

Studerendes e-læringsstrategier i pædagoguddannelsen

Bennyé D.

Austring

Cand. mag.

Lektor i drama



Dorit Gaarskjær

Cand. scient. soc.

Lektor i socialfag



Thomas Bille

Cand. mag.

Lektor i pædagogik



Abstract

Formålet med denne artikel er på et overordnet niveau at udbrede og kvalificere brugen af e-læring både med henblik på videndeling i de eksisterende læringsmiljøer og med henblik på at sikre et højt uddannelsesniveau, også i de geografiske udkantsområder, som NETPAED betjener. Artiklen er kommet i stand på baggrund af en evaluering af NETPAEDs uddannelseskoncept i foråret 2009. Gennem en læringsteoretisk model og en Grounded Theory analyse af kvalitative interviews med 14 NETPAED-studerende præsenteres centrale aspekter af pædagogstuderendes læringsstrategier med henblik på forhold, der kan have betydning for læring, undervisnings- og uddannelsesstilrettelæggelse internt i University College Sjælland og i tilsvarende e-læringsmiljøer.

Projekt e-læring i NETPAED-regi

NETPAED er en delvist netbaseret pædagoguddannelse i regi af University College Sjælland (UC Sjælland). I efteråret 2008, da uddannelsens første hold af studerende dimitterede, var det et naturligt tidspunkt at gøre status, og i 2009 satte denne artikels forfattere, som også er tre af uddannelsens gennemgående undervisere og koordinatore, et internt udviklingsprojekt i gang, støttet med ressourcer af UC Sjællands Netværk for It og Læring (NIL). Denne artikel rummer analysen og de væsentligste resultater af projektets undersøgelser.

Formålet med projektet var på et overordnet niveau at udbrede og kvalificere brugen af e-læring både med henblik på videndeling i de eksisterende læringsmiljøer og med henblik på at sikre et højt uddannelsesniveau, også i de geografiske udkantsområder, som NETPAED betjener.

Målet var på denne baggrund at gennemføre en grundig evaluering af NETPAEDs uddannelseskoncept for fremadrettet at kunne producere nytænkning og pege på udviklingsmuligheder, der kan have betydning for læring, undervisnings- og uddannelsesstilrettelæggelse både på NETPAED og i UC Sjællands pædagoguddannelse som helhed.

Fokuspunkter: Vi interesserede os for læreprocesserne i hhv. F2F-undervisningen, i de virtuelle studiegruppeperioder og i praktikkerne. Læreprocesserne var kategoriseret i disse tre temaer:

- Individuel, selvstyret læring
- Læring i gruppearbejdsprocesserne
- Læring i forhold til uddannelseskonteksten, dvs. a) underviser og vejleder og b) uddannelsens rammer.

Metode: Undersøgelsen er udelukkende baseret på kvalitative interviews, nærmere betegnet fokusgruppeinterviews med frivillige studerende på 3., 5. og 7. semester. Der er tale om i alt 4 dybe interviews foretaget af forfatterne i løbet af april og maj 2009. Der redegøres nærmere for metoden nedenfor i afsnittet Metodisk og teoretisk afsæt.

De deltagende studerende nævnes af etiske grunde kun ved fornavn og klasse i undersøgelsen.

Signalement af NETPAED

Historie: NETPAED er p.t. den yngste af Danmarks e-læringsbaserede pædagoguddannelser. Uddannelsen startede som et eksperiment i et samarbejde mellem tre dengang selvstændige seminarier: Slagelse Pædagogseminarium, Hindhold Socialpædagogiske Seminarium og Roskilde Pædagogseminarium. Roskilde stillede med studieleder, studieadministration, lokaler og en it-tekniker, og så samledes en række særligt interesserede lærere fra alle tre uddannelsessteder med henblik på at dække de respektive fag. Alle undervisere, inkl. studielederen, var kun deltidsansat på NETPAED, nogle med ganske få timer, så det tog tid at opbygge en e-læreridentitet og et egentligt koncept for denne type uddannelse. Nysgerrige sideblik til pionererne i Aabenraa og Haderslev samt litteraturstudier i bl.a. Agertoft, Bjørnshave, Lerche Nielsen & Nilausen (2003) var hele tilløbet. Ingen involverede havde på det tidspunkt en IT-uddannelse at trække på.

Det første hold på 23 studerende fik som lokkemad bærbare pc'er til låns gennem hele studiet. LMS var – og er stadig – Fronter, der bl.a. er karakteriseret ved stor driftsikkerhed. De studerende har desuden let ved at bruge platformen, da den er opbygget på samme måde som Windows Stifinder, som i hvert fald alle Windows-brugere kender i forvejen.

Det første hold studerende dimitterede i sommeren 2008 med flotte karakterer, men kun 14 af de oprindeligt 23 gennemførte. Vilkkårene undervejs var ret vanskelige og i nogen grad præget af improviserede løsninger, for som daværende studieleder Michael Jungfalk sagde i sin tale til dimittenderne, så blev vejen gennem studiet bygget, mens vi kørte på den.

De studerende: Den typiske NETPAED-studerende er en kvinde mellem 25 og 35, der har hjemmeboende barn/børn. Hun har et job i den pædagogiske sektor ved siden af studiet, og hun har ikke meget tid til og interesse for sociale aktiviteter i studiet, netop fordi hun jo skal hente børn eller på arbejde.

Vi har i en tidligere spørgeskemaundersøgelse spurgt, hvorfor folk søger denne uddannelse. Svaret er (ikke overraskende), at det alt overvejende skyldes den fleksibilitet, studiet tilbyder mht. tid og sted for den enkeltes studieaktiviteter. Andre grunde nævnes dog også: Det er godt med så meget skriftlighed, godt at lære at beherske IT, rart at studere sammen med modne mennesker, godt at spare tid og penge på transport, og så er det et 'seriøst' studie uden ret meget spildtid.

Nutiden: Her i 2010 har NETPAED 150 studerende, efter at interessen for uddannelsen tilsyneladende er vokset markant på landsbasis. Uddannelsen er forankret i UC Sjællands Campus Roskilde, og den daglige ledelse varetages af en studiekoordinator, der er blandt denne artikels forfattere.

Læringsteoretiske præmisser

For at perspektivere undersøgelsesprojektet, vil vi først kort gøre rede for de teorier, der ligger til grund for NETPAEDs hidtidige uddannelsestænkning.

Integrativ e-læring og Blended Learning. Rasmus Blok (2005) opstiller tre modeller for brug af IKT i undervisningen: supplementsmodellen, integrationsmodellen og allround-modellen. Ved supplementsmodellen er der ikke tale om egentlig e-læring, men om brug af IKT som 'depot' for undervisningsmaterialer og som medie for distribution af information, opgaver, powerpoints m.m. – altså IKT som supplement til traditionel fremmøde-undervisning. Modsætningen hertil er allround-modellen, der betegner de e-læringsformer, der udelukkende realiseres online i konferencer.

Integrationsmodellen udgør her en mellemposition, der er karakteriseret ved både at anvende supplementsmodellens depot- og distributionsmuligheder og ved at integrere elementer af deltagerinvolverende e-læring, typisk diskussionsfora, online-undervisning og -vejledning og netbaseret, tværgående projektarbejde. Modellen ligger inden for rammerne af det, som bl.a. Karsten Gynther (2005) kalder *blended learning*, og som på NETPAED er kendetegnet ved et blend af 4-5 dages intensiv fremmøde-undervisning pr. måned og netbaseret studiegruppearbejde i samspil med en vejleder via læringsplatformen og ved hjælp af Skype-telefoni.

Kollaborativ læring. Vi er grundlæggende inspireret af David A. Kolb's teori om kollaborativ læring (Illeris, 2000), som bl.a. ligger bag ovenfor nævnte bøger af Agertoft et al. (2003). Kollaborativ læring udspiller sig typisk i mindre grupper og orienterer sig mod periodiske opgaver eller projekter: "I den kollaborative læringsproces er antagelsen, at summen af samarbejdet er større end de enkelte dele, og at fokus i lige så høj grad bør være på processen som på resultatet" (Blok, 2005: 39). Deltagerne konstruerer selv aktivt deres viden i fællesskab, og underviserens rolle ændres herved fra at være den centrale aktør til at være rammesætter, kommunikator, facilitator, proceskonsulent, faglig ressourceperson m.m. For de studerende indebærer læringsformen et markant brud med rollen som passiv modtager af viden.

Så vidt uddannelsens selvforståelse og projektets udgangspunkter for undersøgelsen.

Undersøgelsen

1. Metodisk og teoretisk afsæt

I undersøgelsen af de studerendes læreprocesser har projektgruppen foretaget 4 fokusgruppeinterviews fordelt over 3 hold på følgende årgange: 7. semester (05N), 5. semester (06N) og 3. semester (07N). Fra hold 05N blev 2 ud af 18 studerende interviewet, fra hold 06N var det 3 studerende ud af 18, og fra hold 07N blev der foretaget to interviews med hhv. 4 og 5 studerende ud af holdets i alt 14 studerende. En årgang på 1. semester deltog ikke, da vi vurderede, at deres læringserfaringer på det givne tidspunkt ikke var tilstrækkeligt forankrede i forhold til undersøgelsens fokus. Vi kan således ikke hævde at have et repræsentativt billede af den samlede studentermasse, men dog nogle generelle tendenser, idet undersøgelsen dækkede godt 25 % af det samlede antal studerende på de tre årgange på det tidspunkt, hvor interviewene fandt sted.

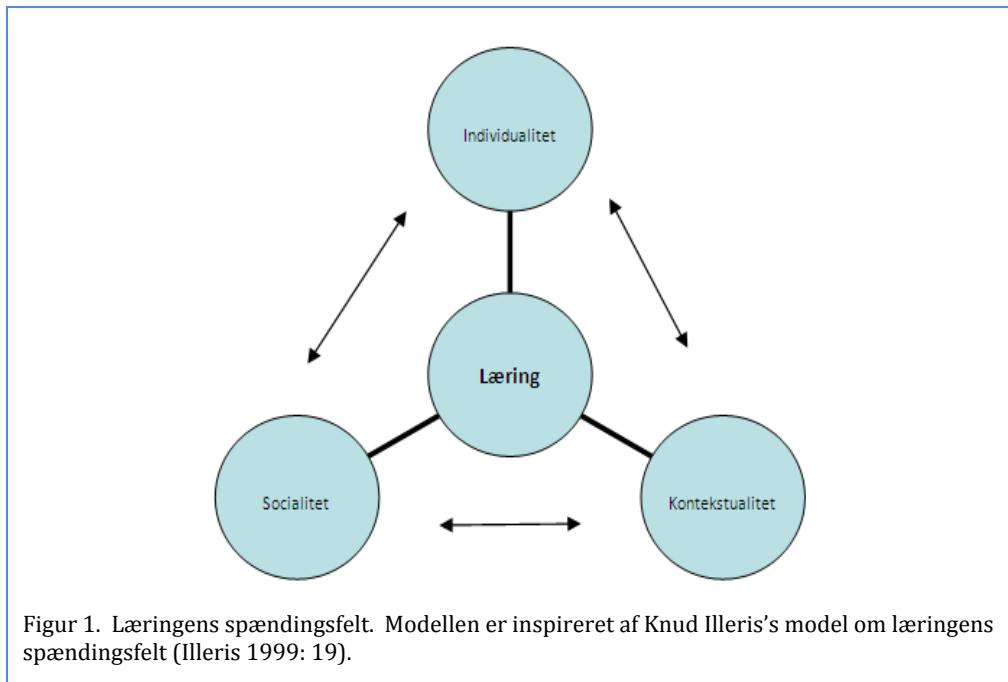
Validiteten af analyserne bør holdes op mod det faktum, at interviewene blev planlagt, udført og analyseret af forfatterne, som jo selv er undervisere og koordinatore ved uddannelsen. Det rejser metodiske problemer, idet de interviewedes udsagn kan være behæftet med megen loyalitet overfor deres undervisere, og derved ikke nødvendigvis udtrykke de studerendes reelle opfattelser af givne forhold. Valget af at fastholde underviserne som interviewere i undersøgelsen skal ses i lyset af deres indgående kendskab til uddannelsens tilrettelæggelse, erfaringer med modulers faglige sammensætning og struktur samt indgående kendskab til både virtuel og F2F undervisning, idet dette kunne styrke interviewernes mulighed for at stille uddybende og dybdeborende spørgsmål under selv interviewet (Kvale, 2007). Det empiriske metodiske grundlag fulgte ret tæt anbefalinger og vejledninger i Bente Halkiers bog *Fokusgrupper* (2008). Ideen med fokusgruppeinterviews er, at de enkelte interviewpersoner i fokusgrupperne kan støtte hinandens hukommelse og gensidigt inspirere til refleksioner over mulige læringsstrategier med det formål at opnå dybde i og at komme ud i mange hjørner af informanternes oplevelse af egne og andres læreprocesser. Af samme grund blev fokusgrupperne sammensat inden for de enkelte hold med mulighed for dels at supplere, men også korrigere hinanden under interviewet. Dette forekom ofte undervejs gennem informanternes indbyrdes dialoger, dog mest hvad angik genkendelse af de enkeltes erfaringer, hvilket skabte dynamik og flere mulige vinkler i samtalerne. Ulempen ved denne form var samtidig, at genkendelse af de enkelte informanternes perspektiver på egne og andre læringsstrategier ikke blev udfordret af gruppen selv, og at dette i høj grad var overladt til intervieweren. Dette resulterede i, at der ikke forekom mange brud i dialogernes indhold, og dermed også en fare for at mulige informationer gemmer sig bag den enkelte informanternes ønsker om genkendelse af gruppens perspektiver.

I bearbejdningen af interviewene blev hver transskription kodet og derefter sammenholdt med henblik på identifikation af fælles kategorier.

Analysen foregik ved fortolkende gennemlæsninger af interviewene både hver for sig og i sammenhæng, kombineret med en fælles refleksion over materialet projektdeltagerne imellem, hvilket tydeliggjorde de kategorier og karakteristika i de studerendes læringserfaringer, vi har valgt at præsentere i denne artikel. *Et teoretisk afsæt* er Knud Illeris' læringsteorier i *Læring* (Illeris, 1999), som vores interviewguide var inspireret af.

Modellen i figur 1 giver et overblik over samspillet mellem dimensioner i læringens spændingsfelt, hvor de individuelle, sociale og kontekstuelle dimensioner præger de studerendes læring. Den angiver samtidig den tredelte struktur, analysen er opdelt i.

Den empiriske analyse er forankret i Grounded Theory, hvor det empiriske materiale danner ramme for den teoretiske analyse. Vi bevæger os inden for en socialkonstruktivistisk forståelsesramme, hvor de studerendes læreprocesser udspringer af deres deltagelse i diverse sammenhænge og processer. Forestillingen om os selv og hinanden afspejler ikke nødvendigvis tingenes faktiske egenskaber og kvaliteter, men snarere hvordan disse



får en særlig betydning i de foranderlige sociale sammenhænge, de fungerer i (Berger & Luckmann, 1966).

Trods egen forankring i teorier og forforståelser bestræber vi os i denne analyse af de studerendes læring på *ikke* at betragte den ud fra nogle uforanderlige og statiske strukturelle betingelser, men forsøger at indfange særligt betydningsfulde sammenhænge gennem de studerendes udsagn i interviewsituationen.

2. Selvstyret læring

I læsningen af interviewene får vi et nuanceret indblik i den enkelte studerendes måde at lære på i forhold til den uddannelsesmæssige kontekst. Studerende på NETPAED-uddannelsen socialiseres allerede fra første studiedag til at tage ansvar for og udvikle selvstændighed i forhold til egen læring.

Et centralt omdrejningspunkt i de studerendes udsagn er princippet om selvstyret læring (Self-Directed Learning, SDL), som er et fænomen, der især karakteriserer voksne studerendes læring i en uddannelseskontekst.

SDL har det grundsynspunkt, at studerende er ansvarlige ejere og ledere af deres egen læreproces. SDL integrerer 'self-management', det vil sige styring af den uddannelsesmæssige kontekst, herunder de sociale indstillinger, ressourcer og handlinger, med egenkontrol, den proces, hvorved de lærende overvåger, evaluerer og regulerer deres læringsstrategier (Bolhuis 1996, Garrison 1997). Et eksempel er en studerende, der i et praktikforløb holdt et oplæg om NETPAED-studiet for kollegerne: *"Jeg fortalte også om det med selvdisciplinen, og at det (studiets organisering) gjorde at man er mere opsøgende og måske fandt mere litteratur; det har det i hvert fald betydet for mig"* (Karen 06N). Ifølge SDL er den studerendes motivation og vilje i centrum for læringsbestræbelserne, hvor motivation er drivkraften i beslutningen om at deltage og hvor viljen fastholder den studerende i at

føre en opgave til ende, således at målene nås (Corno 1992, Garrison 1997). En motivation og drivkraft i deltagelsen i studieprocesserne er behovet for fleksibilitet i uddannelsen.

En studerende begrundet fleksibiliteten i forhold til familiemæssige hensyn: *"Det er fordi, jeg har to børn, som også har brug for, at jeg er der. Og at jeg kan læse på de tidspunkter, hvor de er i skole. Når jeg læser derhjemme, så læser jeg fra klokken er halv ni til klokken er halv tolv/halv et"* (Karen 06N).

Mia (07N) supplerer: *"Hvis det skal hænge sammen med familien derhjemme og også arbejde lidt ved siden af, så bliver det nødt til at være på den måde"*.

Janni (07N) siger: *"Når solen skinner, så tager jeg en fridag med mine børn, og så sidder jeg og læser om aftenen, eller jeg arbejder, hvis det er det, der er brug for"*. Også behovet for fagligt relevant arbejde bliver italesat: *"Jeg synes, at fagligt giver det mig også rigtig meget at have mulighed for at have et job i en institution ved siden af, i stedet for at skulle stå på tanken om aftenen, som jeg måske ville have gjort, hvis jeg havde læst på den ordinære, ik?"* (Janni 07N).

Og naturligvis det økonomiske: *"Plus at jeg kan supplere med min SU. Det er også nødvendigt for mange af os, der er lidt oppe i årerne og har børn, ik?"* (Janni 07N).

Som det fremgår af disse udsagn, bygger motivationen for at deltage på NETPAED-uddannelsen på en mulighed for at få en livssituation til at hænge sammen. Behovet for uddannelse er sidestillet med hensyn til familieliv, erhvervsarbejde og økonomi.

I studiesituationer præget af SDL skifter kontrollen fra en lærerstyring til en studenterstyring af studieprocesser. Den lærende person udøver stor selvstændighed i fastsættelse af læringsmål og afgør, hvad der er værd at lære, samt hvordan man kan nærme sig læringsopgaven inden for en given ramme (Morrow et al., 1993). Et eksempel på det er, når en studerende siger: *"Man skal egne sig til at være selvstændig. Man skal kunne tage ansvar for sit studie, hvis man skal være på NETPAED. Det nytter ikke, at du tror, der kommer nogen og serverer det for dig, og fortæller dig, hvad du skal gøre. Det skal du selv finde ud af"* (Ditte 05N).

Vellykkede læreprocesser handler bl.a. om at overvinde sin egen usikkerhed og modstand i en læreproces, hvilket viser sig bl.a. i følgende udsagn:

"Man panikker ikke så meget, hvis man ikke forstår tingen, for det skal man nok finde ud af" (Anja 07N).

Og: *"Vi har haft rigtig store ambitioner til os selv, større end lærerne måske nok har haft, så derfor har de der opgaver også virket så uoverskuelige, fordi vi ville jo gerne lave det rigtig korrekt og perfekt. Altså når man er blevet bedre til at sige, jeg har gjort det bedste jeg kan, så er der vel sådan set ikke nogen, der skal komme og forlange mere"* (Janni 07N).

Ambivalenser i selvstyret læring. Som det fremgår, opleves selvstyret læring ikke bare som en jævn, fremadskridende og uproblematisk proces.

Selvstyret læring fører også frustrationer med sig, der viser sig som ambivalenser i læreprocessen:

"Det er godt, fordi det er mig selv, der skal være opsøgende. Jeg er meget alene, og det synes jeg giver mig en styrke. Jeg føler jeg bliver mere rustet til de ting (Karen, 06N).

Eller: *"Vi skal virkelig hele vejen igennem være opsøgende på al ting. Og det ser jeg som en kæmpe styrke, men det er også enormt sårbart: Hvad er det lige, jeg skal finde ud af? Og hvordan gør jeg lige det, ik?" (Janni 07N).*

Begge studerende forholder sig til selvstyret læring både som en følelsesmæssigt belastende proces og en proces, der virker overskridende i forhold til eget udgangspunkt.

Ikke mindst starten på uddannelsen opleves af mange studerende som vanskelig. Der er mange ting, der er nye og bringer usikkerhed ind i læreprocesserne. En studerende oplevede det nærmest som et eksistentielt sammenbrud:

"Det var en meget hård start, synes jeg. Altså når det er nogle år siden, man gik i skole. Jeg tudede fredag morgen ved morgenbordet, da jeg skulle af sted: det magter jeg bare ikke. Og nu har jeg sagt mit job op. Det var virkelig ... men jeg kan godt se i bakspejlet, at det også gør noget ved én. Du skal jo ud i frustration for at det skaber forandring" (Mia 07N).

En anden studerende supplerer: *"Det er virkelig en proces, man skal over. Du skal virkelig... jamen, jeg vil det her, jeg kan godt, det må blive bedre, jeg må lige i gang. Men så overstår man den (følelsen af usikkerhed). Og man bliver mere tryk ved at være her og være sammen med dem og i det hele taget, så kommer der mere ro på" (Karen 06N).*

Det første møde med NETPAED-uddannelsen er således fyldt med en grundlæggende usikkerhed, som dog med tiden for mange afløses af en større selvsikkerhed og styrke *"...da man ligesom var kommet over på den anden side"* (Mia 07N). De ovennævnte ytringer peger på, at selve det at starte en ny uddannelse kan opleves som et eksistentielt dilemma, hvor det at forandre sig indebærer at give slip på grundlæggende dele af ens livssituation og selvopfattelse.

Det første studieforløb, som de studerende møder i uddannelsen, er et PBL-forløb (ProblemBaseret Læring), som lægger op til høj grad af selvstyret læring, som af flere studerende opleves som vanskelig, f.eks. af Mia (07N):

"Det var vildt svært. Vi var meget flagrende. Jeg kunne ikke oppe i mit hoved rumme det: Hvad var det I gerne ville have? Hvad er det jeg skal skrive? Hvad er det for en litteratur, jeg skal læse? (...) Altså man starter et nyt sted, og man bliver kastet sammen med en gruppe, og skal til at arbejde sammen med nogle mennesker...", Anne, 07N (bryder ind): *"Og du kender dem ikke"*.

Som studerende handlede det altså i høj grad om at 'overleve' starten ved at finde en vilje og motivation og overvinde frustrationerne.

Dilemmaer i forhold til undervisning og vejledning. Undervisning og vejledning opleves som noget meningsløst, hvis underviserne ikke matcher de studerendes læreprocesser: *"Vi fik et oplæg omkring opgaveskrivning på et tidspunkt, hvor vi faktisk var længere fremme, og så kan det ikke bruges til noget"* (Anne 07N). Den studerende forklarer, at det i videre betydning skaber usikkerhed og forvirring om ens eget studiearbejde, hvis undervisningens indhold ikke matcher det aktuelle læringsbehov. En lignende problematik drejer sig om undervisningens tilrettelæggelse, hvor behovet for klare rammer for studieprocesserne er centrale, og hvor frustrationer opstår, hvis der er f.eks. er forskellige eller uklare udmeldinger om krav til opgaver: *"Jeg synes at kravene eller retningslinjerne (vejledning i forbindelse med den tværfaglige projektopgave på 5. semester) kan være noget flydende i netstudiet"* (Dorte 06N). Der opstår også frustrationer, hvis vejlederen ikke har indsigt i progressionen i studiegruppearbejdet: *"Man er bange for at blive frustreret eller mere frustreret, hvis vejleder nu kommer med et eller andet i en helt anden retning, end det man måske bare havde fokus på i tre uger"* (Karen 06N).

De studerende fremhæver, at vejledning i virtuelle perioder er problematisk, når vejlederen ikke følger med i de studerendes dialogfora: *"Altså hvis man har et spørgsmål til en vejleder, og man stiller det i vejlederforum, så går man ud fra, at der er en vejleder, der ikke har set i det dialogforum hver dag"* (Anne 07N). Den studerende efterlyser, at vejlederen er opmærksom på studieprocessen og følger med i de forskellige studieprocesser. Der er et udtalt behov for synlig deltagelse fra vejledernes side, som bl.a. drejer sig om svar på konkrete spørgsmål, ønske om fysisk tilstedeværelse i vejledningen i begyndelsen og i slutningen af et vejledningsforløb, klare aftaler om vejledningen (en vejlederkontrakt) og hjælp fra vejlederen i forhold til gruppeproblematikker etc. Fra et deltagerperspektiv kan der være tale om et ambivalent forhold til læring, hvor den studerende på den ene side er afhængig af en vejleder, som godkender den studerendes eller gruppens tilegnelsesprocesser, og på den anden side har behov for autonomi i form af selvstændighed, hvor vejlederen skal træde tilbage og overlade scenen til den/de studerende. Ambivalensen viser sig bl.a. i følgende ytring: *"Vejlederen skal stille spørgsmål (dels) kritiske, men også om det er godt nok"* (Mia 07N).

Ambivalensen føres også over på en forståelse af et af vejlederens dilemmaer: at sætte sig ind i de studerendes læreprocesser: *"Som vejleder er det også svært at vide, hvad den studerende vil have (...) altså hvis man bare sender sin opgave og skriver "vil du læse den", så er det svært for vejlederen at vide, hvad det er man egentlig har brug for"* (Johanne 07N).

Mia (07N) supplerer denne problematik: *"Nogen gange kan det også være lidt svært, fordi man godt kan gå i stå i nogle situationer, og hvad er det der skal til for, at man sådan kan komme videre? Hvad er det egentlig man gerne*

vil have fra vejlederen? Det er sådan lidt svært at få stillet det (spørgsmålet) rigtigt, så man kan komme videre selv”.

Som studerende og vejleder handler det om at finde en balance mellem de studerendes behov for autonomi og afhængighed. Vejlederen skal på den ene side forholde sig til de studerendes to forskellige behov, som er afgørende for at kunne bringe en læreproces videre: enten ved at udfordre de studerende ved f.eks. at komme med alternative perspektiver eller kritik af det valgte perspektiv, eller ved at støtte og anerkende den studerendes valg af studie- og læreprocesser. En vanskelighed i den forbindelse er, at en stor del af de studerendes læring er skjult for vejlederen. Det handler derfor om at tolke de små tegn og gå i dialog for at undersøge hvilken strategi, der er den mest hensigtsmæssige. Men denne proces er ikke uden vanskeligheder, da det som vejleder kan være svært at stille konkrete spørgsmål og vurdere de studerendes vejledningsbehov, fordi studerende ofte i begyndelsen af en læreproces ikke kender det selv. Samarbejdet mellem vejleder og studerende er nemlig underlagt en mere grundlæggende problematik, noget man kunne kalde for et læringsparadoks: at læringsprocessen indebærer at arbejde målrettet hen imod et resultat, som ikke kan begribes fremadrettet, men som må forstås baglæns. En måde at definere undervisning på, så vejledningens betydning bliver synliggjort, er at definere undervisning som *”konstruktiv intervention i den enkelte studerendes indlæringsaktivitet og i de studerendes indlæringskultur”* (Lauvås & Rump 2001: 29). I en sådan kontekst er det ikke sådan, at mere og bedre undervisning nødvendigvis forbedrer den enkeltes læring. Her kan en passende og varieret intervention udgøre et konstruktivt alternativ, et alternativ, der dygtigt udført kan kvalificere den studerendes læring.

Dilemmaer i mødet mellem teori og praksis. Et andet dilemma viser sig, når de studerende skal balancere mellem en ’seminarievirkelighed’ og en ’praksisvirkelighed’. Nedenstående studerende, der er på seminarieret til undervisning midt i en praktikperiode, siger, at det er *”rigtigt rart at komme ind på indkaldsdagene. Men samtidig kan det også være svært at rumme, fordi man er så engageret i den praktik, man nu engang er i”* (Joan 07N). Den studerende fremhæver, at overgangen fra en praksisnær virkelighed (praktikken) til en teoretisk fokuseret virkelighed (seminarieret) er en mental udfordring, og at det kræver en høj grad af omstillingsevne at bevæge sig mellem de to ’landskaber’. En studerende fremhæver, at arbejdet med skriftlig dokumentation i praktikken, som er et uddannelseskraft, er svært at rumme i forhold til praktikkens arbejdskrav: *”Det er fordi, at jeg laver opgaver ved siden af, så jeg kan ikke sådan rumme også at skrive det”* (Joan 07N). En anden (Anne, 07N) fremhæver, at hendes logbogskrivning blev kritiseret af praktikvejlederen:

”Hun var faktisk ved at få mig til at slette den. Hun sagde, det er ikke rigtigt, det du gør. En logbog er stikord, så du kan huske ud fra den. Og hun ville

ikke have, at jeg skrev observationer i den. Så hun ville have det meget kort og konkret (...) Så jeg var nødt til at lave én til mig selv på skolen, og så én til hende”.

Den studerende fremhæver dermed en grundlæggende uoverensstemmelse i uddannelsens og praktikkens brug af logbogen som arbejdsværktøj og som et refleksionsværktøj. En studerende synes at have fundet en balance mellem de to positioner. Joan (07N) siger: *”I den ene side skriver jeg ... en meget konkret situation, jeg har oplevet. Og så skriver jeg (i den anden side) mine refleksioner, som jeg ser det, hvad jeg mener muligvis er årsagen til den her konflikt, og hvordan jeg taklede den”.*

På trods af disse ambivalenser og problematikker i de studerendes læring og rammerne for den, er der en udtalt oplevelse af meningsfuldhed og nødvendighed, som fastholder de studerende i NETPAED-uddannelsen. Anne (07N) kommer med en udtalelse, som mere eller mindre er dækkende for samtlige studerende: *”For mit vedkommende, der er det den måde eller ingen måde. Sådan er det bare!”*

2. Socialitet: Læring i samarbejdsprocesserne

Socialiteten er det, der holder sammen på en gruppe, og er en uadskillelig del af gruppens liv og fremtrædelsesform, og den påvirker deltagermønstrene. Ved siden af og i et stadigt samspil med emneorienteringen er det de andre, der tæller. Meningen skabes både i og af samværet, og den neotribale tilknytning kan også overvinde den fysiske adskillelse i tid og rum (Maffesoli 1996 og Goffman 2004). Socialitet betragtes dermed som samhandlinger mellem forskellige deltagere i grupper, hvor samhandlinger udgør det, der producerer og reproducerer socialitet i gruppen. Grundantagelsen bag inddragelsen af et Goffman'sk samhandlingsperspektiv bidrager til forståelse af, at gruppearbejdet skaber særlige stilarter, der kan knytte an til en generel virtuel dialogkultur på holdet, specifikke dialogformer i givne grupperinger, og konkret hvilke personer, der indgår i grupperne. Her taler de studerende for eksempel om at matche hinanden fagligt og om betydningen af forståelsen for hinandens livssituation. Selv om Goffmans samhandlingsperspektiv bygger på F2F relationer, kan grundtankerne om, at betydninger af signaler, som andre viser, også anvendes, når det er tale og skrift, der er medie for samhandlingen.

Samhandlinger i grupperne kan etablere behovet for både synkrone og asynkrone dialoger, hvor læringsplatformens dialogfora, Skype og sms anvendes, og dette styres i høj grad af grupperne selv, især i forbindelse med projektor organiserede opgaver, hvor en del af planlægningen foregår i gruppen. På denne vis skabes måder at føre F2F- og virtuelle dialoger gruppedlemmerne imellem.

Studiegruppen som læringsfællesskab. For de studerende på NETPAED betyder et godt studiegruppearbejde rigtig meget for den enkeltes lære-

proces. Det gode gruppearbejde afhænger af, hvem deltagerne i gruppen er, og i høj grad af, om der er en god forståelse for hinandens samlede livssituation. En studerende (Anja 07N) fremhæver, at: *"du skal helst have nogen, som du matcher godt med og der kan tage over. Altså, vi havde nogle dage, hvor du ikke havde tid eller Mathilde (datter) var syg, eller et andet. Så tog jeg over, og så var vi rigtig gode til at lappe over hinanden, så vi fik lavet tingene alligevel."*

Et andet aspekt er en fælles faglig indstilling til arbejdet: *"Det kørte bare derudaf. Også fordi vi ligner hinanden sådan rimelig meget. Også hvad vi ville skrive, det var vi enige om. Altså, der var ikke nogen diskussioner. Jeg tror, det er rigtig vigtigt, at man kommer i gruppe med nogen, man svinger lidt med, og man ikke arbejder i øst og i vest"* (Anja 07N).

Den studerende peger her på, at en forståelse for hinandens livssituationer kombineret med en fælles faglig retning for studieprocesserne er vigtige parametre for et godt gruppearbejde. For mange studerende er dialogfora mellem de studerende det vigtige sociale kit, der binder de studerende sammen i virtuelle perioder i uddannelsen: *"Det er jo cool egentlig, når man ikke ses så tit, at der er muligheder, at man ved at der er muligheder, der sidder en masse derinde og kigger tit, og det er et aktivt forum"*. Et andet vigtigt aspekt ved dialogfora er, at det giver plads til at danne tætte relationer mellem de studerende også på tværs af grupper: *"Man skriver, når man har brug for hjælp, og selvom man har styr på sin praktik, så svarer vi hinanden"* (Janni 07N).

Fra et socialt perspektiv peges der især på behovet for moralsk støtte, som bl.a. viser sig, hvis en studerende er ny i arbejdspladssammenhæng: *"Vi har også været mange, som er på et nyt felt (i praktikken). Og det tror jeg afspejler sig i, at så har man mere brug for at sparre med de andre"* (Janni 07N). En anden studerende uddyber: *"Jeg tror, hun havde brug for noget moralsk støtte. Ikke fordi hun havde problemer i den forstand, men fordi det var nyt for hende i forhold til, hvad hun havde lavet før. Og så var det lidt der, hvor vi kunne gå ind og sige "hvor er det godt du har ordnet en masse pruttebleer", og sådan. Sådan lidt klappen på ryggen"* (Anja 07N).

Fra et fagligt perspektiv har dialogerne følgende betydning: De udveksler erfaringer, tolker tekster i fællesskab, spørger hinanden om alt lige fra litteratur til almene spørgsmål.

Gruppesarbejdet varierer fra gruppe til gruppe, alt efter om de studerende har et tæt samarbejde eller ej. En studerende fremhæver, at antal af indlæg i studiegruppens dialogforum har været begrænset, fordi *"det har meget at gøre med, at vi vant til at arbejde (sammen)"* (Anja 07N).

Der er en også en tendens til, at frekvensen af dialogindlæg mellem gruppe-medlemmerne falder gradvis i takt med, at de studerende får mere sikker-

hed og tryghed i deres læreprocesser, hvilket følgende meningsudveksling tyder på. Janni (07N): *"I første praktik var det meget praktiske ting. Vi skrev flere hundrede beskeder om, hvad der skal sendes hen til hvem og hvornår og hvorfor".* Anja (07N): *"Ja, det har der ikke været denne her gang".* Janni (07N): *"Så det er nok en kombination af, at vi er blevet bedre, plus at informationen også er blevet bedre".*

En del af gruppesarbejdet handler om at udvikle effektive kollaborative strategier, som på én og samme tid gør det muligt for gruppen at studere i fællesskab, og som på den anden side tillader gruppedeltagerne et familie-, arbejds- og fritidsliv ved siden af. En måde at håndtere disse to behov på er at udvikle asynkrone samarbejdsprocesser: *"Vi havde også vores opgaver, der var planlagt, hvad vi ville skrive om, men vi gjorde det på hver vores tidspunkt (...) Det kan godt være, at du havde siddet om aftenen, ikke?, og jeg havde siddet og lavet det om morgenen. Og så sms'ede vi bare, når vi var færdige"* (Heidi 07N).

I de studerendes samarbejde fremhæves, at *"det er rigtigt godt, det der med at dele praksiserfaringer, f.eks. i forhold til når vi har skullet undersøge noget i praksis, at man så har lavet en runde og så kunnet se, hvor forskelligt det i virkeligheden har været, de ting vi har fundet ud af. Og der synes jeg, man får rigtig meget ud af at høre, hvordan de andre studerende har det"* (Heidi 07N).

Konflikter i gruppesarbejde. I forhold til gruppearbejdet kritiseres medstuderende, som ikke bidrager tilstrækkeligt til studiegruppens arbejde. Det kan gå ud over den enkeltes læring og gøre det svært at holde motivationen. En anden faktor, som virker hæmmende for en læreproces, er, hvis der er store forskelle i deltagerens engagement i studiegruppearbejdet. F.eks. nævner en studerende (Lone 07N) et eksempel, hvor hun blev kritiseret af de andre gruppemedlemmer for at være for styrende, for initiativrig og for "talende" i dialogforummet, hvor hun blot forsøgte at kompensere for en oplevet træghed i gruppearbejdet. En tredje faktor drejer sig om kommunikationsvanskeligheder: *"Vi snakkede forbi hinanden, og vi var ikke samme steder. Og vi havde ligesom ikke været særligt gode til at melde ud, hvad vores forudsætninger og adgang til tingene var. Så nogen var, øhm... vi arbejdede meget forskelligt".* En fjerde faktor udspiller sig i spændingsfeltet mellem de krav og forventninger, som grupperne stiller ud fra de rammer, som uddannelsen stiller, og på den anden side de betingelser og vilkår, som gælder for den enkelte i forhold til vedkommendes samlede livssituation. En studerende kommer med et eksempel på en presset studiesituation, hvor gruppen havde besluttet at få nået en opgave inden en juleferie: *"Lige pludselig finder vi ud af, at det kan vi ikke alle sammen. Der er nogen der ikke magter det (...) hvad har man mulighed både tidsmæssigt og ressourcemæssigt for at lave og levere, inden man sætter de der deadlines?"*

Så man må have realistiske forventninger til hinanden” (Janni 07N), ”og rumme hinanden, rumme de forskelligheder” (Anja 07N).

Samarbejdet i og mellem studiegrupperne er så meget desto vigtigere, fordi læreren som regel ikke er så synlig og aktivt deltagende i studieprocessen som ens medstuderende: *”Altså for det første svarer vores medstuderende hurtigere end læreren”*. En anden studerende tilføjer: *”Hvis det ikke hastede, så skrev man til lærerne”*.

4. Kontekstualitet

Kontekstualitet i de studerendes læreprocesser forstås i det følgende gennem metaforen ’landskab’¹. Det vil sige, at her er tale om åbne grænser til omverdenen af det konkrete studieliv, de sociale og kulturelle fortidige, nutidige og fremtidige landskaber, som de studerende bevæger sig i sammen med andre. Der er tale om møder mellem f.eks. andre studerende, lærere, det fysiske og det virtuelle læringsmiljø og det faglige stof, hvor der etableres betydning for den enkelte studerendes studieliv og læring.

Mødet og bevægelserne i mødet ses som grundsten i landskabet, der både er afgrænset gennem allerede tilrettelagte rammer og strukturer i uddannelsen, og gennem de studerendes aktive bevægelse og påvirkning af disse rammer og strukturer.

En væsentlig del af kontekstualiteten er de overordnede vilkår for de studerendes studieliv, herunder organiseringen af studiet i overvejende teoretiske eller praktiske moduler og forløb. For at blive i metaforen, træder de studerende så at sige ind i delvist afgrænsede områder i landskabet, som udgør deres aktuelle studieliv, hvorfra deres udsagn i interviewene er frembragt. Områderne er afgrænset af semestrene, f.eks. en praktikperiode (07N), et tværfagligt projektmodul (06N) eller et afsluttende prøveforløb (05N), og dermed også af den struktur og faglige ramme, som danner grundlag for de møder, som gøres mulige her.

I landskabet findes forskellige møder, der ikke er tilfældige, men som dels er struktureret på forhånd, dels struktureres i selve mødet.

Læring i mødet med uddannelsens struktur og organisering. Når de studerende forholder sig generelt til mødet med uddannelsen, ytrer flere sig om behovet for struktur, dels i tilrettelæggelsen af undervisningen og dels i organiseringen af de studerendes samarbejde:

¹ Metaforen ”landskab” er inspireret af sociokulturelle teoretiske perspektiver fra Charlotte Palludans forskning (Palludan (2005), samt P. Bourdieus begreber om Praxis og Habitus (Bourdieu, P. (1990, 1994).

"Det virker godt, når vi har nogle konkrete aftaler, så der er noget struktur over det; så tilpasser vi løbende, hvad der er behov for; at vi ligesom har nogle rammer, om os til hinanden og lægger noget på Fronter" (Lone, 06N).

Nogle studerende beskriver, hvordan studiegruppearbejdet foregår hhv. F2F og virtuelt: *"Jeg synes helt klart, der er nogle fordele, f.eks. ved debat; og f.eks. bruger vi meget at tegne og fortælle, når vi så er sammen, fordi der er nogle ting, der er nemmere at forklare på en anden måde måske ved hjælp af at gestikulere eller lignende, og så der er nogle ting, der bliver synlige et eller andet sted. I vores projekt har der også været praktiske ting, som skulle gøres i forhold til at lave dukkespil, hvor der skulle laves dukker, og vores dukketeater og materialer skulle afprøves, og sådan nogle ting. Og det kunne vi godt have gjort hver for sig derhjemme, men så havde vi jo ikke fået noget samspil fra starten af, og det har vi haft f.eks. med vores dukker, at vi sad sammen og lavede dem, og at vi sammen fik en historie" (Karen 06N).*

Studerende ved afslutningen af uddannelsen peger på flere fordele og ulemper i organiseringen af uddannelsen. De fremhæver bl.a., at studiegrupper holder den enkelte ansvarlig i studiet. På den anden side kan arbejdet i grupper skabe sårbarhed i forbindelse med forskelle i ambitionsniveau og seriøsitet i studiearbejdet (Sanne og Ditte 05N).

Nogle studerende efterlyser højere grad af sammenhæng i uddannelsens tilrettelæggelse. Dette kommer til udtryk på forskellige måder fra flere studerende: *"Ja – det er utrygt, når tingene (undervisning eller vejledning) ændres i sidste øjeblik ... at man ikke kan regne med det" (Sanne 05N).*

Anne (07N) peger på vigtigheden af at opleve progression i egen læring: *"Vi får også de samme ting flere gange i uddannelsen. Vi startede ud med Stern og Bowlby, hvor at så lægger man det fra sig og så lige pludselig står man i en opgave og skal rent faktisk bruge det, og så finder nu noget, og åh, det har du sgu' hørt lidt om, og så læser man det lige en gang mere, og så får man det måske ind på den måde igen, ik' (...) det kommer lige så stille ind ad bagvejen, ik'? (griner).*

En tredje studerende (Mia 07N) siger: *"Der er også nogen gange, når man er her, kan man godt have lidt svært ved at helt forstå sammenhængen, men hvis man så tager den med ... tilbage i sin praktik og er dér: gad vide om det var det han mente, eller nu kan jeg bedre se sammenhængen, ik', fordi der opstår en situation, hvor man så kan hive det ind".*

De studerende reflekterer over den usikkerhed, som følger med en læringsproces, når man ikke er i stand til – her og nu – at begribe relevansen af det, de er ved at tilegne sig, men fremhæver en optimistisk tro på, at undervisningsmaterialet kan have en transferværdi, som griber ud over et aktuelt læringsbehov.

Joan, 07N: *"Det kan godt være, at er svært at forstå det her og nu, men jeg tror at det fæster sig på en eller anden måde, så vi kan bruge det på længere sigt".* Dette peger ligeledes på, at tilegnelsen af viden er forbundet med en grundlæggende usikkerhed, men at denne usikkerhed kan overvindes, hvis man som studerende med sig selv erfarer, at mening og sammenhæng etableres på sigt.

Her overfor står en 06N-studerendes oplevelse af, at forståelse og læring hæmmes af uklare faglige krav til opgaver og deltagelse i undervisningen.

Læringsplatformen som med- og modspiller. En overordnet problematik er knyttet til uddannelsens organisering på læringsplatformen Fronter, som er det virtuelle 'klasseværelse', hvor undervisningens rammer mødes med de studerendes studieprocesser. Studerende ved afslutningen af uddannelsen påpeger, at *"Man bliver helt afhængig af det (griner)"* (Sanne 05N), og *"Nu er det jo faktisk blevet ens... det er blevet ens dagligdag at være inde på fronter"* (Ditte 05N).

Læringsplatformen er semesteropdelt og underinddelt i forhold til moduler i uddannelsen. Dette harmonerer ikke nødvendigvis med de studerendes behov for meningsfuld struktur. En studerende udtaler: *"Jeg har virkelig brugt lang tid på at finde ud af Fronter, fordi der er så mange undermapper og små underforummer"* (Johanne, 07N), og *"... og så virker Fronter dødhamrende irriterende første gang, men jeg kan godt mærke, at jeg savner det lidt allerede"* (Ditte 05N).

Viden skal være relevant og nem at orientere sig i - især i forhold til eksamener. En studerende (Anne, 07N) foreslår at samle litteratur og tekster ét sted i stedet for at lægge det spredt rundt på flere semestre, en anden (Joan, 07N), at der burde struktureres efter fagene i stedet for efter semestre. Der bør ryddes op i mapper og overflødige informationer bør slettes, ligesom der bør opfordres til at begrænse indlæg i de forskellige dialogfora. Et konkret eksempel er medstuderendes bidrag af informationer, som kan være et problem, hvis de er for snævre i forhold til den generelle interesse. I stedet bør lærerne alene have ansvaret for at lægge informationer ud på platformen. Problemet er, at de studerendes behov for struktur knytter sig til deres søgen efter mening og sammenhæng i aktuelle kontekster, et behov som især bliver tydelig ved eksamensforberedelse. Ikke mindst her kan studerende savne, at undervisningsoplæg, litteraturlister og læringsobjekter m.v. var tilgængelige i kategorier i stedet for at ligge spredt i hele uddannelsens 3½ år lange kronologi.

Frafald og fastholdelse. Hvis de studerendes e-læringsstrategier ikke slår til i mødet med uddannelsen inden for det første års tid, forlader de den. Nogle søger over på den almindelige pædagoguddannelse, men de fleste må for en tid opgive at studere, fordi dette forekom dem at være den eneste mulighed, de havde for at studere i deres aktuelle livssituation. NETPAED

oplevede et stort frafald på de første årgange. De studerende selv angav typisk følgende grunde til studieophør: Manglende selvdisciplin, økonomi (især i praktikperioder med begrænset indtægt), for meget erhvervsarbejde ved siden af studiet (manglende studietid), manglende respons fra lærere og for lidt synlighed og deltagelse i de studerendes studie- og læreprocesser, samarbejdsproblemer i studiegrupperne og studie- og læreprocesser, der var anderledes, end de studerende forventede og tidligere havde mødt.

De studerendes egne forslag til fastholdelse i uddannelsen: Det er vigtigt med kontakt til lærerne i de virtuelle perioder, mere hjælp i opstarten, f.eks. i form af uddybende litteraturlister og hjælp til at håndtere kaos: *"Selvom man får nogle opgaver, der virker totalt uigennemskuelige, og hvor man tænker, det får jeg aldrig nogensinde hul på, så er virkeligheden helt anderledes, når man så først kommer ind og snakker med lærerne. Så er det sgu' ikke så slemt, som man lige umiddelbart tror, det var"* (Anja, 07N).

Sammenfatning

Undersøgelsen viser, at NETPAED-studerendes læringsstrategier er tæt forbundet med individuelle, sociale og kontekstuelle læringsbetingelser, hvor mulighed for selvstændighed i studietilrettelæggelse, samspilsramte læringsbestrebelse, og oplevelse af mere eller mindre meningsgivende læringslandskaber har væsentlig betydning for de studerendes oplevelse af gode læreprocesser.

Integrationsmodellen, som NETPAED uddannelsens faglige moduler er tilrettelagt efter, skaber både nogle muligheder og dilemmaer i de studerendes læreprocesser. Læringsplatformen Fronter danner ramme for både depot og distribution af lærer- og studenterproduceret uddannelsesindhold og er genstand for deltagerinvolvering via f.eks. diskussionsfora. I tilrettelæggelsen af uddannelsen vægtes de studerendes eget arbejde højt, blandt andet gennem PBL-forløb og projektbaserede studieformer.

De studerende oplever, at rammer og organisering skaber en grundlæggende usikkerhed, utryghed og irritation, hvis de studerende f.eks. mødes med undervisning, som ikke matcher deres egne aktuelle studie- og læreprocesser. Undervisningen skal på den ene side være passende rammefastsat, relevant, funktionel og anvendelig i forhold til de tilegnelsesprocesser, de studerende befinder sig i, men den må også gerne være udfordrende og overskridende i forhold til den læring, som de studerende har på et givet tidspunkt.

De studerende finder ofte deres egen vej gennem dette ved at afpasse og tilpasse egne læringsformer, dels ved at finde gruppesamarbejdsformer, der både kan skabe passende faglig og samarbejds-mæssig udfordring i sammenhæng med deres livssituation uden for studiet. På den ene side

synes NETPAED- studiets struktur og arbejdsformer at passe de fleste ganske fint, netop fordi det er muligt for den enkelte studerende at tilrettelægge megen studiemæssig aktivitet autonomt, på den anden side udfordres både de studerendes egne læreprocesser, deres samhandlinger og lærerens roller i forhold til at finde tilstrækkelige og passende interventionsformer, der matcher de studerendes krav og forventninger, i mødet med uddannelsens kontekstuelle landskaber.

Drivkraften for den enkelte studerende i uddannelsen er at søge mening gennem selvstyret læring, at tage ansvar for egne læreprocesser, samtidig med at møde passende udfordringer fra lærere og medstuderende og at samstemme egne forventninger til såvel studiet i sin helhed som til konkrete opgaver i specifikke moduler i studiet. Udviklingen af de studerendes læringsstrategier fordres og fødes af følelsesmæssige belastninger, faglige udfordringer og af jævne og ujævne kollaborative samhandlingsprocesser i gruppesamarbejdet. Disse er ikke statiske gennem uddannelsen og forandres afhængigt af konteksten og socialiteten. I dette spil udfordres underviserens rolle som vejleder, hvor de studerendes ønsker om passende synlighed, intervention og rådgivning ikke altid korrelerer med vejlederens mulighed for at kende tilstrækkeligt til den studerendes og gruppens arbejde og samarbejde for at kunne foretage en samstemt, adækvat indsats.

Tak!

Tak til Netværk for It og Læring (NIL) v. Karsten Gynther, University College Sjælland, for projektmidler og netværkssamarbejde.

Også tak til Simon Heilesen, lektor i Netmedier og computer-medieret kommunikation ved Kommunikationsuddannelsen på Roskilde Universitet, for god konstruktiv, forskningsmæssig sparring på projektet.

Referencer

- Agertoft, A., Bjørnshave, I., Lerche Nielsen, J. & Nilausen, L. (2003) *Netbaseret kollaborativ læring*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966) *The Social Construction of Reality*. Garden City, NY: Doubleday.
- Blok, R. (2005) *Undervisning i netværket*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Bolhuis, S. (1996). *Towards Active and Selfdirected Learning. Preparing for Lifelong Learning, with Reference to Dutch Secondary Education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New York, NY, April 8-12, 1996).
- Bourdieu, P. (1990) *The logic of practice*. Cambridge: Policy Press.

- Bourdieu, P. (1994). Symbolsk rum og symbolsk magt. I: Callewaert, S., Munk, M., Nørholm, M. & Petersen, K. A. *Pierre Bourdieu – centrale tekster inden for sociologi og kulturteori*. København: Akademisk Forlag.
- Corno, L. (1992). Encouraging Students to Take Responsibility for Learning and Performance. *Elementary School Journal*; 93(1), p. 69-83.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), p. 18-33.
- Goffman, E. (2004). *Social samhandling og mikrosociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gynther, K. (2005). *Blended Learning – IT og læring i et teoretisk og praktisk perspektiv*. København: Unge Pædagoger.
- Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper*, 2. udg. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (1999). *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2000). David A. Kolb: Den erfaringsbaserede læreproces (1984) I: *Tekster om læring*. Roskilde Universitetsforlag, s. 47-67.
- Jensen, C. N. (red.) (2005). *Voksnes læringsrum*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview: introduktion til et håndværk*, 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lauvås P. & Rump C. (2001). *Vor fælles viden – kollegavejledning som metode til udvikling af undervisning ved højere læreanstalter*. Gylling: Samfundslitteratur.
- Maffesoli, M. (1996). *The time of the tribes: the decline of individualism in mass society*. London: Sage.
- Morrow, L.M., Sharkey, E., & Firestone, W. (1993). *Promoting Independent Reading and Writing Through Self-Directed Literacy Activities in a Collaborative Setting*. National Reading Research Center, Reading Research Report No. 2. University of Maryland, College Park, MD and University of Georgia, Athens, Georgia.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.