

Digitale studiekompetencer i praksis: Studerendes valg, forhandlinger og motiver

Alice Nissen, VIA University College

Ane Tyrrestrup, VIA University College

Eval Rud Møller, VIA University College

Abstract

Denne artikel er baseret på en fokusgruppeundersøgelse, som udforsker kendetegn ved professionsbachelorstuderendes digitale studiekompetencer. Undersøgelsen fokuserer på, hvad studerende vælger, hvordan de forhandler, og hvilke motiver der styrer deres valg. Studerende baserer de fleste valg på personlige forestillinger, præferencer og tidligere erfaringer fra folkeskolen og gymnasiet. De studerendes forhandlingspraksis foregår som en underforstået og implicit overenskomst, og undersøgelsen finder også, at de studerendes valg er motiveret af nemhed, hurtighed og tilgængelighed af de digitale værktøjer. Undersøgelsen viser, at studerendes digitale studiekompetencer domineres af 'flokmentalitet' og produkttænkning, mens procestænkning er fraværende. Artiklen diskuterer, hvordan faktorer som fx institutionelle logikker, tid, tempo og manglende strategisk fokus kan have indvirkning på studerendes studiekompetence.

Engelsk abstract

The study is based on a focus group interview and explores students' digital study skills, focusing on their choices, negotiation practices, and motives. Most decisions are grounded in personal assumptions, preferences, and prior experiences from upper secondary and primary school. Negotiation is implicit, driven by ease, speed, and accessibility. Bachelor students' digital skills are influenced by 'herd instinct' and product thinking, with little process thinking, limiting exploration of better digital solutions. The article discusses how factors such as institutional logics, time constraints, pace, and a lack of strategic focus may influence students' development of study competencies.

Indledning

Formålet med denne artikel er at udforske kendetegn ved professionsbachelorstuderendes digitale studiekompetencer. I undersøgelsen anvender vi "digitale studiekompetencer" som betegnelse for de studiefaglige processer, der involverer brug af digitale teknologier i de studerendes uddannelsesforløb. Artiklen bygger på en kvalitativ undersøgelse, hvor fokusgruppeinterview med studerende fra fire professionsuddannelser (sygeplejerske, lærer, pædagog, bioanalytiker) danner grundlag for en analyse af deres forhandlinger, motiver og valg i relation til digitale teknologier. I undersøgelsen søger vi efter at få indblik i de sociale interaktioner og overvejelser, der ligger forud for de studerendes konkrete anvendelse af digitale teknologier i studiemæssige sammenhænge. Ved at rette blikket mod de studerendes egne perspektiver og erfaringer bidrager artiklen med indsigt i de komplekse forhold, der former digitale studiekompetencer.

I Danmarks digitaliseringsstrategi (Finansministeriet, 2022, s. 57) understreger regeringen, at der "...er behov for at styrke både studerendes og underviseres kompetencer og praktiske færdigheder i anvendelse af digitale teknologier". Det er særligt dette fokus på de studerendes digitale teknologianvendelse, som er afsættet for denne artikel, for hvad ved vi egentlig om de studerendes teknologibrug i professionsuddannelserne? Hvis vi vil styrke studerendes digitale studiekompetencer, må vi først forstå, hvordan de konkret anvender teknologi i deres studiepraksis, herunder hvordan de udvælger digitale værktøjer, samarbejder med andre og handler i teknologiske kontekster. Det er netop i disse processer, at digitale studiekompetencer kommer til udtryk. Vi vil tilvejebringe viden om, hvad der kendetegner studerendes digitale studiekompetencer på professionsuddannelserne, fordi disse er centrale for etablering af deres professionsfaglige teoretiske fundament og dermed de kompetencer, der skal til for at varetage fremtidige opgaver i en profession, hvor det digitale spiller en stadig større rolle.

I litteraturen findes ganske få studier omhandlende professionsbachelorstuderendes digitale kompetencer. Et af disse studier undersøger, hvorledes ingeniørstuderende opfatter digitale kompetencer med afsæt i en matrix, hvor den ene dimension indeholder kompetenceområderne *General academic*, *PBL-specific* og *Discipline/domain specific*, og den anden dimension indeholder de tre taksonomiske niveauer *User*, *Creator* og *Reflexive* (Otto & Bertel, 2023). Studiets konklusioner var blandt andet, at de studerende overvejende havde fokus på færdigheder fremfor kompetencer, hvilket ifølge forfatterne indikerer, at studerende har svært ved at italesætte og reflektere over deres digitale kompetencer. Forfatterne konkluderer desuden i forhold til digital samarbejdspraksis, at der er indikationer på, at de studerende opfatter det som noget, der bare sker, og ikke noget de har en aktiv rolle i at skabe.

Sluttelig konkluderes det, at der er behov for at få sat fokus på studerendes digitale refleksive kompetencer.

Sammenlignes udvalgte professionsuddannelsers studieordninger (VIA University College Bioanalytikeruddannelsen, 2024; VIA University College Læreruddannelsen Silkeborg, 2024a, 2024b; VIA University College Pædagoguddannelsen, 2025; VIA University College Sygeplejerskeuddannelsen, 2024) fremgår det, at "digitale kompetencer" ikke optræder som selvstændigt begreb i disse studieordninger. "Digital" optræder forskelligt/uensartet og med varierede perspektiver fra uddannelse til uddannelse. Den hyppigste brug ses i studieordningerne for pædagog- og læreruddannelsen, hvor "Digital" typisk benyttes koblet til læremiddel eller tilsvarende. Sammenligningen viste desuden, at indhold, der kan knyttes til digitale kompetencer, næsten udelukkende er relateret til professionsspecifikke anvendelsesorienterede færdigheder, mens de digitale kompetencer, der hører til de generelle studiefaglige processer, stort set ikke er beskrevet. Ovenstående viser, at der mangler viden om professionsbachelorstuderendes digitale studiekompetencer.

Forud for artiklens metode- og analyseafsnit vil vi på baggrund af reviews af internationale og nationale studier og styredokumenter beskrive, hvordan begrebet digitale kompetencer defineres i tilknytning til de videregående uddannelsessektorer. I forlængelse af dette forsøger vi at indkredse, hvad der kendetegner overgangen fra gymnasieelev til professionsbachelorstuderende for at få et nuanceret indblik i, hvilke digitale studiekompetencer gymnasieelever bringer med sig i mødet med professionsuddannelserne.

Digitale studiekompetencer

Hvad der generelt kan forbindes med kompetencer i at anvende digitale teknologier, er blandt andet beskrevet af *Joint Research Center (JRS)* under EU. JRS beskriver i "DigComp 2.2. Den digitale kompetenceramme for borgere", at kompetencer er en kombination af *knowledge*, *skills* og *attitude* (Vuorikari et al., 2022, s. 3). Viden omhandler "... fakta, principper, teorier og praksis...". Færdigheder omhandler "... evnen til at anvende viden og bruge knowhow til at udføre opgaver og løse problemer." Attitude omhandler motiver og motivationsfaktorer i forbindelse med uddannelsespræstationer (*the motivators of performance*). JRS beskriver videre i DigComp, at digitale kompetencer kan opdeles i fem områder: *Information and data literacy*, *Communication and collaboration*, *Digital content creation*, *Safety* og *Problem solving*.

De omtalte digitale kompetenceområder genfindes mere eller mindre direkte i dansk kontekst, eksempelvis i forbindelse med EVA's undersøgelse af gymnasieelevers perspektiv på digitale

teknologier, som opererer med informationskompetencer, produktive kompetencer, deltagelseskompetencer og it-operationelle kompetencer (Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), 2017, s. 8). EVA undersøger, hvordan elever i gymnasiet anvender digitale teknologier og finder, at den hurtighed, som præger elevernes brug af sociale medier, forsøger nogle elever at overføre til skolearbejde f.eks. i forbindelse med informationssøgning og videndeling. EVA-undersøgelsen finder desuden, at hurtighed også præger elevers *prøv dig frem-tilgang*, når de skal lære at bruge ny teknologi, hvilket får den konsekvens, at eleverne ikke nødvendigvis reflekterer over, hvorledes deres anvendelse af teknologien kan give dem det største læringsudbytte.

De fire kompetenceområdebeskrivelser genfindes i materialer fra DiDak-projektet (2022) i hvilken sammenhæng it-operationelle kompetencer bliver en integreret del af de tre andre kompetenceområder (Caviglia & Dalsgaard, 2020). I samme sammenhæng anses "sikkerhed og ansvarlighed" (svarende til DigComps *safety*) som iboende i informationskompetencer, produktive kompetencer og deltagelseskompetencer. I forbindelse med DiDak-projektet undersøges "Hvordan elever handler, søger, producerer og deltager med digitale teknologier?", hvilket fører til opdagelsen af "Det digitale instinkt" (Boie et al., 2020). Betegnelsen dækker over, at elever med et digitalt instinkt er handlingsduelige og tænker, at de kan løse de opgaver, der stilles, så længe de har deres digitale teknologier. Handledueligheden er knyttet til at løse opgaver, i hvilken sammenhæng mange elever er mere produkt- end procesorienterede. Det digitale instinkts præg på processen er, at den styres af vane, tilgængelighed, emotion og tilfældighed. Instinktet medfører ikke i sig selv, at elever reflekterer over deres digitale praksis, og den tilhørende handleduelighed er ikke tilstrækkelig til, at de kan handle kompetent med digitale teknologier.

Fra gymnasieelev til professionsbachelorstuderende

Gymnasieelever udgør en væsentlig andel af studerende som optages på professionsuddannelser. Det betyder, at gymnasieelevers digitale studiekompetencer giver et godt billede af, hvad studerendes udgangspunkt er, når de begynder på en professionsuddannelse. Overgangen fra gymnasiet til professionsuddannelserne er en overgang fra at være elev til studerende, og denne overgang medfører større frihed, øget ansvar for deltagelse, samarbejde og læring i uddannelsen. Dette udmønter sig i en uddannelsesorganisering, hvor der sammenlignet med gymnasiet i højere grad lægges vægt på samarbejde i læringsfællesskaber og evnen til at kunne vurdere og vælge digitale redskaber, der understøtter de givne studieprocesser på hensigtsmæssige måder. Det manglende fokus på udvikling af studerendes digitale studiekompetencer i studieordningerne afspejler, at

uddannelsernes antager, at studerende, der starter på en professionsuddannelse, besidder de nødvendige digitale studiekompetencer. Samtidig har uddannelserne en forventning om, at studerende udvikler mere komplekse digitale studiekompetencer, hvor brugen af digitale teknologier er central. På den måde er det en uddannelsesmæssig ambition, at udviklingen af digitale studiekompetencer knytter an til udvikling af en professionsfaglighed. Professionsuddannelser som blandt andet lærer-, pædagog-, sygeplejerske- og bioanalytikeruddannelserne uddanner studerende til at kunne varetage en kompetent digital praksis blandt andet i forhold til fortrolige data, kommunikation, samarbejde med videre, i hvilken sammenhæng det digitale instinkt også må anses for at være utilstrækkeligt.

Undersøgelsens fokus og metodeovervejelser

Vores forskningsspørgsmål lyder: *Hvilke kendetegn ved professionsbachelorstuderendes digitale studiekompetencer træder frem gennem deres forhandlinger, motiver og valg i anvendelsen af digitale teknologier i studiemæssige sammenhænge?*

Fokusområderne er funderet i DigComps beskrivelse af kompetencer i viden, færdighed og attitude (Vuorikari et al., 2022). Afdækning af kendetegn ved de studerendes valg vil give indsigt i det vidensgrundlag, *knowledge*, studerende anvender, når de vælger og forhandler digitale studieredskaber til løsning af en opgave. Kendetegn ved studerendes måde at forhandle kan give indsigt i, hvordan studerende samarbejder og derved deres samarbejdsfærdigheder, *skills*, når de samarbejder med digitale redskaber. Endelig vil kendetegn ved de motiver, der ligger bag studerende valg afsløre, hvorfor studerende vælger de digitale studieredskaber, de gør, og derved give indsigt i studerendes *attitude*. Samlet giver de tre elementer indsigt i studerendes digitale kompetencer.

Til dataindsamlingen er der anvendt fokusgruppeinterview med studerende. Fokusgruppeinterviewene bestod af to dele: en casebaseret øvelse og et efterfølgende semistruktureret interview med afsæt i de studerendes svar på casen (se evt. Bilag. Casen til de studerende).

Fokusgrupper kan belyse, hvordan mennesker agerer, argumenterer, vurderer og forhandler i gruppesammenhænge (Halkier, 2016, s. 10), og metoden er derfor relevant i forhold til undersøgelsens fokus på digitale studiekompetencer som socialt situerede praksisser. Ifølge Brinkmann og Kvale (2015, s. 205) har fokusgruppeinterviews en "ikke-styrende" interviewstil, der giver muligheder for at udtrykke personlige og modstridende synspunkter. I denne kontekst korrelerer denne interviewform med intentionen om at få indsigt i de processer og logikker, der ligger bag de studerendes digitale valg, forhandlinger og motiver. Der er dog også metodiske

udfordringer. I vores tilfælde er der en potentiel risiko for, at deltagere forsøger at positionere sig som 'gode og studiekompetente studerende', eller føle sig pressede til bestemte udsagn af sociale årsager. Forhold, der kan påvirke dynamikken og åbenheden i de data, der genereres.

Formålet med den casebaserede øvelse var at sætte de studerende i en velkendt og konkret studiegruppesituation for at undersøge, hvordan de gennem indbyrdes forhandlinger, vælger ud, forholder sig og når frem til fælles aftaler, når de sammen skal løse en fælles professionsfaglig studieopgave. I casen havde vi lagt benspænd ind, der havde til hensigt at igangsætte sociale interaktionsprocesser i samtalen. F.eks. havde vi skrevet ind i casen, at de ikke måtte vælge Google Docs som skriveteknologi. Tidligere undersøgelser har vist, at de studerende på professionsuddannelserne i høj grad vælger Google Docs (Møller et al., 2020, s. 11). Så hvad sker der mellem de studerende, hvis de ikke kan gøre, som de 'plejer'? Benspændene og formuleringen af opgaver, som de fælles skulle løse i casen, havde altså til hensigt at få afdækket studerendes særlige erfaringer, forhandlingsformer og valg.

Undersøgelsen tager afsæt i studerendes perspektiver, da vi ønsker at få indblik i deres egne praksisser og erfaringer. Dette valg er truffet med bevidsthed om, at et underviserperspektiv kunne have bidraget med andre typer af indsigter. For at få en bred repræsentation er undersøgelsesfeltet sammensat af studerende fra fire forskellige professionsuddannelser udvalgt på baggrund af deres tilknytning til forskellige sektorer og faglige traditioner. Gruppen omfatter tre af de store danske uddannelser målt på antal studerende – pædagog-, lærer- og sygeplejerskeuddannelsen, mens bioanalytikeruddannelsen repræsenterer en mindre professionsuddannelse. Valget giver mulighed for at undersøge de studerendes praksisser i forskellige uddannelseskontekster. Samtidig indebærer det metodiske begrænsninger. I den casebaserede ramme, vi sætter op for interviewene, kan der være en risiko for, at deltagerne deler så beslægtede forståelser, at de i højere grad blot bekræfter hinanden end udfordrer hinandens perspektiver. Som Rieper (1993, s. 12) påpeger, er balancen mellem ensartethed og forskellighed afgørende for dynamikken i fokusgruppeinterview, og denne balance kan påvirke både samtalsens dybde og variation. I relation til den konstruerede case er fordelene, at den skaber et fælles afsæt, som gør deltagerne svar direkte sammenlignelige på tværs af uddannelser. Samtidig kan casens konstruerede karakter medføre en vis mangel på autenticitet, idet deltagerne ikke nødvendigvis relaterer sig til casen som en del af deres konkrete studieerfaringer.

Antallet af informanter i undersøgelsen er relativt begrænset (25 studerende), hvilket har betydning for undersøgelsens rækkevidde. I kvalitative studier er spørgsmålet om reliabilitet omdiskuteret (Dahler-Larsen, 2008; Thagaard, 2004), og i denne undersøgelse er fokus lagt på dybdegående analyse frem for generaliserbarhed. Som Thagaard (2004, 191-195) foreslår, er

genkendelighed et mere relevant begreb i kvalitativ forskning, da det handler om, hvorvidt resultaterne kan genkendes og give mening i andre lignende kontekster. Undersøgelsen peger på mønstre og kendetegn, som kan sammenlignes med andre studier, men ikke generaliseres til hele professionsuddannelsesfeltet. Et mere afgrænset fokus eller flere supplerende undersøgelser kunne have bidraget til tydeligere identifikation af variationer og nuancer i de studerendes digitale studiekompetencer.

Fremgangsmåde og analysestrategi

Studerende blev inviteret pr. mail, og alle, der responderede, blev interviewet. Der blev gennemført syv fokusgruppeinterview med deltagelse af i alt 25 studerende, som var på 4. til 7. semester. Inden fokusgruppeinterviewet underskrev de studerende en samtykkeerklæring. Et fokusgruppeinterview var med deltagelse af lærerstuderende og to fokusgruppeinterview med henholdsvis sygeplejerske-, pædagog- og bioanalytikerstuderende. Ved fokusgruppeinterviewene deltog en interviewer, der ikke var underviser på den respektive uddannelse, og en observatør, der var fra samme uddannelse som de studerende. Denne kombination blev valgt for at balancere kontekstforståelse og bias, men vi er opmærksomme på, at observatørens tilstedeværelse kan have påvirket deltagerens udsagn.

Fokusgruppeinterviewene blev indledt med præsentation af casen, som de studerende først skulle forholde sig til individuelt i 5 minutter, hvorefter gruppen fik 15 minutter til at finde en fælles løsning. Den fælles løsning blev dernæst forelagt interviewer som optakt til det semistrukturerede interview. Varigheden af forløbene var cirka en time. For bedre at kunne identificere hvem, der sagde hvad, blev interviewene videooptaget. Efterfølgende blev videooptagelserne af både de studerendes caseløsning og interviewdel delvis transskriberet, idet interessen var på det sagte og ikke på mimik, gestik eller kropssprog. Det transskriberede datamateriale indeholdt ikke følsomme data eller navne (Datatilsynet, 2021).

DigComps kategorier 'valg, forhandling og motiver' udgør en tematisk ramme for vores analysetilgang. Analysestrategisk fulgte vi en integreret tematisk tilgang, hvor top-down-indekskodning i relation til de tre udvalgte kategorier blev kombineret med bottom-up-udvikling af analytiske koder (Brems & Arregui Olivera, 2024). Tilgangen gjorde det muligt at identificere temaer, mønstre, gentagelser, der gik igen i og på tværs af de fire professionsuddannelseskontekster, men også efter de variationer og paradokser, der trådte frem ved gennemlæsninger af materialet.

Analyse

I artiklens næste del skriver vi frem, hvilke forskellige kendetegn, der viser sig gennem analyseprocessen med udgangspunkt i de tre overlappende undersøgelsesområder: valg, forhandling og motiver.

Valg

De digitale redskaber, som studerende nævner i forbindelse med at skulle vælge et digitalt redskab, vil afspejle de studerendes vidensgrundlag og hvilke digitale værktøjer, studerende har kendskab til og erfaringer med på et eller andet niveau. Kendskabsniveauet til de digitale værktøjer kommer mere tydeligt til udtryk i efterfølgende afsnit om 'forhandling'.

Studerende vælger det, der er undervist i

De studerendes valg, som er knyttet til informationskompetencer, bestod dels i at beslutte en digital søgedatabase, dels at finde et digitalt værktøj til referencehåndtering. Derudover var der ingen begrænsninger på, hvad der kunne vælges.

I forhold til digitale søgedatabaser giver uddannelsesinstitutionen gennem VIA Bibliotek (<https://biblioteket.via.dk>) studerende adgang til en lang række fagspecifikke søgedatabaser, ligesom hjemmesiden giver søgemuligheder til artikel- og bogdatabaser mv. Bibliotekarerne indgår i uddannelsernes undervisning med litteratursøgning, kildekritik mv., som er tilpasset de forskellige uddannelser. Alle interviewede grupper anviser enten en fagspecifik søgedatabase eller VIA Bibliotek som indgang søgedatabaser. De muligheder, som uddannelsesinstitutionen supporter i forhold til referencehåndtering, er:

- Zotero, som institutionens bibliotekarer underviser i som del af uddannelsernes undervisning. Det foregår både på holdbasis og tilbydes som frivillige kurser.
- Mendeley, som institutionen understøtter med blandt andet en 'Institutional edition'. Der afholdes ikke kurser deri, men der er skriftlige vejledninger dertil.
- Word-referencehåndtering. Udelukkende skriftlige vejledninger.

De studerende valgte næsten entydigt Zotero. To gange blev Words referencehåndtering nævnt, den ene gang som et konstaterende alternativ "Word har et indbygget referencehåndteringsprogram" (Lærerstuderende). Den anden udtalelse afslørede et mindre overbevisende kendskab til muligheden "Der er noget med Google også kan lave en..., men om det er Word eller det er ..., men det er ikke noget, vi har fået undervisning i" (Sygeplejerskestuderende). Det særlige ved informationskompetence er, at de i de fire uddannelsers studieordninger beskrives eksplicit som f.eks. et læringsmål: "Den studerende

kan ... mestre relevante arbejdsmetoder til at opsøge, vurdere og fortolke ... teori..." (VIA University College Bioanalytikeruddannelsen, 2024, s. 53; VIA University College Sygeplejerskeuddannelsen, 2024, s. 50) eller som et selvstændigt afsnit (VIA University College Pædagoguddannelsen, 2025, s. 13).

Studerende vælger måske det, som uddannelsen tilbyder

Valget i forhold til samarbejdskompetencer omhandlede at finde et fælles online skriveteknologi/værktøj, som ikke måtte være Google Docs. For nogle studerende betød Google Docs begrænsning, at de skulle finde en anden digital løsning end den, de normalt ville vælge, hvilket kommer til udtryk, da en studerende spontant og humoristisk omformulerer casens udfordring til gruppen: "Der er sket det tragiske, at Google Docs er gået ned." (Lærerstuderende).

De muligheder, som uddannelsesinstitutionen stiller til rådighed til at løse udfordringen, er:

- Learning Management Systemet (LMS) ItsLearning, hvor studerende har adgang til at gemme filer og redigere i LMS'ets 'Word til internettet', som har færre redigeringsmuligheder end Word 365.
- Samskrivning i Word 365 og fildeling på OneDrive (Word/OneDrive-løsning). Disse kan tilgås via Teams, stifinderen mv.

Den dominerende løsning på tværs af uddannelserne var at vælge Word/OneDrive-løsningen. Erfaringerne med at anvende Word/OneDrive-løsningen er noget forskellig. Nogle studerende udtrykker, at det er en alment anvendt løsning, når det udtaler: "OneDrive, Word - Vi plejer at dele et dokument i, det synes jeg er nemmest at bruge, når vi skriver alle sammen -" (Pædagogstuderende). Andre sygeplejerskestuderende udtaler: "Så tænker jeg, at den skriveteknologi, hvor man skriver sammen, der kan vi bruge Word ... den der online ... det ved jeg i hvert fald også, at der er nogle af de andre studerende fra vores klasse, der har brugt ... det fungerer ret godt.", hvilket udtrykker kendskab, men ikke erfaring med løsningen. Andre udtrykker endnu mindre kendskab til Word 365/OneDrive-løsningen, når de spørger medstuderende: "... i forhold til Office 365, som du nævner, er det noget vi kan skrive i samtidigt? Det kan godt blive kompliceret ellers." (Lærerstuderende). Et par studerende nævner, at det kunne være en mulighed at anvende LMS'et til samarbejdet. En udtrykker: "Det synes jeg egentlig fungerede meget godt" (Bioanalytikerstuderende), mens en anden siger: "... det er ikke altid det virker så godt." (Lærerstuderende). En enkelt studerende nævner Canva som alternativ til Word/OneDrive-løsningen, hvilket ikke bliver omtalt yderligere.

Ovenstående viser, at nogle studerende vælger at arbejde med de digitale redskaber, som uddannelsesinstitutionen stiller til rådighed, mens andre studerende vælger det, de plejer at bruge. Det viser desuden, at studerende har en vis viden om alternativer, en viden som må karakteriseres som noget begrænset.

Forhandling

I undersøgelsen var formålet at sætte de studerende i en velkendt studiegruppesituation for at undersøge, hvordan de gennem indbyrdes forhandling når frem til fælles aftaler, når de sammen skal løse en fælles professionsfaglig opgave. Der er fælles kendetegn, som går igen i de syv interviews.

Forhandlinger om valg er sparsomme - ”vi tager det, vi plejer”

Velvidende at fokusgruppeinterviewet havde en tidsramme, som måske kunne lægge pres på de studerendes opgaveløsning, anvender de studerende ikke meget tid på at nå frem til de løsninger, som de sammen vælger at gå videre med. Dialogiske forhandlinger og argumentation i relation til deres fælles valg er sparsom. Et fælles træk i case-løsningerne bliver derfor, at forhandlingen nærmest udebliver, og samarbejdet om retning og valg af digitale værktøjer i stedet viser sig som konstateringer. Vi tager det, ”vi plejer og kender”:

”... det vil være oplagt at gøre brug af Zotero, som vi kender så godt, og som vi har brugt på hele vores uddannelse. Og så lave en fælles mappe, som alle kan tilgå.” (De andre studerende nikker og så er de videre til næste del) (Sygeplejerskestuderende).

De studerende baserer hovedsagelig deres begrundelser på, hvilke redskaber de har erfaringer med, hvad de selv er vant til fra tidligere uddannelser, og hvad de er blevet introduceret til på studiet.

En typisk forhandling starter ved, at de studerende opremser, hvad de kender hver især af digitale samarbejds- og delingsredskaber – og det er som regel Google Docs, Microsoft Word og PowerPoint. På baggrund af de konkrete opremsninger af de digitale værktøjer, de vil anvende (og som mere eller mindre ligner hinanden), vælges det redskab, som de fleste kender til og har længerevarende erfaringer med at anvende. Her argumenterer de med erfaringer, som de oftest har tilegnet sig tilbage fra folkeskolen.

Når de kommer til fravalg af digitale redskaber, argumenterer de overfor hinanden med individuelle forståelser, følelsesargumenter og oplevelser, som f.eks. at Zotero er f.eks.

”kringlet”, ”besværligt”, og at de ikke har de nødvendige it-færdigheder til at arbejde med video m.m.:

”Og jeg føler at en video, animation eller lyd, det bliver for kompliceret og tager for lang tid [de andre nikker], og det har jeg ingen tid til. Det får jeg ikke nok i SU til.” [Der grines] (Bioanalytikerstude-rende).

Tidsperspektiver er endnu et kendetegn i de forhandlinger, der trods alt viser sig i små bidder. ’Tid’ anvendes både som et for og imod. Nye programmer kan tage tid at lære (hvorfor det fravælges), men hvis det på sigt kunne spare tid, kunne det overvejes at ’investere tid’ i at lære det.

I forhold til informationskompetencedelen – særligt referencehåndtering og søgedatabaser, som for de fleste er et nyt uddannelseselement, de møder på professionsuddannelsen, så forhandles der igen ikke, men der nævnes individuelle præferencer for og imod anvendelsen af Zotero.

Alt i alt går det igen i forhandling af valg og løsninger, der træffes af de studerende på tværs af de fire uddannelser, at det foregår som en nærmest underforstået og implicit overenskomst. Det får den betydning, at de vælger digitale samarbejdsværktøjer uden yderligere overvejelser, diskussioner eller refleksioner om redskabernes egnethed til opgaven, om muligheder for at blive klogere på nye, andre og måske mere effektive eller kreative digitale værktøjer, om datasikkerheden efterleves eller hvilke digitale spor, de sætter.

Svagt digitalt ordforråd

Retorisk anvender de som forhandlingsgrundlag det, der virker ”godt”, men uddyber ikke, hvad det er, der er ”godt” eller er ”pisse-smart”, lige som de sjældent vurderer fordele og ulemper ved de valg, de træffer. De er vant til at bruge Google Docs, men begrundet samtidigt fravalg af andre programmer i, at de skal ”signe op” med egen mail. Docs er så integreret i deres måde at arbejde på, at det virker til, at de studerende ikke tænker over, at det også er en ’privat’ løsning.

Når den fælles dialog i relation til casen falder på præsentationsdelen, så hælder de fleste til at anvende PowerPoint, men undskylder samtidigt for det lidt ”kedelige” valg. ”Powerpoint - det er sgu lidt 'Old school' - folkeskole-agtigt” (Sygeplejerskestuderende). I denne gruppe når de ved fælles hjælp frem til præsentations-værktøjet Prezi:

Studerende 1: ”Oplagt er jo ligesom at lave et PowerPoint-show.”

”Ja da” [siger de andre og kigger rundt på hinanden.]

Studerende 2: "Jeg tænkte på de der..."

Studerende 3: "Mind... noget?"

Studerende 2: [viser bevægelse med hænderne] "... hvor man kommer rundt ... eller de der... hvad hedder det?"

Studerende 3: "Mindview?... nåååh Prezi."

Studerende 2: "Den der bobbel, der går hen til den næste bobbel."

Studerende 1: "Det giver jo også sådan lidt spil i præsentationen."

Studerende 2: "Det gør det lidt mere spændende ihvertfald ... end PowerPoint. Jamen, så har vi aftalt, hvad vi vil gøre." (Sygeplejerskestuderende).

Ordudvekslingen viser både et lidt svagt 'digitalt ordforråd' og også, hvordan indbyrdes forhandling og argumentation for valget reelt set ikke sker. De vil egentlig bare gerne gøre "noget andet" end PowerPoint, kommer i tanke om noget, der minder om, men med mere "spil" og vælger så at gå med det.

Interviewene viser også tilfælde af upræcist sprogbrug. F.eks. svarer studerende Google Scholar, når de bliver bedt om at nævne en søgedatabase, hvilket afspejler, at der ikke skelnes mellem en søgemaskine og en søgedatabase.

I de studerendes indbyrdes dialoger spores usikkerhed. De famler i deres valg – de har ikke et sprog, hvor de kan udfordre eller stille spørgsmål til hinanden. Det ser ud til at få den konsekvens, at de programmer og værktøjer, de fleste kender og anvender bliver afsættet for deres fælles valg. På den måde kan der på tværs af uddannelserne se ud til, at en flokmentalitet hersker, hvor vaner og pr. automatik-handlinger sætter ind, mens de mere kritisk reflektive spørgsmål ikke får plads.

Vaner, flokmentalitet og handling styrer

Vanen styrer, og reelle forhandlinger og diskussioner om valg udebliver. Ifølge professor i psykologi Lene Tanggaard er vaner 'det, vi har vænnet os til', og mange vaner kan være yderst hensigtsmæssige (Tanggaard, 2018, s. 9). Studerende på en professionsbacheloruddannelse skal ofte i deres studieliv blive enige om, hvordan de vil samarbejde i digitale læringsrum, da studiegruppearbejde og fælles opgaveløsninger- og afleveringer er en ofte anvendt arbejds- og studieform. Både vanetænkning og flokmentalitet fremstår tydeligt i følgende udsagn:

Studerende 1: "Jeg vidste godt det der med en online Word, men jeg har aldrig brugt andet end Docs."

Studerende 2: "Nej, det har jeg faktisk heller ikke."" (Sygeplejerskestuderende).

"Jeg tænker slet ikke over datasikkerheden som sådan, jeg tænker mere - der er mange, der bruger det her, så derfor må det være sikkert-... det går nok." (Lærerstuderende).

En lærerstuderende nævner onlinesøgemaskinen DuckDuckGo, men de studerende griner (af navnet?), og så stopper dialogen. Det ender med, at de afslutter forhandlingen på denne måde: "Vi kører noget Word, noget bibliotekssøgning, DuckDuckGo, noget Google og Google Scholar" (Lærerstuderende).

Generelt godtager de hinandens forslag uden yderligere spørgsmål eller udforskning af hinandens idéer, færdigheder eller viden. Da de får 'benspændet', at de ikke må anvende Google Docs som fælles online skriveteknologi, lyder ordvekslingen således:

Studerende 1: "Der ville jeg nok håbe på, at der var en i gruppen, der havde en viden, som jeg ikke havde. "

Studerende 2: "Ja, som der ligesom kunne fortælle jer... det [Word] ved jeg, at der også er nogle af de andre studerende, der har brugt... men det fungerer ret godt. Så det vil jeg sige, vi skulle skrive i, så vi allesammen kunne tilgå det." [de andre to studerende nikker og så er den beslutning truffet] (Sygeplejerskestuderende).

Ingen af grupperne metakommunikerer fra start eller undervejs om, hvordan de vil blive enige. De har ikke i en indledende dialog diskuteret, hvordan de vil nå til enighed. Hvad vælger de ud fra? Og hvem har beslutningsretten? Den, der siger mest? den der siger noget først? Den der ser ud til at 'vide' eller 'kunne' mest? Og hvilke argumenter godtages af hinanden i gruppen som saglige og relevante?

Efter at de hver især har haft tid til at tænke over egne forslag, går de straks i gang med at udpege, hvad de vil vælge, og hvad de konkret vil gøre. De har ikke en ramme, en metode eller principper, de indleder med, hvor de sammen sætter ord på eller laver en plan for, hvordan gruppen skal nå til enighed. De går bare i gang. Forhandlingerne de studerende imellem udebliver på den måde, hvor de studerendes ageren er kendetegnet ved at være mere handleorienteret end forhandlingsorienteret.

Motiver og motivationsfaktorer

I vores undersøgelse forsøger vi at få et billede af, hvilke motiver (hensigter) der ligger til grund for de studerendes valg af studieteknologier, og hvad der motiverer dem til at vælge, som de gør.

Det skal give mening, være nemt og hurtigt

Et gennemgående træk ved de studerendes motiver for at vælge digitale studieværktøjer, er, at "de skal give mening". Men hvornår vil det sige, at et værktøj giver mening set fra de studerendes synsvinkel? I de nedenstående svar fra de studerende er det et gennemgående træk, at værktøjet først og fremmest skal være nemt og hurtigt at betjene og ikke nødvendigvis bedst kvalificeret. I samtalerne fremgår det, hvordan studiearbejdet prioriteres tidsmæssigt, og hvordan sondringen mellem studietid og fritid opfattes.

Studerende 1: "Jeg tror, det også er interesse... hvad man gider at bruge tid på. Om man synes, det er sjovt, fordi så bruger jeg jo også min 'fritid' på at sidde og lave det [Red. en digital produktion]."

Studerende 2: "Og jeg føler, at en video, animation eller lyd, det bliver for kompliceret og tager for lang tid." (Bioanalytikerstuderende).

De studerende forstår den tid, de skal lægge i at kvalificere et digitalt produkt, som en slags ekstraarbejde, der skal lægges oveni studiet, dvs. et tilvalg, de gør på egen hånd, eller en slags interesselid, de vælger at allokere, og ikke som en indsats, der hører til inden for rammen af deres studietid. Hvis de studerende oplever, at processen "bliver for kompliceret og tager for lang tid" (Bioanalytikerstuderende) opstår der en fælles udtalt konsensus om, at man så hellere vælger det kendte.

I flere sammenhænge peger de studerende på "det sikre valg" i forbindelse med teknologianvendelse, hvilket hentyder til personlige præferencer og rutinemæssige teknologier, de kender i forvejen fra folkeskolen til ungdomsuddannelserne:

Studerende 1: "Det kommer også an på, hvor lang tid vi siger, vi sætter af til at lave det her skriftlige produkt - for jo mere tid jo mere omfattende multimodale produkter vil vi inddrage - fordi det ville også føles træls, hvis man følte, at man sad med noget halvfærdig... så jo kortere tid, jo større er tendensen til bare at vælge powerpoint."

Studerende 2: "Det er det, jeg mener med det sikre valg, ik? Det tror jeg, kommer helt tilbage fra tidligere studier - osse både folkeskolen - at det er noget, vi har med os, [...]. I undervisningen er

vi jo også vant til, at det er et powerpoint-oplæg, vi ser, så den sidder meget indprentet, at den skal vi osse bruge, ..." (Pædagogstuderende).

"Det sikre valg" dækker altså over valg, de studerende tidligere har foretaget, eller som før professionsuddannelsen har foretaget på deres vegne. I det tilfælde, hvor det ikke nødvendigvis er rutinen, der afgør valget, spiller tilgængeligheden en væsentlig rolle: "Nej, altså det vigtigste for os er, at alle har adgang til det. Der arbejder vi i Google Docs, fordi det er lettest tilgængeligt. ..." (Bioanalytikerstuderende).

Udover at tilgængelighed spiller en rolle, så fremgår det samtidigt, at det er tilfældighedsprincippet, som råder. Ofte er det oparbejdede rutiner i studiegruppen, som udgør grundlaget for teknologivalget.

Studerende demotiveres af "frit valg"

Et andet kendetegn ved de mange svar er, at underviserne ikke interagerer med de studerende, når det handler om, hvilke teknologier der måtte være formålstjenelige til de givne studieforløb, og hvordan disse kunne kvalificere de studerendes læreprocesser. Som oftest står det de studerende frit for at vælge studieteknologier til de forskellige studieforløb. I langt de færreste tilfælde indgår teknologivalg i underviserens didaktiske rammesætning af, hvordan fx samarbejde, samskabelse og kommunikation skal foregå. Et eksempel på manglende rammesætning som vores undersøgelse viser er, at de studerende ikke besidder strategier til at håndtere samskrivningsprocesser i online skrive dokumenter. I modsætning til det analoge studiegruppensamarbejde overlades de studerende i digital sammenhæng til selv at håndtere samarbejdsformen, når de skriver og redigerer i fælles studiedokumenter. Det tyder altså på, at studiegrupperne ikke stilladseres indenfor digitale rammer i den sammenhæng, hvilket kommer til udtryk i interviewene som usikkerhed hos de studerende.

Andre svar peger på, at underviserens manglende it-didaktiske rammesætning udgør en vigtig faktor for motivationen for at lægge kræfter i at arbejde med studieteknologier:

Studerende 1: "Lærerne har mere lagt op til os, at I kan bruge PPTX, det er ikke som om, det har været vigtigt for dem, om vi bruger det ene eller det andet eller det tredje. (...) Jeg føler ikke du får nogen credit for, at du har lavet en fed PowerPoint, andet end at dine medstuderende er lidt mere opmærksomme, men for bedømmelsen gør det ikke noget..."

Studerende 2: " [...] det gider jeg ikke... det får jeg ikke noget ud af. Der er ikke nogen gulerod." (Sygeplejerskestuderende).

Det har altså en effekt på de studerendes motivation, når der fra underviserens side ikke stilles krav til, hvilket værktøj de studerende skal tage i anvendelse, og hvordan det skal bruges til at kvalificere studiearbejdet. Når dette er tilfældet, vælger de studerende uden større omtanke, hvad de har for vane at bruge, altså hvad de kender i forvejen, hvilket ikke nødvendigvis er det bedste. For det andet har anerkendelse en stor betydning for de studerendes motivation. Når de oplever, at de hverken "får nogen kredit for" valg af digitalt værktøj, eller at de bliver anerkendt for resultatet og kvaliteten af de digitale produktioner, svækkes deres motivation for at udnytte teknologiens muligheder i forbindelse med en given indsats eller opgave. I tilknytning til denne problemstilling viser vores undersøgelse, at der i nogle tilfælde gives feedback på det faglige indhold, men sjældent på arbejdsprocessen, valg og anvendelse af studieteknologier. Det er åbenlyst, at den didaktiske ramme omkring en given produktion eller udført øvelse udgør en væsentlig drivkraft for de studerendes motiver og motivation for valg og anvendelse af studieteknologier. Hvis der f.eks. ikke er et efterspil i form af feedback af en afviklet studieopgave, oplever de studerende manglende drivkraft og agens i forhold til arbejdsindsats, indhold og kvalitet: "Det er lige meget. Nu laver vi bare det her. Så bliver det præsenteret og så er der ikke nogen, der tænker over det bagefter." (Lærerstuderende).

Vores undersøgelse viser, at de studerende forstår deres professionsfaglige læring som en lineær proces med et eksekverende mål i sigte mere end en akkumulativ proces, hvor viden, færdigheder og erfaringer gradvist bygges op over tid. Den lineære læringsproces skaber et fragmenteret studieforløb uden hensyntagen til syntese af ny viden og tidligere erfaringer, og med et udpræget fokus på, hvordan enkelte præsentationer og produkter skal overstås, da det ikke er noget, nogen "tænker over bagefter".

"UC Viden og Google Scholar var vi i hvert fald bekendt med, og VIAs Biblioteker for der har jeg i hvert fald en forestilling om, at det er nemmere at finde, hvad der er nyest." (Pædagogstuderende).

"Jeg har ikke så meget teknisk snilde, at jeg kan sætte mig ind i Zotero, så jeg har lænet mig meget op ad VIA Biblioteks guide til APA." (Pædagogstuderende).

Samlet set peger vores undersøgelse på, at de studerendes valg er motiveret af ønsket om fremdrift (at det skal være nemt og hurtigt at bruge) mere end at få etableret et godt samarbejdsgrundlag, eller få skabt fokus på kvalitet og fagligt indhold. De studerende prioriterer produkt frem for proces og vores undersøgelse peger på, at de først og fremmest fokuserer på at få deres studieopgaver, som oftest er digitale produktioner, eksekveret og afviklet hurtigst muligt fremfor at fokusere på kvalitet, procesforhold afstemt med bevidste valg af de digitale værktøjer.

Diskussion og perspektiveringer

Vores undersøgelse finder, at studerendes valg af digitalt værktøj oftest er baseret på erfaringer fra f.eks. folkeskole eller gymnasium, og at deres viden om digitale værktøjer kan karakteriseres som (noget) begrænset. Gymnasieelevers digitale kompetencer er præget af et digitalt instinkt og "... de mangler begreber og metoder til at være kritiske på en reflekteret måde." (Boie et al., 2020, s. 12), hvilket viser, at indgangskompetencerne ikke er tilstrækkelige. Tilsvarende fund genfindes i en EVA undersøgelse (2017, s. 9), der fandt at gymnasieelever: "... ikke nødvendigvis ... har øje for, hvordan digitale teknologier anvendes bedst muligt i en faglig sammenhæng." Det betyder, at såfremt professionsuddannelsernes ambition er at uddanne studerende til at have digitale kompetencer, der indebærer et reflekteret niveau, så skal disse kompetencer udvikles i løbet af uddannelsen. En væsentlig udfordring i denne sammenhæng er, at digitale studiekompetencer ikke er formaliseret som et fagligt ansvar for underviserne (eller andre) på professionshøjskolerne. Bortset fra informationskompetenceområdet omtaler uddannelsernes studieordninger ikke digitale studiekompetencer specifikt. Det forstår vi som, at uddannelserne antager, at de studerende er kompetente til at anvende teknologier hensigtsmæssigt, og at valget af deres teknologianvendelse i studiemæssige sammenhænge i øvrigt ikke har nogen betydning for proces, praksis og læring. Det synes således relevant, at uddannelserne ved kommende revision af studieordninger har fokus på studerendes vidensgrundlag i forhold til digitale teknologier.

Vores analyser viser desuden, at professionsbachelorstuderendes digitale studiekompetencer ofte præges af vaner og hurtige, effektive strategier. På tværs af uddannelserne i undersøgelsen ser vi en tendens til, at de studerende orienterer sig mod produktion og opgaveløsning frem for refleksion og faglig udforskning. Disse fund er i sammenfaldende med hvad Otto og Bertel (2023) fandt ved deres undersøgelse af ingeniørstuderendes digitale kompetencer, og hvad EVA fandt i forbindelse med studiet: Digitalisering af gymnasiet set fra elevers perspektiv (2017). Hurtighed og vane synes dermed at være en egenskab, som genkendes såvel blandt studerende, som typisk starter på en professionsuddannelse, som blandt professionsbachelorstuderende. Denne praksis kan forstås og diskuteres i lyset af bredere strukturelle vilkår. Ved at anvende sociologiske perspektiver på vores fund, fremkommer forskellige forklaringsmuligheder, som vi vil diskutere og perspektivere vores fund i relation til.

Institutionelle logikker og udvikling af digitale kompetencer

Globalt ses en tendens til at betragte uddannelse som en vare, og politisk er der et ønske om, at det danske uddannelsessystem skal kunne konkurrere internationalt (Jensen & Rosendal Jensen, 2007). På samme tid har accountability-politikken medført en præstationsorienteret

styring af uddannelserne (Rasmussen, 2007). På professionsuddannelserne genfindes dette. En analyse af studieordningerne på fire professionsbacheloruddannelser viser, at præstations- og produktionslogikker er fremherskende. På både lærer-, sygeplejerske- og pædagoguddannelsen er der mødepligt til store dele af uddannelsen. På alle uddannelser er der deltagelsespligt samt krav om aktiv deltagelse, der er studieprodukter, der løbende skal laves og godkendes, og udførligt beskrevne videns-, færdigheds- og kompetencemål, der skal prøves i. Studerende skal ofte løse forholdsvis definerede opgaver på kort tid for at kunne fortsætte deres studier. Dette kan tolkes som et forsøg på at sikre engagement og progression, men det kan også diskuteres, om det fremmer en mere instrumentel tilgang til læring. Det rejser spørgsmålet: Er der plads til eksperimenterende, kritisk og kreativ brug af teknologi i et system, der primært belønner effektiv opgaveløsning?

Set i et nyinstitutionelt perspektiv, som beskrevet af bl.a. sociologerne DiMaggio og Powell (1991), kan uddannelsespolitiske ændringer forstås som en del af en bredere institutionel isomorfisme, hvor organisationer tilpasser sig strukturer og praksisser for at opnå legitimitet i deres omgivelser (Mik-Meyer & Villadsen, 2007, s. 125–126). Accountability-politikken kan ses som en form for regulativ isomorfisme, hvor standardiserede krav bliver anvendt som kontrolmekanismer for at sikre, at uddannelsesinstitutioner lever op til eksterne forventninger (DiMaggio & Powell, 1991, s. 41–63). Denne styringslogik afspejles i vores empiriske fund. De studerendes digitale studiekompetencer fremstår ofte som strategiske og effektive, orienteret mod produktion og opgaveløsning snarere end faglig fordybelse. Det kan tolkes som en rationel tilpasning til et system, hvor progression og gennemførelse er tæt knyttet til målbare resultater og tydelige krav. Når de studerende vælger digitale redskaber, sker det ofte med henblik på at optimere arbejdsprocessen og minimere kompleksitet. Det er ikke nødvendigvis udtryk for manglende engagement, men snarere en respons på en uddannelseskontekst, hvor tempo og produktivitet er centrale. Den konstruerede case i fokusgruppeinterviewene viste, hvordan benspænd (fx forbud mod Google Docs) aktiverede forhandlinger, men også afslørede, hvor stærkt vaner og effektivitet styrer de studerendes valg. Det fører til problemstillingen om, hvorvidt professionsuddannelsernes strukturer i praksis understøtter udviklingen af digitale studiekompetencer, der rækker ud over funktionel anvendelse.

Tid, tempo og ansvar

De mange uddannelsesinitiativer, der i et nyinstitutionelt perspektiv skal legitimere, at uddannelserne 'har styr på det', kan være med til at sætte tempoet i vejret. Samtidig accelererer den digitale udvikling, og de studerende befinder sig i et spændingsfelt mellem kontrol og innovation.

Vores fund viser, at tid fungerer som en legitim og styrende faktor i de studerendes samarbejde og digitale valg. Når tempoet er højt, bliver hurtige og velkendte løsninger en måde at håndtere studielivet på. Set i lyset af Hartmut Rosas (2014) teori om accelerationssamfundet, kan de studerendes praksis forstås som en reaktion på et liv, hvor tempo og effektivitet generelt er dominerende. Den teknologiske udvikling har intensiveret tempoet i både kommunikation og læring, og de studerende oplever, at flere ting skal gøres på kortere tid. Når professionsstuderende samtidig bruger gennemsnitligt syv timer om ugen på lønnet og frivilligt arbejde (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2023), bliver tid en knap ressource.

I praksis ser vi, hvordan denne accelerationslogik fører til vanehandlinger og flokmentalitet i de studerendes digitale valg. Det kan se ud til, at det digitale instinkt formet af tidligere uddannelseserfaringer aktiveres, og nye, mere kritiske og refleksive arbejdsgange nedprioriteres. Dette afspejler en modsætning mellem institutionelle krav, der øger tempoet, og behovet for tid til refleksion og udvikling af digitale studiekompetencer. Det er derfor ikke tilstrækkeligt at fokusere på individets ansvar og engagement, når vi taler om digital kompetenceudvikling. De studerendes valg og praksisser er ikke alene et spørgsmål om personlig motivation, men formes i høj grad af strukturelle vilkår og uddannelseslogikker. Hvis vi vil styrke refleksive og kritiske digitale kompetencer, må vi også adressere de institutionelle rammer, der begrænser tid og rum for faglig udforskning. I lyset af den aktuelle reform af professionsuddannelserne bliver denne kompleksitet særlig relevant og opmærksomheden på disse forhold påtrængende. Det rejser spørgsmålet: Hvem skal varetage opgaven med at integrere digital kompetenceudvikling som en meningsfuld og fagligt forankret del af uddannelserne?

Manglende strategisk fokus på digitale studiekompetencer

I professionsuddannelser ser vi tendenser både på organisatorisk niveau, men også ned i de studerendes hverdagspraksis, at teknologi håndteres ud fra en værktøjsforståelse, det vil sige ud fra en forståelse af teknologien som elementære redskaber, vi selv er herre over, hvornår vi vil bruge, og hvordan vi vil bruge. Teknologistudier peger på, at de digitale værktøjer indeholder agens og ”dermed ikke blot lader sig forme af forudbestemte brugssituationer og menneskelige intentioner” (Dalsgaard & Ryberg, 2022, s. 48). Teknologierne præger de studerendes forståelse af praksis, deres tilgang til viden, deres måde at kommunikere og samarbejde på. Vi deler det synspunkt, at det er vigtigt, at professionsuddannere har forståelse for teknologiens agens, muligheder og mekanismer – ”og at teknologierne også er med til at omskabe fagene med tiden” (Dalsgaard & Ryberg, 2022, s. 49). Man kan diskutere, om vi ikke har bevæget os væk fra det punkt, hvor vi kan bestemme over teknologierne, netop fordi samspillet mellem mennesker, praksis og teknologi er blevet komplekst og uforudsigeligt. Den seneste udvikling

inden for generativ AI og dets indtog i uddannelserne er et eksempel på dette. At udviklingen og samspillet er uforudsigeligt, betyder ikke, at professionerne og professionshøjskolerne skal opgive at formulere eksplicitte strategier for digitale kompetenceudvikling. Men det betyder derimod, at der skal gøres et stort arbejde med at forstå teknologiernes præmisser som medierende redskaber, der former og forandrer, hvad de studerende skal lære, og hvordan de skal lære det.

I øjeblikket er 'professionsinformatik' blevet introduceret som et nyt fællesdidaktisk område og opmærksomhedsfelt på tværs af professionshøjskolen VIA University College. Begrebet professionsinformatik indrammer, hvordan kommende fagprofessionelle skal kunne forudsige og modificere teknologiens rolle som en del af deres myndige ageren (Basballe & Hjort, 2023, s. 104). Dette felt har fået strategisk opmærksomhed i organisationen og fokuserer på teknologiernes anvendelse i professionerne. Det fokus er forskellig fra studerendes digitale studiekompetencer, hvorfor vi mener, at det er vigtigt at diskutere, hvordan en lignende eksplicit opmærksomhed og strategitænkning kunne rettes mod en fortsat udvikling af de studerendes digitale studiekompetencer.

Konklusion

Vores mål med undersøgelsen var at udforske kendetegn ved de studerendes digitale studiekompetencer. Disse kendetegn er centreret omkring, hvad de studerende vælger, hvordan de forhandler og hvilke motiver, der er styrende for deres valg og samarbejde. Undersøgelsen afdækker, at studerende i forhold til informationskompetencer vælger de digitale værktøjer, som de bliver undervist i på uddannelsen, og at studerende i andre sammenhænge vælger de digitale værktøjer, som de plejer at bruge, det være sig værktøjer som uddannelsesinstitutionen stiller til rådighed eller andre, typisk Google-værktøjer. Med hensyn til forhandlinger om valg af digitale løsninger viser undersøgelsen, at der stort set ingen metakommunikation finder sted i de studerendes interaktioner. Derudover peger vores undersøgelse på, at de studerende mangler ord, begreber og sprog til at tænke/tale om de digitale værktøjer med.

Undersøgelsen fandt desuden, at det, der motiverer de studerende til at vælge, som de gør, er, at det skal være nemt og hurtigt, og at de digitale værktøjers tilgængelighed spiller en stor rolle. I et sociologisk perspektiv kan karakteristika ved accelerationssamfundet og uddannelsessystemernes organisering bidrage til en øget tempoopfattelse. De institutionelle rammer fungerer som strukturelle faktorer, der potentielt intensiverer både den faktiske og oplevede hastighed samt studieintensiteten.

Ud fra vores undersøgelse kan vi konkludere, at uddannelsernes rammesætning, eller mangel på samme, af den ønskede udvikling af digitale studiekompetencer er central. Vi fandt i forhold til informationskompetencer, at rammesætning bidrager til udvikling af digitale studiekompetencer. Vi fandt desuden, at fravær af en tydelig og overordnet rammesætning af de digitale studiekompetencer efterlader de studerende i en slags tomrum, når de skal træffe valg i forbindelse med studierelaterede arbejdsprocesser, hvorved udvikling af digitale kompetencer potentielt bremses eller ophører. Vores undersøgelse peger på, at når de studerende efterlades i dette tomrum, så er tendensen, at de baserer deres valg på personlige forestillinger, præferencer, holdninger og forhåbninger (attitude) - og hvad de bærer med sig fra gymnasiale uddannelser og folkeskolen. Undersøgelsen viser desuden, at professionsbachelorstuderendes digitale studiekompetencer er domineret af tid, 'flokmentalitet' og produkttænkning, og at procestænkning og akkumulativ læring fylder ganske lidt, hvis det i det hele taget eksisterer. Det fører til, at de studerende ikke undersøger sammen, hvilke andre digitale muligheder og løsninger, der kunne skabe et mere hensigtsmæssigt udgangspunkt for arbejdet med studieopgaverne.

Referencer

- Basballe, D. A., & Hjort, M. (2023). Profession og myndiggørelse. I L. Buus & M. Høybye-Mortensen (Red.), *Professioner og deres digitale landskab*. Samfundslitteratur.
- Boie, M. A. K., Dalsgaard, C., & Caviglia, F. (2020). Det digitale instinkt: Gymnasieelevers digitale praksis. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 13(23), 19.
- Brems, M. K., & Arregui Olivera, C. (2024). An integrated guide to thematic analysis: Combining top-down and bottom-up approaches. *Journalistica*, 18(1).
<https://doi.org/10.7146/journalistica.v18i1.150091>
- Caviglia, F., & Dalsgaard, C. (2020). *Introduktion til digitale kompetenceområder*. Center for Undervisningsudvikling og Digitale Medier, Aarhus Universitet.
https://pure.au.dk/ws/portalfiles/portal/176497918/II_Introduktion_til_digitale_kompetenceomra_der_2020_published_web.pdf
- Dahler-Larsen, P. (2008). *At fremstille kvalitative data* (2. udgave). Syddansk Universitetsforlag.
- Dalsgaard, C., & Ryberg, T. (2022). *Digitale læringsrum*. Samfundslitteratur.
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). (2017). *Digitalisering i gymnasiet set fra elevers perspektiv*. Danmarks Evalueringsinstitut.
<https://www.eva.dk/Media/638372891461142732/Digitalisering%20i%20gymnasiet%20set%20fra%20elevers%20perspektiv%202018.pdf>
- Datatilsynet. (2021, maj). Vejledning. Samtykke. Datatilsynet.
[https://www.datatilsynet.dk/Media/0/C/Samtykke%20\(3\).pdf](https://www.datatilsynet.dk/Media/0/C/Samtykke%20(3).pdf)

- DiDak Digitale kompetencer i gymnasiet. (2022). DPU - Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse - Didaktikuddannelserne, Aarhus.
<https://dpu.au.dk/forskning/projekter/afsluttede-projekter/didak>
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1991). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. I W. W. Powell & P. J. DiMaggio (Red.), *The New institutionalism in organizational analysis* (s. 63–82). University of Chicago Press.
- Finansministeriet. (2022). *Danmarks digitaliserings strategi—Sammen om den digitale udvikling*. Finansministeriet. https://fm.dk/media/25991/danmarks-digitaliseringsstrategi-sammen-om-den-digitale-udvikling_a.pdf
- Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper* (3. udgave). Samfundslitteratur.
- Jensen, K., & Rosendal Jensen, N. (2007). *Modernisering af den offentlige sektor*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (B. Nake, Overs.; 3. udgave). Hans Reitzel.
- Mik-Meyer, N., & Villadsen, K. (2007). *Magtens former: Sociologiske perspektiver på statens møde med borgeren*. Hans Reitzel.
- Møller, E. R., Nissen, A., Hoberg, L. K., Jensen, T. W., & Buus, L. (2020). *VIA-studerendes digitale læringsmiljø*. VIA University College.
https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/105459872/VIA_studerendes_digitale_l_ring_smilj_rapport_20201111.pdf
- Otto, S., & Bertel, L. B. (2023). Engineering Students' Perceptions of Digital Competences in a PBL Environment. *International Research Symposium on PBL*, 9, 118–123.
https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/676574073/Open_access_book.pdf
- Rasmussen, J. (2007). Accountabilitypolitik. *Unge Pædagoger*, 6, 3–21.
- Rieper, O. (1993). *Gruppeinterview i praksis: Brug af fokusgruppeinterview i evalueringsforskning*. AKF.
- Rosa, H. (2014). *Fremmedgørelse og acceleration* (M. Visby, Overs.). Hans Reitzel.
- Tanggaard, L. (2018). *Vanebrud: Hvordan du veksler 7 gamle vaner til ny kreativitet*. Akademisk Forlag.
- Thagaard, T. (2004). *Systematik og indlevelse: En indføring i kvalitativ metode*. Akademisk Forlag.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2023). *Danmarks Studieundersøgelse 2023—Resultatrapport for VIA University College*. <https://www.via.dk/-/media/VIA/om-via/kvalitet-i-vias-uddannelser/dokumenter/danmarks-studieundersogelse-2023-resultatrapport-for-via-university-college.pdf>
- VIA University College Bioanalytikeruddannelsen. (2024, august). *Studieordning for Professionsbachelor i bioanalytisk diagnostik*. VIA University College Bioanalytikeruddannelsen. https://www.via.dk/-/media/VIA/uddannelser/sundhed/bioanalytiker/dokumenter/studieordning_via_bioanalytikeruddannelsen-august_2024.pdf

- VIA University College Læreruddannelsen Silkeborg. (2024a). *VIA Læreruddannelse. Studieordning del 2. Fag, eksamens- og prøvebeskrivelser*. VIA University College Læreruddannelsen. https://www.via.dk/-/media/VIA/uddannelser/padagogik-og-laring/laerer/dokumenter/silkeborg/studieordninger/2024/fag_eksamens-og-proevebeskrivelser-silkeborg-2024.pdf
- VIA University College Læreruddannelsen Silkeborg. (2024b, august 1). *VIA Læreruddannelse. Studieordning. Almen studieordning*. VIA University College Læreruddannelsen. https://www.via.dk/-/media/VIA/uddannelser/padagogik-og-laring/laerer/dokumenter/silkeborg/studieordninger/2024/almen_studieordning_lisil2024.pdf
- VIA University College Pædagoguddannelsen. (2025, juli). *Studieordning VIA Pædagoguddannelsen*. VIA University College Pædagoguddannelsen. https://www.via.dk/-/media/VIA/uddannelser/padagogik-og-laring/paedagog/dokumenter/studieordninger/2025_studieordning-paed-udd_pr_15012025.pdf
- VIA University College Sygeplejerskeuddannelsen. (2024, juni 18). *Studieordning VIA Sygeplejerskeuddannelsen*. VIA University College Sygeplejerskeuddannelsen. https://www.via.dk/-/media/VIA/uddannelser/sundhed/sygeplejerske/Studieordninger/Studieordning_Sygeplejerskeuddannelsen_2024-25.pdf
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/115376>

Forfattere

Alice Nissen

Lektor

VIA University College, læreruddannelsen

abod@via.dk

<https://orcid.org/0000-0002-4252-1707>



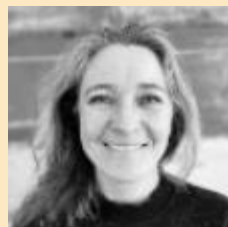
Ane Tyrrestrup

Lektor

VIA University College, Pædagoguddannelsen

anty@via.dk

<https://orcid.org/0000-0002-2029-7337>



Eval Rud Møller

Ph.d., Lektor

VIA University College, Bioanalytikeruddannelsen

erm@via.dk

<https://orcid.org/0000-0001-7587-7147>



Bilag. Casen til de studerende

1.) På studiet har I fået en opgave, hvor I sammen i grupper skal udarbejde et skriftligt produkt i relation til en professionsfaglig problemstilling/et professionsfagligt felt/tema.

Der er nogle bestemte krav til opgaven/det skriftlige produkt:

- *I skal anvende et fælles online skriveteknologi/værktøj (det må ikke være Google Docs)*
- *I skal finde og inddrage den nyeste viden ift. det valgte problemfelt/faglige tema.*
- *I skal anvende digitale søgedatabaser*
- *I skal udarbejde en fælles online referenceliste i et referencehåndteringsprogram*

2.) På baggrund af det skriftlige produkt skal I efterfølgende lave en præsentation af emnet for resten af holdet. I har en uge til at lave 20 minutters præsentation.

Jeres underviser har rammesat, at I skal anvende mindst to af følgende elementer (modaliteter) i jeres præsentation:

- *grafiske afbildninger*
- *lyd*
- *billeder*
- *animation*
- *video*

Hvad gør I? Hvilke valg træffer I?