

Meritpædagoguddannelsens sammenfiltringer: Studerendes mægling og koreografiske implikationer

Kresten Dalegaard, Københavns Professionshøjskole 

Ida Rausch, Københavns Professionshøjskole 

Bjørn Hardenberg, Københavns Professionshøjskole 

Abstract

Artiklen undersøger meritpædagoguddannelsen på Københavns Professionshøjskole gennem et postdigitalt perspektiv inspireret af Tim Fawns' begreb entangled pedagogy, hvor læring forstås som et dynamisk samspil mellem digitale teknologier, sociale relationer, materielle omgivelser og menneskelig agens (Fawns, 2022). På baggrund af surveydata undersøger artiklen, hvordan studerende navigerer mellem og forbinder forskellige praksisfællesskaber (Wenger, 2004) gennem mægling og multipelt medlemskab. Undervisning forstås i denne sammenhæng som en koreografi (Fawns, 2022), som de studerende aktivt fortolker, tilpasser og realiserer i deres arbejdspraksis og derigennem gør læreprocessen meningsfuld. Artiklen argumenterer for, at uddannelsens asynkrone og fleksible struktur – kombineret med de studerendes kontinuerlige praksistilknytning – skaber særlige betingelser for postdigital uddannelse, hvor undervisere kun delvist kan styre læreprocessen, og hvor studerende, kolleger, ledere og andre aktører alle fungerer som medskabere af uddannelsen. Afslutningsvis diskuteres, hvilke implikationer denne forståelse har for koreografiens design og orkestrering (Goodyear & Dimitriadis, 2013).

English abstract

The article examines the credit-transfer BA programme in Social Education at University College Copenhagen (KP) through a postdigital perspective inspired by Tim Fawns' concept of entangled pedagogy, in which learning is understood as a dynamic interplay between digital technologies, social relations, material environments, and human agency (Fawns, 2022). Drawing on survey data, the article explores how students navigate between and connect different communities of practice (Wenger, 2004) through brokerage and multiple membership. In this context, teaching is understood as a choreography (Fawns, 2022) that students actively interpret, adapt and realise in their workplace practice, thereby making the learning process meaningful. The article argues that the programme's asynchronous and flexible structure—combined with students' continuous engagement in professional practice—creates distinctive conditions for postdigital education, where educators can only partially control learning processes and where students, colleagues, workplace managers and other stakeholders all function as “co-teachers”. Finally, implications for the choreography's design and orchestration that follow from these understandings are discussed (Goodyear & Dimitriadis, 2013).

Introduktion

Inden for klassisk humanistisk uddannelsestænkning (Biesta, 1998) har det digitale generelt været tildelt en forholdsvis marginal rolle. Såkaldt autentisk læring har været forbundet med menneskelige relationer mellem lærer og elev eller grupper af studerende. Når digitale teknologier har været inddraget i uddannelsesmæssige sammenhænge, er de derfor ofte blevet betragtet som en tilføjelse til eller et forstærkende element af allerede eksisterende pædagogiske praksisser (Fawns, 2019; Gourlay, 2021). Fawns (2019) præsenterer en såkaldt postdigital forståelse, som bryder med denne opfattelse. Her forstås uddannelse som en sammenfiltrering af det digitale, biologiske, materielle og sociale (Fawns, 2019; Jandrić et al., 2018). Knox (2019) opfordrer til at rette opmærksomheden mod de måder, digitale teknologier omformer selve kernen af uddannelsespraksis, og Code (2025) beskriver ligeledes, hvordan vores fundamentale forståelse af læring påvirkes af digitale og analoge sammenfiltreringer. Fawns beskriver den postdigitale sammenfiltrering som entangled pedagogy, og hans argument er, at vi bør holde op med at skelne mellem “digital” og “ikke-digital” undervisning. Læring foregår altid i et samspil mellem mennesker, materialer, rum, sociale relationer og teknologier (Gourlay, 2021). Derfor bør vi tænke postdigitalt – det digitale er ikke noget ekstra, men en integreret del af al uddannelse.

Denne indsigt giver anledning til refleksion over meritpædagoguddannelsen på Københavns Professionshøjskole (KP), som beskrives og opfattes som ”netbaseret” – organiseret med fysiske indkald på professionshøjskolen hver 4.-5. weekend, og herimellem såkaldte ”netopgaver”, organiseret og rammesat af undervisere via KP’s Learning Management System (LMS) og udført samt afrapporteret af de fuldtidsarbejdende studerende i deres pædagogiske praksis og i deres studiegrupper. Det er vores opfattelse, at der hidtil har været en tendens til at betragte uddannelsen som grundlæggende opdelt i forskellige læringsrum, herunder varierende adskillelser mellem digitale og analoge rum samt mellem uddannelse og arbejdspraksis. I den følgende analyse vil vi udfolde, hvordan meritpædagoguddannelsen med afsæt i Fawns kan forstås som sammenfiltret. Foruden opmærksomheden på analoge og digitale sammenfiltreringer vil vi tage afsæt i Wengers sociokulturelle teori om læring i praksisfællesskaber (Wenger, 2004), som synes at gå godt i spænd hermed. Derigennem får vi øje på de studerende som mæglere mellem forskellige praksisfællesskaber i form af arbejdsplads, hold og studiegruppe, og på elementer fra undervisningen samt fra de studerendes praksisser som tingsliggjorte grænseobjekter. I denne analyse indgår en survey gennemført i foråret 2026, som har til formål at undersøge de studerendes egne perspektiver på bl.a. sammenhængen og samspillet mellem uddannelse og arbejdspraksis.

På baggrund af analysen diskuterer vi dels de didaktiske implikationer for undervisernes tilrettelæggelse af undervisningen, dels hvordan meritpædagoguddannelsens sammenfiltrede karakter kalder på et tættere samarbejde mellem KP, kommuner og praksisfelt. Her anvender vi Goodyear og Dimitriadis' (2013) begreber om undervisningstilrettelæggelse som et spørgsmål om design, orkestrering og studerendes praksisser som en ramme for at tydeliggøre disse implikationer. Dette begrebsapparat understøttes af Fawns' forståelse af undervisning som en koreografi, hvor underviserne kan siges at lede denne, men kun med begrænset kontrol over, hvordan studerende "danser" med afsæt i den.

Dette leder os frem til følgende forskningsspørgsmål:

Hvordan kan meritpædagoguddannelsen forstås som et sammenfiltret læringsarrangement, og hvilke implikationer følger heraf for design og orkestrering af uddannelsens koreografi?

Artiklens formål og relevans

Med afsæt i et postdigitalt perspektiv er artiklens formål at undersøge, hvordan meritpædagogstuderende gør studie i praksis – forstået som deres arbejde med at fortolke, tilpasse og bringe studieaktiviteter i spil på arbejdspladsen – og hvilke implikationer dette har for design og orkestrering af uddannelsen. Problemstillingen er aktuell, fordi rekrutteringen til pædagogprofessionen er under pres. Optaget på den ordinære pædagoguddannelse er faldende, samtidig med at frafaldet på uddannelsen er steget over en årrække (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2024a, 2024b; Jensen, 2024). Set i dette lys har meritpædagoguddannelsen fået øget betydning som en alternativ vej til professionen. I studieåret 2024/2025 blev 835 studerende optaget på meritpædagoguddannelsen på nationalt plan, hvilket var 21 % flere end i 2021/2022; heraf blev 212 optaget på sporskifteuddannelsen¹ (Danske Professionshøjskoler, 2025).

Sammenholdt med uddannelsens voksende uddannelsespolitiske og rekrutteringsmæssige betydning er det forskningsbaserede vidensgrundlag fortsat begrænset. Den eksisterende danske viden består især af evalueringer og kortlægninger samt enkelte forskningsbidrag om merit- og sporskifteuddannelsernes organisering og didaktik (Københavns Professionshøjskole, 2023; Lund Breil et al., 2024; Danmarks Evalueringsinstitut [EVA], 2025). Artiklen bidrager med ny viden om meritpædagoguddannelsen til det bredere felt, arbejdsintegreret læring (Forslund Frykedal & Zimmerman Nilsson, 2025), og retter sig mod undervisere og uddannelsesdesignere i UC-sektoren samt mod ledere og beslutningstagere i kommuner og pædagogiske arbejdspladser, fordi disse aktører i fællesskab former rammebetingelserne for de studerendes læring.

Artiklens bidrag er dels en empirisk informeret, postdigital forståelse af meritpædagoguddannelsen som et sammenfiltret læringsarrangement, dels en diskussion af implikationer som følger heraf for uddannelsens design og orkestrering.

Teoretisk forståelsesramme

Artiklen er forankret i en postdigital uddannelsesforståelse, som retter opmærksomheden mod de sociomaterielle sammenfiltringer, hvorigennem undervisning og læring finder sted (Fawns, 2019; Jandrić et al., 2018; Gourlay, 2021). I dette perspektiv er digitale teknologier, rum, materialer, kroppe, organisatoriske vilkår osv. alle medkonstituerende elementer i det, der bliver muligt at gøre, erfare og lære.

Som et mere specifikt analytisk greb anvender vi Tim Fawns' begreb entangled pedagogy, hvor undervisning forstås som kollektiv og kontingent – agens forhandles mellem undervisere, studerende og andre aktører, og bestemte udfald kan ikke fastlægges på forhånd (Fawns, 2022). Fawns' koreografimetafor hjælper os til at begribe, hvordan undervisere kan etablere en ramme og lede et forløb, samtidig med at selve læringsaktiviteten udfolder sig som en emergent, situeret praksis, der medskabes af de studerende og deres arbejdspladser.

For at kunne analysere sammenfiltringen mellem uddannelse og arbejdspraksis trækker vi på Wengers teori om praksisfællesskaber (Wenger, 2004). Her er særligt begreberne multipelt medlemskab og mægling centrale, idet de hjælper os med at forstå de studerendes position og vilkår. Studerende kan forstås som medlemmer af flere forskellige praksisfællesskaber samtidig, fx studiegruppe, hold, arbejdsplads etc. De kan spænde over grænsen mellem disse og skabe forbindelser, dels igennem deres deltagelse og dels ved at introducere elementer fra ét praksisfællesskab til et andet. Begrebet mægling anvendes som analytisk redskab til at belyse de studerendes situerede arbejde med at etablere, tilpasse og vedligeholde sådanne forbindelser mellem uddannelse og arbejdspraksis samt til at undersøge, hvordan sammenfiltringen opstår og vedligeholdes.

Wenger tilbyder desuden begreberne deltagelse og tingsliggørelse til at forstå, hvordan artefakter kan fungere som grænseobjekter, der understøtter kontinuitet på tværs. Disse begreber udfoldes i analysens afsnit "mægling og vidensmobilitet". Riis (2023) viderefører dette perspektiv i en didaktisk retning ved at argumentere for, at grænsekrydsning og anvendelse af grænseobjekter må designes for og stilladseres. Vi inddrager derfor Riis i diskussionen af, hvordan uddannelsens design kan understøtte de studerendes mægling mellem uddannelse og arbejdspraksis. Vi anvender i forlængelse heraf Wackerhausen (2008) der supplerer

sammenfiltringsbegrebet ved at pege på, at forbindelser mellem studie og arbejdspraksis skabes gennem forhandlinger, hvor elementer kan optages, omformes – eller afvises. Vi anvender Wackerhausens perspektiv til at kaste lys over den modstand, studerende kan opleve i deres mægling i praksis, og dermed de betingelser, der er for vidensmobilitet mellem studie og arbejdspraksis og omvendt. Perspektivet synliggør samtidig, hvorfor de studerendes mægling er kontingent og afhængig af de kulturelle og organisatoriske betingelser i de praksisfællesskaber, de deltager i. Således anvender vi ovenstående perspektiver i bestræbelsen på at synliggøre komplekse samspil i sammenfiltringen. De teoretiske perspektiver uddybes løbende i analyseafsnittet i relation til de temaer, analysen behandler. I diskussionsafsnittet kobler vi disse indsigter til Goodyear og Dimitriadis' skelnen mellem design, orkestrering og studerendes praksisser som et sprog for didaktiske implikationer (Goodyear & Dimitriadis, 2013).

Meritpædagoguddannelsens opbygning

Inden vi dykker ned i vores metodiske overvejelser, vil vi give en kort introduktion til meritpædagoguddannelsen på KP. Uddannelsen er rammesat af BEK nr. 354 af 07/04/2017 samt studieordning og -plan fra KP. Disse dokumenter analyseres ikke her, men vi refererer til dem som styringsdokumenter og i diskussionsafsnittet som elementer i uddannelsesdesignet. På KP's hjemmeside beskrives den netbaserede merituddannelse på følgende måde (figur 1):

På den **netbaserede merituddannelse**, vil størstedelen af undervisningen være digital undervisning kombineret med fysisk fremmøde på uddannelsesstedet ca. hver 5. weekend.

Figur 1. Screenshot af KP's beskrivelse af den netbaserede meritpædagoguddannelse (Københavns Professionshøjskole, u.å.).

Undervisningen i perioderne mellem fysisk fremmøde, i citatet kaldet "digital undervisning", er medieret gennem uddannelsens LMS og er bygget op omkring ugentlige opgaver, som består af litteraturlæsning, diskussion i studiegrupper og interventioner eller observationer, som de studerende foretager i deres arbejdspraksis. Dette arbejde samles op af underviseren i LMS eller på de fysiske indkald. Når vi i analysen omtaler opgaver, som de studerende arbejder med og fortolker i deres arbejdspraksis, er det disse "ugeopgaver", vi refererer til.

Kendetegnende for meritstuderende er således, at de sideløbende med studiet på professionshøjskolen har lønarbejde som pædagogmedhjælpere i samfundets pædagogiske institutioner. Jævnfør surveyen har over halvdelen af de studerende mere end seks års erfaring fra praksis, og mange af dem har adskillige års ansættelse i samme institution.

Pædagoguddannelsen karakteriseres som en vekseluddannelse (Bayer, 2001; Højberg, 2015), men meritpædagoguddannelsen bryder med denne karakteristik, idet de studerende ikke veksler mellem uddannelse og praksis. De kan snarere siges at være permanent placeret i begge læringsrum gennem hele deres uddannelse – medieret af undervisningsaktiviteter i uddannelsens LMS.

Metode

Forskerposition og forforståelser

Artiklens forfattere har gennem en årrække været tilknyttet merituddannelsen som lektorer og har dermed et indgående kendskab til dens organisering, didaktiske praksisser og de vilkår, der præger de studerendes deltagelse på tværs af læringsrum. Denne praksiserfaring udgør en væsentlig del af undersøgelsens forforståelse og fungerer som et erfaringsbaseret udgangspunkt for artiklens analytiske interesse i uddannelsen som et sammenfiltret læringsarrangement. I praksis betyder det, at vores forståelse af uddannelsen primært udspringer af et vedvarende engagement i dens praksis og ikke alene baserer sig på den gennemførte survey. Denne erfaringsbaserede viden bringes i spil som en eksplicit forforståelse, der informerer både valg af teoretiske begreber, spørgsmålskategorier i surveyen og de analysetemaer, som strukturerer artiklens analyse (Thisted, 2024).

Survey

Vi udsendte i foråret 2026 en survey til samtlige studerende på meritpædagoguddannelsen på KP (N=1104) med henblik på at kaste lys over de studerendes oplevelser af bl.a. samspillet mellem uddannelse og arbejdspraksis. Vi har anvendt surveyen til at identificere mønstre, spændinger og variationer i de studerendes oplevelser og betingelser for at agere som studerende på deres arbejdspladser og i uddannelsen, for efterfølgende at kunne diskutere implikationerne af undersøgelsens resultater for uddannelsens tilrettelæggelse.

I alt modtog vi n=445 besvarelser, svarende til en svarprocent på 40,3 %. Data er indsamlet i perioden 27/2-20/4 2026 via Microsoft Forms, og invitation til deltagelse blev sendt ud gennem massemeddelelse i KP's LMS med tre efterfølgende påmindelser.

Spørgeskemaet er udviklet med afsæt i artiklens teoretiske ramme og vores analytiske interesse i uddannelsen som et sammenfiltret læringsarrangement. Operationaliseringen tager udgangspunkt i, at sammenfiltrering, koreografi og mægling er fænomener, vi kan få indblik i

gennem de studerendes beskrivelser af, hvor uddannelsen opleves at foregå, hvordan studie og arbejdspraksis påvirker hinanden, og hvilke vilkår der fremmer eller hæmmer, at der kan arbejdes med studieaktiviteter på de studerendes arbejdspladser. Spørgeskemaet består derfor af sektioner, der adresserer uddannelse på tværs af læringsrum, sammenhængen mellem arbejdspraksis og uddannelse samt betingelser og vilkår for at gøre studie i praksis. Se hele spørgeskemaet i appendix 1.

Spørgeskemaet er bygget op af en kombination af lukkede spørgsmål og åbne svarfelter. De lukkede spørgsmål er primært Likert-items og multiple choice-spørgsmål (Teasdale & Svendsen, 2005). Likert-skalaen er anvendt for at skabe sammenlignelige svar og mulighed for at graduere de studerendes perspektiver. Her ses et eksempel, hvor vi spørger til, i hvilken grad den studerendes viden vurderes at bidrage ind i den fælles praksis på arbejdspladsen. Dette spørgsmål retter sig mod den studerendes mæglerrolle (Wenger, 2004) og har til hensigt at kaste empirisk lys over respondenternes opfattelser af, hvorvidt der er vidensmobilitet mellem praksisfællesskaberne.

23. Den viden, jeg tilegner mig på studiet, bidrager ind i vores fælles praksis på min arbejdsplads.					
	I høj grad	I nogen grad	Neutral	I lav grad	Slet ikke
Marker i hvilken grad	☐	☐	☐	☐	☐

Figur 2. Spørgsmål 23 – eksempel på Likert.

Multiple choice-spørgsmål er anvendt for at afprøve mere specifikke teser, fx i form af udsagn. Her ses et eksempel, hvor udsagn vedrørende sammenhængen mellem uddannelse og arbejde kan markeres af respondenterne. Udsagnene er frembragt ud fra en kombination af den valgte teoriramme og vores nævnte for forståelse (Thisted, 2024).

40. Hvordan oplever du, at dit arbejde og din uddannelse hænger sammen? Vælg det eller de udsagn, som du synes beskriver det bedst.

- ☐ Mit arbejde og mit studie hænger tæt sammen i min hverdag
- ☐ Når jeg handler i min praksis, er der tydelig forskel på, om det udspringer af arbejdet eller studiet
- ☐ Det er vanskeligt at adskille, hvad der er arbejde, og hvad der er studie
- ☐ Jeg oplever studiet som noget, der kvalificerer mit arbejde
- ☐ Jeg oplever mit arbejde som noget, der kvalificerer den læring, jeg får ud af mit studie
- ☐ Den viden, jeg har tilegnet mig på studiet, påvirker hvordan jeg handler i mit arbejde
- ☐ Mine erfaringer fra min praksis er med til at kvalificere de teoretiske diskussioner, jeg deltager i på studiet
- ☐ Mine erfaringer fra min praksis gør, at jeg bedre kan stille mig kritisk over for det, jeg lærer på studiet

Figur 3. Spørgsmål 40 – eksempel på multiple choice.

Likert og multiple choice er suppleret med åbne svarfelter for at give respondenterne mulighed for at uddybe erfaringer, beskrive vilkår på arbejdspladsen og begrunde deres svar.

41. Uddyb gerne med dine egne ord, hvordan du oplever, at dit arbejde og din uddannelse hænger sammen.

Skriv dit svar

Figur 4. Spørgsmål 41 – eksempel på åben svarmulighed.

Analysemetode

Analysen er gennemført som en teoristyret analyse, hvor artiklens begrebsapparat har fungeret som styrende udgangspunkt for både kodning af de åbne svar og for opstilling af temaer (Thisted, 2024; Kristiansen, 2025).

I analysen anvendes følgende analysetemaer: “Meritpædagoguddannelsen som et sammenflettet læringsarrangement”, som er baseret på Fawns samt Tække og Paulsen (2018). Herefter følger temaet “Meritpædagoguddannelsens koreografi”, baseret på Fawns. Dernæst følger “Meritpædagoguddannelsen som en mangfoldighed af praksisfællesskaber - og de studerende som mæglere” baseret på Wengers (2004) begreber om multipelt medlemskab og mægling. De studerendes rolle som mæglere - og hvad denne betyder for dem som studerende – er særligt

central for artiklen, fordi det er indsigter på dette område, som giver anledning til at diskutere vores forskningsspørgsmåls anden del, nemlig hvilke implikationer disse forståelser har for tilrettelæggelsen af undervisningen. Derfor er denne del inddelt i underafsnittene “Mægling og vidensmobilitet” samt “Mægling og friktion: Legitimitet, positionering og praksisfællesskabers immunforsvar”. I denne sidste del trækker vi også på Wackerhausen (2008) for at kunne synliggøre måderne, hvorpå modstand og friktion præger de studerendes mægling.

Vi afgrænser os fra at gennemføre en selvstændig, empirisk analyse af LMS-plattformens konkrete brug og formning af læringsaktiviteter. Teknologi behandles i stedet på et overordnet niveau som del af uddannelsens sociomaterielle rammer, som indgår i koreografiens design og orkestrering (Fawns, 2022).

Når vi i analysen citerer respondenternes svar i de åbne svarkategorier, henviser vi til hvilket spørgsmål i surveyen svaret er givet til (fx 41.4, som henviser til spørgsmål nummer 41, svar nummer 4).

Metodiske styrker og begrænsninger

Undersøgelsens styrke er, at surveyen giver et bredt empirisk indblik i respondenternes oplevelser på tværs af mange praksiskontekster og dermed muliggør, at vi ser mønstre og variationer i sammenfiltring, mægling og vilkår for at gøre studie i praksis. Kombinationen af lukkede spørgsmål og åbne svarfelter giver både et overblik over udbredelse og blik for konkrete begrundelser og eksempler, som kan nuancere og forklare de kvantitative fordelinger (Teasdale & Svendsen, 2005). Med en kvantitativ survey er det muligt for os at udsende spørgeskemaet til samtlige studerende i populationen, og med en svarprocent på 40,3 % er det lykkedes at få langt flere inkluderet i undersøgelsen, end hvad der havde været muligt med en kvalitativ tilgang.

Der er samtidig en række begrænsninger. Surveyen bygger på selvrapportering af respondenternes oplevelser og vurderinger, hvilket kan indebære bias og forskelle i, hvordan spørgsmål læses og forstås. Desuden er surveyen udsendt til hele populationen, men bortfaldet betyder, at respondentgruppen ikke nødvendigvis afspejler populationen på alle relevante parametre. Da vi ikke har baggrundsdata som fx køn og alder, kan omfanget og karakteren af eventuelle skævheder ikke vurderes systematisk, og resultaterne bør derfor fortolkes med et vist forbehold. Undersøgellesdesignet og analysen er desuden teoristyret og deduktivt organiseret omkring på forhånd formulerede analysetemaer, hvilket øger risikoen for, at andre relevante temaer i materialet får mindre opmærksomhed eller helt overses. Dette er dog et bevidst valg.

Endelig kan vores insiderposition som undervisere på uddannelsen bidrage med praksisnær indsigt, men også med potentielle blindheder (Wackerhausen, 2008).

Vores tilgang giver ikke mulighed for at indfange relationelle og processuelle dynamikker, og vi kan derfor ikke analysere sammenfiltringen i dybden som et fænomen, der udfolder sig over tid på tværs af de studerendes praksiskontekster. De åbne svarfelter bidrager med konkrete eksempler og begrundelser, men kan ikke erstatte en kvalitativ tilgang. For at opnå dybere indsigter i de studerendes mægling og oplevelser kunne kvalitative interviews supplere surveyen i fremtidige studier (Kvale & Brinkmann, 2015).

Vi forlader nu de metodiske refleksioner og vender os mod analysen. Vi lægger ud med at sætte meritpædagoguddannelsen i relation til Fawns' begreb om sammenfiltret pædagogik.

Analyse

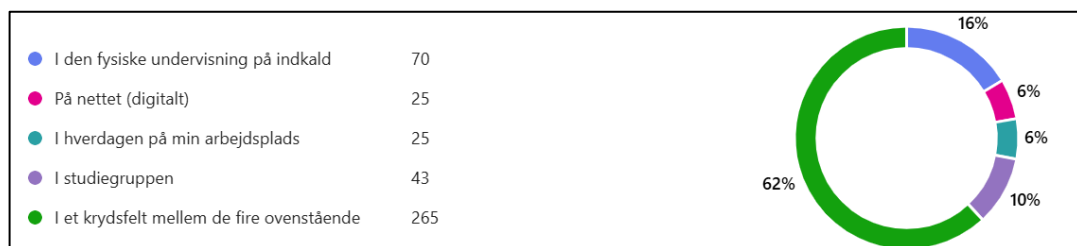
Meritpædagoguddannelsen som et sammenfiltret læringsarrangement

Fawns definerer begrebet sammenfiltret pædagogik således: "Entangled pedagogy is collective, and agency is negotiated between teachers, students and other stakeholders. Outcomes are contingent on complex relations and cannot be determined in advance" (Fawns, 2022, s. 711).

Meritpædagoguddannelsen på KP er kendetegnet ved, at den ikke meningsfuldt lader sig beskrive som en afgrænset undervisningspraksis – uddannelsen udfolder sig snarere i et komplekst og relationelt felt på tværs af de studerendes mangfoldige arbejdspraksisser, fysisk undervisning på professionshøjskolen, ugeopgaver og studiegruppediskussioner rammesat via KP's LMS. De aktiviteter, studerende forventes at arbejde med i forbindelse med undervisningen, retter sig således mod lokale pædagogiske praksisser, som ligger uden for uddannelsens kontrol. Dermed er undervisere, studerende, kolleger og ledere, målgrupper, forældre og pårørende, artefakter, materialer og teknologier samt institutionelle og organisatoriske vilkår alle en del af sammenfiltreringen.

Surveyen peger på, at en stor del af de studerende opfatter deres uddannelse som noget, der udspiller sig på tværs af forskellige læringsrum og i kraft af deres deltagelse heri. Til spørgsmålet om, hvor uddannelsen umiddelbart foregår (spg. 42, figur 5), svarer 62 %, at den foregår "I et krydsfelt mellem de fire ovenstående", mens færre placerer den entydigt i indkald (16 %),

studiegruppe (10 %), arbejdsplads (6 %) eller på nettet (6 %). Langt den største gruppe oplever således uddannelsen som distribueret på tværs, snarere end som opdelt i separate læringsrum. Dog hæfter vi os ved, at sammenlagt 38 % af respondenterne vælger andre kategorier end ”krydsfelt” til at beskrive, hvor uddannelsen foregår. Dette kan tyde på, at nogle studerende ikke oplever uddannelsen som sammenflettet – eller at de trods sammenfiltringen stadig oplever et bestemt læringsrum som det primære. Måske kan de 16 %, som oplever den fysiske undervisning på indkald som det sted, hvor uddannelsen foregår, siges at tale ind i en mere klassisk forståelse af uddannelse og undervisning som noget, der foregår i et klasselokale med en underviser, der formidler fagligt stof.

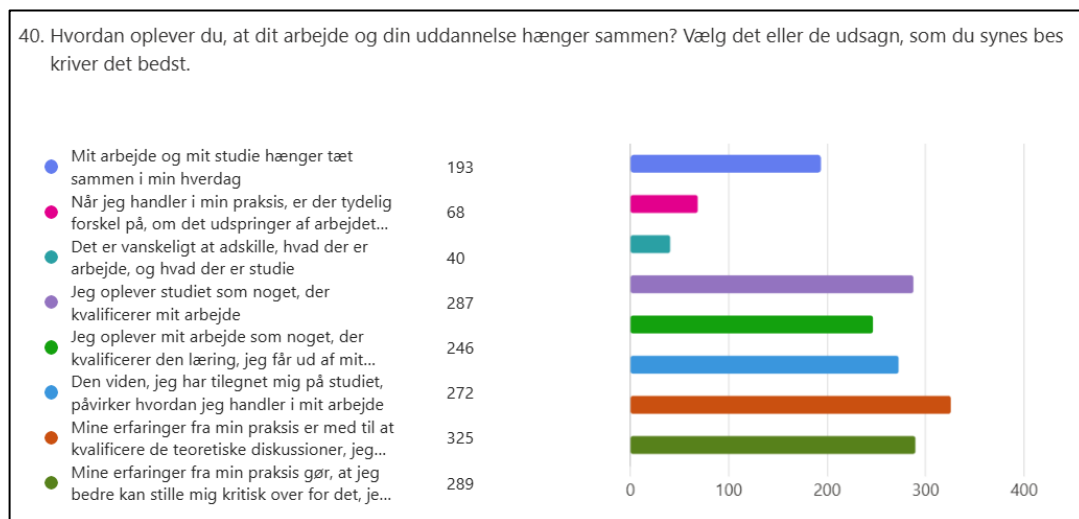


Figur 5. Besvarelser af spg. 42: “Hvis du bare skal svare helt umiddelbart, hvor vil du så mene, at din uddannelse foregår?”

Perspektivet på uddannelsen som sammenflettet træder også frem i de studerendes besvarelser af spørgsmål 40, som handler om sammenhængen mellem uddannelse og arbejde (figur 6). Til dette spørgsmål knytter sig otte udsagn, hvor de studerende kan vælge et eller flere, som de mener beskriver sammenhængen bedst. De udsagn, som vælges flest gange, peger på en gensidig kvalificering: at praksiserfaringer styrker de studerendes deltagelse i teoretiske diskussioner (325), at studiet kvalificerer arbejdet (287), at praksiserfaringer gør dem mere kritiske over for det, de lærer (289), og at den viden, de tilegner sig på studiet, påvirker handlinger på arbejdet (272). Vi bemærker dog også, at kun 40 respondenter vælger udsagnet “det er vanskeligt at adskille, hvad der er arbejde, og hvad der er studie”. Sammenfiltringen indebærer således ikke nødvendigvis, at grænserne mellem arbejde og studie opløses - i stedet kan disse siges at opleves som forskellige kontekster, hvor erfaringer, teori og handlemuligheder cirkulerer mellem dem, og hvorved de gensidigt kvalificerer hinanden.

I figur 1 ovenfor nævnes citatet fra KP’s hjemmeside “*Som meritpædagog sætter du teori på din pædagogiske praksis*”. Den forståelse, som ligger heri – at viden primært flyder fra uddannelsen ud i praksis, hvor den anvendes – er således ikke fyldestgørende. Det allermest valgte udsagn (325) kan endda siges at beskrive en brug af viden “den modsatte vej”, nemlig fra praksis

og ind i uddannelsen, som herved kvalificeres. Tydeligt er det dog, at bevægelsen opleves at gå begge veje på forskellig vis, og dermed kan kvalificeringen siges at være gensidig.



Figur 6. Besvarelser af spg. 40 om den oplevede sammenhæng mellem arbejde og uddannelse.

Vi kan med Fawns anskue dette som en gensidig konstituering, og i de åbne besvarelser formuleres denne som en bevægelse mellem kontekster. Flere respondenter beskriver, hvordan ny viden fra uddannelsen ses igennem deres egen praksis og derfor opleves som tæt forbundet med hverdagen: *“Man ser ny viden fra uddannelsen igennem sin egen praksis, og derfor kommer det til at hænge tæt sammen. Og ny viden fører til nye handlemuligheder og flere perspektiver - især i konfliktfyldte situationer”* (41.4).

Omvendt fremhæves praksiserfaringen som afgørende for, hvordan viden tilegnes, fordi teorien genkendes i konkrete problemstillinger og kan kobles direkte til hverdagens praksis. *“Den erfaring, jeg har fra min praksis, er helt afgørende for, hvordan jeg tilegner mig viden fra uddannelsen. Jeg kan genkende problemstillinger i teorien og perspektivere dem direkte til min hverdag”* (41.13).

Denne dobbelte bevægelse formuleres af en anden studerende som en gensidig afhængighed, hvor undervisningens indhold anvendes i praksis, mens erfaringer herfra bruges i diskussioner og fælles refleksioner: *“Jeg synes at de er meget afhængige af hinanden og den måde studiet er indrettet giver mega god mening – at man anvender i praksis det man lærer i undervisningen . . .”* (41.64).

Nogle beskriver det som en kontinuerlig cirkulation: *“Teori på praksis og praksis på teori. Det bevæger sig ind og ud af hinanden, på en måde som er ekstremt givende og lærerigt”* (41.17), og det fremhæves som en grundlæggende kvalitet ved uddannelsen, at studie og praksis kan kobles tæt til hinanden: *“De afhænger af hinanden, hvis man skal have mest ud af uddannelsen”* (41.01).

Disse eksempler indikerer en forståelse hos de studerende af en uddannelse, hvor læringsudbyttet afhænger af komplekse relationer og betingelser i praksis, hvori den studerende handler. I denne optik bliver det desuden utilstrækkeligt at anskue uddannelsen som et spørgsmål om at kombinere synkrone fysiske og asynkrone digitale læringsrum, som der lægges op til i beskrivelsen af meritpædagoguddannelsen i figur 1. I stedet bør den betragtes som en uddannelsespraksis, hvis form og udfald skabes i og gennem komplekse sammenfiltringer: *“Online interactions are just pieces of a much more complex puzzle, made up of inextricably interconnected social and material activity”* (Fawns, 2019, s. 134).

Med ovenstående citat udfordres forestillingen om “det digitale” som et særskilt læringsrum. Tække og Paulsen (2018) skriver, at en tydelig skelnen mellem digital og ikke-digital uddannelse kan være problematisk, fordi skellet kan begrænse forståelsen af, hvad læringsaktiviteten egentlig består i, og samtidig overbetone digitale redskabers rolle og funktion i uddannelsen. Begge dele er uheldige, hvis man – som i et postdigitalt perspektiv – ønsker at afmontere dikotomier mellem digitalt/analogt og i stedet forstå uddannelsesaktivitet som komplekse sammenfiltringer (Fawns, 2019). Denne pointe understreges yderligere af, at ingen studerende i de åbne besvarelser fremhæver online aktiviteter som et særskilt rum eller et medierende led, når de skal beskrive, hvordan deres uddannelse og deres praksis hænger sammen. Ligeledes vælger kun 6 % muligheden “På nettet (digitalt)”, når de skal svare på, hvor deres uddannelse primært foregår (spg. 42, figur 5).

Meritpædagoguddannelsens koreografi

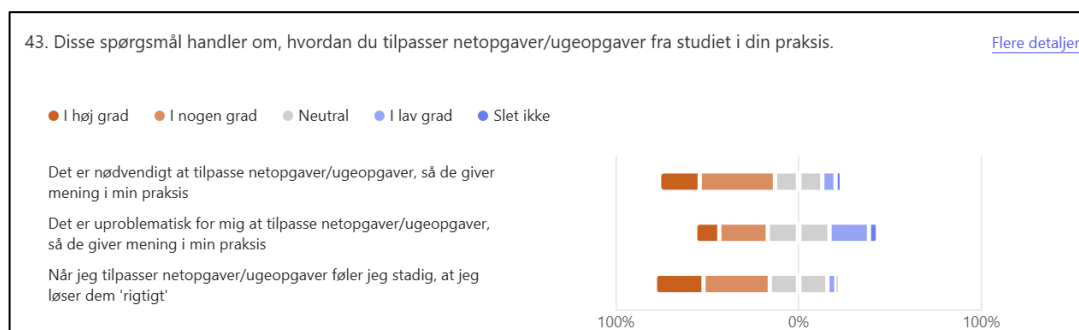
Fawns skriver, at når entangled pedagogy forstås som sammenfiltret og kollektiveret, kan undervisning og tilrettelæggelsen heraf forstås som en koreografi. Han fremhæver, at undervisere kan lede koreografien, men kun har begrænset kontrol over, hvordan “dansen” udfolder sig i praksis:

“Teachers may lead the choreography, but they have only limited control over how the dance plays out (Anderson and Dron 2011; Dron 2021; Gravett et al. 2021). Furthermore, teaching, in this model, is not just done by teachers but by a range of stakeholders in a combined, mutual effort (Dron 2021; Fawns et al. 2021a). 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)

Denne koreografi udfolder sig ikke blot på uddannelsesstedet og i digitale læringsrum, men også i de studerendes arbejdspraksis, hvor uddannelsens opgaver og aktiviteter må fortolkes, tilpasses og gøres meningsfulde ind i lokale sammenhænge. Dermed kan de samme opgaver og didaktiske intentioner få meget forskellige betydninger afhængigt af den studerendes oplevelse af travlhed, adgang til sparring og vejledning, kollegial opbakning og mulighed for at bringe studieelementer i spil i arbejdspraksis. De studerende kan eksempelvis i en ugeopgave blive bedt om at lave en aktivitet med fokus på inklusion. Det vil blive nogle ganske forskellige aktiviteter, alt efter om den studerende arbejder i dagtilbud, skole eller på et botilbud, og det vil være op til de studerende selv at tilpasse opgaven således, at den giver mening i deres arbejdspraksis. Der kan også være tale om tilpasning ud fra den læste litteratur, som måske er skrevet med fokus på en bestemt pædagogisk målgruppe.

De studerende bliver aktører, som gennem deres fortolkninger og handlinger er med til at realisere og rekonfigurere måden, hvorpå uddannelsen praktiseres. De udfører dansen og giver uddannelsen liv ind i den pædagogiske praksis – men også omvendt. At de studerende danser til koreografien, afspejles empirisk i besvarelserne af surveyens spg. 43, hvor det ses, at hovedparten af de studerende tilpasser undervisningens opgaver til deres praksis. Mange finder tilpasningen nødvendig, og dette forløber ikke nødvendigvis uproblematisk, hvilket vi vil vende tilbage til. Samtidig bemærkes, at dansen opfattes som en legitim uddannelsesform – langt de fleste svarer, at de føler opgaverne løses 'rigtigt' gennem tilpasningerne²:



Figur 7. Besvarelser af spg. 43 om tilpasning af ugeopgaver i arbejdspraksis.

Meritpædagoguddannelsen som en mangfoldighed af praksisfællesskaber - og de studerende som mæglere

I forlængelse af den postdigitale forståelse af uddannelse trækker vi på en sociokulturel læringstradition med inspiration fra Wenger (2004). Med Wengers begreber kan vi analysere, hvordan de studerende bevæger sig i et nexus af multipelt medlemskab (Wenger, 2004, s. 126): de studerende er samtidig engageret i praksisfællesskaber på uddannelsen, arbejdspladsen og andre steder. Disse praksisfællesskaber indeholder yderligere opdelinger, således at uddannelsen fx kan inddeles i forskellige hold og studiegruppekonstellationer, som de studerende indgår i.

I uddannelsens praksisfællesskab udvikles og vedligeholdes en særlig fagforståelse og terminologi, som både muliggør fælles meningsforhandling og samtidig afgrænser dette fællesskab fra andre fællesskaber (Wahlgren & Aarkrog, 2012). Arbejdspladsen udgør imidlertid et læringsmiljø med andre logikker end det skolestiske læringsrum, hvor læring er eksplicit tilstræbt. På arbejdspladsen vil læring ofte være sekundært, fordi målet her først og fremmest er at tilvejebringe en velfærdsydelse, hvilket finder sted under givne betingelser og vilkår (Clematide et al., 2004, s. 10).

Disse analyser giver anledning til at udfolde de studerendes rolle nærmere, idet den fremstår stadig mere central i forståelsen af, hvordan deres læring foregår. At opholde sig i grænseområderne mellem praksisfællesskaber betyder, at den studerende får en særlig funktion som mægler. Wenger beskriver mægling som *“forbindelser tilvejebragt af mennesker, der kan indføre elementer af en praksis i en anden”* (Wenger, 2004, s. 127). Det er netop denne funktion, de studerende kan få: at skabe forbindelse mellem uddannelsens og arbejdspladsens praksisfællesskaber gennem oversættelse, koordinering og meningsforhandling. Dermed kan mægling anskues som noget, der udfordrer en klassisk transferlogik. Snarere end at forstå viden som noget, der “overføres” uforandret fra studie til praksis og omvendt, kan bevægelsen mellem de to kontekster forstås som grænseskrydsning, hvor forskelle identificeres, koordineres og bearbejdes gennem refleksion og mulig transformation (Akkerman & Bakker, 2011; Riis, 2023). Mæglingen handler således ikke om at opløse grænsen mellem studie og praksis, men om at skabe produktive forbindelser og kontinuitet mellem studie- og praksisaktiviteter (Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003, s. 34).

Mægling og vidensmobilitet

Hvis vi vender tilbage til figur 6 ovenfor (spg. 40 om den oplevede sammenhæng mellem arbejde og uddannelse), understøtter respondenternes svar, at mægling opleves som en løbende

oversættelse mellem praksisfællesskaber, hvor erfaringer, begreber og handlemuligheder cirkulerer mellem kontekster.

De åbne svar konkretiserer som tidligere citeret, hvordan mæglingen realiseres gennem afprøvning og refleksion i hverdagen og ved at lade praksis cirkulere tilbage ind i uddannelsens praksisfællesskab. Andre beskriver mere direkte, at deres deltagelse i uddannelsen har medført forandringer i praksis: *“Allerede nu har min nyfundne viden været med til at lave ændringer på min arbejdsplads”* (41.4). *“Synes jeg lærer så meget. Og kan bruge det til at vurdere og handle i situationer jeg står i”* (39.3). *“Jeg kan ofte i praksis genkende de ting vi har talt om i undervisningen, hvor jeg så får sådan en “aha” følelse af det. At det er derfor vi gør som vi gør ift teori og praksis osv. Det er en god fornemmelse. En øjenåbner”* (41.44).

Vi læser sådanne udsagn som tegn på, at de studerendes mægling kan initiere nye måder at forstå og handle på i praksis. Omvendt bringer de også praksis ind som analyse- og refleksionsobjekter i uddannelsen i mange former, fx praksisfortællinger, pædagogiske dilemmaer, dokumenter fra praksis, observationer, videooptagelser etc. Dette kan vi med Wenger kalde tingsliggjorte grænseobjekter (Wenger, 2004; Akkerman & Bakker, 2011). Dermed påvirkes og udvikles undervisningen i retninger drevet frem af de studerendes perspektiver og erfaringer.

Tingsliggjorte grænseobjekter kan således fungere som en kilde til kontinuitet mellem praksisser, men når en tingsliggørelse oversættes fra én praksis til en anden, er det sjældent objektet alene (fx en praksisfortælling), der skaber forbindelsen eller vidensmobiliteten. Forbindelsen styrkes, når objektet ledsages af den studerende gennem deltagelse – dvs. når en aktør med multipelt medlemskab kan fortolke, oversætte og situere grænseobjektet i den lokale kontekst. Der er således ikke tale om simpel overførsel af viden fra én kontekst til en anden (Akkerman & Bakker, 2011). Tingsliggørelse og deltagelse bliver til produktive interaktive ressourcer i både arbejde og uddannelse, og det er i kraft af det multiple medlemskab og de studerendes mægling, at der skabes større vidensmobilitet. Denne pointe understreger vigtigheden af, at uddannelsen understøtter de studerendes mægling ved at tilbyde og efterspørge relevante måder at tingsliggøre grænseobjekter på gennem opgaveformuleringer og forberedelsesaktiviteter. Det vil vi vende tilbage til i diskussionen.

Mægling og friktion: legitimitet, positionering og praksisfællesskabers immunforsvar

Surveyen viser samtidig, at mæglingen ikke er friktionsfri – den afhænger af de studerendes positionering, legitimitet og relationer til kolleger og ledelse. På arbejdspladserne bliver de studerende “generelt anset for at være” pædagoger (57 %) eller medhjælpere (30 %), mens kun 6 %

angiver, at de opfattes som studerende (spg. 11). De studerende har heller ikke en selvopfattelse som primært studerende (17 % spg. 6), og dette går igen i opfattelserne hos deres kolleger (15 % spg. 8) og ledelse (17 % spg. 7). Vi tolker dette som et tegn på, at mægling ofte finder sted fra en position som fuldt deltagende i den pågældende praksis – hvor forventninger om ansvar i den daglige drift kan være hæmmende for en legitim perifer position som studerende, og hvor det at bringe studieelementer i spil ofte kræver forhandling, situationsfornemmelse og oversættelse til den lokale kontekst. Her er Wackerhausens (2008) pointe om praksisfællesskabers immunforsvar central: “Ethvert længerevarende professions- og praksisfællesskab har udviklet sine mere eller mindre sensitive og voldsomme ‘immunreaktioner’ over for afvigende og fremmede begreber . . .” (Wackerhausen, 2008, s. 18).

En studerende, der forsøger at mægle, må således håndtere både de sociale dynamikker og de implicitte grænser for, hvad der kan introduceres, hvornår, og af hvem – ellers risikerer de at aktivere immunsystemets forskellige reaktioner. Svarene på det åbne spørgsmål 33 om kulturen på arbejdspladsen viser, at nogle oplever at rutiner og faste, etablerede arbejdsformer gør det vanskeligt at bringe studiet i spil i praksis: *“Jeg føler indimellem at personalet på min stue er så “sat” i egne rutiner at det desværre kan føles som om at de er afvisende for nye input”* (33.28). Andre formulerer det direkte som et spørgsmål om status og legitimitet: *“Jeg kan blive mødt af megen modstand, når jeg gerne vil ændre en aktivitet/kultur på min stue. Jeg skal endelig ikke tro at jeg er noget”* (33.52). Omvendt er der også eksempler på arbejdspladser, hvor mægling understøttes direkte: *“Vi har en god reflekterende kultur, vi er flere studerende som kan bruge hinanden og hinandens viden”* (33.74). Nogle praksissammenhænge åbner således for refleksion og fælles udvikling, mens andre aktiverer immunreaktioner over for nye perspektiver (Wackerhausen, 2008).

Dette viser sig også i spørgsmålene om modstand. På udsagnet “Jeg har undladt at afprøve noget fra studiet, fordi det kan skabe uro, skepsis eller modstand” (spg. 28) svarer 40,7 % “slet ikke”, men samtidig angiver 22,3 % “i nogen grad” eller “i høj grad”. En ikke ubetydelig del af de studerende oplever altså situationer, hvor deres mægling besværliggøres af forventede reaktioner i praksis. Kollegerne er den mest betydningsfulde gruppe (spg. 27): 29,1 % angiver modstand fra kolleger “i nogen grad” eller “i høj grad”, mens det tilsvarende er 14 % for lederen og 12 % for målgruppen (fx børn i dagtilbud, brugere af socialpædagogiske tilbud etc.).

Mægling er dermed ikke kun afhængig af formel ledelsesopbakning. Det er i den studerendes konkrete deltagelse og legitimitet i praksisfællesskabet, at mulighederne for at bringe uddannelsens perspektiver i spil løbende forhandles. Her rejser surveyens resultater et andet spørgsmål, som kan udfoldes med Wenger: Hvis forandring ofte kan introduceres fra perifer

positioner (Wenger, 2004), i hvilken forstand er meritstuderende da legitimt perifere, når de samtidig af sig selv, kolleger, ledelse og målgruppe positioneres som fuldt deltagende med medansvar for den daglige drift, jævnfør spg. 11 nævnt ovenfor? Nogle respondenter beskriver en hverdag med: *“For meget ansvar og for lidt mulighed for at være studerende. Jeg har indtil videre haft 1 sparringsmøde med min vejleder under hele min uddannelse – det var meningen vi ville holde 1 møde hver anden uge”* (13.7).

De åbne svar peger også på andre former for friktion: travlhed, pressede vilkår og sygdom: *“tid og personalemangel kan gøre det svært. Jeg indgår på lige fod med de andre så jeg kan ikke lige trække mig for at observere eller reflektere”* (20.9) samt *“en almindelig travl arbejds hverdag gør, at jeg ofte må smide studerende-hatten, eller i hvert fald skubbe den om i nakken”* (20.91). En anden respondent peger på kulturelle barrierer: *“Det er svært at rykke et “vi plejer” men uddannelsen har klædt mig på til at diskutere og stå ved mine pædagogiske holdninger. Og givet mig mulighed for at argumentere ud fra relevant teori”* (29.112). En respondent sætter ord på, hvordan det kan virke uoverkommeligt at mægle i praksis: *“Uden en leder der er interesseret i mit studie og uden en mentor, har jeg mere oplevet at studie og arbejdsliv følges ad parallelt, i stedet for at blive koblet sammen undervejs. Ingen har hjulpet mig med denne brobygning og det er en stor mundfuld at gøre alene”* (29.123). Disse udsagn indikerer, at mægling i praksis udfolder sig situeret og sammenfiltret (Code, 2025), betinget af lokale relationer, normer, materialiteter og organisatoriske vilkår: *“Responsibility and agency are not qualities inherent within the individual student but are relational (Fenwick 2015), distributed across educators, students and environments”* (Fawns, 2019, s. 141).

De studerendes mægling er dermed kontingent: den afhænger af betingelserne i praksis og kan derfor både muliggøres og begrænses herigennem. Denne kontingens kan forstås i forlængelse af Fawns’ pointe om, at læring ikke lader sig designe. Studerende gør mere end det, undervisere forventer, og en væsentlig del af deres læring foregår uden for formaliserede undervisnings-sammenhænge (Fawns, 2019, s. 140). Selv når der gives omfattende vejledning eller sågar instruktion, vil studerende udvikle innovationer og omveje, idet de fortolker formaliserede processer ind i situerede sammenhænge og praksisser.

Det er gennem analysen blevet tydeligt, hvor stor betydning betingelser og vilkår i praksis har for de studerendes læring, og hvor vigtigt det bliver, at undervisere understøtter dem gennem tilrettelæggelsen af koreografien. Uforudsigelighed og kontingens i praksis indebærer dermed ikke, at underviseren bør træde tilbage og overlade til studerende alene at finde vej gennem læreprocessen. Som Fawns formulerer det:

“However, the point of discussing the unpredictability of practice is not that the teacher should always take a back seat in letting the students decide how to go about their learning, but that educators should take seriously the sometimes marginalised commitment to helping students learn how to learn”. (Fawns, 2019, s. 140).

Hvis målet er at understøtte de studerendes læring, bør hverken kommuner, praksisfelt eller KP “sætte sig på bagsædet”, da de alle er medskabere af de betingelser, hvorunder læring kan finde sted. Som analysen viser, formes de studerendes muligheder for at gøre studie i praksis af undervisernes koreografi, såvel som af de lokale organisatoriske og relationelle vilkår på arbejdspladsen.

Diskussion

Vores analyse rummer tre centrale fund, som har implikationer på forskellige niveauer. For det første oplever flertallet af respondenterne meritpædagoguddannelsen som et krydsfelt på tværs af læringsrum. Dette understøtter forståelsen af uddannelsen som sammenfiltret snarere end opdelt. For det andet beskriver respondenterne mægling som en gensidig bevægelse mellem studie og arbejdspraksis, hvor praksiserfaringer kvalificerer undervisningen, og hvor teori åbner nye perspektiver og handlemuligheder i praksis. For det tredje viser surveyen, at mægling er kontingent – den formes af varierende betingelser på arbejdspladsen og præges af friktion, modstand og lokale forhandlinger om legitimitet.

Vores fund stemmer med EVA’s (2025) undersøgelse af meritpædagoger i kommunale daginstitutioner, hvor uddannelsen beskrives som meningsfuld og praksisnær, men hvor koblingen mellem uddannelse og arbejdsplads samtidig opleves som uklar. EVA fremhæver, at uformel sparring med kolleger og ledelse er vigtig, men ikke altid tilgængelig, og at der efterlyses tydeligere forventningsafstemning og mere faste rammer for arbejdspladsens rolle i uddannelsesforløbet. Denne pointe går igen i vores analyse, hvor muligheden for at gøre studie i praksis afhænger af lokale betingelser på arbejdspladsen, kollegial og ledelsesmæssig opbakning samt legitimering gennem forhandlinger og tilpasninger. Mægling bør derfor ikke forstås som et individuelt anliggende, men som et relationelt og organisatorisk vilkår i en sammenfiltret uddannelsespraksis.

Riis’ (2023) designprincipper for grænsekrydsning tilbyder et didaktisk perspektiv på denne problemstilling. Frem for at betragte forskelle mellem uddannelse og arbejdspraksis som barrierer, der skal fjernes, peger Riis på, at de kan gøres til muligheder for læring og udvikling. Det kræver imidlertid, at grænsekrydsning designes for og stilladseres gennem blandt andet dialogiske læreprocesser, grænseobjekter og didaktisk samarbejde mellem aktører i de forskellige

læringskontekster. Hvor Riis tager afsæt i vekseluddannelser, hvor elever skifter mellem skole og oplæring, er meritpædagogstuderende kontinuerligt placeret i både uddannelsens og arbejdspladsens praksisfællesskaber. Grænsekrydsning bliver dermed ikke primært knyttet til overgange mellem adskilte perioder, men til et vedvarende mæglerarbejde. Vores analyse viser samtidig, at dette arbejde er betinget af de studerendes legitimitet og handlemuligheder på arbejdspladsen. Dermed understøttes Riis' pointe om, at ansvaret for at skabe sammenhæng ikke kan placeres hos den studerende alene, men må indgå i uddannelsens didaktiske design og i samarbejdet mellem uddannelse og arbejdspraksis.

Meritpædagoguddannelsen ligner samtidig efter- og videreuddannelse ved, at de studerende typisk er voksne med arbejds- og familieliv, og ved at betydelige dele af undervisningen foregår asynkront på tværs af fysiske og digitale læringsrum. Olesen og Jensen (2022) peger på, at sådanne uddannelseskonstruktioner kræver grundig planlægning, stram styring og særlige underviserkompetencer, hvis deres læringspotentiale skal udnyttes. Vores analyse bidrager hertil ved at vise, hvordan planlægning og styring på meritpædagoguddannelsen må forstås som design og orkestrering af en koreografi, der skal kunne understøtte de studerendes mægling mellem uddannelse og arbejdspraksis.

I forlængelse heraf er forskning i work-integrated learning også interessant at inddrage. Hvor eksisterende litteratur identificerer overordnede betingelser for arbejdsintegreret uddannelse og læring (Forslund Frykedal & Zimmerman Nilsson, 2025), bidrager nærværende artikel med en teoretisk og empirisk analyse af, hvordan sådanne betingelser fremtræder og kan understøttes på meritpædagoguddannelsen. Vores bidrag består særligt i at vise, hvordan sammenhængen mellem studie og arbejdspraksis realiseres gennem de studerendes mægling mellem uddannelsens koreografi og arbejdspladsens praksisfællesskaber, der former deres deltagelsesmuligheder i sammenfildrede uddannelses- og arbejds kontekster. Når EVA samtidig peger på høj jobkontinuitet blandt meritpædagoger, bliver det strategisk relevant at understøtte uddannelsens praksiskobling mere systematisk, fordi bedre rammer for kobling mellem studie og praksis kan bidrage til både fastholdelse og faglig udvikling i institutionerne.

Med afsæt i Fawns kan meritpædagoguddannelsen forstås som et delt ansvar. KP kan designe og orkestrere uddannelsens koreografi, men kan ikke kontrollere de betingelser, hvorunder studiet gøres i den konkrete arbejdspraksis. De studerende bliver de centrale aktører, der skal skabe forbindelser mellem praksisfællesskaber gennem mægling, men der er tilsyneladende en ulige fordeling af handlemuligheder. Hvis koblingen mellem studie og praksis ikke understøttes organisatorisk, risikerer ansvaret at blive individualiseret hos den enkelte studerende. Det kan forstærke uligheder, fordi nogle studerende er omgivet af ledere, kolleger og

institutionelle kulturer, der understøtter deres undersøgende position, mens andre studerende primært positioneres som fuldt deltagende medarbejdere. Dette peger på behovet for tættere samarbejde mellem UC-sektoren, kommuner og praksisfelt, fx gennem lederinformation, mentor- eller sparringsstrukturer og opgaveformater, der eksplicit legitimerer den studerendes position som medarbejdende studerende.

Vi vender os nu mod anden del af forskningsspørgsmålet, som handler om, hvilke implikationer analysens pointer har for undervisernes tilrettelæggelse af uddannelsens koreografi. Analysen tegner et billede af en uddannelsesvirkelighed, hvor læring ikke kan styres entydigt. Dette korresponderer med forståelsen hos Jandrić et al. (2018) af det postdigitale som vanskeligt at afgrænse, rodet og uforudsigeligt. I meritpædagoguddannelsen betyder det, at koreografien kan designes og orkestreres, men ikke kontrolleres, fordi der dances i situerede praksisser med ganske forskellige vilkår.

Her bliver Goodyear og Dimitriadis' (2013) skelnen mellem design, orkestrering og studerendes praksisser et frugtbart greb. Deres pointe er, at læring ikke kan designes direkte, men at der kan designes for læring. Der vil derfor altid være et gab mellem det designede og den aktivitet, der faktisk opstår. Når meritpædagogstuderende samtidig er fuldt deltagende i arbejdspraksis, bliver dette gab en grundbetingelse. Det er i dette gab, de studerende danser, og det er her, mæglingen finder sted. Som Fawns pointerer, handler design for læring ikke kun om opgaver til studerende, men også om at have blik for de sociomaterielle betingelser, hvorunder læring foregår (Fawns, 2019, s. 139). Man kan også argumentere for, at de studerende gennem mæglingen lærer noget centralt i deres uddannelse til pædagoger. Det at udføre dansen i gabet mellem design og praksis giver dem kompetencer til at påvirke praksis på arbejdspladsen, sætte retning, legitimere deres position og udøve pædagogik. Man kan sige, at det er identitetsforandrende processer (Illeris, 2006), som transformerer dem fra medhjælper til mere selvstændige fagpersoner, der handler kompetent i praksis. Denne diskussion udfoldes ikke nærmere her, da den falder uden for artiklens rammer. Det har dog den implikation, at mæglingen ikke blot er en besværlig omstændighed ved denne type uddannelse, som må håndteres for at kunne designe for læring, men også en værdifuld og central del af, at de studerende udvikler faglighed og kompetencer gennem uddannelsen.

Første niveau: Design

Uddannelsen er rammesat af BEK nr. 354 af 07/04/2017 samt af studieordning og -plan. Undervisernes designarbejde foregår derfor inden for strukturelle bindinger som kompetencemål, viden- og færdighedsmål, studieaktivitetskrav, obligatorisk litteratur osv. Med Goodyear og

Dimitriadis' (2013) skelnen kan man sige, at der allerede er foregået designarbejde på policy-, institutions- og softwareniveau, som sætter rammerne for undervisernes didaktiske design. Det er her, undervisere bør have særligt blik for de studerendes position som meritstuderende.

På den netbaserede meritpædagoguddannelse bliver ugeopgaven en central designkomponent, fordi den skal kunne bevæge sig mellem LMS, studiegruppe og arbejdsplads. Ugeopgaven skal skabe progression i forløbet, understøtte tilegnelse af viden samt invitere til afprøvning, undersøgelse eller refleksion i og over arbejdspraksis. Analysen viser, at undervisere her må tage højde for de forskelligartede betingelser på arbejdspladserne. Nogle respondenter beskriver modstand og kulturelle barrierer, og surveyen viser, at en del studerende undlader at afprøve noget fra studiet grundet forventninger om uro eller modstand på arbejdspladsen. Samtidig viser surveyen, at studerende sjældent positioneres som studerende, men typisk som medarbejdere med driftsansvar. Derfor må ugeopgaver designes med fleksibilitet og mæglingsunderstøttende elementer, hvis de skal kunne føres ud i livet.

Goodyear og Dimitriadis (2013) fremhæver opgaver som centrale designkomponenter, som kan påvirke, men ikke bestemme, de studerendes aktivitet – opgaverne kan invitere til bestemte aktivitetsformer, som efterfølgende må fortolkes og tilpasses lokale betingelser. Ugeopgaver, hvor studerende fx inviteres til at arbejde med video, observation eller praksisfortælling, kan derfor understøtte differentieret deltagelse. Når der åbnes for flere legitime måder at gennemføre og dokumentere opgaven på, bliver lokal omformning en forventet del af designet. Her følger et uddrag fra en sådan ugeopgave:

VIDEO-REFLEKSIO 1. START med at se på din medstuderendes INTENTION. 2. Forhold dig UNDERSØGENDE og REFLEKTERENDE fremfor at give vurderende feedback. 3. VIS OMSORG OG RESPEKT i dine kommentarer 4. Du er GÆST i en medstuderendes praksis TITEL Uge 45 (Kresten)	BESKRIVELSE lyt Et blik for køn i pædagogisk praksis. BESKRIVELSE FULDØRT I denne uge skal vi arbejde med video, og anlægge et mærkværdiggørende blik på praksis. Se diskussionstråd. NB - Læs instruks til studerende (vedhæftet) og find relevante informationsskrivelser og viderebring til jeres leder. FORBEREDELSE FULDØRT Litteratur: • Kirk, A. H. (2010). Køn - teoretisk set I: <i>Åbne og lukkede døre: en antologi om køn i pædagogik</i>. 1. udgave, 12-35, Frydenlund (Litteraturlisten) • Kofoed, J. & Søndergaard, D. M. (2008). <i>Blandt kønsvognere og -udfordrere: camouflagedekapitjner og diversitetsdetektiver på spil i børnehaven</i> (Litteraturlisten)
---	---

Uge 45 - køn som kategori i pædagogisk praksis

Kære studerende

I denne uge skal vi kaste os ud i arbejdet med at afprøve video som lærings- og refleksionsteknologi.

I bedes hver især (hvis muligt. Aftal nærmere med jeres leder, som vi drøftede forleden) at filme en kort sekvens fra praksis, hvor I mener der kan være "køn på spil". Det kan være i et hjørne på stuen, på legepladsen, til frokost, i garderoben, medierummet i fritidsklubben, i frikvarteret i skolegården – ethvert sted hvor der foregår social samhandling og interaktion mellem brugere af pædagogiske tilbud – eller interaktion mellem fx. et barn og et miljø. Jeg vil anbefale, at I læser teksterne (og/eller lytter til podcasts) før I kaster jer ud i arbejdet med at filme, således at I er tunet ind på det teoretiske bagtæppe og de forskellige begrebs betydning. I skal nemlig benytte jer af de præsenterede begreber i jeres efterfølgende analyse. Dermed kan man sige, at jeg lægger op til at I arbejder deduktivt – dvs. at I med begreberne som værktøj, kigger efter noget helt bestemt i jeres materiale.

OBS: Hvis det ikke er muligt at filme (fx pga. samtykke, målgruppe eller andet), kan du i stedet lave en kort observation eller en praksisfortælling. Gruppen kan arbejde videre med enten video eller en observation/praksisfortælling – det vigtigste er, at I kan analysere situationen med begreberne.

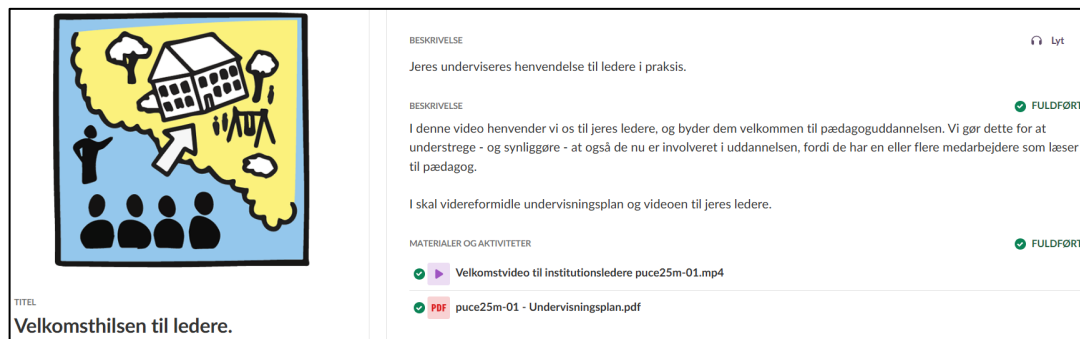
Når I hver især har produceret jeres materiale, deler I det i første omgang ind i jeres grupperum på videorefleksion.kp.dk. Derefter mødes I i gruppen og diskuterer de forskellige sekvenser. I udvælger i fællesskab én sekvens som I analytisk arbejder videre med, og som I deler ind i holdrummet (puce25m-01 (ID16086)) på videorefleksion.kp.dk, så resten af holdet kan se det. Analysen af jeres videoklip deler I her i tråden (HUSK at anvende begreberne analytisk!). I kan vælge at aflevere en video, hvor I i gruppen fremlægger jeres analyse (I kan fx. optage et gruppemøde på Zoom eller Teams), eller I kan vælge at aflevere et skriftligt produkt. Video kan vare op til 5 min., og hvis I vælger skriftlig aflevering, kan den fylde op til 2400 tegn.

Del dine refleksioner over klippet/situationen med en kollega eller din leder, og noter 2-3 reaktioner eller overvejelser.

Figur 8. Screenshots af ugeopgave fra 1. semester.

Set med Wenger kan sådanne opgaver forstås som grænseobjekter. Det kræver som nævnt, at de ledsages af den studerendes deltagelse, fortolkning og lokale legitimering – altså mægling. Underviseren kan i opgaveformuleringen gøre denne mæglingsopgave eksplicit og dermed understøtte vidensmobilitet mellem praksisfællesskaberne og de studerendes rolle heri. Riis (2023) konkretiserer denne pointe gennem didaktiske designprincipper for grænsekrydsning. Overført til meritpædagoguddannelsen kan ugeopgaver, video, observationer og praksisfortællinger ikke i sig selv antages at skabe sammenhæng mellem uddannelse og arbejdspraksis. De må designes som koblingspunkter for dialogisk deltagelse, tingsliggørelse og meningsforhandling. Det indebærer, at forskelle mellem uddannelsens og arbejdspladsernes forskelligartede forståelser og handlemåder gøres synlige og bearbejdes gennem identifikation, koordination, refleksion og mulig transformation (Riis, 2023).

Et andet designgreb er, at undervisere henvender sig direkte til de studerendes ledere. Dette kan ske gennem information om undervisningsforløbet, uddannelsens samlede struktur, opgavernes karakter og den studerendes behov for at kunne indtage en undersøgende position. KP har ikke hjemmel til at organisere arbejdspladsernes praksis, men henvendelsen kan fungere som et mæglingsunderstøttende element, der hjælper med at legitimere den studerendes position som medarbejdende studerende. Dermed flyttes noget af ansvaret for koblingen mellem studie og praksis fra den enkelte studerende til et mere eksplicit samarbejde mellem uddannelse og arbejdsplads. Se figur 9: Velkomsthilsen til ledere ved uddannelsesstart.



Figur 9. Screenshot af plan fra 1. semester, som viser vores henvendelse til ledere i praksis.

En tredje betragtning omkring design handler om uddannelseskultur. Fawns påpeger vigtigheden af, at undervisere kritisk undersøger både design og praksis og har en fælles terminologi (Fawns, 2019, s. 142). I forlængelse heraf peger vores analyse på, at postdigitale designprincipper ikke bør bero på den enkelte undervisers erfaring alene, fordi uddannelsen hermed vil blive sårbar over for personaleudskiftning og variation i undervisningserfaring (Olesen & Jensen, 2022). Derfor synes der at være behov for robuste designformater, der kan deles, genbruges og videreudvikles på tværs af hold og undervisere.

Andet niveau: Orkestrering

Orkestrering forstås som det løbende arbejde med at sætte et design i spil og støtte de studerendes arbejde undervejs i den såkaldte learntime – forstået som det, der foregår, når underviser og studerende er samlet i et undervisningslokale (Goodyear & Dimitriadis, 2013; Fawns, 2022). På meritpædagoguddannelsen er denne orkestrering kendetegnet ved yderst begrænset kontrol, fordi learntime er distribueret og bl.a. foregår i de studerendes studiegrupper og i arbejdspladsernes praksisfællesskaber. Underviserens orkestrering sker derfor på afstand af de situationer, hvor opgaver fortolkes, afprøves og tilpasses i praksis. Ligesom læring må orkestrering dermed forstås som situeret, relationel og distribueret – og desuden asynkron.

En central orkestreringsudfordring er, at arbejdspladsen ofte fremstår som en “black box” for underviseren. Surveyen viser, at de studerendes muligheder for at arbejde med studieaktiviteter varierer betydeligt, men underviseren får kun indirekte adgang til disse variationer gennem opgaver, refleksioner, spørgsmål og dialog med de studerende. Orkestrering må derfor også handle om at skabe former, hvor praksiserfaringer kan gøres synlige og fælles analyserbare.

Et eksempel er video som lærings- og refleksionsteknologi (Davidsen & Kjær, 2018; Christensen, 2017; Xiao & Tobin, 2018). Når pædagogisk praksis tingsliggøres i video og bringes ind i undervisningen, får underviserne et mere konkret afsæt for analyse og refleksion, og

arbejdspraksis bliver mere tilgængelig. Video kan fungere som et grænseobjekt, der bevæger sig på tværs af tid og rum og gør praksissituationer nærværende for både underviser og med-studerende. Men videoen skaber ikke forbindelsen i sig selv. Riis (2023) peger på, at digital teknologi ikke automatisk fungerer som grænseobjekt. Det afgørende er, om teknologien anvendes intentionelt som koblingspunkt for deltagelse, tingsliggørelse, dialog og meningsforhandling. Det afgørende er altså den studerendes mulighed for at ledsage, kontekstualisere og fortolke klippet ind i uddannelsens praksisfællesskab. Samtidig er video ikke en neutral teknologi (Fawns, 2022). Den favoriserer bestemte former for dokumentation og synlighed, og ikke alle praksissituationer, målgrupper eller institutionelle kulturer lader sig etisk eller praktisk filme – teknologi er med andre ord altid vævet ind i en kontekst (Dron, 2022). Derfor bør video indgå som ét muligt greb blandt flere og ledsages af legitime alternativer såsom observationer eller praksisfortællinger.

Underviserens orkestrering afhænger desuden af, om undervisningen finder sted fysisk på campus eller asynkront via LMS. I den fysiske undervisning er det muligt at orkestrere i learn-time, mens asynkrone forløb i højere grad forskyder locus of control mod de studerende (Good-year & Dimitriadis, 2013). I sidstnævnte tilfælde bliver designet af opgaver, feedback og kommunikationsformer afgørende for, hvordan de studerende kan støttes i deres mægling.

Meritpædagoguddannelsen kalder således på en didaktik, der tager postdigitale sammenfilt-ringer alvorligt. Design må understøtte mægling gennem fleksible opgaver, grænseobjekter og tydelige kriterier for legitim omformning. Orkestrering må skabe synlighed, feedback og fælles meningsforhandling under betingelser, hvor underviseren har yderst begrænset adgang til leartime. Det delte ansvar mellem KP, kommuner, praksisfelt og studerende må tydeliggøres, hvis mægling ikke skal individualiseres og dermed risikere at forstærke eksisterende uligheder i de studerendes handlemuligheder.

Konklusion

Vi har i denne artikel undersøgt meritpædagoguddannelsen i et postdigitalt perspektiv, med afsæt i Tim Fawns' begreb entangled pedagogy og Etienne Wengers teori om læring i praksis-fællesskaber. Vores analyse peger på, at uddannelsen bedre kan forstås som sammenfiltret end som en vekslen mellem fysisk og online undervisning. Læring opfattes i en sociokulturel tradition som noget, der udvikles gennem deltagelse, interaktion og forhandling i sociale og si-tuerede sammenhænge. På meritpædagoguddannelsen betyder det, at læring opstår i de lø-bende, komplekse forbindelser mellem uddannelse og arbejdspraksis. Dermed bliver

uddannelsen et arrangement, der realiseres og medskabes af de studerende, og hvor både undervisere, studerende og andre aktører i praksis bidrager til, hvordan koreografien udfolder sig.

Inden for dette sammenfildrede arrangement får de studerende en særlig rolle som mæglere mellem praksisfællesskaber. Respondenterne i vores survey beskriver en gensidigt konstituerende cirkulation, hvor praksiserfaringer kvalificerer undervisningen, og hvor uddannelsens teoretiske grundlag skaber nye perspektiver, handle- og udviklingsmuligheder i pædagogisk praksis. Samtidig viser analysen, at mægling ikke foregår friktionsfrit. Muligheden for at agere som mægler er kontingent, afhænger af sociomaterielle betingelser på arbejdspladsen, og må dermed forstås som relationelt og distribueret på tværs af uddannelsens aktører og miljøer. I dette perspektiv udvides undervisning til at omfatte flere aktører end underviseren alene, og uddannelsen beskrives som en koreografi, som de studerende fortolker, omformer og danser ud fra.

Disse indsigter har implikationer for tilrettelæggelsen af koreografien, hvor undervisere med fordel kan sondre mellem niveauerne (1) design og (2) orkestrering, begge med hensyntagen til (3) studerendes konkrete praksisser. Undervisere bør designe opgaver som grænseobjekter, der kan vandre mellem studie og arbejdsplads, og dermed skabe komplementære forbindelser gennem tingsliggørelse og deltagelse. Dette indebærer desuden, at undervisere i designfasen indskyder nogle mæglingsunderstøttende elementer – fx fleksible ugeopgaver, som tager højde for forskellige vilkår på arbejdspladserne. Studerendes konkrete dans bør muliggøres gennem den måde opgaven stilles på, således at differentieret deltagelse ikke blot muliggøres, men endda forventes. Samtidig må orkestrering forstås som underviseres løbende, situerede undervisningspraksis. Her har vi konkret diskuteret, hvordan brug af video som lærings- og refleksionsteknologi kan styrke vidensmobiliteten.

Overordnet argumenterer artiklen for, at meritpædagoguddannelsen kalder på en didaktik, som tager postdigitale sammenfiltringer alvorligt – en koreografi, som gennem reflekteret design- og orkestreringsarbejde med afsæt i de studerendes kontingente og situerede arbejdspraksisser muliggør, at der kan skabes meningsfuld kontinuitet mellem uddannelse og arbejdsplads.

Referencer

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 80–97. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.890>
- Bayer, M. (2001). *Praktikkens skjulte læreplan: Praktikuddannelse – empirisk undersøgt i pædagoguddannelsen*. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Biesta, G. J. (1998). Pedagogy without humanism: Foucault and the subject of education. *Interchange*, 29(1), 1–16. <https://doi.org/10.1023/A:1007472819086>
- Christensen, V. (2017). Man får jo det hele med på video... Ikke? Video som teknik og empirisk metode. I T. T. Engsig (Red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb: Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 183-209). Hans Reitzels Forlag.
- Clematide, B., Andersen, V., & Høyrup, S. (Red.). (2004). *Arbejdspladsen som læringsmiljø*. Roskilde Universitetsforlag.
- Code, J. (2025). The entangled learner: Critical agency for the postdigital era. *Postdigital Science and Education*, 7(2), 336–358. <https://doi.org/10.1007/s42438-025-00544-1>
- Davidson, J., & Kjær, M. (2018). *Introduktion til videoanalyse*. Samfundslitteratur.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2025). *Meritpædagoger i kommunale daginstitutioner*. <https://eva.dk/udgivelser/2025/okt/meritpaedagoger-i-kommunale-daginstitutioner>
- Danske Professionshøjskoler. (2025). *Fakta om meritpædagoguddannelsen*. Danske Professionshøjskoler. <https://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/wp-content/uploads/2025/08/Fakta-om-meritpaedagoguddannelsen-2025.pdf>
- Dron, J. (2022). Educational technology: What it is and how it works. *AI & Society*, 37, 155–166. <https://doi.org/10.1007/s00146-021-01195-z>
- Fawns, T. (2019). Postdigital education in design and practice. *Postdigital Science and Education*, 1(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(3), 711–728. <https://doi.org/10.1007/s42438-022-00302-7>
- Forslund Frykedal, K., & Zimmerman Nilsson, M.-H. (2025). Work-integrated learning in teacher education from the perspectives of both pre-service teachers and teacher educators: An integrative literature review. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2534157>
- Goodyear, P., & Dimitriadis, Y. (2013). In medias res: Reframing design for learning. *Research in Learning Technology*, 21. <https://doi.org/10.3402/rlt.v21i0.19909>

- Gourlay, L. (2021). There is no 'virtual learning': The materiality of digital education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(1), 57–66.
<https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.649>
- Højberg, B. (2015). *Læring i praktikken: Tilgange og metoder i pædagogstuderendes praktik*. Dafolo.
- Illeris, K. (2006). *Læring* (2. udg.). Roskilde Universitetsforlag.
- Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J., & Hayes, S. (2018). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(10), 893–899.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000>
- Jensen, T. L. (2024, 6. december). *Højt frafald på en række professionsuddannelser*. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. <https://www.ae.dk/analyse/2024-12-hoejt-frafald-paa-en-raekke-professionsuddannelser>
- Knox, J. (2019). What does the 'postdigital' mean for education? Three critical perspectives on the digital, with implications for educational research and practice. *Postdigital Science and Education*, 1(2), 357–370. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00045-y>
- Kristiansen, S. (2025). Kvalitative analyseredskaber. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (4. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels Forlag.
- Københavns Professionshøjskole. (u.å.). *Meritpædagog*. <https://www.kp.dk/uddannelser/meritpaedagog/>
- Københavns Professionshøjskole. (2023). *Midtvejsevaluering af meritpædagoguddannelse som sporskifte*. Københavns Professionshøjskole. <https://www.kp.dk/wp-content/uploads/2023/11/midtvejsevaluering-meritpaedagoguddannelsen-som-sporskifte.pdf>
- Lund Breil, L., Georgsen, M., & Dau, S. (2024). Vi kan skabe sporet sammen: Studerende som medudviklere af læringsdesignet for deres egen uddannelse. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 17(30), 1–27. <https://doi.org/10.7146/lom.v17i30.143093>
- Olesen, M. I. K., & Jensen, T. (2022). Den læring, der sker, afhænger (vel?) af den undervisning, der foregår: Om asynkrone refleksionsprocesser i efter- og videreuddannelse. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 15(26). <https://doi.org/10.7146/lom.v15i26.131562>
- Riis, M. (2023). Didaktiske designprincipper for grænsekrydsning i vekseluddannelse: Med digitale grænseobjekter som udvidede handlemuligheder. *Learning Tech*, 8(13), 100–125.
<https://doi.org/10.7146/lt.v8i13.133746>
- Teasdale, T. W., & Svendsen, A. H. Å. (2005). Spørgeskemaer. I G. Christensen & T. Bechmann Jensen (Red.), *Psykologiske og pædagogiske metoder: Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Roskilde Universitetsforlag.
- Thisted, J. (2024). *Forskningsmetode i praksis: Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik* (3. udg.). Munksgaard.

- Tuomi-Gröhn, T., & Engeström, Y. (2003). Conceptualizing transfer: From standard notions to developmental perspectives. I T. Tuomi-Grön & Y. Engeström (Red.), *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing*. Pergamon.
- Tække, J., & Paulsen, M. (2018). Undervisning og de tre digitale bølger – Distraction, koncentration og engagement. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 11(18).
<https://doi.org/10.7146/lom.v10i18.26242>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2017). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog* (BEK nr. 354 af 07/04/2017). Retsinformation.
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2017/354>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2024a). *Mere end 60.000 er optaget på en videregående uddannelse*. <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2024/juli/mere-end-60000-er-optaget-paa-en-videregaende-uddannelse/>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2024b). *Stigning i frafald på professionsuddannelserne bekymrer minister*. <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2024/marts/stigning-i-frafald-paa-professionsuddannelserne-bekymrer-minister/>
- Wackerhausen, S. (2008). Erfaringsrum, handlingsbåren kundskab og refleksion. *Refleksion i praksis*. Skriftserie nr. 1/2008. RUMML, Institut for Filosofi & Idéhistorie, Aarhus Universitet.
https://ruml.au.dk/fileadmin/www.ruml.au.dk/skriftserier/refleksion_i_praksis/wackerhausen.pdf
- Wahlgren, B., & Aarkrog, V. (2012). *Transfer – Kompetence i en professionel sammenhæng*. Aarhus Universitetsforlag.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet*. Hans Reitzels Forlag.
- Xiao, B., & Tobin, J. (2018). The use of video as a tool for reflection with preservice teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(4), 328–345.
<https://doi.org/10.1080/10901027.2018.1516705>

¹ Sporskiftemodellen henvender sig til ansøgere med en videregående uddannelse på minimum bachelorniveau.

² Bemærk, at den forholdsvis store andel af svarmuligheden ”neutral” ved dette spørgsmål formentlig skyldes to forhold: Dels at der i nogle studieformer på merituddannelsen ikke indgår netopgaver/ ugeopgaver i det første år. Her kan vi desværre ikke se, hvor stor en andel af respondenterne dette gælder for. Dels at hele 23,6% af deltagerne angiver at være i gang med første semester, hvilket vil sige, at de på tidspunktet for undersøgelsens udsendelse kun havde været i gang med studiet i en måned.

Forfattere

Kresten Dalegaard

Lektor

Københavns Professionshøjskole



Ida Rausch

Lektor

Københavns Professionshøjskole



Bjørn Hardenberg

Lektor

Københavns Professionshøjskole



Appendix

Sektion 1: Om dig

Følgende spørgsmål handler om dig selv og din baggrund

1. Hvilken uddannelse læser du på Campus Carlsberg?

Meritpædagoguddannelsen; Meritpædagoguddannelsen som sporskifte

2. Hvor langt er du i uddannelsen? Marker det forløb, du er i gang med

GK1; 1. praksislæringsforløb; GK2; VK; SK1; SK2; BA-forløbet

3. Hvor arbejder du? Marker hvilket specialiseringsfelt dit ansættelsessted tilhører

Dagtilbudsområdet; Skole- og fritidsområdet; Social- og specialområdet; Andet

4. Hvad er din højeste fuldførte uddannelse?

Folkeskolen; Gymnasial uddannelse (stx, hf, hhx, htx el. lign.); Kort videregående uddannelse;

Mellemlang videregående uddannelse; Lang videregående uddannelse eller ph.d.; Andet

5. Hvor længe har du arbejdet som pædagogisk medarbejder? Marker hvor mange år

0–2 år; 3–5 år; 6–10 år; 11 år eller mere

Sektion 2: Din rolle på arbejdspladsen

Følgende spørgsmål handler om hvordan du selv og andre opfatter din rolle og position på arbejdspladsen

Svarkategorier på spg. 6-11: Medhjælper; Studerende; Pædagog; Andet.

6. På min arbejdsplads anser jeg primært mig selv for at være

7. Min leder på min arbejdsplads anser mig primært for at være

8. Mine kolleger på min arbejdsplads anser mig primært for at være

9. Målgruppen på min arbejdsplads anser mig primært for at være

10. Mine undervisere på uddannelsen anser mig primært for at være

11. På min arbejdsplads bliver jeg generelt anset for at være

12. Hvilke arbejdsopgaver deltager du i på dit arbejde?

Samspil og relationer med målgruppen; Planlægning og gennemførsel af pædagogiske aktiviteter med målgruppen; Udarbejdelse af udviklings-/handleplaner for målgruppen; Dokumentationsarbejde; Samarbejde med pårørende/forældre; Samarbejde med andre professioner (fx

ergoterapeuter, audiologopæder, psykologer, socialrådgivere o.a.); Udvikling af pædagogisk praksis; Andet

13. Er der andre særlige forhold, som kendetegner din rolle på arbejdspladsen?

Åbent svar

Sektion 3: Praktiske og strukturelle muligheder for at være studerende på arbejdspladsen

Følgende spørgsmål handler om dine praktiske og strukturelle muligheder for at være studerende i din praksis.

Svarkategorier på spg. 14-16: Likert-skala med mulighederne: I høj grad; I nogen grad; Neutral; I lav grad; Slet ikke

14. Jeg kan finde tid i hverdagen til at studere praksis på mit arbejde (f.eks. ved at observere, reflektere, undersøge, eksperimentere og øve nye færdigheder).

15. Målgruppen på mit arbejde muliggør, at jeg kan studere praksis i hverdagen (f.eks. ved at observere, reflektere, undersøge, eksperimentere og øve nye færdigheder).

16. Jeg kan få adgang til fagrelevant litteratur gennem min arbejdsplads

17. På personalemøder har vi et punkt, der omhandler mit studieforløb (i stil med “den studendes punkt”)

Ja; Nej; Ved ikke

18. Har du en mentor/vejleder på din arbejdsplads?

Ja; Nej; Ved ikke

19. Generelt har jeg mulighed for at studere praksis på mit arbejde (f.eks. ved at observere, reflektere, undersøge, eksperimentere og øve nye færdigheder).

I høj grad; I nogen grad; Neutral; I lav grad; Slet ikke

20. Er der andre praktiske og/eller strukturelle forhold på din arbejdsplads, som har indflydelse på dine muligheder for at studere praksis i hverdagen (f.eks. ved at observere, reflektere, undersøge, eksperimentere og øve nye færdigheder)?

Åbent svar

Sektion 4: Kulturen på din arbejdsplads

Følgende spørgsmål handler om din arbejdsplads som uddannelsessted, herunder arbejdspladsens kultur.

21. Min leder og mine kolleger er nysgerrige på, hvad jeg laver på uddannelsen.

Batteri med mulighederne: I høj grad; I nogen grad; Neutral; I lav grad; Slet ikke

- Leder
- Kolleger

22. Min leder og mine kolleger er imødekommende over for den viden, jeg har tilegnet mig på studiet. Batteri med mulighederne: I høj grad; I nogen grad; Neutral; I lav grad; Slet ikke

- Fra min leder
- Fra mine kolleger

23. Den viden, jeg tilegner mig på studiet, bidrager ind i vores fælles praksis på min arbejdsplads. Marker i hvilken grad. Likert-skala med mulighederne: I høj grad; I nogen grad; Neutral; I lav grad; Slet ikke

24. Jeg oplever, at min leder og mine kolleger synes, at den viden, jeg kommer med fra studiet er med til at udvikle vores pædagogiske praksis. Batteri med mulighederne: I høj grad; I nogen grad; Neutral; I lav grad; Slet ikke

- Min leder
- Mine kolleger

25. Jeg føler mig generelt velkommen, hvis jeg vil afprøve nye handlinger i hverdagens praksis. Batteri med mulighederne: I høj grad; I nogen grad; Neutral; I lav grad; Slet ikke

- Hos min leder
- Hos kolleger

26. Jeg har generelt frihed på arbejdspladsen til at arbejde med faglige perspektiver fra uddannelsen i hverdagen. Marker i hvilken grad. Likert-skala med mulighederne: I høj grad; I nogen grad; Neutral; I lav grad; Slet ikke

27. Jeg kan møde skepsis, hvis jeg handler på nye måder i den pædagogiske hverdag. Batteri med mulighederne: I høj grad; I nogen grad; Neutral; I lav grad; Slet ikke

- Fra mine kolleger
- Fra min leder
- Fra målgruppen

28. Jeg har undladt at afprøve noget fra studiet, fordi det kan skabe uro, skepsis eller modstand. Marker i hvilken grad. Likert-skala med mulighederne: I høj grad; I nogen grad; Neutral; I lav grad; Slet ikke

29. Her kan du uddybe dit svar på spørgsmål 28: "Jeg har undladt at afprøve noget fra studiet, fordi det kan skabe uro, skepsis eller modstand."

Åbent svar

Svarkategorier på sp 30-32: Likert-skala med mulighederne: I høj grad; I nogen grad; Neutral; I lav grad; Slet ikke

30. Det bidrager positivt til min position som pædagogisk fagperson på arbejdspladsen, når jeg bruger perspektiver, viden og færdigheder fra uddannelsen i arbejdstiden.

31. Nye perspektiver og kritiske spørgsmål til eksisterende praksis er generelt velkomne på min arbejdsplads

32. På min arbejdsplads evaluerer vi vores praksis sammen.

33. Har du noget at tilføje om kulturen på din arbejdsplads?

Åbent svar

Sektion 5: Fagpersonlig udvikling og dannelse

Følgende spørgsmål handler om hvorvidt og hvordan din uddannelse understøtter din fagpersonlige udvikling og dannelse.

Svarkategorier på sp 34-38: Likert-skala med mulighederne: I høj grad; I nogen grad; Neutral; I lav grad; Slet ikke

34. Min eksisterende viden fra praksis kan indgå i undervisningen

35. Min eksisterende viden fra praksis kan videreudvikles gennem undervisningen

36. Gennem undervisningen har jeg fået øje på ting, som jeg kan gøre anderledes i praksis

37. I undervisningen har jeg tilegnet mig ny viden, som jeg ikke før kendte til

38. Min deltagelse i uddannelsen bidrager til, at jeg udvikler mig: Batteri med mulighederne: I høj grad; I nogen grad; Neutral; I lav grad; Slet ikke

- Som fagperson
- Som menneske mere generelt

39. Har du noget at tilføje om din fagpersonlige udvikling og dannelse?

Åbent svar

Sektion 6: Uddannelse i flere læringsrum

Følgende spørgsmål handler om, hvordan du oplever det at tage en uddannelse, som foregår i flere læringsrum.

40. Hvordan oplever du, at dit arbejde og din uddannelse hænger sammen? Vælg det eller de udsagn, som du synes beskriver det bedst.

Mit arbejde og studie hænger tæt sammen i min hverdag; Når jeg handler i min praksis, er der tydelig forskel på, om det udspringer af arbejdet eller studiet; Det er vanskeligt at adskille, hvad der er arbejde, og hvad der er studie; Jeg oplever studiet som noget, der kvalificerer mit arbejde; Jeg oplever mit arbejde som noget, der kvalificerer den læring, jeg får ud af mit studie; Den vidende, jeg har tilegnet mig på studiet, påvirker hvordan jeg handler i mit arbejde; Mine erfaringer fra min praksis er med til at kvalificere de teoretiske diskussioner, jeg deltager i på studiet; Mine erfaringer fra min praksis gør, at jeg bedre kan stille mig kritisk over for det, jeg lærer på studiet

41. Uddyb gerne med egne ord, hvordan du oplever, at dit arbejde og din uddannelse hænger sammen. Åbent svar

42. Hvis du bare skal svare helt umiddelbart, hvor vil du så mene, at din uddannelse foregår? Afgiv kun ét svar

I den fysiske undervisning på indkald; På nettet (digitalt); I hverdagen på min arbejdsplads; I studiegruppen; I et krydsfelt mellem de fire ovenstående

43. Disse spørgsmål handler om, hvordan du tilpasser netopgaver/ugeopgaver fra studiet i din praksis. Batteri med mulighederne: I høj grad; I nogen grad; Neutral; I lav grad; Slet ikke

- Det er nødvendigt at tilpasse netopgaver/ugeopgaver, så de giver mening i min praksis
- Det er uproblematisk for mig at tilpasse netopgaver/ugeopgaver, så de giver mening i min praksis
- Når jeg tilpasser netopgaver/ugeopgaver føler jeg stadig, at jeg løser dem 'rigtigt'

44. Hvad kendetegner en netopgave/ugeopgave, der fungerer godt i din praksis? Åbent svar

45. Det bidrager til min læring, at uddannelsen foregår i flere læringsrum (fysisk, digitalt, i studiegruppen, på indkald, på arbejdspladsen). I høj grad; I nogen grad; Neutral; I lav grad; Slet ikke

46. Hvis du kunne ændre én ting ved uddannelsen for at styrke sammenhængen med praksis – hvad skulle det være? Åbent svar