

MOOC-inspiration i e-læring

– læring, feed-back og relationer

Anne Winther Jensen

Lektor, Ph.D

University College Sjælland, Roskilde



Abstract

Artiklen omhandler et e-læringsforløb, hvori der forsøgsvis var indlagt MOOC-elementer. Forløbet er fra pædagoguddannelsen, UCSJ. Der redegøres for didaktiske overvejelser forud for forløbet og den konkrete forløbsudmøntning. Det teoretiske perspektiv er socialkonstruktionistisk, og undervisningen forstås som kommunikationssituationer med skabelse af sociale verdener. Refleksion hos de studerende fremhæves som undervisningens overordnede mål, og dette understreges som en betydende faktor i forhold til at tænke e-læringsudbuddet mere eller mindre MOOC-præget. Med dette perspektiv og ud fra underviser- og studerendes evalueringer peges der på betydningen for forskellige typer studerende af implementeringen af MOOC-elementer i den eksisterende e-læringsundervisning. Fokus er især på feedback, og der fremhæves både fordele og ulemper ved implementeringen, samtidig med at aspekter af relationsforholdet mellem studerende og underviser inddrages. Fordelene angår det øgede element af peer to peer feedback, mens ulemperne vedrører den mangel på refleksionsbefordring, som den nedtonede underviserrolle medførte. Artiklen konkluderer i forhold til forløbet, at de i forvejen svagest præsterende studerende led mest under implementeringen af MOOC-elementer, mens implementeringseffekten for de bedre præsterende studerende syntes mere kompleks med både positive og negative elementer.

MOOC-inspiration i e-læring – læring, feedback og relationer

Det relativt nye fænomen MOOCs (Massive Open Online Course) har på få år oplevet en sand udbudsekspllosion (Laursen, 2014; & jf. udbuddet på fx www.cousera.org). En MOOC er, som akronymet indikerer, et netbaseret, gratis kursus/læringsforløb, hvis design muliggør et ubegrænset deltagerantal. Grundlæggende eksisterer der forskellige MOOC-typer i form af cMOOCs, der inkluderer og vægter deltagelse af og evt. kollaboration mellem deltagerne, og xMOOCs, der overvejende kan betragtes som et udbud af en samling læringsressourcer. Generelt gældende for MOOCs er, at der ikke er feedback eller evaluering fra udbydernes side, men at fx deltagerbevis og yderligere ydelser som fx vejledning i nogle tilfælde kan erhverves mod betaling (Christensen, Gundersen, 2015). En uddybet redegørelse for MOOCs, MOOC-typer og de hermed

forbundne "historiske" forhold og stridigheder kan findes hos Heilesen (2014).

MOOC som mulighed overhovedet er en konsekvens af udviklingen af web 2.0 teknologier. Håndteringen af en evt. endda stor mængde studerende er kun mulig, fordi man nu kan etablere platforme og fora, hvor interaktioner mellem deltagerne, dels er mulige, dels er krævede (cMOOC) som opfyldelse af "deltagelse". Sidstnævnte er relevant, hvis deltageren ønsker "bevis/diplom" for sin deltagelse. I formatet kan stilles krav om aktiv løbende deltagelse med bl.a. feedback til medstuderende, og den feedback, man evt. får, er fra medstuderende. Tænkningen bag MOOC er, at den studerende ikke kun er "vidensconsumer", men er "vidensproducent" (<https://www.coursera.org/course/elearning>) og i høj grad lærer via sin egenaktivitet - i cMOOCs (jf. ovenfor) i form af fx diskussionsindlæg, svar på andres diskussionsindlæg og andre forbindelser med andre deltagere. Derudover vil der typisk være fx videoindslag og nogle dokumenter, der skal læses, men underviserne har i dette kæmpeformat ikke som sådan kontakt med deltagerne. I fx et MOOC-regi på coursera med flere tusinde deltagere er den kontakt, der er med udbyderne af digital karakter i form af signature tracking til brug for udstedelse af bevis - mod betaling (Ibid.).

Ekspllosionen i udbuddet af MOOCs har haft en påvirkning på også de eksisterende e-læringsudbud (fx Bruff, Fisher, McEwen, Smith, 2013) og i dansk regi har MOOCs i UC-sektoren tiltrukket sig en vis opmærksomhed og interesse enten i forhold til produktion af "rigtige" MOOCs, med ubegrænset deltagerantal og fri adgang eller som inspirationskilde ind i den eksisterende e-læring (Kjærgaard, Kjeldsen, Jelsbak & Bendsen, 2013). MOOC-interessen har endvidere resulteret i forskningsprojekter, fx et-årigt forskningsprojekt i University College Sjælland, LUG, (Gundersen, 2015), resulterende i bl.a. konkrete MOOC-eksempler.

I et UC-regi er spørgsmålet i de førstkommende år næppe, om de eksisterende professionsuddannelser vil blive udbudt som rene MOOCs. Dette skyldes blandt andet, at der her er tale om kompetencegivende, statsgodkendte uddannelser, hvor deciderede hele uddannelsesMOOCs som minimum vil kræve, at den deltagende aflægger et antal eksamener for at dokumentere sine kvalifikationer. Disse eksamener evt. inkluderende vejledning måtte nødvendigvis koste penge, for at uddannelserne kunne få udgifterne til

MOOCproduktionen dækket, og MOOCs dermed ville være interessante for UC'erne. Spørgsmålet er i den sammenhæng, om der i lyset af det nødvendige betalingsniveau ville være tilstrækkeligt med interesserede deltagere. Dertil kommer diverse mere grundlæggende overvejelser mht. at uddanne til velfærdsprofessionerne uden en uddannelsestilknytning, som den vi kender i dag, hvor der også i e-læring og fjernundervisning indgår tilstedeværelsesundervisning (og praktik) og under alle omstændigheder en kontinuerlig – mere eller mindre tæt – kontakt med uddannelsesstedets undervisere. Disse overvejelser omkring mere fremadrettede scenarier er ikke omdrejningspunktet for denne artikel, som derimod formidler erfaringer med muligheder og udfordringer, som MOOC-tiltag har givet for e-læringsstuderende og -underviser i et eksisterende e-læringsudbud på pædagoguddannelsen i UCSJ. Fokus er på didaktiske refleksioner omkring mål, feedback og professionslæring samt relationernes betydning.

Hele undervisningssektoren er i disse år gennem nye arbejdstidsaftaler underlagt et pres, hvis grundlæggende mål er, at underviserne skal levere mere undervisning for færre forberedelseslektioner (for en diskussion se Magisterbladet, 2015). Når dette kombineres med de muligheder, som web 2.0 har tilvejebragt (Dohn & Johnsen, 2009; Sørensen, Audon & Levinsen, 2010), og som overhovedet har muliggjort MOOCs som uddannelsesregi, tilskynder det inden for e-læring til en tænkning i retning af MOOCs – både fra underviserside og fra ledelsesside – ud fra henholdsvis et overlevelses- og et ressourceoptimeringsperspektiv. MOOC(elementer) kan således tænkes at finde vej ind i e-læringen, uden at det nødvendigvis sker af hensyn til udbuddets kvalitet, og uden at konsekvenserne for (forskellige) studerendes læringsudbytte og oplevelse af tilhørsforhold er taget i betragtning.

Studerendes oplevelse af tilhørsforhold og af at have relationer ind i undervisningssammenhængen har i traditionen med konstante hold og holdundervisning stærke rødder i de danske mellemlange uddannelser, men dette element har i de senere år været under pres pga. store holdstørrelser. Svækkelsen af hold/klasse-traditionen har i nogle tilfælde betydet, at de studerendes oplevelse af omfanget af fx opgavefeedback har været større i e-læringsudbuddet end tilfældet har været i den ordinære undervisning (intern konstatering i UCSJ).

Spørgsmålet er nu, om oplevelsen af at få feedback og dermed have en form for relation til underviseren/professionshøjskolen kan bestå i bevægelsen mod en eventuel (eller måske snarere sandsynlig) implementering af MOOC-elementer i e-læringsudbuddet. Endvidere - med et udvidet blik - hvad MOOC-inspirationen vil betyde for relationsaspektet i undervisningen – i det omfang man overhovedet kan tale om relationer i den eksisterende (e-lærings)undervisning.

Disse aspekter er som nævnt omdrejningspunkterne i denne artikel, konkret diskuteret ud fra et e-læringsforløb, hvor der både i planlægningen, i udførelsen og evalueringen var specifikt fokus på MOOCelementer, relationer og feedback. Med MOOC"elementer" menes, at dele af e-læringsforløbet var designet efter MOOC-princippet om peer to peer interaktioner og peer to peer feedback. Det konkrete design beskrives nærmere i afsnittet "E-læring med MOOC-elementer – det konkrete e-læringsforløb".

Forløbet var del af det overfor nævnte UCSJ forskningsprojekt, LUG, Læring Uden Grænser, EU-finansieret, som blev gennemført i 2014 (ucsj.dk; Gundersen, 2015). Projektet havde flere delspor, der igen havde underspor. Det forløb, der her præsenteres, tilhørte delspor A, hvis formål var at udarbejde og afprøve MOOCs på forskellige uddannelser i UC-sammenhæng. Forskningsprojektet som helhed byggede videre på det digitale fokus i form af "blended learning"-strategien, som siden 2010 har tilstræbt at gøre de digitale ressourcer til en naturlig del af al UCSJ-undervisning (Christensen, Gynther, Petersen, 2012; Jungfalk, Nielsen, Brask & Sivertsen, 2012; Gynther, 2005). Til forskel fra den overordnede afrapportering (jf. henvisningerne) formidler nærværende artikel erfaringerne med MOOC-tiltag ind i/op imod den eksisterende e-læringsundervisning og sat i relation til didaktiske overvejelser udfoldet i en underviseroptik.

Inden præsentationen af det konkrete e-læringsforløb opridser jeg det teoretiske grundlag, som e-læringsforløbet var tænkt som konkretiseringen af. Overordnet handler det om, at undervisning grundlæggende er at betragte som en kommunikationssituation, og at studerende og underviser i kommunikationen skaber en "social verden". I forlængelse heraf fokuserer jeg på, hvordan læring og undervisningens indhold i den konkrete sammenhæng, pædagoguddannelsen, kan forstås.

Artiklen falder herfra således i fire hoveddele: Først de teoretiske/didaktiske overvejelser, hvilket inkluderer de tre første afsnit, dernæst designet (konkret) for e-læringsforløbet, efterfulgt af en redegørelse for og nogle overvejelser over den konkrete udmøntning i praksis, herunder inddragelse af evalueringen af forløbet og til sidst konkluderende betragtninger i forhold til MOOC-perspektivet.

Undervisning som kommunikation der skaber den studerende

E-læringsforløbets videnskabsteoretiske grundlag er det socialkonstruktionistiske perspektiv (Gergen 1997; 2006) og som følge deraf et kommunikationsperspektiv, der frem for alt andet vægter de sociale verdener og de sproglige ageringsmuligheder, der findes i skabelsen af disse sociale verdener (Pearce, 2013). I den socialkonstruktionistiske forståelse ligger en opfattelse af selvet som værende relationelt i modsætning til den romantiske og modernistiske traditions opfattelse af individet som autonom aktør. Det relationelle selv er karakteriseret ved ikke at have en kerne og være entydigt, men tværtimod være i en konstant tilblivelsesproces afhængig af de relationer, personen indgår i (Gergen, 2006). Det er kun i og fra samspillet med andre, vi får vores følelse af at være på den ene eller anden måde: Man kan kun være den "dygtige" (med)studerende og den "gode" underviser, såfremt nogle andre i én eller anden form tilkendegiver/bekræfter én i, at man er "dygtig/god". I det ikke-entydige ligger også, at en person kan være "forskellig" afhængig af, hvilken relation han/hun indgår i.

Mening og dermed regler skabes i de mere eller mindre adskilte sociale verdener, og det, der kan være "rigtigt" i én verden, én sammenhæng, kan være forkasteligt i en anden sammenhæng. Antallet af sociale verdener er uendeligt, og der skabes hele tiden nye "verdener". Når mennesker fra forskellige sociale verdener skal kommunikere og evt. arbejde sammen, er udfaldet af kommunikation og samarbejde afgørende afhængigt af den kommunikationsindstilling, der er til stede hos de deltagende parter. Pearce (2013) skelner mellem to grundlæggende forskellige kommunikationstilgange: Den ene benævner han "transmissionsmodellen", og der er her tale om en klassisk forståelse af kommunikation som værende et budskab, der bliver overført fra en afsender til en modtager. Ifølge Pearce vil kommunikation udført på basis af denne kommunikationsopfattelse blive opfattet som

vellykket, så længe de kommunikerende parter tilhører (stort set) samme sociale verden, hvorved det kommunikerede taler ind i modtagerens allerede eksisterende forståelser, og argumentationen dermed vil forekomme modtageren rimelig. Anderledes forholder det sig, hvis de kommunikerende personer – eller grupper – ikke tilhører samme sociale verdener og derved kommer til at argumentere på grundlag af hver deres præmisser og logikker, som ikke giver mening ind i modpartens forståelse. Med denne tilgang bliver det meget svært at opnå en fælles forståelse af dels det passerede, dels hvilke evt. handlinger, der fremadrettet måtte være behov for.

Den anden kommunikationsopfattelse benævner Pearce "socialkonstruktionsmodellen", og den er udtryk for, at kommunikation opfattes som en måde at skabe den sociale verden på, snarere end en måde at tale om verden på. Med referencer til Ludwig Wittgensteins påpegning af sprogets grænsesættende karakter for den enkeltes forståelse – i Pearces formulering den enkeltes begrænsning til egen sociale verden - lægger Pearce vægt på spørgsmål og udspørgen som midler i en praksis, der vægter muliggørelse af indsigt i forskellige forståelser. Konkret opererer han med begreberne koordination og betydning, hvor førstnævnte handler om, at der i kommunikation som oftest finder "koordinerede" (analytisk betragtet) meningsudvekslinger sted, hvor deltagerne på grundlag af tidligere erfaringer og forståelser af den givne situation/relation kommunikativt arbejder på at fremtvinge udsagn af en bestemt karakter fra modparten, der gør det samme. Samtidig med disse koordinerede udvekslinger skabes nye betydninger, og eksisterende betydninger udbygges, og såfremt der samtales på grundlag af forskellige opfattelser, taler parterne sig sandsynligvis væk fra hinanden mere end frem til en egentlig forståelse af den andens hensigt. For at undgå at parter med forskellige opfattelser taler sig væk fra hinanden må kommunikationssituationen iflg. Pearce være præget af konstruktionsmodellen og opmærksomhed på, hvilken social verden, man som deltager er med til at skabe. Kernen i denne opmærksomhed er en spørgende tilgang, som skaber refleksion hos modparten – modsat forestillingen om transmission af den ene persons opfattelse til den anden. Pearces syn på kommunikation og parternes forud eksisterende opfattelser har fællestræk med Gadamer's "forforståelser og horisontsammensmeltninger" (Gadamer, 2004), men har med konstruktionsforståelsen i forhold til

den sociale verden en større vægtning af betydningstilblivelser i situationen og handlings- og forandringsmulighederne derudfra. Pearce (2013) har forskellige mere konkrete modeller i forhold til at fastholde en spørgende og åben tilgang over for den anden deltagers perspektiv i kommunikationen, men disse skal ikke udfoldes her. I forhold til kommunikationen, dens forløb og mulige alternativer er det sidste, der skal fremhæves at "selvet, selverne" – som jeg indledte med at definere - i kommunikationssituationerne og disses efterliv er under stadig tilblivelse/forandring, og at denne forandring er afhængig af, hvilken kommunikationstilgang der lægges til grund.

Den stadige tilblivelse, som vi alle vedvarende undergår, er det læringsbegreb, der her opereres med (jf. Juleskjær & Plauborg, 2013), og læring er altså ikke begrænset til undervisningssituationer, men foregår hele tiden og angår hele vores liv.

Undervisning er på den anden side dog også at betragte som en social verden (og en læringsituation), hvori deltagerne kommunikerer og derved til stadig skaber deres fælles sociale verden. Uanset hvad denne sociale verden – som resultat af kommunikationen – skaber af betydningstilskrivelser vil den pågældende verden formentlig få et efterliv i form af den studerendes fremtidige handlinger. Set ind i en UC-undervisningssammenhæng får kommunikationssituationen et efterliv i form af den studerendes aktive handling i sit efterfølgende professionelle liv. Fx som professionsudøvende pædagog kan disse handlinger være meget livspåvirkende for fremtidige brugere, borger og børn og karakteren af uddannelseskontekstens sociale verdener, formet af kommunikationstilgangen, bør derfor betragtes med største alvor. Underviserens opmærksomhed må i dette perspektiv være på, hvilke evt. oversete eller uintenderede betydningstilskrivelser og kommunikationsmønstre der finder sted i kommunikationen ved bl.a. at lægge konstruktionsmodellen som kommunikationsperspektiv til grund for samtale/undervisning.

Valget af kommunikationstilgang bliver mere eller mindre vigtigt, alt efter hvilken uddannelseskontekst man befinder sig i: Hvad skal de læringsaktiviteter, man lægger ind i sin e-læring - evt. med MOOCelementer - kunne, hvad skal de give mulighed for for den studerende – og er dette muligt? Undervisningens mål er derfor omdrejningspunktet for næste afsnit.

Refleksion som undervisnings mål

Undervisningen som kommunikationssituation kan betragtes i minimum to dimensioner: For det første den studerendes aktuelle livssituation samt det regi og omfang man som underviser møder den studerende i og for det andet det ”noget”, der skal læres.

Mht. den første dimension er e-læringsstuderende voksne mennesker, som indgår i mange forskellige sammenhænge sideløbende med, at de tager fx en pædagoguddannelse. Netop det, at de har valgt e-læring som den mest optimale eller evt. eneste mulighed for dem, er givetvis udtryk for, at de har arbejde og/eller børn eller andre forhold, der også optager deres tid. Som uddannelse og konkret underviser udgør man derfor kun en lille påvirkningsfaktor i forhold til den tilblivelse, som den studerende med sine mange selv'er undergår. Selv hvis man forsøgsvis opererer med tilblivelsen af et professionelt selv – altså den studerendes tilblivelse som professionsudøver (Jensen, 2012) – er man kun én blandt andre påvirkende parter: Den studerendes måske sideløbende arbejds erfaringer og heraf aflejrede forståelser af professionsudøvelsen, den studerendes praktiker erfaringer og den studerendes egne erfaringer med professionsudøvelsen gennem opvæksten og i forhold til egne børn og pårørende (dagtilbud, fritidsordninger, institutioner mm.). Afhængig af den studerendes indstilling, vægtning af uddannelsesdimensionen og ikke mindst afhængig af den ramme man som underviser skaber og er underlagt, kan påvirkningen anses for at være større eller mindre.

Pædagoguddannelsen blev i 2014 inddelt i moduler af seks-syv ugers varighed, og undervisningsperiodernes korthed er således også en vigtig komponent, når man vil forstå læringsforløb. Når påvirkningsgraden pga. af enten den studerendes optagethed til anden side eller pga. forkortede undervisningsforløb kan risikere at være lille eller begrænset, er det yderst vigtigt, hvordan den påvirkning, der overhovedet er, er tænkt, og ikke mindst kommer til at virke i praksis.

Mht. den anden dimension – det der skal læres - angår denne artikel pædagoguddannelsen, og det ”noget” der skal læres adskiller sig på væsentlige punkter fra indholdet i flere af de øvrige professionsuddannelser. I forhold til fx fysioterapeut- og sygeplejerskeuddannelsen, der med deres naturvidenskabelige forankring indeholder en del faktisk stof, som fx anatomi, er pædagoguddannelsen karakteriseret ved, at næsten alt indhold er

indhold, der kan fremstå/gengives i forskellige teoretiske perspektiver og dermed give anledning til forskellig pædagogisk praksis. Den enkeltes refleksion og erkendelser i forhold til menneskesyn, etik, og hvad viden er, bliver dermed et omdrejningspunkt for al undervisning uanset modul/fag; den kommende professionsudøver skal være i stand til at handle på et reflekteret grundlag (jf. Bek 211, 2014).

Når refleksionen skal bringes i centrum, er kommunikationstilgangen central. Transmissionsmodellen kan være anvendelig, så længe der er tale om formidling af forskellige positioner, som den studerende skal forstå. Men lige så snart læs-og-og-forstå-stadiet er overstået, og positionerne fx skal sammenlignes og relateres til praksis, etiske dilemmaer skal udpeges og diskuteres, og konsekvenserne for børn og brugere skal overvejes, må konstruktionsmodellen med vægt på spørgsmål og udvekslinger i spil. Herved får den studerende mulighed for at bevæge sig fra én holdning og praksis i retning af en anden og dette på et reflekteret grundlag. – Den studerende får mulighed for at "blive en anden", og dette muliggøres i den fælles skabelse af den sociale verden, som udgøres af undervisningssituationerne og deres læringsaktiviteter.

Dette gør sig gældende, uanset hvilken videnskabsteoretisk forankring man som underviser har, men bliver særligt afgørende for undervisningspraksissen, hvis man er socialkonstruktionistisk/poststrukturalistisk forankret. Som nævnt ovenfor er læring her lig kontinuerlig tilblivelse og hertil kommer, at viden betragtes som kontingent. Dette syn på viden har såvel som mange af de øvrige opfattelser i socialkonstruktionismen tråde direkte tilbage til Michel Foucault og hans syn på diskurser og deres kampe (Foucault, 2005), og sammen med læringssynet har kontingensopfattelsen stærke implikationer for vægtningen af kommunikation i form af konstruktionsmodellen. Kontinuerligt at sætte spørgsmålstejn ved det formidlede indhold gennem bl.a. modstillinger, bliver et omdrejningspunkt i det at tænke undervisning (Juleskjær & Plauborg, 2013). Og dermed også mht. hvad man vil tilstræbe i en e-læringskontekst og anse for muligt/ønskværdigt i forhold til MOOC-elementer.

Undervisningens mål bliver i denne optik at tilbyde den studerende viden om og refleksion over forskellige teoretiske positioner som udgangspunkt for handling i praksis og samtidig jf. ovenstående anse

processen for en tilblivelsesproces for den studerende. Processen er naturligvis også en tilblivelse og/eller bekræftelse af underviseren som underviser, men i denne artikel afgrænses fokus til den studerendes situation. Dette undervisningsmål betyder, at undervisningen skal rumme mulighed for, at den studerende tilegner sig viden i form af fremstillinger af forskellige positioner/syn på et forhold, fx dannelse, læring, omsorg, og at der tilrettelægges læringsaktiviteter, der beforder den studerendes refleksion over disse positioner som kilder til dels egne eksisterende forståelser (og egne selv'er) samt andres (børn, borgere, brugere, kollegers, medstuderendes) forståelser. Refleksionerne skal danne afsæt for konkrete handlingstiltag i den fremtidige pædagogiske praksis, men vil også være afsæt for den studerendes handlinger i eget liv som helhed.

Undervisning med disse mål fordrer, at underviseren fremstår og agerer som refleksionsbeforderer, der forstår at skabe udgangspunkter, hvorfra forskellige (forudsætningsmæssigt) studerende i diverse læringsaktiviteter kan tage afsæt (Vygotskij, 2004), og underviseren må lette og lede den studerendes proces (Wood, Bruner & Ross, 1976) – ikke mod et entydigt mål og en bestemt pædagogisk praksis, men mod selve refleksionen og det at være refleksionsorienteret. Spørgsmålet er om/hvorledes, dette af e-læringsunderviseren kan varetages, når den første dimension, undervisningsforløbenes korthed og de studerendes mange relationer, er et faktum, og hvis/når MOOC-elementer implementeres i forløbene. Spørgsmålet kræver et nærmere blik på relationsforholdene som ramme for underviserens mulighed for i UC-regi at være refleksionsbeforderer.

UC-relationernes karakter – fravær og længsel

Underviser-studerende-relationerne i UC-undervisningen er – og især med de nye korte moduler - først og fremmest centreret omkring de bekendtgørelsesfastsatte mål og det refleksionsorienterede sigte. Der er uanset hvad grænser for, hvor tæt man som underviser kommer på et hold studerende i en så kort periode. Samtidig er både studerende og underviser dog indlejret i en lang undervisningstradition, hvor relationen mellem elever og lærere (folkeskolen og gymnasiet) har haft en længerevarende og af og til mere personlig karakter, hvor den enkelte er fremstået som enkeltindivid med distinkte måder at være til stede i fællesskabet på og med individuelle præstationer og bedømmelser heraf. En

understregning heraf findes i det faktum, at næsten al litteratur om undervisning på niveauerne op til og med ungdomsuddannelserne inddrager underviserens relationsskabelse i forhold til elever som del af det at udøve klasseledelse og skabe et undervisningsmiljø (fx Tønnesvang 2009; 2002; Hermansen, 2009; Lohmann 2008; Smidt, 2006).

Den nævnte litteratur behandler relationer ud fra andre teoretiske grundlag end denne artikel, men inddrager alle betydningen af de relationer, som underviser og elev har, og hvad disse relationer betyder for elevens faglige og personlige udvikling. Dertil kommer betydningen af relationerne eleverne imellem. Relationerne betragtes i disse fremstillinger som grundlaget eller forudsætningen for, at eleverne kan lære noget fagligt.

Røkness og Hannsen (2013) fokuserer bredt på (semi)professionsudøverne og udpeger i et tværteoretisk perspektiv også netop "relationer" som et bærende element i professionsudøvelsen, hvad enten den udøvende er pædagog, sygeplejerske eller psykolog/læge. Relationen mellem den professionelle og klient/elev/bruger/patient er af afgørende betydning for sidstnævntes (faglige) udbytte. I undervisning og andre professionelle sammenhænge, hvor den ene deltagers fremtid i form af helbred eller uddannelse er "det fælles tredje" (Husen, 1996), er relationen med dens elementer af bl.a. tillid og troværdighed iflg. de her nævnte fremstillinger central.

De mellemlange uddannelser har som tidligere nævnt også haft tradition for relationer studerende og undervisere imellem, indtil lavt timetal, store holdkvotienter og korte forløb satte relationsdannelsen under gevældigt pres.

Samtidig med at relationsdannelse har disse meget trange kår i UC-sektoren, er det i høj grad netop relationsdannelse, vi underviser de studerende i – hvilket jo sker ud fra den betydning faglitteratur og forskning tillægger relationerne, jf. ovenfor. Vi forsøger - i pædagoguddannelsen endda i udpræget grad - at gøre de studerende til kompetente relationsskabere, hvor relationernes karakter er reflekteret i en mangesidet prisme med blik for det enkelte barn, den enkelte borger. Som undervisere er vi således både gennem traditioner og undervisningsindhold indvævet i relationer, og hertil kommer at man som uddannet underviser (det gælder i hvert fald også mange kolleger jeg har mødt) har et ønske om, at den

undervisning, man bedriver, er eksemplarisk i forhold de studerendes kommende praksis. Dvs. at man gerne vil være *et eksempel* på en relationsskaber og ikke kun være én, der teoretisk taler om relationer. Både mht. undervisningens videnskabsteoretiske grundlag, undervisningens indhold og den konkrete udførelse har jeg (og kolleger) et ønske om sammenhæng i en erkendelse af, at undervisningens begrundelses- og udførelsesdimension er uløseligt forbundne (Jank & Meyer, 2012).

Fra både studerende og underviser er der således en udtalt forståelse af den "rigtige" undervisningssituation, som indebærer en længsel efter noget, der var engang, eller noget man som studerende lige kommer fra, altså ungdomsuddannelse. Med Davies' begreb en longing for belonging (2003), et ønske om/en stræben efter at være elev/lærer - "rigtig seminariestuderende" og "rigtig seminarielærer" (men også ordene er forandrede: Betegnelsen "seminarium" er afskaffet til fordel for professionshøjskole/University College), og det fraværende kommer således til at forme den aktuelle tilstedeværelse. Denne længsel efter "undervisningssituationen" skal selvfølgelig forstås i sammenhæng med, at de studerende er voksne mennesker, der samtidig er selvstændige og ønsker at tage ansvar, men som alligevel ønsker at blive "set", "genkendt" og talt til som enkeltindivider og ikke bare som studienumre.

Sammenfattet er den relation, man som underviser indgår i med de studerende, altså ikke kun konstitueret af faglighed (bekendtgørelse og metarefleksioner). Relationen er samtidig konstitueret af "belonging"-erfaringer og -traditioner, der inkluderer relationer som del af undervisningsforholdet.

E-læring med MOOC-elementer – det konkrete e-læringsforløb

E-læringsforløbet angår et modul på 7 uger, som blev afviklet i efteråret 2014 under den nye pædagoguddannelse (Bek 211, 2014). Modulets titel er "Professionsviden og forskning i relation til X", hvor X er den specialisering, den studerende har valgt eller fået tildelt, og som kan være enten dagtilbudspædagogik (0-6 år), skolefritidspædagogik (6-18 år) eller social- og specialpædagogik. Modulet er et af få nationalt beskrevne moduler, hvilket betyder, at modulets læringsmål og underliggende videns- og færdighedsmål er ens på alle pædagoguddannelsesudbud i landet. Hovedindholdet i modulet vedrører videnskabsteori og metoder, og modulet var i

dette tilfælde placeret på de studerendes tredje semester. Undervisningsplanen, som er lokalt udarbejdet, havde følgende hovedoverskrifter, som var lig uge-overskrifter: Udvalgte specialiseringsrettede temaer, Videnskabsteoretisk nedslag, Metoder, At læse forskningslitteratur og Miniprojekt (2 uger).

Antallet af e-læringsstuderende på dette semester var kun 29, og det driftsmæssige valg (ressourceforbrug) stod derfor mellem at lade de e-læringsstuderende være et vedhæng til de ordinære (face to face) specialiseringshold og dermed en ekstraopgave for disses undervisere, eller lade e-læringen udgøre et hold for sig med én underviser. Valget faldt på det sidste, hvilket var udtryk for et ønske om at prioritere de særlige e-læringsdidaktiske forhold herunder muligheden for og ønsket om at eksperimentere med MOOC-dele. Når dette kunne lade sig gøre i forhold til kvaliteten af indholdet, skyldes det, at videnskabsteori og metoder er tværgående i forhold til specialiseringerne, samt at de studerende ved modulstart blev tilgodeset med specialiseringsrettede tema-nedslag i tre gange fire lektioner. Dette skal ikke udfoldes yderligere her, men medtages for at synliggøre, at også dette forløb inden sin start var rammesat af en lang række omstændigheder og valg, som tilsammen udgjorde de præmisser, jeg som e-læringsunderviser måtte tilrettelægge ud fra.

Et vigtigt forhold i forhold til at afprøve MOOC-elementer og have føling med de studerendes reaktioner var det lave (i MOOC-sammenhæng) deltagerantal. De 29 studerende gav mulighed for både at iværksætte kollaborative læringsaktiviteter inkluderende gruppe til gruppe-feedback uden planlagt underviserindblanding og samtidig have mulighed for (= tid til) som underviser at gennemlæse alle besvarelser og alle feedback/feedforward studerende imellem. Det skal understreges, at hensigten med MOOC-fokuseringen var at eksperimentere og afprøve under forhold, der ressourcemæssigt var lig anden e-læring. Der var således ikke tale om at "smide en MOOC efter de studerende og forsvinde som underviser", tværtimod var jeg som underviser meget tæt på forløbet og kunne om nødvendigt øjeblikkeligt træde ind på scenen. Som afsnittet om udmøntningen vil vise, blev dette påkrævet.

Læringsaktiviteternes karakter – web 1 og web 2

Hovedplatformen for forløbet var et Google Site med tilknyttede G+ fora, specialiseringsopdelt. Sitet var tænkt som statisk og G+ grupperne som dynamiske, dels som opgaveafleveringsforum, dels

som feedback & diskussionsforum og derudover foregik praktiske informationer også i G+. Mht. afleveringer af opgaver foregik disse derfor typisk ind i G+ ved hjælp af link til den præsentationsform, der var obligatorisk for den givne opgave. Feedback kunne derefter gives i den samme tråd.

Præsentationsformatet skiftede fra uge til uge, hvilket skyldes flere forhold: Dels arbejder e-lærings-undervisergruppen med til stadighed at udbygge de studerendes it-kompetencer, dels er variation iflg. Hattie (2009) i sig selv en læringsfremmende faktor, det er værd at tage hensyn til. Derudover ligger der i arbejdet også med præsentationsformer et ønske om at være eksemplarisk i forhold til de studerendes kommende praksis; de it-kompetencer, de erhverver sig, skal gerne som minimum være inspirerende for deres kommende praksis, fx som skole-fritidspædagoger.

Mht. indholdsmæssig struktur var forløbet, jf. ovenstående omtale af undervisningsplanens hovedoverskrifter, bygget op som en række tema-fokuserede ugeopgaver (med produkt), der byggede op til en samlet anvendelse af færdigheder og refleksionskompetencer i modulets to sidste mini-projektuger. Hver uge blev indledt med en meget kort video med mig, der introducerede ugens tema og opgave. Forløbet var beregnet på 37-40 timers studie pr. uge for en gennemsnitsstuderende, og hver uge havde forslag til supplerende læsning under overskriften "Vil du vide mere?". Ugeafleveringerne, fem i alt, udgjorde tilsammen opfyldelsen af deltagelsespligten, hvilket bevirkede, at jeg i planlægningen turde antage, at studerende ville aflevere opgaverne og gøre det til tiden – sidstnævnte for ikke at komme bag ud.

Forløbet indeholdt en blanding af web 1.0 og web 2.0 elementer, hvor førstnævnte er karakteriseret ved at være statiske, informationsformidlende, mens sidstnævnte er karakteriseret ved at inddrage interaktioner og brug af eksisterende viden på nettet, viden der af deltagerne hentes ind i den aktuelle sammenhæng (Dohn & Johnsen, 2012). Den studerende bliver vidensproducent og ikke kun videnskonsument. Web 1.0 elementer indgik bl.a. i form af artikler og videoklip i en blanding af eksisterende youtubeklip og selvproducerede indslag, og derudover artikler, som var scannet ind og lagt på sitet (i overensstemmelse med copydan-reglerne). Som nævnt tidligere var der supplerende litteratur og links til tekster og videoer, som lå ud over den absolut krævede indsats. Ud over

artiklerne mm. på sitet havde de studerende også – afhængig af specialiseringsretning – en-to almindelige undervisningsbøger. Web 2.0 elementerne bestod bl.a. af gruppernes fællesarbejde i fx prezi og google doc med inddragelse af billeder, links til tekster og videoer, samt i fx den enkeltes produktion af individuelt produceret mind map (www.popplet.com) også med inddragelse af relevante videoklip, billeder, tekster, oversigter mm. Dertil kom deres feedbackgivning til hinanden, en væsentligt faktor i MOOC-elementerne.

Feedback

MOOC-elementerne i forløbet var tænkt som tre forholdsvis afgrænsede dele, som i dette tilfælde var lig tre uger. De tre uger var forløbets første uger, hvilket skyldtes, dels praktiske forhold (undervisers tid og øvrige opgaver), dels en forestilling om, at de studerende til sidst i forløbet ville være opslugt af deres eget miniprojekt og derved mindre villige til at engagere sig i andres produktioner. Hovedforskellen på MOOCelement-ugerne og de efterfølgende uger var først og fremmest undervisers fravær/tilstedeværelse som feedback/feedforwardgiver. Strukturen i læringsaktiviteterne og detaljeringsgraden i opgaveinstruktionerne var ikke forskellig i MOOC vs. ikke-MOOC-ugerne, idet instruktioner mv. også i de almindelige e-læringsuger skulle kunne stå alene, forstået på den måde at de studerende skulle kunne komme i gang med opgaverne uden at have adgang til underviseren (mig), der jo ikke er online 24/7.

Mine forudgående overvejelser i forhold til et være tilbagetrukket i forbindelse med MOOC-elementerne var således især fokuseret på feedback/feedforward, kvaliteten heraf (Hattie, 2013) og de studerendes eventuelle frustrationer/bekymring relateret hertil. For overhovedet at kunne indgå i sådanne afprøvninger var det for mig essentielt, at de studerendes arbejde med at give andre feedback skulle organiseres og synliggøres som en vigtig del af den studerendes *egen* læreproces. Dette resulterede i (efter min egen opfattelse), dels tydelig italesættelse ved et første F2F-møde, dels tydelig og gentagen skriftlig understregning af formålet med at tage feedbackgivningen seriøst også set i forhold til deres egen proces. Endelig var feedbackgivningen en del af deltagelses/gennemførselspligten, hvilket skulle vise sig for nogle studerende at være en afgørende faktor i forhold til at give andre feedback.

Konkret udarbejdede jeg til hver af opgaverne i de MOOC-agtige uger en feedbackinstruktion, som var direkte rettet mod den pågældende uges opgave, men som gennemgående struktur havde tre hovedpunkter, se eksempel nedenfor. Feedbackgivningen var i to af tre tilfælde fra gruppe til gruppe og den givende gruppe skulle altså først diskutere deres vurdering af den anden gruppes produkt. I det tredje tilfælde var det studerende til studerende-feedback.

Feedbackinstruktionens punkt 1 lød: "Er opgavekravene opfyldt?" Dette punkt var et simpelt tjek af, om alle opgavedelene (som blev gentaget fra opgaveinstruktionen) var indeholdt i besvarelsen. Punkt 2 havde overskriften "Relevansen og niveauet i indholdet", og her skulle den feedbackgivende gruppe ved at sammenligne med eget produkt, egen gruppes diskussioner og ved at sammenligne med andre gruppers afleveringer kommentere det afleverede produkt. Punkt 3 var lidt forskellig i de tre uger. I to af tilfældene var der tale om feedforward i form af enten udpegning af noget særligt velfungerende eller som direkte råd i forhold til forbedringstiltag. I det tredje tilfælde (det her medtagne eksempel) skulle grupperne i forhold til en bestemt del af opgaven indgående sammenligne den andens gruppe opgaveløsning med egen opgaveløsning. Både opgave og feedbackinstruktion var i deres grundstruktur inspireret af SOLO-taksonomien (www.johnbiggs.com).

De to første uger gav jeg i forlængelse af hver punkts instruktion eksempel på, hvorledes feedbacken kunne formuleres. Dette var dels ment som en hjælp i forhold til "hvordan" og niveau, dels som en anvisning på en konstruktiv underbygget feedback fremført i en positiv tone, således at modtagerne kunne have udbytte af responsen. Instruktionerne var udførlige ud fra en erfaring for, at nogle studerende har svært ved at påpege mangler/svagheder ved andre studerendes præstationer og derfor har brug for konkret hjælp hertil. Derudover er min erfaring også, at nogle studerende kan forfalde til feedback på niveauet "meget fint, fed præsentation", som hverken giver eller modtager jo har noget ud af.

Overordnet disse betragtninger var selvfølgelig et ønske om at fokusere og retningsangive i forhold til de studerendes refleksioner, hvilket jeg vender tilbage til i næste afsnit.

Eksempel på feedbackinstruktion [fra forløbet]

"Feedback-instruktion i forhold til prezi-præsentation af videnskabsteoretiske positioner/tilgange (gruppeopgave). [I denne opgave var der mulighed for, men ikke krav om, at relatere positionerne til konkret pædagogisk praksis]

Hver gruppe giver feedback til én anden gruppe (XX [undervisernavn] angiver i Google+ hvem til hvem).

Feedbacken skrives i G+ som kommentar til den uploadede prezi. Gruppen giver altså en samlet feedback – efter indbyrdes at have besluttet feedbacken - til en anden gruppe. I SKAL give feedback efter følgende tre punkter (både opgaveaflevering OG feedback-givning er del af opfyldelsen af deltagelsespligten):

Er opgavekravene opfyldt?

"Prezirammer" med overskrifterne Empirisme og evidens, Positivisme og kritisk rationalisme, Fænomenologi og hermeneutik, Modernitet, Konstruktivisme og poststrukturalisme & postmodernitet/postmodernisme.

Streger mellem nogle af positionerne og med rammer, der angiver enten ligheder eller forskelle mellem positionerne.

Skriv fx feedback som: 1) Opgavekravene er (ikke) opfyldt. (Der mangler xxx og delvis xxx).

Relevansen og niveauet i indholdet?

Vurder besvarelsen ud fra det, I selv har læst, diskuteret og produceret. Tjek evt. et par andre afleveringer.

Skriv fx feedback som: 2) Vi mener, jeres fremstilling af Empirisme & evidens, X og Y er både relevant og på et godt niveau. Det er rigtig godt, at I har xxxxxxxx.

Mht. Z synes vi, I mangler, at xxxxxxxx. Mht. V mener vi, at I med fordel kunne have udfoldet vvvvv lidt mere, da det i sin nuværende form bliver lidt uforståeligt, hvad V egentlig står for.

Ligheder/forskelle mellem positionerne/tilgangene?

Her skal I sammenligne med de ligheder/forskelle, I selv har skrevet i jeres egen præzi. I skal forholde jer til, om I er enige/uenige i de ligheder/forskelle den gruppe, I giver feedback til, har angivet. Den gruppe, I giver feedback til, kan sagtens have nogle ligheder/forskelle, som I ikke selv havde set, men som, I synes, er rigtigt set.

Skriv fx feedback som: 3) Til forskel fra os har I har set lighed imellem X og Y, når det gælder muligheden for at erfare verden objektivt. Vi synes, I har helt ret i den betragtning. I har set forskel mellem Z og X i forhold til ønsket om at "gå bag om" virkeligheden/det direkte observerede. Her er vi uenige, vi mener ikke, at denne forskel eksisterer mellem Z og X, men at det er mellem Z og V, denne forskel kan siges at være."

Grupperne havde fra aflevering af eget produkt et døgn til at give feedback på en anden gruppes produkt, hvorefter eller sideløbende de skulle i gang med næste opgave.

Refleksioner og tilblivelser i forløbet – udmøntningen

Tidligere i artiklen er "refleksioner" tegnet op som undervisningens hovedmål – metatoretisk betragtet. I det netop beskrevne design for forløbet er refleksioner i de MOOC-agtige uger søgt fremmet i en form for spiraltænkning: Første spiralniveau er den enkelte studerendes læsning og videokigning og egne grundlæggende tanker om indholdet; læsningen/forståelsen befordres gennem forståelses/fokusspørgsmål ind i de læste tekster/videoer. Næste niveau er den gruppebaserede fremstilling af et præsentationsprodukt, hvilket fordrer, at de studerende i deres faste gruppe (for dette modul) diskuterer indhold – både i forhold til deres først erhvervede grundlæggende forståelser, og når det gælder relationerne mellem de enkelte indholdsdele og i den ene af ugerne endvidere, hvorledes den læste teori kan udmøntes i konkrete interviewspørgsmål, som efterfølgende skal stilles til en person i pædagogisk praksis. Denne proces bliver også befordret af krav/anvisninger i forhold til det færdige produkt.

Tredje refleksionsniveau er gruppernes diskussion af en anden gruppes produkt, og herudfra hvilken feedback de skal give denne gruppe. Vejledt af feedbackinstruktionen jf. ovenfor skal gruppen sammenholde den anden gruppes produkt/refleksioner med deres egne refleksioner og herigennem evt. se nye dimensioner. Fjerde

omgang er deres læsning af og stillingtagen til den feedback, de selv har modtaget.

Indholdet i to af ugerne repræsenterer i sig selv forskellige tilgange til "virkeligheden", og det refleksionsmæssige mål er, at de studerende erkender, at den viden, som de og andre - via i dette tilfælde interviewspørgsmål - producerer, er kontingent, men af største betydning for den målgruppe videnskabelsen angår. Dette skal ses som et bidrag ind i en forhåbentlig lang række af refleksioner og erkendelser, som hjælper den enkelte studerende i processen mod at finde ud af, hvilken pædagog han/hun vil blive.

Da det jo "kun" var et eksperiment med MOOC-elementer, og deltagerantallet var lavt, kunne jeg som nævnt følge besvarelserne og feedback'en tæt, og jeg kunne i G+ til dels "overvåge", i hvilket omfang ovenstående refleksionsprocesser fandt sted. Jeg læste/så alle præsentationerne og feedbacken herpå og de kommentarer/den diskussion, som der i flere tilfælde fulgte. Af dette samt midtvejs- og afsluttende evaluering (skriftlig og mundtlig) fremgik det, at hovedparten af grupperne tilsyneladende havde haft - selvfølgelig på forskelligt niveau - de beskrevne refleksionsrunder. Faktisk var jeg overrasket over det for mange grupperes vedkommende høje niveau i besvarelserne, eftersom videnskabsteori jo ikke er det lettest tilgængelige område.

I hvilken grad grupperne havde haft alle refleksionsrunderne og oplevet udbytte heraf, stod dog først rigtig klart, da forløbet sluttede, og som nævnt blev evalueret:

Igennem de forskellige opgaveafleveringer kunne jeg registrere en gennemgående forskel på gruppernes præstationer, niveaumæssigt. Dette er jo helt almindeligt og gav ikke anledning til større bekymring fra min side. I slutevalueringerne, hvor feedback (til og fra medstuderende og fra underviser) var et særskilt punkt med flere delspørgsmål, tegnede der sig et tydeligt billede af, at studerende som havde været del af de dårligst præsterende grupper havde oplevet feedbackgivningen til andre som spild af tid. De mente ikke, de havde haft noget ud af denne proces og mente heller ikke, at feedbacken fra medstuderende kunne bruges til så meget. Dog vurderede de det at modtage feedback lidt mere positivt end det at give, men ikke med tilfredshed. Begrundelsen var i hovedsagen, at de følte sig så usikre på deres egen forståelse af stoffet, at de ikke mente sig i stand til at vurdere andres præstationer og så åbenbart heller

ikke tiltroede andre tilstrækkelig indsigt til, at disse ville kunne give feedback.

Anderledes forholdt det sig med de bedre og bedst præsterende grupper. Studerende fra disse grupper gav tydeligt – mundtligt og skriftligt – til kende, at det havde været yderst udbytterigt at give andre grupper feedback, men også at det havde været tidskrævende. Adspurgt om hvorvidt holdet mente, at jeg i fremtidige afviklinger af modulet skulle bibeholde studerende-studerende/gruppe-feedback svarede disse studerende, at dette skulle jeg absolut bibeholde, men afsætte bedre tid til feedbackgivningen. Derudover ville de gerne have feedback på feedbackgivningen, da denne blev oplevet som en opgave på linje med de øvrige opgaver!

Antalsmæssigt var det ca. 2/3 af holdet på 29 studerende, der fandt feedbackgivningen udbytterig i forhold til egen læreproces, mens 1/3 havde spildtidsoplevelsen, og som nævnt var der sammenhæng mellem gruppernes præstationsniveau og feedback-oplevelsen. Nu kan man jo hverken for den ene eller anden gruppe afgøre, hvorvidt de reelt havde udbytte og i hvilken grad, men for de positive har det i hvert fald givet en oplevelse af øget indsigt, mens kravet i hvert fald har oplevedes som et irritationsmoment for den negativt vurderende tredjedel. Sammenholdes dette med min underviservurdering af studerendes udbytte ud fra deres opgaveafleveringer, deres feedbackgivning og kommentarudveklingerne herefter, er min vurdering, at de dårligst præsterende grupper har lidt mest direkte under den næsten fraværende underviserfeedback.

Fraværende var jeg som underviser ikke totalt set. Dels var jeg "til stede" på video hver uge, dels gav jeg i stil med det, man ser i nogle internationale MOOCs (Kjærgaard, Kjeldsen, Jelsbak & Bendsen, 2013) en samlet feedback, med en påpegning af gennemgående vellykkede og evt. problematiske træk ved besvarelsene. Dette var skriftligt i G+, men kunne have været i videoformat mhp. at øge tilstedeværelsesoplevelsen. Derudover resulterede nogle usikkerhedstilkendegivelser fra nogle af de studerende i, at jeg lovede dem, at jeg direkte ville påpege, hvis nogle grupper i deres afleveringer/feedbackgivning havde fået helt galt fat i noget. Dette gav øjensynligt en vis ro hos de urolige, og reelt var jeg kun nødt til at kommentere på noget sådant tre-fire gange i hele modulet.

Samtidig besluttede jeg dog i forhold til den tredje MOOC-agtige uge at give dem gruppevis feedback, efter at de havde givet hinanden

feedback. Dette skyldtes, dels deres omtalte usikkerhed, dels at det gik op for mig, at den i den uge stillede opgave for de fleste grupper havde været for svær – for mange teoretisk valgmuligheder med deraf for mange faldgruber og mulige fejlslutninger. Dette leder opmærksomheden hen på behovet for, at opgaverne i MOOC-sammenhæng er tilpas (!) stramt definerede til, at det giver mening at lade grupperne være feedbackgivere.

Med ovennævnte forsikringer om gennemlæsninger og faktisk udførelse heraf må man konstatere, at jeg overskred det mulige i forhold til MOOCs. Designet lagde op til ingen eller kun overordnet total-feedback fra min side, men de studerende "fremtvang" med deres efterspørgsel feedback fra min side.

Havde det været en "rigtig" MOOC havde jeg ikke været vidende om deres usikkerhed og havde under ingen omstændigheder haft mulighed for at gennemlæse alt og derved skabe et bagtæppe af ro og en "det er godt nok"-oplevelse – endsige give alle feedback. I et MOOC-regi havde studerende måttet leve med usikkerheden, hvilket givetvis ville have affødt en del frustrationer og utilfredshed (jf. tilkendegivelser i dagspressen om manglende feedback på pædagoguddannelsen).

De to nævnte forhold – de dårligst præsterendes oplevelse og behovet for stramt definerede opgaver – sammenholdt med en iagttagelse i en af modulets ikke MOOC-agtige uger peger indirekte på et tredje forhold: De bedst præsterendes udbytte i forhold til hvad der kunne have været muligt. Disse studerende var glade for og kunne håndtere den indbyrdes feedbackgivning, men jeg oplevede i en af modulets andre uger, hvorledes de i vejledning (samtaler på Hangout) med mig fik andre vinkler/indsigter på den pågældende uges opgave - vinkler som andre studerende næppe i samme grad ville have kunnet befordre. Med mange års undervisningserfaring burde dette ikke være overraskende, men i lyset af de første MOOC-agtige ugers fine præstationer havde jeg – må jeg efterfølgende konstatere – tillagt mig den opfattelse, at de bedst præsterende præsterede så godt, som man under nogen omstændigheder kunne håbe. De vejledningssøgendes yderligere "ryk" var derfor en overraskelse, som foranlediger tanker om, hvorvidt MOOC-ugerne gav dem mulighed for at præstere deres bedst mulige og derved de bedste muligheder for at "blive nogle andre". Svaret må være: Set i et MOOC-perspektiv "ja", men set i et "rigtigt (sædvanligt)"

undervisningsperspektiv "nej". Dertil kommer, at behovet for stramt definerede opgaver – som vil tilgodesvare svagere præsterende grupper – for de bedre præsterende grupper vil være en begrænsende faktor. De vil skulle forholde sig mere afgrænset til læringsstoffets dele, og herved bliver deres refleksionspotentialer ikke tilgodeset.

Refleksioner, tilblivelser og relationer – konkluderende betragtninger

Med hensyn til intentioner omkring refleksioner og tilblivelser og udmøntning heraf giver dette forløb anledning til en del – også modsatrettede – betragtninger i forhold til implementeringen af MOOC-elementer i e-læringen på fx pædagoguddannelsen:

Det er muligt gennem detaljerede instruktioner mht. opgaver og feedback at tilrettelægge undervisning med MOOC-præg, sådan at mange studerende kommer igennem refleksionsrunder med adskillige niveauer. Med artiklens opridsede kommunikationsperspektiv kan man påpege muligheden for at organisere studerende-studerende diskussioner og feedback, inkluderende refleksionsspiraler. Men samtidig kan man påpege en for underviser total mangel på mulighed for indsigt i/føling med hvilke – evt. modstridende – opfattelser de studerende diskuterer ud fra, og hvilke betydningstilskrivninger, der finder sted for grupperne og den enkelte studerende. Den her påpegede manglende indsigt er velkendt også i F2F-undervisning og almindelig e-læringsundervisning, men ofte vil man som underviser i disse regier i vejledningssituationer kunne opnå en vis indsigt i den studerendes opfattelse og herfra have mulighed for at stille udfordrende spørgsmål. Såfremt refleksionsspiralerne kan have et optimalt forløb (i forhold til at give den studerende forandringsmulighed) er den manglende underviserindsigt uden betydning. Men den del af det her omtalte e-læringsforløb, som var uden MOOC-elementer, viste, at nogle studerende refleksionsmæssigt rykkede overraskende meget, når de benyttede sig af de tilbudte vejledningsseancer. Konklusionen på disse iagttagelser er, at nok kunne de MOOC-agtige uger befordre en del refleksion – især fra de fagligt stærkeste studerende – men at refleksionsspiraler med mulighed for samtaler med underviser formentlig kunne have befordret refleksionerne yderligere.

Ovenstående sammenholdt med at de fagligt svagest præsterende studerende oplevede frustration og usikkerhed samt havde spildstidsoplevelse i forbindelse med feedbackgivning til

medstuderende peger på, at designet for forløbets MOOC-agtige uger var utilstrækkeligt i forhold til, at alle studerende fik mulighed for at udnytte deres fulde potentiale. Med et Vygotskij-blik er ingen af grupperne i tilstrækkeligt omfang blevet tilgodeset i forhold til deres nærmeste udviklingszone. I et vist omfang fik alle – og især de bedst præsterende – reflekteret og derved taget et skridt på vejen mod at blive nogle andre, men optimalt var det ikke. Derudover må jeg konstatere, at de studerende med deres usikkerhedstilkendegivelser ”krævede” undervisergennemlæsninger/overvågning og således ikke – alle tiltagene til trods – stillede sig tilfreds med MOOC-regiet.

Designet for og afviklingen af forløbet inkluderende MOOC-elementer kan uden tvivl forbedres, men det er svært at forestille sig, hvordan man kan komme de her nævnte mangler til livs. Med differentieringstiltag kan man formentlig optimere en del for de svagest fagligt præsterende studerende, hvorimod refleksionsunderstøttelsen i forhold til de bedst præsterende studerende synes sværere at forbedre i og med, det er i tilstedeværelsen, skabelsen af den sociale verden i kommunikationen mellem studerende og underviser, at en del af befordringen finder sted.

Underviseren som garant for at den enkelte og gruppen er på rette vej - hvordan dette end er defineret – kan ikke erstattes af ”peer to peer” feedback, som er et hovedelement i mange MOOCs. Forløbet viser dog samtidig, at feedbacken studerende imellem er et meget væsentligt bidrag til mange studerendes læreproces, og derfor er et element, der med stor fordel kan implementeres i et undervisningsforløb. Kravet om den studerendeinterne feedback skal dog nøje tilpasses og evt. differentieres i forhold til de studerendes forskellige præstationsniveauer. Underviseren synes således hverken at kunne forsvinde som direkte feedbackgiver eller som konkret organisator af feedbackgivningen de studerende imellem.

Relationerne mellem underviser og studerende har som påpeget igennem artiklen i UC-regi trange kår og eksisterer reelt nærmest kun som udvekslinger omkring de faglige elementer, relateret til undervisningens mål. Opgavefeedbacken er den rest af relationsdannelse, der er til stede i UC-regi, og de studerendes efterlysning af underviserens feedback kan ses som udtryk for, at studerende ikke vil/ønsker/kan klare sig uden denne rest af relation.

Hvorvidt de studerendes efterspørgsel på underviserfeedback er relateret til et ønske om tilknytning til underviseren og undervisningsstedet udover feedbackgivingen (jf. longing-betragtningerne i de teoretiske opridsninger), kan der ikke siges noget meget konkret om på baggrund af forløbet.

Det, at der er et konkret menneske bagved og tæt på det virtuelle undervisningsforløb, kommer dog til udtryk gennem de studerendes store værdsættelse af de små ugentlige videoer med mig, der annoncerer ugens tema. De meget korte (2-3-min) tema-introductory videoer forekom mig selv lidt indholdsløse, og jeg havde faktisk min tvivl mht. nytten af dem. De studerende evaluerede dog disse meget positivt og oplevede det som et element af nærvær – hvilket jo kan siges at være interessant i et MOOC perspektiv. Allermest værdsatte de dog den hurtige feedback, jeg i dette tilfælde kunne give dem på mail eller i G+ - fordi det ikke var en MOOC. En studerende udtrykte det i den skriftlige del af evalueringen sådan: "Alt i alt et super godt forløb, stor ros for et godt udarbejdet grundlag, med et overskueligt google site og opfølgende beskeder, så man følte at underviser var nærværende (det føler jeg er enormt vigtigt når man er netstuderende).(..."

"Nærværet", som denne studerende fremhæver, ser jeg som udtryk for en værdsat relation mellem studerende og underviser, en relation som, hvad enten den er udelukkende fagligt eller bredere funderet, ikke kan undværes, og som især ikke for de fagligt svagere præsterende studerendes vedkommende kan tåle alt for meget nedtoning.

Ud fra erfaringerne fra dette forløb kan MOOC-elementerne i UC-regi derfor samlet set siges at have deres kvalitetsmæssige berettigelse i den udstrækning, de tilfører undervisningen et studerende-studerende (peer to peer) feedback-element som et *supplement* og ikke en erstatning for underviserfeedback.

Referencer

- Bek 211: Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog BEK nr 211 af 06/03/2014. Hentet 12.3.2015 fra Retsinformation:
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=162068>
- Biggs, J.: SOLO Taxonomy. Hentet 10.3.2015 fra Johnbiggs.com:
<http://www.johnbiggs.com.au/academic/solo-taxonomy/>
- Bruff, D. O., Douglas H. Fisher, D. H., McEwen, K. E., Smith, B. E. (2013): Wrapping a MOOC: Student Perceptions of an Experiment in Blended Learning. Hentet 4.3.2015 fra Journal of Online Learning and Teaching, vol9, no. 2, June 2013.:
<file:///C:/Users/awj/Google%20Drev/LUG/Artikel/JOLT%20-%20Journal%20of%20Online%20Learning%20and%20Teaching.html>
- Christensen, O. & Gundersen, P. B: (2014): Om MOOCs – også for praktikere. Hentet 8.7.2015 fra UCSJ.dk:
[http://ucsj.dk/fileadmin/user_upload/FU/projekter/LUG/LUG_Delprojekt A - Om moocs - ogsaa for praktikere.pdf](http://ucsj.dk/fileadmin/user_upload/FU/projekter/LUG/LUG_Delprojekt_A_-_Om_moocs_-_ogsaa_for_praktikere.pdf)
- Christensen, O., Gynther, K., & Petersen, T. B. (2012). Design-Based Research. Hentet 21.1.2015 fra Open Journal Systems Statsbiblioteket, Tidsskriftet Læring og Medier:
<http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/lom/article/view/6140/6108>
- Davies, B. (2003): Positioning the Subject in Body/landscape Relations. In R. Harré, & F. Moghaddam (Eds.), The self and others. Positioning Individuals and Groups in Personal, Political, and Cultural Contexts. USA, Praeger Publishers.
- Magisterbladet 02 (2015): dm professionshøjskoler, nr. 01, 7. februar 2015.
- Dohn, N. B., & Johnsen, L.(2009): E-læring på web 2.0. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Foucault, M. (2005): Talens forfatning. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gadamer, H.-G. (2004): Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutisk. Århus: Systime Academic.
- Gergen, K. (1997): Virkelighed og relationer. København: dansk Psykologisk Forlag.
- Gergen, K. (2006): Det mættede selv. Identitetsdilemmaer i nutiden. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Gundersen, P. (Eds.) (2015): Institutionelle Grænser. Afsluttende rapport med kritiske forskningstemaer fra LUG-projektet, delprojekt A. Forskning og Innovation, UCSJ. Hentet fra UCSJ.dk 8.7.2015:
[http://ucsj.dk/fileadmin/user_upload/FU/projekter/LUG/Delprojekt A -](http://ucsj.dk/fileadmin/user_upload/FU/projekter/LUG/Delprojekt_A_-_)

[Uddannelsesinstitutionelle Grænser afsluttende rapport med forskningsperspektiver.pdf](#)

- Gynther, K (2005): Blended learning – IT og læring i et teoretisk og praktisk perspektiv. København: Unge pædagoger.
- Hattie, J. (2009): Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement. Routledge.
- Hattie, J. (2013): Synlig læring – for lærere. Frederikshavn: Dafolo.
- Heilesen, S. B. (2014): Når talen er om MOOC - Nedslag i diskussionen af en ny teknologi. Første delrapport fra LUG-projektet, delprojekt A - Uddannelsesinstitutionelle Grænser. Hentet 8.7.2015 fra UCSJ.dk: [http://ucsj.dk/fileadmin/user_upload/FU/projekter/LUG/LUG_Delprojekt A - Naar talen er om Mooc.pdf](http://ucsj.dk/fileadmin/user_upload/FU/projekter/LUG/LUG_Delprojekt_A_-_Naar_talen_er_om_Mooc.pdf)
- Hermansen, M. (2009): Klasse- og læringsledelse. In E. Jensen & O. Løw (Eds.), Klasseledelse. Nye forståelser og handlemuligheder. København: Akademisk Forlag.
- Husen, M. (1996): Det fælles tredje - om fællesskab og værdier i det pædagogiske arbejde. Hentet 3.1.2015 fra www.michaelhusen.dk: <http://www.michaelhusen.dk/Padagogik/det-faelles-tredje>
- Jank, W., & Meyer, H. (2012): Didaktiske modeller. Grundbog i didaktik. København: Gyldendal.
- Jensen, A. W. (2012): Sosu-elevs læring i skole-praktik-samspillet. Ph.d.-afhandling. Roskilde: Forskerskolen i livslang Læring.
- Juleskjær, M., & Plauborg, H. (2013): Læring og didaktik udsat for poststrukturalistisk tænkning. In A. Qvortrup & M. Wiberg (Eds.), Læringsteori & Didaktik. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jungfalk, M., Nielsen, M. J., Brask, U. G., & Sivertsen, C. (2012): Det bliver aldrig det samme igen. Sorø: UCSJ Forlag.
- Kjærgaard, H. W., Kjeldsen, L. P. B. Jelsbak, V., & Bendsen, T. (2013): MOOCs – perspektiver for UC-sektoren i Danmark. Hentet 15.1.2015 fra Open Journal Systems Statsbiblioteket, Tidsskriftet Læring og Medier: <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/lom/article/view/9725/12917>
- Laursen, L. (2014): Når hele verden undervises. In REVY, Vol. 37, no.1, 2014. Hentet 6.3.2015 fra CBS Open Journals: <http://rauli.cbs.dk/index.php/revy/index>
- Lohmann, G. (2008): Klasseledelse og samarbejde. Analyse og handlemuligheder. København: Gyldendal.
- Pearce, W. B. (2013): Kommunikation og skabelsen af sociale verdener. København: Dansk Psykologisk Forlag.

- Røkenes, O. H. & Hanssen, P. (2013): Bære eller briste. Kommunikation og relation i arbejdet med mennesker. København: Akademisk Forlag.
- Smidt, S. (2006): Lærerrollen og relationernes betydning for elevens læreprocesser. In T. Ritchie (Eds) Relationer i skolen. Perspektiver på liv og læring. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Sørensen, B. H., Audon, L., & Levinsen, K. T. (2010): Skole 2.0. Århus: Klim.
- Tønnesvang, J.(2002): Selvet i pædagogikken – selvpsykologiens bidrag til en moderne dannelsespædagogik. Århus: Klim.
- Tønnesvang, J.(2009): Skolen som vitaliseringsmiljø – for dannelse, identitet og fællesskab. Århus; Klim.
- UCSJ, LUG projektet: Hentet 27.2.2015 fra University College Sjælland: <http://ucsj.dk/forskning/projekter/lug/>
- UCSJ, MOOC: Videnskabsteori: Hentet 27.2.2015 fra University College Sjælland: <http://ucsj.dk/videreuddannelse/mooc/>
- Vygotskij, L. (2004): Læreren & Læringen. I G. Lindqvist (red.): Vygotskij om læring som udviklingsvilkår. Århus: Klim.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976): The role of tutoring in problem solving. In *J. Child Psychology and Psychiatry, Vol. 17, 1976, 79 -100.*