



PARTNERSKABT DIGITALT LÆRINGSRUM

*- Udvikling af et socialt-fagligt
læringsforløb for feltarbejdere*

Christina Juul Jensen

Specialkonsulent

Arbejder med undervisningsudvikling i Pædagogisk Center SAMF ved Københavns Universitet.



Lise Stenbæk

Specialkonsulent

Arbejder med udvikling af OBL i Pædagogisk Center SAMF ved Københavns Universitet.



Helle Bundgaard

Lektor

Arbejder som forsker og underviser på Institut for Antropologi ved Københavns Universitet.



Abstracts

Dansk

Artiklen beskriver et udviklingsprojekt fra Institut for Antropologi på Københavns Universitet. Her har studerende i partnerskab med studieleder, undervisere og konsulenter samskabt et socialkonstruktivistisk funderet digitalt læringsrum til brug på feltarbejde. De studerende på feltarbejde er udfordret af, at de ikke er fysisk tilstede på universitetet i et semester på deres kandidatstudie, fordi de er i felten og indsamle empirisk materiale. Den manglende fysiske tilstedeværelse påvirker tilhørsforholdet til studiet og konsekvensen er, at de studerende oplever ensomhed såvel som et mindre akademisk fokus. Artiklen er rammesat med Conoles 7C læringsdesign og benytter sig af Salmons 5-trins model for opbygning af den digitale undervisning. Formålet med skabelsen af et digitalt læringsrum er at etablere et socialt-fagligt læringsrum som minimerer fornemmelsen af fysisk fravær.

Artiklen dækker både partnerskabsbegrebet som afsæt for undervisningsudvikling, læringsdesign samt opbygning af et digitalt læringsrum og belyser dermed de studerendes mulighed for læring, kommunikation og samarbejde digitalt i løbet af feltarbejdet. Studenterevalueringer og skriftlig kommunikation mellem de studerende fra det digitale læringsrum vises eksemplificerende. De teoretiske perspektiver og de empiriske eksempler gør det muligt at konkludere, at det samskabte digitale læringsrum med mulighed for feedback understøtter de studerende både socialt og akademisk gennem deres feltarbejde.

English

The article describes a development project from the Department of Anthropology at the University of Copenhagen where students together with the study board, teachers and consultants co-create a digital learning environment based on social constructivism for fieldwork. The students on fieldwork are challenged by the fact that they are not physical present at the University for one semester of their master education because they have to generate empirical material in the field. The physical absence complicates the link and closeness to the department and the consequences have so far been that the students experience loneliness as well as less academic focus during their fieldwork. The article is framed within Conoles 7C learning design model and uses Salmon's 5-step model for structuring the digital teaching. The purpose of creating a digital learning platform is to establish a social and academic learning environment, which minimize the feeling of loneliness and isolation among the students.

The article covers both the partnership term for teaching development, the learning design, as well as the creation of a digital learning platform and

highlights thereby the students' possible learning, communication and corporation in a digital environment during fieldwork. Student evaluations as well as online written communication among students from the digital platform are used for exemplification. Drawing on the theoretical perspectives, the analysis of the empirical data makes it possible to conclude that the integrated options for feedback in the co-created digital learning platform support the students in both social and academic ways during their fieldwork.

Problemfelt

Kandidatstuderende ved Institut for Antropologi på Københavns Universitet skal på feltarbejde i et semester som en del af deres uddannelse. Feltarbejdet foretages oftest alene – og betyder, at man som studerende er fysisk væk fra universitet, hvorfor den studerende kan befinde sig i en anden by, et andet land eller en anden verdensdel. Formålet med feltarbejdet er blandt andet, at den studerende skal lære at arbejde selvstændigt, indsamle og behandle empiri såvel forskningsetisk og videnskabeligt analytisk til videre brug i deres specialeafhandling (Studieordning 2016). Antropologistuderende bliver gennem deres studietid forberedt på at kunne tage alene på feltarbejde, men en studerende fortæller om feltarbejdet, at:

“Det at stå alene i felten for første gang kan være meget overvældende”.

(ant, autum 2014)

Oplevelsen med ”at stå alene” i felten viser sig at være en gennemgående oplevelse for mange studerende, hvilket studielederen på instituttet oplever, da hun gennemgår flere semestres evalueringer af feltarbejdssemstret. Hun finder, at mange studerende giver udtryk for, at de oplever feltarbejdet som udfordrende særligt grundet to årsager: de er og føler sig alene og de synes det er svært at arbejde analytisk med deres indsamlede materiale undervejs (ant spring 2014, ant spring 2015). Det faktum, at de studerende som oftest arbejder alene undervejs i deres indsamling af etnografisk materiale, står i kontrast til Professor Paul Ramsdens forståelse af universitetsstuderendes læring, da han kan citeres for, at:

”There is abundant evidence that the most effective higher education environments are ones in which students are diligently involved as part of a community of learners.”

(Ramsden 2008:16 in Healey et al. 2014)

Studielederen beslutter i tæt samarbejde med studienævnet at udforske udfordringerne omhandlende feltarbejdssemstret yderligere med henblik på at støtte de studerende undervejs i deres feltarbejde og inviterer derfor kommende feltarbejdsstuderende til dialogmøder for at få uddybet de tendenser evalueringerne viser. Studienævnet igangsætter endvidere en undersøgelse og konkluderer, at feltarbejdet af mange studerende opleves udfordrendeⁱ. Dunne skriver om den lyttende institution, at:

“There is a subtle, but extremely important, difference between an institution that ‘listens’ to students and responds accordingly, and an institution that gives students the opportunity to explore areas that they believe to be significant, to recommend solutions and to bring about the required changes. The concept of ‘listening to the student voice’ – implicitly if not deliberately – supports the perspective of student as ‘consumer’, whereas ‘students as change agents’ explicitly supports a view of the student as ‘active collaborator’ and ‘co-producer’, with the potential for transformation.”

(Dunne in Foreword to Dunne and Zandstra 2011:4 in Healey et al. 2014)

Dialogmøderne og undersøgelsen skal afdække og gøde jorden for en fremtidig ændring af strukturen på feltarbejdssemstret, og involvering af både studerende og undervisere kan skabe det læringsfællesskab, som Ramsden påpeger som værende essentielt for et godt universitært læringsmiljø.

Vi vil i denne artikel belyse, hvordan et samarbejde mellem studerende, studieleder, undervisere og konsulenter kan influere direkte på udvikling af undervisning. Trowler påpeger, at et samarbejde om udvikling af undervisning mellem ledelse, undervisere og studerende kan være præget af normativitet (Trowler 2010). Denne normativitet udforderer vi i denne artikel ved, på baggrund af problemfeltet, at undersøge følgende spørgsmål:

Hvorledes kan samarbejdet mellem studieleder, undervisere og studerende foranlediges, forstås og operationaliseres?

Hvilke konkrete resultater afstedkommer samarbejdet om udvikling af undervisningen?

Videnskabsteoretisk tilgang

Et samarbejde mellem ledelse, studienævn, undervisere og studerende er bærende i udviklingen af en ny struktur for feltarbejdssemestret. At reflektere over og inddrage det relationelle aspekt i udviklingen af semestret oplever og erfarer vi som et bærende element i udvikling af undervisning, da vi er af den opfattelse, at (mulighed for) læring ikke kan opfattes som en transmissionsproces mellem to individer, som fx underviser og studerende, men at læringen først kan defineres som succesfuld, idet den studerendes

tilegnelse af viden er internaliseret og kan rekonstrueres således, at den stemmer overens med den givende parts viden – underviserens (Buch 2002:13f). Vi ser læring som et begreb, hvori forholdet mellem fx underviser og studerende er dialektisk anderledes – en social konstruktion. Når vi forstår læring som en social konstruktion forstår vi, at individets forståelse af sin omgivende virkelighed herunder tanker og handlinger er socialt konstruerede. Med en sådan forståelse skaber individer gennem forhandling betydning om deres væren, hvorfor verden ikke opfattes som en objektiv størrelse, som individet kan tilegne sig gennem læreprocesser, men derimod at verden konstrueres og genskabes socialt som udviklinger i fællesskaber (Illeris 2003: 98). Vi ser dermed læring som et begreb, der ikke kun forekommer i formelt tilrettelagte forløb, men ligeledes sker uformelt. Læring er derfor dynamisk og kontinuerlig og handler grundlæggende om erfaringsbearbejdning og om at ændre sin kapacitet og kompetence med henblik på at forstå og handle på den virkelighed, man befinder sig i. Læring opfatter vi dermed som en social interaktion og konstruktionsproces, hvorfor arbejdet med at kvalificere og skabe en ny struktur for feltarbejdssemestret skal betones af dette læringssyn. Dette udgangspunkt kommer til udtryk gennem valget af teoretiske forankringer af såvel den faglige tilgang som det faglige indhold. For os betyder det, at vi vil arbejde med udviklingen af semestret i den konkrete kontekst og virkelighed, som de lærende individer befinder sig i, dermed den konkrete kontekst samt i de sociale relationer som læringen dermed vil foregå i relation til (Buch 2002:55). Da et individs holdninger til verden altid er relativ og dermed afhængige af synsvinklen, som i denne forstand ikke kan adskilles fra den verden, der tages stilling til, er vores valgte teoretiske redskaber funderet i praksis og anskuer læring som et resultat af en konstruktion, som foregår heri (Hermansen 1997:50f).

Partnerskab som teoretisk afsæt

Vi har på baggrund af vores tilgang til udvikling af undervisning og læring valgt at benytte os af Cook-Sather et al.'s begreb om partnerskab, da deres refleksioner og forslag til handlinger behandler læring som en social konstruktion.

Idet de kommende feltarbejdere er den drivende kraft qua erfaringer og forestillinger om det kommende feltarbejde, er studielederen i forbindelse med dialogmøderne opmærksom på, at:

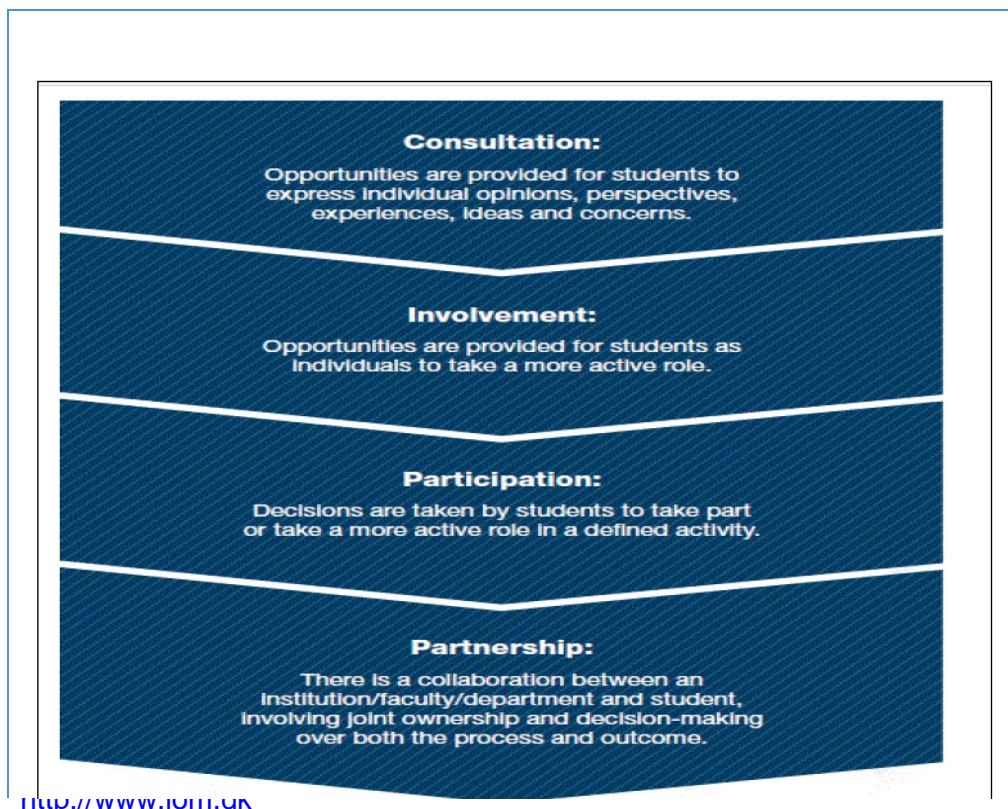
” ... students are neither disciplinary nor pedagogical experts. Rather, their experience and expertise typically is in being a student – something that many faculty have not been for many

years. They understand where they and their peers are coming from and, often, where they think they are going.”

(Cook-Sather et al. 2014:15)

Ved at lade de studerende være den drivende kraft og lade dem udtrykke sig om udfordringerne og mulige løsninger starter studielederen et samarbejde med de studerende. Samarbejdet får status af at være mere og andet end, at instituttet lytter til de studerende og tager beslutninger på denne baggrund. Samarbejdet mellem studieleder, undervisere og studerende går fra at være et afdækkende dialogforum til at være et potentielt substantielt samarbejde, hvor problemer afdækkes, og deltagerne sammen finder på løsninger.

Nedenstående figur 1 viser fire stadier af studenterinvolvering. Generelt forstået kan man med studerendes evalueringer forstå, at de studerende arbejder på det *konsulterende stadie* i figuren. Idet studielederen og studienævn inviterer kommende feltarbejdere til dialogmøder om at afdække udfordringerne ved feltarbejdet kan det forstås, at de studerende arbejder på det *involverende stadie*. Da de studerende får mulighed for at finde mulige løsninger på de konkrete problemer kan det yderligere forstås, at de arbejder på det *deltagende stadie*. Men de studerende får mulighed for et tættere samarbejde med ledelse og undervisere fra instituttet om, hvordan problemernes løsninger bearbejdes og implementeres.



Figur 1: Fire stadier af studenterinvolvering (2016.12.13) Henter fra Healey et al. 2014

Når et samarbejde udvikles i denne retning, kan samarbejdet karakteriseres som et *partnerskab*, fordi et partnerskab:

“... goes far beyond the mere consultation, involvement, or representation of students in decision-making. Where partnership exists, students not only identify areas for enhancement, but they help to identify ways to carry out that enhancement, as well as helping to facilitate implementation where possible. “

(Healey et al. 2014)

At ledelse, undervisere, og studerende indgår i et partnerskab for at udvikle undervisning følger, ifølge Professor Philippa Levy, en af de nyere tendenserⁱⁱ indenfor udvikling af universitetsundervisning (Healey et al. 2014). Levy er af den holdning, at det er essentielt for de studerendes læring, at de deltager aktivt i at forme deres egen læringsmuligheder og netop de studerendes engagement i egne læringsmuligheder er:

“One of the key reasons for developing a partnership approach is a belief that students should be active participants in the learning process, rather than passive recipients of knowledge; partnership is key to developing that participation.”

(Levy in Healey et al. 2014)

Et partnerskab er her at forstå som Cook-Sather et al.'s teoretisering over begrebet, som er defineret således:

“Partnerships are based on respect, reciprocity and shared responsibility between students and faculty...we have found that respect, reciprocity and shared responsibility are fostered when we draw on student's insights not only through collecting their

responses to our courses but also through working with them to study and design teaching and learning together”

(Cook-Sather et al. 2014:1)

Ledelse, undervisere og studerende indgår gennem dialogmøderne i et partnerskab hvor respekt, åbenhed og villighed til at vægte erfaringer og perspektiver, der er anderledes end ens egne, er en underlæggende præmis (Cook-Sather et al. 2014:2). Særligt involveringen af de studerende bidrager med nye aspekter og perspektiver til udfordringerne og til mulige handlinger i fremtiden. Idet både studieleder, undervisere og studerende er inddraget, fulgtes en af partnerskabets hovedprincipper:

”Bringing into dialogue the disciplinary expertise and pedagogical knowledge of faculty with students expertise and insight as learners (we) can generate more engaging and effective courses, course components, and learning opportunities” (Cook-Sather et al, 2014:29) fordi; “If we look at the classroom from only one a single angle, we cannot, by definition, have perspective”

(Cook- Sather et al. 2014:110)

På dialogmøderne bliver udfordringerne ved feltarbejdssemestret yderligere udfoldet, debatteret og belyst – hvormed udfordringer får karakter af konkrete problemer, der skal løses. De konkrete problemer bliver identificeret og defineret af de deltagende studerende som:

1. muligheden for løbende at arbejde analytisk med det etnografiske materiale, der indsamles undervejs af den studerende samt
2. muligheden for at reflektere socialt med medstuderende undervejs i processen.

Dialogmødernes deltagere beslutter at udvikle en ny struktur på feltarbejdssemestret, hvori problemerne adresseres og behandles. Konkret skal semestrets nye struktur bestå af dannelsen af et læringsfællesskab – et læringsrum. Betingelsen for udviklingen af læringsrummet er, at det skal kunne tilgås uden de studerendes og underviseres fysiske tilstedeværelse. For

at kvalificere potentielle løsninger vælger deltagerne på dialogmøderne at invitere en pædagogisk konsulent med fokus på undervisningsudvikling samt en e-læringskonsulent til yderligere dialog og refleksion om udviklingsmuligheder for et læringsrumⁱⁱⁱ. Den pædagogiske konsulent bliver inviteret på baggrund af viden om og indsigt i udvikling af universitetsundervisning med fokus på de studerendes læring. E-læringskonsulenten bliver inviteret for at kunne kvalificere en udvikling af et undervisningstilbud, der kan eksekveres digitalt. Inddragelsen af konsulenterne har til hensigt at støtte udviklingen og læringen for såvel studieleder, undervisere og studerende, da:

”Partnership learning communities invite critical reflection on existing relationships, identities, processes and structures, and can potentially lead to the transformation of learning experiences. Given that partnership is both a working and learning relationship, these new communities should acknowledge the dual role of staff and students as both scholars and colleagues engaged in a process of learning and inquiry.”

(Healey et al. 2014)

Læringsrummets designramme

At arbejde med et læringsdesign er ikke kun inspiration til aktiviteter, der understøtter læring, men ligeledes en processuel dimension, hvor planlægning, struktur og rækkefølge af aktiviteter overvejes og designes. Hovedformålene med disse elementer, mener vi, både kan ekspliciterer en eventuel tavs viden samt skabe en ide og en skabelon – en template, som andre kan benytte i en lignende situation indenfor samme eller anden fagramme. Kan man gennem et tydelig og ekspliciteret design indfange læringspraksisser, kan denne viden deles med andre undervisere i lignende situationer, hvorved en god praksis kan praktiseres af flere. Disse tanker kan understøttes med Illeris forståelse af begrebet tavs viden, hvor han beskriver tavs viden sammen med begrebet om hverdagslæring. Hvor hverdagslæring er læring, som finder sted uformaliseret og tilsyneladende tilfældigt (Illeris 2003:140), og hvor tavs viden kan forstås som en dimension heraf; en viden, der ikke nødvendigvis kan gives en sproglig form. Den tavse viden er ikke entydigt knyttet til hverdagslæringsbegrebet, men den tavse viden kan være en kilde til hverdagslæringsbegrebet. At viden om planlægning og eksekvering af aktiviteter i undervisning, som fx læringsrummet, kan opfattes som værende tavs viden eller uformaliseret læring, kan ses i tråd med, at netop planlægning og eksekvering af

undervisning af nogle kan opfattes som en selvfølgelighed. Sagt med andre ord – så kan planlægning og eksekvering af undervisning for nogles vedkommende betyde – at det (for-)bliver implicit viden. Vi er af den opfattelse, at idet man påbegynder et designarbejde, da vil den implicite viden blive ekspliciteret, da spørgsmål omhandlende: hvorfor, med hvem, af hvem og hvordan vil blive besvaret. At arbejde aktivt med design af både kortere og længere undervisningsforløb kan dermed betyde, at undervisningsplanlægning og eksekvering skærpes og at en underviser kan videndele og derigennem inspirere til mere undervisningsudvikling, fordi:

”This is not just about those of us who labor in higher education feeling good about what we do. It is about improving and making our work more meaningful, with more significant processes and outcomes, for all of those involved. For many faculty and students, working in partnership offers a way of reclaiming some of the original purpose for entering universities in the first place – to learn and develop as individuals and communities, and to make ourselves and our world at least a little bit more wise...”

(Cook-Sather et al. 2014:205f)

I arbejdet med at designe et nyt læringsrum for feltarbejdsstuderende, vægtes implementeringen af en designramme, idet læringsdesign er et væsentligt element i effektiv undervisningsudvikling (Fink 2003 in Cook-Sather et al. 2014:29). Læringsdesign skal her forstås som en metode, der giver deltagerne ledelse, studerende, undervisere og konsulenter mulighed for at gennemgå og fortage kvalificerede beslutninger i designet af læringsaktiviteter i læringsrummet, herunder pædagogisk funderede valg og anvendelse af relevante ressourcer og teknologier i forhold til de udfordringer, man står overfor, hvilket inkluderer et design af ressourcer og individuelle læringsaktiviteter (Conole et Willis 2013).

Rammen for arbejdet med at designe et læringsrum til det fremtidige feltarbejdssemester bliver Grainne Conoles 7C model. Netop denne model finder vi nyttig, idet den giver os mulighed for at rumme den socialkonstruktivistiske videnskabsteoretiske tilgang. Conoles 7C model anvender vi som kilde til eksplicitering af mål og formål for undervisningen, en tydeliggørelse af indhold og aktiviteter samt medvirkende til en tydelig nedskrevet template til brug i andre (fremtidige) sammenhænge. 7C oplever vi som en skabelon for gennemtænkning af de delelementer, som et læringsrumsdesign kan bestå af over tid – som fx et helt semester. Kronologien i 7C betyder en designplan, som vi forholder os til, men indholdet i 7C betyder også, at vi kontinuerligt vender tilbage til designets delelementer for at revidere aktiviteter og indhold. 7C indeholder for os væsentlige

delelementer, som kan fungere, som opmærksomhedspunkter i en designfase, hvor vi ønsker at samtænke digitale faglige og sociale elementer.

Nedenstående gengiver et overblik over rammerne i 7C modellen, der består af følgende elementer:

1. **Conceptualise** – which initiates the design process and consists of imagine, design and prepare.
2. **Capture** – which covers the ways in which search engines, OER repositories and social bookmarking can be used to find and collate relevant resources and activities.
3. **Create** – which covers both the creation of content and activities.
4. **Communicate** – which covers how to moderate asynchronous and synchronous forums.
5. **Collaborate** – which considers how tools like wikis, voicethread, blogs, etc., can be used to foster collaboration and how to work in virtual teams.
6. **Consider** – which covers the ways in which tools such as blogs, e-portfolios and Multiple Choice Questions (MCQs) can be used to promote reflection and distinct forms of assessment.
7. **Consolidate** – where the participants take stock of what they have learnt and create an action plan for taking things forward.

(Conole et Willis 2013:34)

Allerede da studielederen indbyder undervisere og studerende til dialogmøder for sammen at designe et fremtidigt læringsrum til feltarbejdssemestret, arbejdes der i første fase af Conoles 7C model:

Conceptualise. I denne fase opstarter, forestiller og forbereder deltagerne sig på at designe det nye digitale læringsrum (Conole et Willis 2013).

Partnerskabet mellem ledelse, undervisere, konsulenter og studerende afdækker et behov for at arbejde og reflektere sammen med såvel undervisere som med studerende undervejs i feltarbejdet og på tværs af fysiske lokationer. På denne baggrund beslutter partnerskabets deltagere at designe et digitalt læringsrum.

Læringsrummets opbygning

Tanken om at opbygge et digitalt læringsrum er ikke original. Gennem de sidste mange år er e-læring^{iv} som felt og praksis vokset og skal også alene ses som et middel frem for et mål i denne sammenhæng. Slevin skriver:

”E-læring bør ikke blot opfattes som en alternativ måde at levere undervisning på, men nærmere som en ressource for læring, som giver mulighed for nye former for social interaktion mellem de studerende og undervisere.”

(Slevin 2008:115)

Som Slevin pointerer, så vælger vi det digitale læringsrum for at kunne imødekomme behovet for social interaktion ud over interaktion om fagligt indhold på tværs af fysiske lokationer og tid, som er en uundgåelig betingelse for fremtidens læringsrum for feltarbejderne. E-læring er en fleksibel måde at lære på, idet der er tale om en tids- og stedfleksibel form for læring.

Arbejdet med at opbygge og arbejde i et digitalt læringsrum er uafprøvet og dermed nyt for såvel undervisere som studerende. Gilly Salmons 5-trins model er en stærk inspirationskilde til opbygningen af det digitale læringsrum, der udgør basis i designet af læringsrummet. Modellen vælges, da modellen anses som værende en grundlæggende tilgang til opmærksomhedspunkter i forbindelse med udvikling af digitale læringsrum og dermed ofte benyttes af mindre erfarne udviklere af digitale læringsrum såsom studielederen og de deltagende studerende i denne undervisningsudvikling. Dertil kommer, at Salmons tilgang integrerer et socialt aspekt i læringsforståelsen. Salmons tilgang til udvikling af et digitalt læringsrum tager dermed højde for både at betone sociale som faglige elementer for de deltagende, da modellen stadfæster, at de studerende kan konstruere deres viden sammen. Samtidig er Salmon didaktisk strukturerende for en stram struktur med e-tivities som, ifølge Salmon, er:

”... a framework for active and interactive learning...”

(Salmon 2002:6)

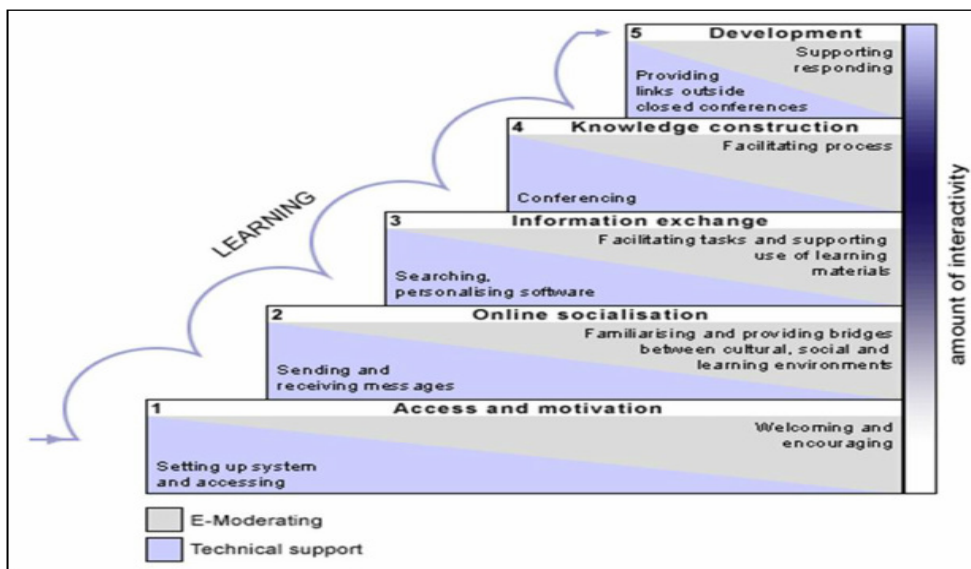
... og med til at give indholdet en struktur, som giver studerende overblik over forløbet i form af afleveringer og forventet indsats i form af interaktion.

Salmons underlæggende pragmatiske tanker bag modellen er, at digitale studerende lærer at arbejde digitalt samtidig med, at de lærer om et fagligt emne sammen med og gennem andre. Niveauerne i modellen gengiver, ifølge Salmon:

“...the complex interplay between communication through computer mediation, communicating with others, growing personal confidence and the dynamics of online group as well as learning about the topic”.

(Salmon 2011:31)

Ovenstående er genkendeligt i forhold til de studerendes oplevelser af problemer i relation til feltarbejdesemesteret. Modellen er deskriptiv i stedet for præskriptiv og beskriver, hvad der normalt vil finde sted i et traditionelt klasserum (Feldstein 2002). Nedenfor ses en visuel gengivelse af Salmons 5-trins model, hvor de forskellige niveauer er identificeret og sat i forhold til hinanden:



Figur 2: Salmon 5-trins model (2016.01.19). hentet fra: www.gillysalmon.com/five-stage-model.html,

Inden de studerende tager på feltarbejde, vælger vi at supplere Salmons model med et ekstra trin, hvor de studerende mødes fysisk. Her bliver de studerende inddelt i grupper à 4 eller 5 samt en underviser – grupper, som de senere hen arbejder videre med i det digitale læringsrum. Inddelingen i grupper giver anledning til, at de studerende kan lære hinanden at kende og forhåbentlig skabe grobund for en åben ideudveksling og kommunikation under

feltarbejdet. Vi vælger denne supplerende, da deltagere i et digitalt læringsrum med fordel kan styrke deres socialisering gennem et fysisk møde, inden de mødes digitalt.

Digital undervisning uden tilstedeværelses-aktiviteter bliver ofte anset som værende ikke-vedkommende, og Danske Universiteter beskriver manglende motivation, uforpligtende undervisning, samt utryghed omkring formulering af skriftlige indlæg som udfordringer ved brug af digital undervisning (Bonderup Dohn et al. 2013: 301ff). Ved at bygge videre på rammerne for partnerskabet, hvor grundelementerne er respekt, reciprocitet og fælles ansvar, kan det dermed øge trykningen i gruppen. Vi opfordrer med Salmon in mente (2011:15) deltagerne til at deltage aktivt i læringsrummet og uploade et billede og information om dem selv. Få studerende gør mere end at uploade et billede, men det fysiske møde supplerer den skriftlige information.

I henhold til Conoles 7C model dækker denne del af processen om facilitering og socialisering i gruppen den fjerde fase: **Communicate**. Her skelnes mellem anvendelse af synkron og asynkron facilitering af læring, og i vores tilfælde vælger vi en kombination, hvor introduktionen består af et fremmøde, som derefter overgår til en asynkron kommunikationsform gennem det digitale læringsrum. På den måde bliver vores supplerende trin til Salmons model snarere en integration af modellens trin 1 - 2 henholdsvis **Access and motivation** og **Online socialisation**, som indebærer en motivering af de studerende til aktiv deltagelse, og at deltagerne lærer hinanden at kende.

En øget indsats omhandlende socialisering af de studerende, mener vi, kan medvirke til øget tryk og øget interaktion i gruppen. Den øgede tryk og interaktion i gruppen kan være en faktor for øget forpligtelse og øget motivation til at deltage i det digitale læringsrum. At de studerende kender hinanden, kan også påvirke og muligvis mindske en potentiel utryk angående skriftlig formidling i digital undervisning. Det digitale læringsrum opbygger vi derfor med udgangspunkt i Salmons anbefaling for skriftlig struktur samt de studerendes ønsker og behov for faglige og sociale interaktionsmuligheder.

E-tivities til struktur og refleksion

Beslutningen om at designe og opbygge et digitalt læringsrum, er en del af den 3. fase i Conoles 7C model: **Create**. Den skabende fase indeholder både udvikling af konkret indhold og aktiviteter til selve læringsrummet.

Omdrejningspunktet for læringsrummets indhold er skriftlige opgaver – e-tivities, der praktiseres således, at de studerende i løbet af feltarbejdet fem gange skal aflevere skriftlig refleksion vedrørende aspekter af deres feltarbejde til efterfølgende feedback fra både medstuderende og underviser. Formålet med opgaverne er at skabe rammer, der kan understøtte

kontinuerlig analytisk refleksion samt interaktion med andre studerende og underviser – og dermed imødekomme de studerendes ønsker om at muliggøre, at de studerende på feltarbejdet løbende arbejder sammen og akademisk med deres indsamlede etnografiske materiale.

De studerendes refleksionsopgaver bliver uploadet i et digitalt grupperum på Københavns Universitets eget LMS, Absalon. Grupperummene var efter ønske fra de studerende lukkede, så kun gruppens medlemmer samt den tilknyttede underviser har adgang til det uploadede materiale. Dette giver de studerende mulighed for at udveksle generel praktisk information og uploade refleksionsopgaver samt indgå i feedback både fra underviser og fra gruppens øvrige medlemmer i et lukket og trygt miljø fordrende for deres interaktion. Specifikt omhandlede de fem refleksionsopgaver:

- *Your project*, som er en beskrivelse af projektets problemformulering.
- *Your field*, hvor de studerende på baggrund af 3-4 ugers feltarbejde skulle beskrive og reflektere over deres felt.
- *Your interlocutors* er refleksioner over samtalepartnere og redegørelser for, hvordan disse bidrager til at kunne besvare opstillede forskningsspørgsmål.
- *Your fieldnotes* skal hjælpe den studerende med at få bedre feltnoter, der gør det empiriske materiale anvendeligt som udgangspunkt for kandidatspecialet.
- Endelig skal de studerende i det femte refleksionspapir *Concepts, themes and contextualisation* fokusere på de analytiske perspektiver i det etnografiske materiale gerne (men ikke nødvendigvis) med reference til et relevant teoretisk perspektiv.

Opgavekompleksiteten følger Salmons model og bliver taksonomisk mere udfordrende. Denne struktur er inspireret af Vygotskys zone for nærmeste udvikling (Vygotsky 1978). Det digitale læringsrum med opgaver, underviseren og deltagelse i grupperne stilladserer de studerendes læring. Hvor de faglige elementer og underviseren i Absalon agerer som den 'mere kompetente' (Vygotsky 1978), og den asynkrone kommunikation med andre studerende repræsenterer det sociale samspil, som er nødvendigt for at læring skal finde sted (Vygotsky 1978). Ved at stilladsere læringen kan de studerende bygge ovenpå tidligere erfaringer, skabe opmærksomhed på det allerede lærte og dele oplevelserne med deres gruppe.

I 5-trins modellens tredje trin – **Information exchange** – er hensigten, at deltagerne begynder at opfatte det digitale rum som et levende netværk, hvor man udveksler informationer og oplever hinanden som sparringspartnere igennem 'kooperativ refleksion' (Bundgaard & Rubow 2016). De studerende har på dette tidspunkt indsigt i hinandens feltarbejde og bruger samtidig sig selv og egen viden til at videndele og rådgive inden for de tre første opgaver.

Ifølge Salmon er trin 1-3 nødvendige for at deltagerne skal nå til trin 4; **Knowledge construction**, hvor de på baggrund af det opbyggede netværk og de digitale opgaver samt samtaler kan opnå ny viden og faglig forståelse. Nedenstående er uddrag fra feedback mellem studerende til opgave 4; *Your fieldnotes*. Den skriftlige feedback bærer nu præg af, at de studerende modtager feedback fra hinanden og sætter det i relation til eget felt og feltarbejde som en måde, hvorpå de studerende reflekterer over eget og andres indlæg i læringsrummet.

”Også interessant at læse, at du tager en del ”skrivebordsnoter” om din planlægning osv. – det er nok en af de ting, jeg ikke er så god til. Det vil jeg til at gøre mere ud af. Føler du, at du får noget godt ud af at notere og reflektere over ændringer i planer og lignende?”

(Ant, Absalon 2015)

”Og mht. skrivebordsnoterne, så tænker jeg, at de sikkert kan være gavnlige i forhold til metoderefleksioner senere hen...”

(Ant, Absalon 2015)

Des højere et taksonomisk niveau, der arbejdes på i Salmons model, des mere forventes deltagerne at engagere sig i egen læring og kommunikere på tværs af og udenfor læringsrummet ved for eksempel, at de studerende kontakter hinanden direkte. Salmons trin 5 betegnes som **Development** og ifølge Salmon er deltagerne på trin 5 klar til at handle og lære på eget initiativ gennem selvstændig kommunikation med andre deltagere. Dette ser vi ske i såvel det digitale læringsrum socialt-faglige forum kaldet Café SoFa, samt på de medier som fx Facebook, hvor de studerende selvstændigt vælger at kommunikere.

Ifølge 7C modellens 5. fase **Collaborate** og 2. fase **Capture** afdækkes blandt andet, hvilke medier det er relevant at benytte. I dette tilfælde er det oplagt at anvende Københavns Universitets egen læringsplatform Absalon, som alle studerende og undervisere har adgang til. Andre sociale værktøjer som Facebook bliver også overvejet i opbygningen af rummet, men Absalons funktionalitet og lige tilgængelighed afgør beslutningen om brugen af Absalon. Dertil kommer, at nogle undervisere ikke er interesseret i at dele deres privatsfære med studerende, hvor en Facebookkonto for disse undervisere opleves som privat. Undersøgelser viser, at udover at dele sin

privatsfære på Facebook med de studerende, kan akademisk personale være af den opfattelse, at Facebook er et værktøj, for studerende, som bør anvendes i fritiden, og dermed ikke et værktøj som bør integreres i undervisningen (Sapargaliyev 2012:60). Andre muligheder kunne være en mere uformel skriftlig kommunikationsform som et chatforum samt korte podcast- eller videooptagelser. Dog oplever vi, at flere studerende er afholdende fra at uploade video af dem selv, hvor den konkrete løsning i form af skriftlighed bliver accepteret af alle deltagende studerende. Nogle af de grupper, som ikke benytter Café SoFa, i det omfang vi havde forventet, understreger, at det ikke skyldes fravær af behov for social interaktion, men det skyldes, at de aldrig kom i gang med at anvende Absalon, da Absalon ikke blev opfattet som værende tilstrækkelig brugervenlig af de studerende ift. social interaktion. Disse grupper vælger derfor at supplere de faglige aktiviteter med social udveksling via alternative sociale medier såsom Facebook, WhatsApp og Snapchat. Det medfører, at underviseren fra grupperummet er frakoblet diskussionerne, og derfor ikke kan bidrage, hvor det kan være hensigtsmæssigt. Den 'mere kompetente' (Vygotsky 1978) i form af underviseren er dermed fraværende, og derfor vil vi i fremtiden opfordre til, at væsentlig kommunikation foregår via en fælles og for alle tilgængelig digital løsning som fx Absalon. Vi er opmærksomme på, at studerendes alternative mediebrug kan være lettere at tilgå, og man undgår den indbyggede barriere, som et nyt medie medfører. Omvendt mener vi at kunne forstå, at de studerendes valg af andet medie end Absalon kan ses som udtryk for deres eget initiativ til selvstændigt at kommunikere med hinanden. Hermed kan det udledes, at situationen, hvor de studerende kommunikerer gennem et andet medie end det fælles valgte, muligvis ikke er til gavn for den faglige opbygning af læringsrummet, men dog indikerer, at de studerende taksonomisk arbejder sig højere op i Salmons taksonomi mht. selvstændig kommunikation i gruppen. De studerendes brug af andre medier som fx Facebook og WhatsApp som interaktionsmuligheder, mener vi, kan understøtte fællesskabet og dermed have en positiv indflydelse på brugen af Absalon.

7C modellens 6. fase **Consider** skal afdække, hvilke værktøjer der anvendes som refleksions- og testværktøj. I opbygningen af dette læringsrum er der ikke behov for tests, men derimod muligheden for at reflektere og indgå socialt i og med gruppen af medstuderende, hvilket vi integrerer i Café Sofa.

Det socialt-faglige forum

For at understøtte behovet for en social interaktionsmulighed designer vi i Absalon det sociale interaktionsrum: Café SoFa (Socialt-Fagligt forum). Tanken bag designet af Cafe SoFa er inspireret af partnerskabsbegrebet:

"You really don't understand the way you learn and how others learn until you can step back from it and are not in the class with

the main aim to learn the material of the class but more to understand what is going on in the class and what is going through people's minds as they relate with the material"

(Cook-Sather et al. 2014:114).

Café SoFa giver mulighed for at reflektere over feltarbejdsprocessen uden om de faste e-tivities. Det kan være problemer i relation til valg, der skal foretages for at komme videre i processen, og bekymringer af både social og faglig karakter, som ofte overlapper hinanden, som eksemplerne udtaget fra det digitale læringsrum nedenfor illustrerer:

"Skal jeg være ærlig og udpensle mit forskningsprojekt? - Jeg er temmelig nervøs for at min lyst til at tale med de skilte kvinder, vil forhindre mig i at få adgang.

Skal jeg skrive et eller andet om, at jeg gennem mit studie arbejder med skilsmisser og derfor ønsker at hjælpe kvinder i denne svære position? Eller skal jeg slet ikke nævne mit studie og kun skrive, at jeg ønsker at hjælpe kvinder i nød?"

(Ant, Absalon 2015)

"Hvordan skal jeg håndtere/reagere, når en mandlig informant (40-45 år, alenefar til 2-årig) lørdag aften kl. 22 sender mig følgende besked på Facebook (hvorigennem jeg har det meste af min kommunikation med mine informanter."

(Ant, Absalon 2015)

De studerende udviser stor ærlighed over for hinanden og kan gennem det socialt-faglige forum dele bekymringer og udfordringer, som umiddelbart kan virke private, men som samtidig har en effekt på deres feltarbejde, og derfor har det stor betydning for de studerende at få delt udfordringerne med andre og få andres øjne på en sag.

Feedback på og i læringsrummet

Conoles 7. og sidste fase: **Consolidate** har til formål at evaluere læringsudbyttet for det afprøvede design samt gøre overvejelser om, hvorledes at designet kan justeres og implementeres fremadrettet.

De studerende oplever, at de gennem både faglig og social aktivitet får mulighed for at optimere og effektivisere deres refleksion og læring. Det partnerskab, de har været en del af, gør det muligt at samskabe det nye læringsrum og hjælper dem med at håndtere og arbejde med de oplevede problemer. Kombinationen af refleksionsopgaverne og Café SoFa gør, at de studerende:

”...come to see learning as a process in which to actively engage as opposed to a prescribed set of hoops that they must jump through to reach their real aim”

(Cook-Sather et al. 2014:105)

For underviserne er indblikket i de studerendes feltarbejde samt kommunikation og refleksion i Absalon meget værdifuldt og giver underviserne mulighed for at støtte de studerendes læring under feltarbejdet. Endvidere er opstarten og det samskabte design af læringsrummet med til at identificere de forskellige roller i forløbet og værdsætte rollernes indbyrdes værdi for hinanden – ledelse, undervisere og de studerende bliver klogere på hinanden og deres indbyrdes kompetencer.

Det digitale læringsrum med e-tivities bliver igangsat og afprøvet i et semester, hvorefter designet evalueres på et opfølgende dialogmøde, hvor alle involverede studerende får mulighed for at komme til orde. De studerende, som ikke kan deltage i dialogmødet afleverer en skriftlig evaluering. Grundlæggende er de studerende positive over for læringsrummets design med opgaver og feedback samt muligheden for at interagere undervejs. Om e-tivities skriver en studerende:

“De fem papirer, vi har læst og skrevet har hjulpet mig meget under selve feltarbejdet i forhold til at strukturere undersøgelsen.”

(Ant, spring 2015)

En anden studerende skriver evaluerende om e-tivities:

“Ved løbende at skulle overholde deadlines og reflektere over oplevelser og frustrationer i felten har vi kunne holde en rød tråd i vores tanker og fokus samt i udformningen af vores projekter”.

(Ant, spring 2015)

Om Café SoFa skriver en studerende evaluerende:

“Det social-faglige online-miljø var et af de vigtigste værktøjer på feltarbejdet”.

(Ant, spring 2015)

De studerende oplever således det digitale læringsrum som givtigt og fordrende for deres arbejde ude i felten. Interaktionen med medstuderende og underviser samt refleksionsopgaverne er tilsammen med til at højne deres refleksionsniveau og læringsudbytte undervejs i feltarbejdet, hvormed en løsning på deres udfordringer synes skabt. I en evaluering skriver en studerende på vegne af deltagerne:

“For mange af os højnede aktiviteterne på Absalon vores faglighed i forhold til vores egne projekter. Dette skyldtes blandt andet, at det for mange var enormt givende at følge med i de andres projekter og give feedback til dem. Det har både været spændende at følge med i hinandens projekter, men mange oplevede også, at de lærte en masse af det. Vi fik som studerende en enestående mulighed for at sætte vores egne projekter i perspektiv og lære af andres måde at lave feltarbejde på - om det var i en dansk provinsby eller en kinesisk storby. Den kollektive feedback har således været en meget positiv og lærerig aktivitet”.

(Ant, spring 2015)

Kommentaren overfor indikerer, at idet de studerende læser hinandens opgaver, reflekterer de ikke kun over skribentens feltarbejdsproces, men

perspektiverer til deres egen proces. Ved at lade de studerende få adgang til, lære og reflektere over egne og andres skriftlige opgaver giver det mulighed for at vurdere kvaliteten af andres og egne arbejder. Dette vurderingsselement er væsentligt for de studerendes læring og kvaliteten af læringen (Cook-Sather et al. 2014:49). På baggrund af de medstuderendes opgaver ser de deres egne arbejder i et nyt lys og bliver inspireret til at arbejde videre.

På tværs af e-tivities og Café SoFa ser vi, at muligheden for feedback er en essentiel faktor for den positive evaluering af det digitale læringsrum. Feedback til og fra medstuderende på de skriftlige e-tivities synes gavnlig for både en øget produktion samt kvaliteten af de studerendes akademiske arbejder. Forsker i feedback og læring David Nicol (Nicol in Kreber et al. 2014, Nicol 2011) påpeger det væsentlige element i forbindelse med feedback, at det ikke primært er den modtagende part i en feedback situation, der lærer mest, men derimod den givende part, da den givende part gennem feedbacken til den modtagende part øger opmærksomheden på eget arbejde. Dette aspekt af feedback synes tydeligt i erfaringer fra dette digitale læringsrum.

Feedback studerende imellem er blot ét aspekt af feedbackprocessen i det digitale læringsrum. Herudover identificerer Nicol ligeledes feedbackprocesserne mellem studerende og underviser – og denne proces er dobbelt. Udover at de studerende modtager feedback fra underviser på deres skriftlige produkter, modtager underviser ligeledes feedback fra de studerende qua deres deltagelse. Dobbelttheden i denne feedbackproces betyder, at selvsamme feedbackproces indeholder feedback fra den studerende til underviser. Feedbacken fra studerende til underviser er væsentlig for underviser i den henseende, at denne feedback selvfølgelig indikerer, hvilken støtte, udfordring eller fagligt værktøj, den studerende umiddelbart efterfølgende kan få behov for fra underviseren. Ligeledes tilbyder feedbacken fra studerende til underviser underviseren dokumentation til et videre fremtidigt udviklingsarbejde af det digitale læringsrum. Accepteres slutningen, at såvel faglig og social feedback er essentiel for deltagerne i det digitale læringsrum, da finder vi, at man med fordel i en videre udvikling af læringsrummet og i andre lignende udviklingsprojekter kan arbejde yderligere med feedback som teoretisk begreb, hvormed kriterier for feedback indarbejdes mere før benyttelsen af det digitale læringsrum og/eller undervejs i forløbet.

Konklusion

Kandidatstuderende ved Institut for Antropologi på Københavns Universitet oplever i forbindelse med deres obligatoriske feltarbejdssemester, at de på feltarbejdet føler sig alene og har svært ved under feltarbejdet at arbejde videnskabeligt med det etnografiske materiale, de indsamler.

Studieleder, undervisere, konsulenter og kommende feltarbejdere indgår et partnerskab, hvor de sammen skaber en løsning på problemerne: et digitalt læringsrum. Designet af læringsrummet inspireres af Conoles 7C model og opbygningen af læringsrummet inspireres af Salmons 5 trins model.

Vi kan konkludere, at valget af design og opbygningen af det digitale læringsrum møder de udfordringer som motiverede arbejdets påbegyndelse. Designet og opbygningen af det digitale læringsrum rummer muligheder for såvel at arbejde fagligt med generering af empiri som muligheden for at interagere med medstuderende og underviser undervejs i felten. Feedback mellem studerende og underviser på både faglige og sociale udfordringer muliggøres i det digitale læringsrum og øger kvaliteten af de studerendes faglige arbejder samt processen undervejs i feltarbejdet.

Teoretisk som empirisk har vi erfaret, at stærkt strukturerede e-tivities driver de studerende frem i deres faglige arbejde. Samtidigt har vi ligeledes erfaret, at et øget fokus på interaktion mellem det digitale læringsrums deltagere højner refleksionsniveauet blandt deltagerne til gavn for både proces og fagligt produkt.

Særligt om læringsrummets sociale aspekt kan vi påpege, at det synes underbelyst i Conoles 7C designskabelon, mens det synes understreget i Salmons 5-trins model. Kombinationen af de to, set i lyset af vores socialkonstruktivistiske læringstilgang samt de studerendes udtrykte behov for muligheden for interaktion, underbygger antagelsen om, at det at indgå i læringsorienterede fælleskaber højner (oplevelsen af) læringskvaliteten. Denne antagelse støtter yderligere fremtidige partnerskaber mellem institutteres ansatte og deres studerende.

Perspektivering

At indgå i et design, hvor partnerskab er en grundsten i designfasen, betyder ikke, at alle parter bidrager med det samme, tværtimod betyder det, at samarbejdspartners rolle, ekspertise, ansvarsområder og status er forskellige (Cook-Sather et al. 2014:7), og alle involverede med deres forskelligheder arbejder sammen mod et fælles mål. Da partnerskab er udgangspunktet for designet af læringsrummet til feltarbejdssemestret, betyder det, at de studerende bliver involveret i en dialog om en forbedring af et problem, og deres bidrag bliver vægtet. Når både studerende og undervisere bekymrer sig om, deltager og investerer i samt samarbejder som partnere i undervisningsudvikling, så erfarer vi, at læringen kommer i fokus. Gennem partnerskabet, finder vi, at både undervisere og studerende opnår en dybere forståelse for både undervisning og læring. Med respekt, reciprocitet og fælles ansvar som principper bag samarbejdet udfoldet med de

studerendes erfaringer, underviserne og konsulenternes bidrag samt implementering designer vi et læringsrum, hvor vi møder målet;

“... how best to support students in engaging with a challenging course” gennem midlet: “... student feedback and suggestions regarding how to optimize the student learning experience are taken seriously and acted upon”

(Cook-Sather et al., 2014:47).

Til trods for partnerskabets umiddelbare positive bidrag til designet og opbygningen af det digitale læringsrum kan et partnerskab mødes med skepsis, for, der vil blandt de involverede i et partnerskab være forskellige og nogen gange modstridende motivationer for og perspektiver på at indgå i et partnerskab og dermed også forskellige opfattelser af, hvad partnerskabets andre deltagere ønsker og vil med samarbejdet. Derudover kan sædvaner blive udfordret gennem partnerskabskonstruktioner, da det kan forstås som et opgør med traditionel tænkning om udvikling af undervisning, fag og institutter – et opgør, der har betydning for såvel de studerendes som ledelsens og underviseres forståelse af magtforhold og anerkendelse af indsats.

Dette udviklingsarbejde begrænser sig hermed til at omfatte undervisning på et enkelt semester. At udvikle et fag på et semester synes i denne kontekst ganske stort, da det betyder en helt ny tilgang til læring og undervisning på semestret for de involverede. Dog kan det også opfattes småt, da udvikling af undervisning gennem partnerskaber uden tvivl kan skaleres op og inkludere udvikling af et curriculum eller uddannelser. Selvom udviklingen støttes af både ledelse, involverede undervisere, konsulenter og studerende, vil en udbredelse af metoden til undervisningsudviklingen kræve ikke blot en accept, men ligeledes et engagement fra alle ansatte og studerende, der kan forventes involverede eller påvirkede. Partnerskab er ikke et mål i sig selv, men en proces –

If you are not already engaged in student-faculty partnerships, you might consider joining us in efforts to work with students and to promote critical conversations about partnership. The future shape of higher education depends on it.

(Cook-Sather et al. 2014:203)

Med partnerskab som udgangspunkt for designet og opbygningen af det digitale læringsrum oplever vi kombinationen givtig, da alle deltagere lærer og lærer fra sig undervejs i udviklingen – og vi anbefaler andre at afprøve det. Gennem dette udviklingsarbejde erfarer vi dog også, at vi til trods for den socialkonstruktivistiske teoretiske forankring kunne arbejde mere med relationelle aspekter af læring. Der skal være særlige indsatser for at skabe fællesskaber i et digitalt læringsrum, for disse fællesskaber fungerer ikke udelukkende som social integration, men måske vigtigere fungerer de som afsæt for den faglig udvikling, da, i hvert fald dette digitale læringsrum, er bygget op om, at de studerende skal lære sammen. De deler både tanker og tekster undervejs i forløbet, og de responderer gennem skriftlig feedback til hinanden.

Særligt underbelyst i alle tre af vores mest benyttede teoretiske vinkler (Cook-Sather et al., Conole og Salmon) er selve feedbackbegrebet. Selvom der er evidens for, at feedback er et væsentligt element i forbindelse med læring, er feedback ikke et begreb, der fylder i de tre teoretiske tilgange, hvilket dermed kan undre (fx Race 2004). Skulle vi videreudvikle ikke blot dette digitale læringsrum, men en template til brug af design og opbygning af digitale læringsrum, ville vi derfor arbejde med at integrere feedback som både et yderligere teoretisk og praktisk begreb. En tilgang til en sådan videreudvikling af feedback i et digitalt læringsrum kan være at arbejde med Races forståelser af feedback, hvor han ser, at feedback skal gives på det rette tidspunkt, skal være fremadrettet og åbnende, individuelt, håndterbart og bemyndigende (Race 2004, Nicol 2011). Dette er aspekter af feedback, som er kompatibelt med feedback i et digitalt læringsrum.

Dertil kommer overvejelser om skriftlig feedback. Skriftlig feedback kan opfattes negativt, da det kan opfattes skræmmende og upersonligt. Omvendt kan skriftlig feedback opfattes positivt, idet skriftlig feedback gør det muligt for både giver og modtager at genbesøge kommentarer i et videre arbejde, feedbacken kan sammenlignes på tværs af opgaver og på tværs af deltagere i det digitale læringsrum (Race 2004). En øget forståelse af (skriftlig) feedback integreret i digitale læringsrum, feedbackens form og indhold samt feedbackens muligheder for læring hos den enkelte deltager og for gruppen kan være nedslagspunkter for et fremtidigt videre arbejde med udvikling af samskabelse af digitale læringsrum.

Referencer

- Bonderup Dohn, N., et al. (2013). "E-læring" in Universitetspædagogik. L. Rienecker, P. S. Jørgensen, J. Dolin and G. H. Ingerslev. Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Buch, A. (2002). "Social læringsteori". Roskilde universitetsforlag.
- Bundgaard, Helle and Rubow, Cecilie (2016). "From Rite of Passage to a Mentored Educational Activity: Fieldwork for Master's Students of Anthropology." *Learning and Teaching* 9, no. 3, 22–41.
- Casey, G. and T. Evans (2011). "Designing for Learning: Online Social Networks. as a Classroom Environment." *The international review of research in open and distance learning* 12(7).
- Conole, G. and Wills, S. (2013). "Representing learning designs – making design explicit and shareable", *Educational Media International*, 50:1, 24-38, DOI: 10.1080/09523987.2013.777184.
- Conole, G. (2013). "Designing for learning in an open world". New York, NY: Springer.
- Cook-Sather, A. et al. (2014). "Engaging Students as Partners in Learning and Teaching. A guide for faculty." Jossey Bass.
- Feldstein, M. (2002). "In Good Company and E-Moderating" hentet fra: <http://elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=566839>. (2016.12.13).
- Hattie, J. and H. Timperley (2007). "The Power of Feedback." *Review of Educational Research* 77(1).
- Healey, M. et al. (2014). "Engagement through partnership: students as partners in learning". Hentet fra

https://www.heacademy.ac.uk/system/files/resources/engagement_rough_partnership.pdf (2016.12.14).

Hermansen, M (1997). "Læringens univers". Forlaget Klim, Århus .
2.udgave.

Illeris, K (2003). "Læring". Roskilde Universitetsforlag 1. Udgave 4 oplag.

Kreber, C. et al. (2014). "Advances and innovations in university assessment and feedback". Edinburgh: Edinburgh University Press.

Nicol, D. (2011). "Developing students ability to construct feedback" hentet fra:
<http://www.enhancementthemes.ac.uk/docs/publications/developing-students-ability-to-construct-feedback.pdf?sfvrsn=30>. (2016.12.14)

Race, P. (2004). "Using feedback to help students to learn" hentet fra:
<https://www.heacademy.ac.uk/resource/using-feedback-help-students-learn> (2016.12.14)

Ramsden, P. (2003). "Learning to Teach in Higher Education". London. New York, RoutledgeFalmer Taylor & Francis Group.

Reason, P. and H. Bradbury (2001). "Handbook of action research: Participative inquiry and practice", Sage.

Rubow, Cecilie (2014). "Feltarbejderens subjektivitet" Hentet fra:
<http://mereimellem.dk/ordet-er-dit/feltarbejderens-subjektivitet/>.

Salmon, G. (2002). "E-tivities: The key to active online learning", Routledge.

Salmon, G. (2011). "E-moderating: The key to teaching and learning online", Routledge.

Sapargaliyev, Daniyar (2012). "Using a Facebook Closed-Group as Part of an Online Course" Engaging Learners Through Emerging Technologies, ISBN: 978-3-642-31397-4 (Print) 978-3-642-31398-1.

Slevin, J. (2008). "E-tivities and the connecting of e-learning experiences through deliberative feedback." 2006 4(9).

Studieordning (2016). "Studieordningen for Institut for Antropologi", Københavns Universitet (2016). hentet fra: http://antropologi.ku.dk/hoejrebokse/studentervedhjelpjun09/studieordninger/KA_fagstudieordning_sept_2016.pdf. (2016.12.12).

Trowler, V. (2010). "Student Engagement Literature Review". (York: Higher Education Academy). Hentet fra: www.heacademy.ac.uk/assets/documents/studentengagement/StudentEngagementLiteratureReview.pdf. (2016.12.14)

Videnskabsministeriets nationale strategi for IKT-støttet læring. (2007) Hentet fra: http://pur.mef.ku.dk/itaka/konferencer/national_strategi_for_ikt-stoettet_laering.pdf). (2016.13.12).

Vygotsky, L.S., (1978): "Mind in Society. The development og higher psychological processes". Harvard: Harvard University Press.

Protokol

Skriftlig evaluering i efteråret 2014 (Ant, autum 2014).

Skriftlige udsagn fra Absalon Anthropology Fieldwork, Spring 2015 (Ant, Absalon 2015).

Skriftlig evaluering i foråret 2015 (Ant, spring 2015).

ⁱ Lektor Cecilie Rubow påtog sig som repræsentant i studienævnet sammen med en studentrepræsentant at interviewe en række studerende om deres oplevelse af kandidatuddannelsen, herunder forestillinger om deres fremtidige feltarbejde (Rubow 2014).

ⁱⁱ Vi er enige med Levy i, at partnerskabsbegrebet de senere år er fylder mere i undervisningsudviklingen end tidligere. Dog er vi af den opfattelse at partnerskabsbegrebet har mange ligheder med begrebet participatory design, som allerede i 1990'erne var toneangivende for udviklingsprocesser, hvor slutbrugeren blev inddraget i såvel udviklingsproces og dermed stor indflydelse på det endelige resultat.

ⁱⁱⁱ Den pædagogiske konsulent og e-læringskonsulent, som der her henvises til, er forfatterne til artiklen, ud over den daværende studieleder.

^{iv} E-læring forstår vi i denne sammenhæng som da Videnskabsministeriet i 2007 definerede e-læring: *"En standardbetegnelse for kompetenceudvikling, hvor indholdet, eller dele heraf, formidles via informations- og kommunikationsteknologi (IKT). Kommunikation og samarbejde mellem deltagerne indbyrdes og mellem deltagerne og underviseren kan også foregå helt eller delvist via IKT. E-læring kan anvendes enten til selvstudier eller som en integreret del af eksempelvis tilstedeværelsesundervisning og sidemandsoplæring. E-læring har et klart læringsformål, og forløbene kan være af et minut eller af flere års varighed"* (Videnskabsministeriets nationale strategi for IKT-støttet læring. (2007).)

^v De fem refleksionsopgaver centrerer sig alle om den enkelte studerendes eget arbejde i felten, om den enkelte studerendes eget arbejde med at generere empirisk materiale og indeholder yderligere et interaktivt element, idet de studerende skal forholde sig til hinandens skriftlige opgaver gennem et online diskussionsforum, hvor de studerende kommenterer hinandens opgaver ved hjælp af fælles kriterier og inden for aftalte deadlines. Denne struktur er med til at definere feedbacken samtidig med, at arbejdet holdes inden for fastlagte rammer, hvilket er nødvendigt i en online kommunikation.