt skabte rammer eller regler, at det kan blive til som et subjekt på en meningsfuld måde (Foucault, 2002). Søndergaard (2000) påpeger ligeledes, at diskurser er den verbale og sociale ramme, der muliggør konstitueringer af de forståelseskategorier, som subjektet forhandler sin tilblivelse ud fra. Med denne forståelse af subjektivering understreges det, at subjektet både er handlende og på samme tid underkastet kontekstuelle betingelser.

Subjektets tilblivelsesproces består ifølge Søndergaard af to samtidigt forekommende dele: subjektion, som betegner en underkastelse, og subjektivering. Subjektiveringen sker i en proces, hvor subjektet gennem underkastelse opnår agens. Det er denne agens – eller handlekraft – der leder til den mestring, som kan muliggøre, at subjektet kan bevæge sig ud over dets eksisterende betingelser for tilblivelse og dermed bidrage til en fornyelse af disse betingelser (Søndergaard, 2005; Højgaard & Søndergaard, 2015). Subjektets tilblivelsesproces hænger uvægerligt sammen med magt, da magten er en betingelse for subjektets tilblivelse som subjekt, som i denne forståelse ikke kun er underordnet de diskursive praksisser, men også subjektiveres gennem dem. På denne måde forstås magt, diskurs og subjektivitet som processuelt interagerende kræfter, der kontinuerligt er i bevægelse (Søndergaard, 2005). Det betyder, at der rent analytisk både må stilles spørgsmål til kontekstuelle betingelser for tilblivelse og til subjektets forhandling og fortolkning af disse betingelser (Højgaard & Søndergaard, 2015). I det aktuelle studie, hvor den poststrukturalistiske tilgang bruges til at undersøge studerendes bidrag til en læringsdesignproces, bliver de kontekstuelle betingelser særligt interessante, da disse også er afgørende for deltagernes oplevelse af deres uddannelse og egne muligheder for at være studerende (jf. Fawns' pointering af betydningen af kontekster for uddannelsen i artiklens indledning).

Subjektivering og læring

Ifølge Juelskjær & Plauborg er læring og subjektivering ikke klart afgrænsede fra hinanden, men samvirkende, og påvirker hinanden gensidigt som “momenter i og af hinanden i kontinuerlige processer” (Juelskjær & Plauborg, 2013, s. 274). Dette gensidige forhold mellem subjektivering og læring kan med Breil (2023) foldes ud på følgende måde: Et subjekt er et erkendende og handlende individ – i herværende studie en studerende. At være subjektiv implicerer, at den studerendes handlinger styres af dennes personlige opfattelse eller forståelse. Subjektivering udtrykker en ”gøren (mere) subjektiv”. På denne måde udtrykker ordet ”subjektivering” hvordan fx en studerende lærer og udvikler sig gennem subjektivering, i og med en tilføjelse af ”noget mere”, fx en ny forståelse af sig selv og andre. Subjektiveringsprocesser vil derfor indebære, at de studerende ved at underkaste sig de eksisterende betingelser i mødet med deres uddannelses kontekstuelle, formålmæssige samt værdimæssige betingelser, samtidig opnår en mestring. Denne mestring gør det muligt for de studerende at bevæge sig ud over deres eksisterende betingelser for tilblivelse og dermed bidrage til, at disse betingelser fornyes. Med andre ord vil læring i denne henseende kunne betragtes som at de studerende på baggrund af en ny forståelse formår at udvide deres handlemuligheder gennem deres subjektiverende forhandlinger i mødet med deres uddannelse.

Denne poststrukturalistiske forståelse af læring får nogle særlige implikationer for didaktikken. Det udfolder vi nærmere herunder.

Didaktik i et poststrukturalistisk perspektiv

Didaktik beskæftiger sig overordnet med spørgsmålet om, hvad undervisningens dannelsesmæssige mål skal være og hvordan man kan nå disse mål, hvilket indebærer, at underviseren forholder sig til undervisningens ”hvem”, ”hvad”, ”hvordan” og ”hvorfor” (jf. Hiim & Hippe, 2015). Når en poststrukturalistisk forståelse af læring tænkes med i undervisningens ”hvem”, ”hvad”, ”hvordan” og ”hvorfor”, får det indflydelse på følgende måde: Undervisningens ”hvem” – hvem er det, der skal lære – vil i et poststrukturalistisk perspektiv omhandle studerendesubjekter og deres subjektivering (jf ovenfor). I denne artikel er det de specifikke pædagogstuderende, som bliver til i forbindelse med deres møde med de diskursive praksisser, som er forbundet med undervisning på en professionshøjskole.

Juelskjær & Plauborg (2013) beskriver, at undervisningens ”hvad” – hvad skal læres – blandt andet omhandler rammesætningen af undervisningens indhold og faglige mål. Med et poststrukturalistisk perspektiv stilles der skarpt på de betingelser, muligheder og begrænsninger, som muliggøres af og i undervisningen og de tilknyttede opgaver i kraft af de dominerende diskurser, som udtrykkes heri. I denne artikel kan der argumenteres for, at dette

”hvad” er, at de studerende skal lære at forholde sig undersøgende til undervisningsforløbets betingelser i form af formål, kontekst og værdier, for på denne måde at udvide de studerendes handlemuligheder i designprocessen. Dette fokus er selvsagt kun gældende ift. deres deltagelse i læringsdesignprocessen, uddannelsen til pædagog har andre, mere omfattende beskrivelser af, hvori undervisningens ”hvad” består.

Undervisningens ”hvordan” bliver i et poststrukturalistisk perspektiv til et spørgsmål om kompleksitet, da læring forstået som tilblivelse sker i rodede, ufærdige og kontinuerlige processer, og derfor bliver det også til et spørgsmål om skabelse af didaktikker, der kan rumme sammen-viklinger. Poststrukturalismen giver blik for en afselvfølgeliggørelse: vi sætter spørgsmålstejn ved det selvfølgeliggjorte. Denne afselvfølgeliggørelse er undervisningens ”hvorfor”. Her får de studerende mulighed for at identificere selvfølgeliggjorte studiestrategier, så de selv kan udfordre og problematisere de didaktiske strategier, som anvendes (Juelskjær & Plauborg, 2013). Denne afselvfølgeliggørelse kan ifølge Fawns (2022) helt konkret centreres om, at undervisningens formål, kontekst og værdier vægtes over metoder og teknologi, sådan at hverken teknologien eller læringsteorien gives forrang. Med afsæt i Fawns’ arbejde kan der således argumenteres for, at undervisning bør designes gennem en identifikation af de betydningsfulde elementer kontekst, formål og værdier (se også figur 1 ovenfor).

Fawns (2022) præciserer, at det ikke er muligt at vide på forhånd, hvilken kontekst eller hvilke sammenhænge, der er betydningsfulde: kontekst eksisterer ikke forud for en given undervisningsaktivitet, men formes i den. Eksempler kan være studerendes og underviseres personlige historier, motivationer, økonomiske pres, mm. Kompleksiteten øges ved, at også andre interesser indgår i sammenhængen, f.eks. politikere og lovgivning gennem bekendtgørelser, etc.

Hvad angår formål, så pointerer Fawns (2022) med afsæt i Biesta, at undervisningens formål kan forstås ud fra tre kategorier: 1. kvalifikation i form af viden og færdigheder, 2. socialisering i form af, at samfundets normer og værdier påtages, og 3. subjektivering, hvor autonomi og kritisk tænkning vægtes. Undervisere, uddannelsesinstitutioner og studerende kan have flere forskellige og endda konfliktende formål. Derfor må formål forhandles på tværs af undervisningens interesser.

Værdier handler ifølge Fawns (2022) om forståelser af, hvad der er betydningsfuldt for uddannelse, læring og undervisning, hvor værdier i forening med formål forklarer, hvorfor undervisere og studerende gør det de gør. Ifølge Biesta formes værdier gennem praksis og kontekst gennem påvirkninger, krav og pres, der strukturerer de rammer, som undervisere og studerende tænker og handler indenfor (Fawns, 2022). Derfor giver det ikke mening at fokusere

på bestemte objekter eller enheder, da det vil være sammen-viklingen af de teknologier som er i brug, samt forholdet til den specifikke sammenhæng, der har betydning.

Viden - både teknologisk viden og viden om undervisning og læring - betragtes i denne sammenhæng som noget, der er fordelt mellem deltagerne i læreprocesserne. Som underviser og studerende betyder det, at de hver især må slippe intentionen om at have den fulde kontrol over læreprocessens retning, og i stedet må omfavne det uforudsigelige, det uperfekte og de åbne ender (jf. Biesta, 2019). Deltagere i sådanne sammen-viklede læreprocesser kan derfor med fordel vende sig mod undervisningens kontekst, formål og værdier som åbne ender, vi kan undersøge og bruge som udgangspunkt for udvikling af didaktisk design.

I det følgende afsnit præsenterer vi undersøgelsens empiriske materiale og den analytiske tilgang. De metodiske greb præsenteres og etiske forhold diskuteres.

Det empiriske grundlag

Den empiriske del af projektet har til formål at undersøge og udforske måder at involvere studerende i læringsdesignprocesser, specifikt på et nyt uddannelsesudbud til Meritpædagog via sporskifte-uddannelse (se beskrivelse af baggrunden for uddannelsen i artiklens indledning).

De studerendes uddannelse er udformet som blandede undervisningsforløb med cirka en fremmødedag pr. måned og derudover online undervisning. Undervisningen består af både asynkrone og synkrone studieaktiviteter. Asynkrone studieaktiviteter er fx læsning af litteratur, videooplæg fra underviser, studerendes selvstændige arbejde med forskellige opgaver, som afleveres til feedback, mm. Synkrone studieaktiviteter er fx online vejledning på Teams og fremmødedage.

Metodisk har vi benyttet tre greb: Fokusgruppeinterviews, produktion af forhandlede, visuelle udtryk i grupperne, og plenumbaserede forhandlinger af gruppernes udvalgte betydningsfulde faktorer ifm. uddannelsesforløbet.

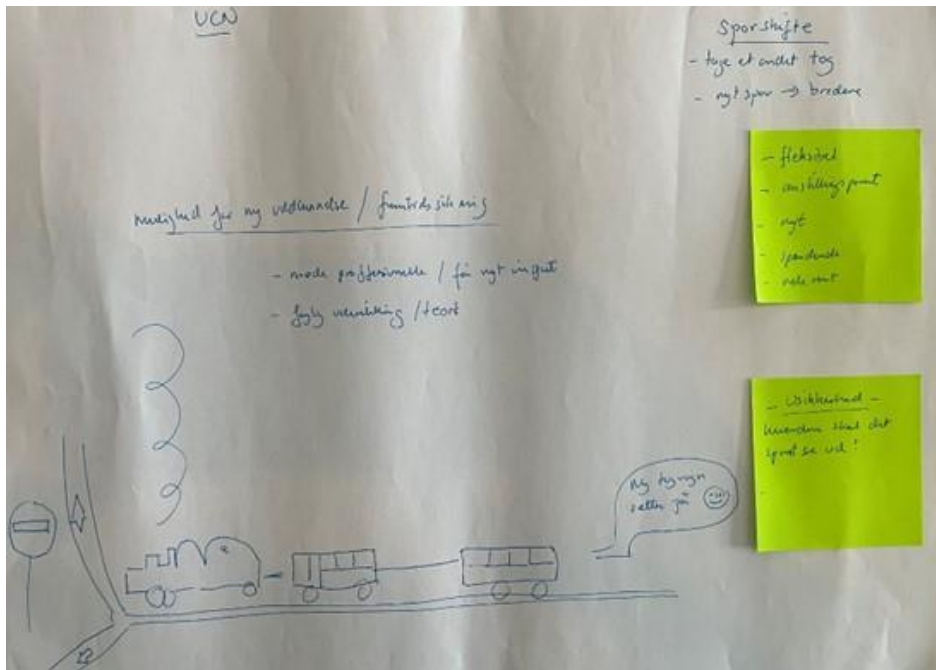
Fokusgruppeinterviews blev valgt, da denne metode er velegnet til at undersøge betydningsdannelse, praksisser og identiteter, hvor netop interaktionen mellem interviewpersonerne er central for frembringelsen af empiri (Bloksgaard & Andersen, 2012). Fokusgruppeinterviews kan således både bidrage til indblik i de pædagogstuderendes fortællinger, og skabe rum for de studerendes subjektiverende forhandlinger i relation til rammer, teknologi, studerendes præferencer, underviserens didaktiske tilrettelæggelse, strukturer og mål for undervisningen. Fokusgruppeinterview bidrager på denne måde med

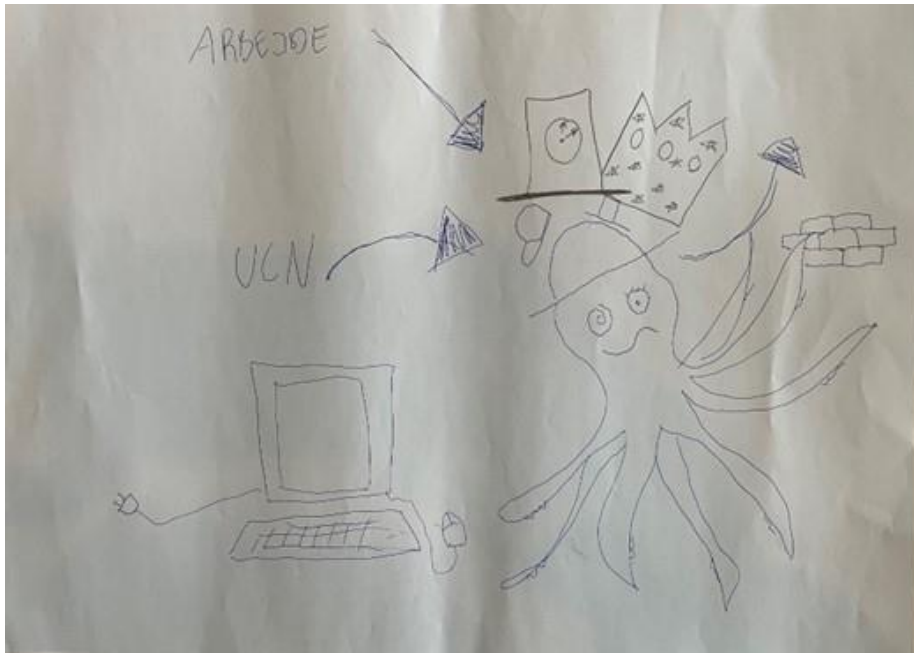
indsigt i forhandlinger af forskellige perspektiver og eventuelle fælles dominerende diskursive forståelser blandt de studerende. Valget af denne metode betyder fravalg af andre metoder. En etnografisk undersøgelse kunne med O'Reilly (2009) have bidraget med en tydeliggørelse af forskerens egen position i felten, og egen andel i vidensproduktionen, og et indblik i den levede interaktion med og fortolkning af teknologien. Forskeren kunne bl.a. observere de studerendes 'enactment' af identitet og opnå en forståelse af magtstrukturer og hierarkier.

Udarbejdede visuelle udtryk kan med Barad (2007) forstås som en konkret materialisering af det diskursive - det de studerende bliver enige om har betydning. Fokusgruppinterviewenes diskurser materialiseres i de visuelle udtryk, altså i den betydningssskabende proces, som visualiseringen består af: fortællingerne gives betydning, og denne kommer til visuelt udtryk. En fælles opsamling med præsentation af gruppernes visuelle udtryk kan bidrage til, at de andre deltagere får mulighed for at anerkende eller underkende fortællinger fra den præsenterende gruppe.

Denne undersøgelses fokusgruppinterviews blev afviklet i november 2023, og blev efterfølgende transskriberet. De studerende fremstår anonymiserede i artiklen. Aktiviteterne med de studerende har resulteret i et empirisk materiale af kvalitativ karakter, som er skabt gennem to faser. Fase 1 inkluderede tre fokusgruppinterviews med 3-4 studerende i hver. I alt 11 pædagogstuderende deltog. I denne fase blev de studerende bedt om at udarbejde et visuelt udtryk for deres fortælling om "det de oplevede som betydningsfuldt ift. deres uddannelsesforløb". Hertil fik de uddelt materialer som hvidt A3-papir, post-its og tegneredskaber. Fase 2 bestod af videndeling og forhandlinger på tværs af fokusgrupperne i relation til de producerede visuelle udtryk. Fase 2 indledtes, da de tre fokusgrupper var færdige med at skabe deres respektive visuelle udtryk. De tre grupper samledes til en opsamling i plenum. I denne fase præsenterede de tre fokusgrupper på skift deres visuelle udtryk og deres supplerende fortællinger om hvad de var blevet enige om at udtrykke visuelt som betydningsfuldt ift. deres uddannelsesforløb.

Som beskrevet tidligere betragter vi ikke de studerende som nogle, der blot tager et færdigt undervisningsdesign i brug. Derfor fokuserede det empiriske arbejde på at undersøge, hvad de studerende tillægger værdi i mødet med uddannelsen og betingelserne for denne. Undersøgelsen af de studerendes bidrag til læringsdesignprocessen retter sig således ikke mod et færdigt design, men mod de studerendes handlemuligheder i de kontekstuelle betingelser, de møder på uddannelsen og i de undervisningsmæssige aktiviteter, og hvordan de studerende formår at udvide deres handlemuligheder eller handlekraft i disse møder.





Figur 2. Oversigt over de tre gruppers visuelle udtryk i fase 1

Underviserens rolle var at facilitere, at drøftelserne i både fase 1 og 2 muliggjorde de studerendes forhandlinger. Det skete konkret ved at spørge efter uddybninger, både i forhold til uenighed og enighed. På denne måde blev det tydeliggjort, hvilke fortællinger, der var enkeltstående, og hvilke der var enighed om, og derfor fælles for majoriteten af de deltagende studerende. For eksempel var en studerende meget udfordret i brug af pc - den fortælling ville de andre ikke anerkende.

Etiske overvejelser

Ifølge Geerd Christensen handler etik i forskning om refleksioner omkring subjektivering. I interviewsituationer vil dette være i forhold til, hvilke subjektpositioner forskeren selv indtager, og hvilke subjektpositioner, der er tilgængelige for den interviewede. Dette betyder, at de subjektpositioner, der muliggøres (eller ikke) i den konkrete forskningspraksis, bliver væsentlige faktorer at have øje for (Christensen, 2005). Derfor havde vi i undersøgelsen en særlig opmærksomhed på, hvordan den studerende i interviewsituationen havde mulighed for at positionere sig selv som fortæller. Til dette formål var vi inspirerede af Latours (2000) anbefalinger om at give deltagerne i interviewsituationer mulighed for at gøre indsigelser. Dette kan understøtte, at det er deltagerens egne perspektiver, interesser og ord, der kommer til

udtryk under interviewet. Latour pointerer: “Nothing is more difficult than to find a way to render objects able to object to the utterances that we make about them” (Latour, 2000, s. 115). Mennesker har tendens til at følge forskerens dagsorden, hvilket ikke frembringer ny viden om deres sociale sammenhæng. I stedet skal deltagerne have lov til at være interesserede, aktive, ulydige og fuldt involverede i, hvad der siges om dem selv, andre og verden, hævder Latour. Det blev på forhånd overvejet, hvordan de interviewede pædagogstuderende kunne involveres aktivt og bidrage med kontrasterende perspektiver. Det blev gjort klart både i starten af interviewet og undervejs, at de studerende havde ordet: Det var de studerendes egne fortællinger om deres uddannelse, der skulle have plads. Undervejs blev der også spurgt ind til deres fortællinger for at understrege betydningen af disse. Undervejs har forfatterne endvidere reflekteret over eventuelle magtdynamikker og positioneringer under interviewsituationen med henblik på at rette et kritisk blik på subjektiveringsprocesserne.

Analysen herunder omhandler de tematikker, som har betydning for de studerende, som deltog i undersøgelsen. Undersøgelsen og analysen var særligt rettet mod de studerendes handlemuligheder i de kontekstuelle betingelser, de møder på uddannelsen og i de undervisningsmæssige aktiviteter, og hvordan de studerende formår at udvide deres handlemuligheder eller handlekraft i disse møder.

Analysemetode

Det empiriske materiale er med inspiration fra Haavind (1987) og Andenæs (2000) blevet læst på tværs og på langs. Med læsningen på langs undersøgte vi en tematik i de individuelle studerendes fortællinger om deres forskellige forhandlende møder med netop denne uddannelses kontekst, formål og værdier, og eventuelle gentagelser blev undersøgt. Med læsningen på tværs af det samlede materiale kunne vi følge de tråde af ligheder og forskelle, der kunne identificeres på tværs af de studerendes samlede mængde af udsagn.

Læsningerne udførte vi med fokus på subjektivering, og som nævnt tidligere er de dominerende forståelser den verbale og sociale ramme, som subjektet forhandler sin tilblivelse ud fra (jf. Søndergaard, 2000). Derfor både forstås og analyseres subjektets tilblivelse med en opmærksomhed på den førnævnte dobbelte bevægelse, hvor subjektet både har agens, da subjektet er handlende, og samtidig er underkastet de specifikke kontekstuelle betingelser, bl.a. dominerende forståelser (jf. Søndergaard, 2005). Derfor læste vi både efter dominerende forståelser af kontekstuelle betingelser og efter det der fremkom som noget særligt for de individuelle studerendes fortællinger.

I udvælgelsen af de udsagn, der gives plads i analysen, er der således blevet læst efter udtryk for de studerendes subjektiverende forhandlinger: insisteren, frustration, tøven, eller andre

udtryk, som kommer til udtryk, når de studerende møder de specifikke kontekstuelle betingelser, som i denne undersøgelse vil have fokus på kontekst, formål og værdier (jævnfør artiklens teoretiske afsnit). Dette er dog afgrænset til et subjektært niveau: de studerendes perspektiver.

Gennem læsningerne viste temaer som tidspres, teknologi og fordybelse sig at være betydningsfulde for de studerende. Disse temaer er også eksempler på rammebetingelser, som deltagerne betragter som centrale. Vi har valgt at præsentere to analytiske nedslag fra de studerendes fortællinger om hvad de tillægger værdi i mødet med uddannelsen, nemlig om henholdsvis tid og teknologi. Denne del af analysen retter sig således mod vores tre undersøgelsesspørgsmål:

- Hvilke tematikker viser sig at være vigtige for deltagerne?
- Hvilke rammebetingelser viser sig som centrale for deltagerne i udarbejdelsen af et design?
- Hvilke forhold viser sig som hhv. mulighedsudvidende og –begrænsende for deltagerne?

I det følgende afsnit præsenteres nogle eksempler på analyse af de studerendes udsagn i undersøgelsens fokusgruppeinterview. Analysen tager dels udgangspunkt i det meget empirinære i form af direkte citater fra de studerende, og dels i fund af tematikker og tendenser, som går på tværs af det samlede materiale på et mere overordnet niveau.

Analyseeksempler – de fælles, forhandlede fortællinger

De studerendes fortælling om tid: Hvad kan jeg nå?

På tværs af de studerendes udsagn tegner der sig en fælles fortælling om, at tid er en faktor, som er af stor betydning for deres møde med uddannelsen. En studerende fortæller med afsæt i gruppens visuelle udtryk:

”Jamen vi har tegnet en kalender hvor der er en masse i, og nogle puslespilsbrikker, og den her med, at vi arbejder 30 timer i ugen, så har vi et fuldtidsstudie – det er de første 70 timer (...) Det der med lige at rykke: kan vi ikke lige mødes på tirsdag i stedet for? Nej – det er faktisk ret umuligt at få til at lykkes.”

Denne studerende sætter ord på en oplevelse, de andre studerende deler, for med 30 timers arbejde i en børnehave og et fuldtidsstudie ved siden af, er de studerendes kalendere fyldt til bristepunktet, hvilket begrænser muligheden for at flytte allerede planlagte aktiviteter som fx synkron undervisning og vejledning på Teams. En anden studerende nikker og tilføjer:

”Jeg kan næsten ikke forestille mig, hvordan det kan være anderledes, for man er presset på tid hele tiden, i de timer man har til rådighed. Så det mere bliver, jeg skal have lavet det her produkt og aflevere det til tiden, end det bliver hvad læring det giver at lave produktet. Det bliver hurtigt sådan, at jeg giver mig selv den her tid, og så kan jeg nå det jeg kan inden for den tid. Så nogle gange kunne jeg faktisk godt ønske mig, at jeg havde mere tid til at fordybe mig mere og forstå det endnu mere.”

Mange af de studerende nikker samtykkende til denne studerendes fortælling - de værdsætter at have tid til fordybelse. Det oplevede tidspres kan føre til, at de studerende har en oplevelse af, at den værdifulde fordybelse ikke er mulig for dem, men fortrænges af et tidsøkonomisk perspektiv: hvad kan jeg nå?

Som denne studerende italesætter, oplever de studerende, at teknologien kan bidrage til tidspreset:

”Teknologien kan gøre det nemmere at være fleksibel, for ok, det kan godt være, at jeg ikke kan nå fysisk hen et sted, men jeg kan have min computer med der hen hvor jeg er, og så kan jeg måske godt lige være med en time til noget. Samtidig så bliver der netop også en forventning om, at man skal jo bare lige logge på Teams! Jeg kan jo være tilgængelig i teorien så.”

Teknologien kan på denne måde bidrage med et yderligere tidsmæssigt pres, da det kan være svært at argumentere imod at have tid til at mødes online.

Sammenfattende centrerer de studerendes fortælling om deres møde med uddannelsen på denne måde om en værdsættelse af at have tid til fordybelse. Oplevelsen af et tidspres skabes af de kontekstuelle forhold, de studerende fremhæver som betydningsfulde: arbejdsplan, studieaktiviteter, familieliv. Dette tidspres kan føre til, at de studerende har en oplevelse af, at den værdifulde fordybelse ikke er mulig for dem pga. et oplevet tidspres. Deres udsagn udtrykker på denne måde en dominerende forståelse: ”fordybelse har stor værdi for min uddannelse”. De pædagogstuderende bliver derfor i deres subjektiverende bevægelser meget optagede af at forhandle sig ind i en subjektposition, hvor det accepteres og bekræftes, at de er underlagt dette tidspres, hvorfor det er både acceptabelt og nødvendigt at foretage en prioritering ift. hvad du som studerende reelt kan nå. Her kan teknologien øge dette tidspres, da pc og Teams kan gøre det svært for de studerende at komme med argumenter, som kan give succes i en forhandling om ikke at have tid til at deltage i undervisningsaktiviteter. Dette forhold gælder principielt også for underviseren, det har vi dog ikke nok belæg for at hævde på baggrund af vores empiriske materiale.

De studerendes fortælling om teknologien: Kan den lette vores tidspres?

Når det gælder de studerendes udsagn om teknologien, kan der ligeledes identificeres en fælles fortælling. Denne fortælling centrerer om hvorvidt teknologien kan bidrage til at lette det tidspres, som blev eksemplificeret ovenfor. En af de studerende kommer med et eksempel på hvad teknologien kan bidrage med:

”Når det digitale bliver en hjælp, og at man ikke sidder i forvirring om opgaven, sådan at den tid man skulle bruge på det faglige, at den bliver mindre, fordi man også skulle finde ud af, hvor skal det afleveres henne, eller hvor er det her egentlig lagt op henne?”

En anden studerende nikker samtykkende og tilføjer: ”ja så sidder man pludselig med otte åbne faner og bare kigger rundt.” Flere studerende griner/smiler og nikker i genkendelse af denne fortælling. Teknologien får værdi for de studerende, når den kan lette tidspreset ved at tilbyde de studerende et overblik over den studieaktivitet de skal deltage i lige nu.

En tredje studerende fortsætter fortællingen om overblik med følgende udsagn:

”Jeg synes at det med at lave det her SWAY (underviserne producerer SWAY), det synes jeg er rigtigt fedt, fordi så er alt samlet ét sted. Fx det der med at der står både hvad der forventes af ugeopgaverne og der er noget teori og noget oplæg. Det hele er samlet i ét. Det kan jeg meget godt lide, ja.”

Den studerende med de otte åbne faner (se ovenfor) supplerer:

”Der er et behov for, at det bliver enormt eksplicit, fordi vi har vanvittigt lidt tid, ikke. Netop igen også fordi vi virkelig er nødt til at prioritere enormt meget hvornår og hvordan vi gør de her ting. Så det der med eksplicit at vide, hvad er til hvornår, og hvad skal jeg have gjort, inden jeg kan gå videre. Hvad er punkt A, så jeg kan lave punkt B, så jeg kan aflevere C.”

En fjerde studerende tilføjer:

”Jeg tænker også den der organisering.” (Den studerende peger på Teams-mapper på sin computerskærm). ”Den måde de (underviserne) organiserer indholdet på Teams i mapper. Der har I litteraturen, der har I oplæg, opgave 1, 2 og 3 skal afleveres her. Det synes jeg faktisk er ret nice. Det er til at forstå. I stedet for at jeg skal forholde mig til, nå, den skal afleveres på mail, ok, og den skal afleveres der. Det synes jeg er rart.”

Sammenfattende belyste det første analytiske nedslag, at de studerende værdsætter at kunne fordybe sig i læreprocessen. Et tidspres begrænser de studerendes mulighed for denne fordybelse, som dermed fortrænges af et tidsøkonomisk perspektiv: hvad kan jeg nå? I dette

analytiske nedslag kan de studerendes udsagn sammenfattes til en fortælling, hvor teknologien er værdifuld, når den bidrager til at skabe overblik og struktur, når det gælder uddannelsen. De studerendes udsagn udtrykker på denne måde en dominerende forståelse af teknologiens formål: teknologi skal lette tidspres ved at tilbyde struktur og overblik. De studerendes subjektiverende bevægelser fokuseres derfor på forhandlinger ind i subjektpositioner, hvor det er acceptabelt at miste overblikket som studerende, da de grundet tidspres ikke kan forventes at have tid til at skabe et overblik over de forventninger og krav, der - gennem fx opgaver og andre studieaktiviteter - stilles til dem gennem uddannelsen.

Det planlagte, struktur og det forventede, som teknologien kan bidrage med, er i meget høj kurs for disse studerende. Værdien tilskriver de studerende 'et mindre spild af deres tid', som de oplever udvider deres handlemuligheder, bl.a. ift. den fordybelse, som de vægter højt.

Efter således at have belyst tematikker og rammebetingelser af betydning for de deltagende studerende, vil vi i det følgende afsnit diskutere analysens fund i relation til artiklens undersøgelses-spørgsmål.

Hvad lærte vi om at lade de studerendes fortællinger bidrage til udvikling af læringsdesignet?

Den overordnede forskningsinteresse for denne undersøgelse er spørgsmålet om, hvad der kendetegner de studerendes bidrag, når de inviteres til at medudvikle læringsdesignet for deres egen uddannelse. Vi identificerede indledningsvis tre undersøgelsesspørgsmål, som operationaliserer forskningsspørgsmålet og giver undersøgelsen retning:

1. Hvilke tematikker viser sig at være vigtige for deltagerne?
2. Hvilke rammebetingelser viser sig som centrale for deltagerne i udarbejdelsen af et design?
3. Hvilke forhold viser sig som hhv. mulighedsudvidende og –begrænsende for deltagerne?

Af disse spørgsmål er det primært spørgsmål 1 og 2, der belyses direkte gennem analyserne af det empiriske materiale. Spørgsmål 3 vil vi kort diskutere på baggrund af det samlede empiriske materiale og det teoretiske rammeværk, vi har præsenteret ovenfor.

De vigtigste tematikker og rammebetingelser

De studerende er særligt optaget af tid, og taler bl.a. om det som et tidspres, som en oplevelse af manglende tid, og om mangel på forståelse for konsekvenserne af at være under tidspres. I

forbindelse hermed taler de bl.a. om teknologi som en faktor ift. både at forstærke og afhjælpe udfordringerne med det oplevede tidspres. Måden, disse forhold diskuteres og fremstilles på, både i de visuelle udtryk og i interviewene, vidner om, at de studerende har forskellige opfattelser af digitale teknologier, som de ikke nødvendigvis når at reflektere over i denne proces. Eksempelvis taler de om, at teknologien i form af Teams fører til et forventningspres om at man kan deltage altid og alle steder fra - altså en teknologidreven praksisforståelse. De producerer dog også en fortælling om forhold, som er vigtige for dem for at overkomme det tidspres, de oplever, nemlig struktur, overblik og sammenhæng i opgavebeskrivelser, mm. I denne sammenhæng anses den digitale teknologi for en hjælper, men kun fordi den bruges på en måde, så de nævnte forhold fremmes. De studerende udtrykker her en implicit forståelse af den sammen-viklede karakter, der kendetegner det didaktiske design.

I forlængelse af ovenstående er der særligt en rammebetingelse for uddannelsen, der kan fremhæves som central i deltagerens oplevelse på dette tidspunkt. Det gælder det forhold, at studiet kobles med erhvervsarbejde, dvs. de studerende skal rumme både at indgå i et professionelt arbejdsfællesskab og at være studerende på samme tid. Deltagerne taler bl.a. om logistiske udfordringer, om et oplevet tidspres og om at mulighederne for at arbejde fordybet udfordres af dette forhold. De studerende taler også om, hvordan det er nødvendigt at balancere arbejde og studie, og de fortæller om en oplevet mindsket fleksibilitet. På tidspunktet for interviewet er de studerende i gang med deres første semester på uddannelsen, så ovenstående kan i et vist omfang forstås som en konsekvens af, at de er relativt nye studerende og stadig er ved at lande i deres ændrede hverdag.

Deltagerens positioner og forholdet mellem dem

Spørgsmålet om, hvad der viser sig som hhv. mulighedsudvidende og -begrænsende for deltagerne, har Fawns forholdt sig til ifm. formuleringen af begrebet 'entangled pedagogy' (se tekst omkring figur 1 længere oppe). Her peger han på, at deltagelse i designprocessen kan bidrage til, at undervisningen kan tilrettelægges og gennemføres i samarbejde mellem deltagerne, og derudover kan det bidrage til, at de studerende reflekterer over og gentænker deres personlige og fælles læringsmiljø. Vi ser en parallel til vores datamateriale og analyser, som viser, at ud over at de studerende (potentielt set) får indflydelse på læringsdesignet, sker der også det, at gennem aktiviteterne (deltagelse i designprojektet) udvides deres handlemuligheder eller agens som studerende. De får en øget bevidsthed om, hvad der er vigtigt for dem, i dette tilfælde at de er studerende, som gerne vil fordybe sig i det faglige. Der ligger altså et potentiale for det som Fawns kalder "reflect on and reconfigure their learning environments" (Fawns, 2022, s. 720).

De studerende inviteres til at medudvikle læringsdesignet

At invitere de studerende med ind i designprocessen er en kompleks proces, hvor det bliver afgørende at sikre deltagerens mulighed for selv at sætte en dagsorden, og ikke kun forholde sig reaktivt til underviserens, forskerens eller institutionens optagethed (jf. Latour's pointe om vanskeligheden ved at finde måder, hvorpå subjekter kan opponere mod den måde de beskrives eller forstås på).

Derfor blev interviews gennemført med en forholdsvis åben tilgang, hvor forskeren tydeligt kommunikerede, at det var de studerendes fortælling om deres uddannelse, der var i centrum - det, de fandt vigtigst, var vigtigst! Denne tilgang bidrog med at skabe en samtale, hvor risikoen kan mindskes for, at de studerende oplever, at de ikke bidrager på passende vis eller kan anerkendes som ligeværdige deltagere. Tilgangen gav de studerende positioneringsmuligheder, hvor de, og ikke forskeren, havde magten til at bestemme, hvad der var vigtigt i forbindelse med deres uddannelse og studieaktiviteter. Det er vigtigt at pointere, at forskeren har skabt en samtale, hvor uddannelse er i fokus, og der kan derfor argumenteres for, at de studerende ikke har haft mulighed for at blive anset som passende i interviewsituationerne, hvis de ikke accepterede præmissen om at det er vigtigt at snakke om deres uddannelse. Fokuseringen kan dermed have formet udtalelser i denne retning uden at give plads og mulighed for modsatrettede perspektiver. En mere radikalt åben tilgang til interviewsituationen kunne have bidraget med en bredere undersøgelse af de studerendes muligheder og begrænsninger, dog med risiko for, at undersøgelsens retning ville kunne ændre sig gentagne gange. Derfor har et fokus på uddannelse været en nødvendig rettesnor, der har bidraget med at skabe viden om tematikker og rammebetingelser, som har betydning for de studerende.

I analysen og artiklen har vi valgt at fremhæve de studerendes perspektiver. Det er i denne forbindelse vigtigt at understrege, at et sammen-viklet læringsdesign også må indebære, at den åbne undersøgelse af kontekst, formål og værdier bør ske på tværs af de studerendes, den specifikke underviser, institutionens, styringsdokumenters, samfundsmæssige/politiske perspektiver, etc. Det ligger imidlertid uden for rammerne af denne del af projektet.

Om at skabe sporet sammen – de næste skridt

Ovenstående empiriske nedslag illustrerer, at der er lang vej fra at indlede en dialog med den brugergruppe, de studerende udgør, til at kunne træffe reflekterede beslutninger omkring udformningen af uddannelsens eller enkelte modulers didaktiske design på baggrund af deres bidrag. Dertil er konkretiseringsniveauet i de studerendes bidrag for lavt. Desuden er

undersøgelsen et nedslag i et længerevarende forløb, og det er et delstudie med relativt få deltagere, som gør, at det er vanskeligt at drage konklusioner om designmæssige forhold ud fra det. Alligevel finder vi, at studiets resultater kan bidrage til andre studier og undersøgelser, som beskæftiger sig med lignende problematikker.

Vi vurderer således den beskrevne tilgang til at invitere de studerende til at bidrage til designet som frugtbar i forhold til at belyse de studerendes værdier i forbindelse med uddannelsen. Kombinationen af den gruppebaserede diskussion og refleksionsproces med produktion af et visuelt udtryk og det efterfølgende interview med grupperne er en stærk metode til produktion af forhandlede udsagn og udtryk, og etablerer således et godt afsæt for at tilpasse det didaktiske design til den specifikke gruppe af studerende.

Fawns siger om studerendes bidrag til designprocessen:

“Students co-configure and co-design as they reinterpret and complete teachers’ plans (Dron 2021; Fawns et al. 2022; Goodyear 2015)”. (Fawns, 2022, s. 715)

Det er et lidt andet perspektiv på studerende som meddesignere end det, der afspejles i litteraturen om learning design, som vi har gengivet tidligere. Fawns taler således om de studerendes bidrag, ikke som formaliseret deltagelse i planlagte designprocesser, men derimod design gennem fortolkning og forhandling af andres design (planer, opgaveformuleringer, tilgængelige teknologier, etc.). Det er på sin vis en passende beskrivelse af den oplevelse, en af de studerende giver udtryk for under interviewet, hvor talen falder på det forhold, at rammerne for uddannelsen måske er mindre faste, end nogle af dem foretrækker.

Den studerende siger:

“Det er mere det psykiske. Det der med at være i det, hvor vi tænker, at det kræver, at vi er fleksible og omstillingsparate, hvad skal man sige. Vi er jo nogen, der bliver prøvet lidt af, fordi det er så nyt det her, ikke? Men samtidig også meget spændende og det er også meget relevant, og så har vi skrevet henede: usikkerhed, hvordan skal sporet egentligt se ud? Det bliver jo sådan set lavet, mens vi kører, ikke?”

Når studerende på denne måde adresserer, at sporet lægges, mens de kører, så opfatter vi det i høj grad som udtryk for, at (i hvert fald nogle af) de studerende savner eller ligefrem efterlyser en klarere manifestering af den proces og det forløb, som uddannelsen udgør for dem. Hvad skal de deltage i, hvornår og hvordan? Hvad venter der dem? Og måske også et ønske om at kunne se sig selv som deltager i dette forløb.

Citatet ovenfor afspejler, at undersøgelsens fund er relateret til den tid og de rammer, hvorunder undersøgelsen har fundet sted. Med reference til Fawns' prioritering af studerende og underviseres samarbejde om læringsdesignet og udvikling af uddannelsens praksis lægges der også op til, at de studerende kontinuerligt gennem hele deres uddannelsesforløb bliver inviteret – og nødvendigvis må tage imod invitationen – til at bidrage, ligesom det må forventes, at de studerende selv tager initiativ til at indgå i dette samarbejde. Det er ligeledes afgørende, at underviserens pædagogiske praksis tager udgangspunkt heri.

Muligheden for at fastholde den forskningsmæssige dimension over længere tid med den samme gruppe af studerende vil afhænge af flere ting: Dels må der kontinuerligt arbejdes for at etablere og vedligeholde et tillidsfuldt forhold på tværs af de forskellige magtpositioner, deltagerne indtager, og dels må forskningen foregå som en sekundær prioritet i forhold til de studerendes faglige og professionsrettede dannelses- og uddannelsesproces.

Hvis det lykkes, er der mulighed for at bygge oven på denne undersøgelse med yderligere studier, som bl.a. vil kunne afdække om og hvorledes de studerendes diskurser og arbejde med læringsdesign er foranderligt over tid. Derved vil fundene, som er præsenteret i artiklen, kunne vurderes i relation til deres gyldighed under hele studieforløbet og over tid. Den analyse, vi har præsenteret i denne artikel, er et eksempel på første skridt i en kontinuerlig proces med studerende som meddesignere af didaktiske design. Endelig vil et studie over en længere tidsperiode også kunne bidrage med indsigt i, hvorvidt det bliver muligt for de studerende at forfølge muligheder for fx at søge fordybelsen, hvis betingelserne i højere grad er til stede herfor – eller med andre ord at studere sammenhængen mellem det de siger og det de gør. Når de studerende forstås som subjekter med en handlekraft forankret i deres forhandlinger og fortolkninger af de kontekstuelle betingelser, de bliver til i, bør dette få betydning for, hvordan vi kan forstå deres deltagelse i og bidrag til læringsdesignprocessen. De deltagende studerende er i denne forståelse ikke passive objekter, som blot tager et læringsdesign i brug, men derimod (tilstræbt) ligeværdige medudviklere af læringsdesignet for deres egen uddannelse.

Referencer

- Andenæs, A. (2000). Generalisering. Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I: H. Haavind (red.) *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (s. 287-320). Gyldendal Norsk Forlag.
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum physics and the entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press.

- Biesta, G.J.J. (2019). *Letting Art Teach: Art Education After Joseph Beuys*. ArtEZ Press.
- Bloksgaard, L., & Andersen, P. T. (2012). Fokusgruppeinterviewet: Når gruppedynamikken er redskabet. I M.H. Jacobsen & S.Q. Jensen (red.), *Kvalitative udfordringer* (s. 25-44). Hans Reitzels Forlag.
- Breil, L. L. (2023). Isbryderen: Kan en legende tilgang til læring bryde fastfrosne forståelser og opleves af de studerende som et værdifuldt bidrag til deres uddannelse og praksis? *UCN Perspektiv*, (12), 59–68. <https://doi.org/10.17896/UCN.perspektiv.n12.531>
- Børne- og undervisningsministeriet (2023). *Vejledning om Pulje til mere uddannet pædagogisk personale (opkvalificeringspuljen)*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/puljer-priser-udbud/pdf23/231009-vejledning-om-opkvalificeringspuljen-2023--2025.pdf>
- Christensen, G. (2005). Ethiske konstruktioner i det kvalitative forskningsinterview. I Jensen, T.B. & Christensen, G. (red.). *Psykologiske og pædagogiske metoder - Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis* (s. s. 293-317). Roskilde Universitetsforlag.
- Dalziel, J., Conole, G., Wills, S., Walker, S., Bennett, S., Dobozy, E., Cameron, L., Badilescu-Buga E. og Bower, M.I (2016) The Larnaca Declaration on Learning Design. *Journal of Interactive Media in Education*, 2016(1): 7, pp. 1–24, DOI: <http://dx.doi.org/10.5334/jime.407>
- Dohn, N. B., Godsk, M., & Buus, L. (2019). Learning Design: Tilgange, cases og karakteristika. *Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM)*, 12(21), 20. <https://doi.org/10.7146/lom.v12i21.112639>
- Dohn, N. B. & Hansen, J. (2016). Begrebet didaktisk design – et kritisk overblik over betydninger. I N. B. Dohn og J. Hansen (Red), *Didaktik, design og digitalisering* (s. 43-64). Samfundslitteratur
- Fawns, T. (2019). Postdigital Education in Design and Practice. *Postdigital Science and Education*, 1 132–145. <https://doi.org/10.1007/s42438-018-0021-8>
- Fawns, T. (2022). An Entangled Pedagogy: Looking Beyond the Pedagogy—Technology Dichotomy. *Postdigital Science and Education*, (4), 711–728. <https://doi.org/10.1007/s42438-022-00302-7>
- Foucault, M. (2002). *The archaeology of knowledge, and the discourse on language*. Pantheon Books.
- Haavind, H. (1987). *Liten og stor: mødres omsorg og barns udviklingsmuligheder*. Universitetsforlaget
- Halkier, B. (2002). *Fokusgrupper*. Samfundslitteratur.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2015). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling: en studiebog i didaktik* (2. udgave). Gyldendal.
- Højgaard, L., & Søndergaard, D. M. (2015). Multimodale konstitueringsprocesser i empirisk forskning. I S. Brinkmann & L. Tanggaard, (Red.). *Kvalitative Metoder: En grundbog*. København. Hans Reitzel: 315-339.
- Juelskjær, M. & Plauborg, H. (2013). Læring og didaktik udsat for poststrukturalistisk tænkning. I A. Qvortrup & M. Wiberg (red.). *Læringsteori og didaktik* (s. 257-287). København: Hans Reitzels Forlag.

- Latour, B. (2000). When things strike back: a possible contribution of “science studies” to the social sciences. *British Journal of Sociology*, (50), pp117-123.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2000.00107.x>
- Ryberg, T., Buus, L., Nyvang, T., Georgsen, M., & Davidsen, J. (2015). Introducing the Collaborative E-Learning Design Method (CoED). I M. Maina, B. Craft, & Y. Mor (red.), *The Art & Science of Learning Design* (s. 75-91). https://doi.org/10.1007/978-94-6300-103-8_6
- Salmon G. & Wright P. (2014). Transforming Future Teaching through ‘Carpe Diem’ Learning Design. *Education Sciences*, 4 (1), 52-63. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci4010052>
- Søndergaard, D. M. (2000). Destabiliserende diskursanalyse: veje ind i poststrukturalistisk inspireret empirisk forskning. I H. Haavind (red.), *Kjøn og fortolkende metode: Metodiske muligheder i kvalitativ forskning* (s. 60-104). Gyldendal Norsk Forlag.
- Søndergaard, D. M. (2005). At forske i komplekse tilblivelser. Kulturanalytiske, narrative og poststrukturalistiske tilgange til empirisk forskning. I T. Bechmann Jensen & G. Christensen (red.) *Psykologiske og Pædagogiske Metoder* (s. 233-267). Roskilde Universitetsforlag.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2017): *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog*. Lokaliseret på:
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2017/354>.
- Uddannelses- og forskningsministeriet (2023). *Ny uddannelse skal bidrage til flere pædagoger*. <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2023/ny-uddannelse-skal-bidrage-til-flere-paedagoger>
- Young, C. & Nataša Perović (2016). Rapid and creative course design: as easy as ABC? *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (2016) (228), 390 – 395.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.058>

Forfattere

Louise Lund Breil

Adjunkt

Professionshøjskolen UCN



Marianne Georgsen

Lektor, ph.d.

VIA University College



Susanne Dau

Docent

Professionshøjskolen UCN

Forskningsprogram for Refleksiv Praksislæring &
Sygeplejerskeuddannelsen

