

## Fagfællebedømt artikel

# Læringsdesign og didaktisk råderum i videregående uddannelse

Verner Larsen, lektor, Ph.d.; Lisbeth Lunde Frederiksen, Forskningsleder, Ph.d.; Thomas Iskov, Docent, Ph.d.; Jette Henriksen, lektor, Ph.d.

VIA University College

Publiceret online d. 1. februar 2023

DJES udgives af Afdeling for Uddannelsesvidenskab, Danmarks institut for Uddannelse og Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet, AU



Dette værk er licenseret under en  
Creative Commons Kreditering 4.0 International-licens

# Læringsdesign og didaktisk råderum i videregående uddannelse

Verner Larsen<sup>1</sup>, lektor, Ph.d., Lisbeth Lunde Frederiksen. Forskningsleder, Ph.d. Thomas Iskov, Docent, Ph.d., Jette Henriksen, lektor, Ph.d.

## Abstract

*Læringsdesigns, forstået som en formgivning af undervisning i en for andre tilgængelig form, har vundet indpas de senere år især på institutioner for videregående uddannelser. Artiklen sætter fokus på en relativ underbelyst side af læringsdesigns, som vedrører opretholdelsen af et didaktisk råderum for de undervisere, der skal anvende læringsdesign, men ikke selv har medvirket i udviklingen af dem. Heri ligger en grundlæggende modstilling, som rejser en række spørgsmål. På basis af studier fra et afsluttet forskningsprojekt undersøges didaktiske råderum i udviklingen og anvendelsen af læringsdesigns. Ved hjælp af videndelingsteori kombineret med didaktisk teori fremstiller artiklen fire modsætningsfyldte tematikker i spændingsfeltet mellem formgivning, deling og genanvendelse af læringsdesigns. Hver af disse tematikker udfoldes og begrundes i artiklen, og på basis heraf udvikles nye begreber, der kan tjene til belysning af egenskaberne ved læringsdesigns med henblik på at fastholde og styrke didaktiske råderum for undervisere.*

## Nøgleord:

Learning design, instructional design, translation theory, teacher autonomy

Forbundet med gennemslag af neoliberale ideologier, NPM, accountability-systemer og en markedsorienteret styring af den offentlige sektor har der igennem de seneste tiår været politiske bestræbelser på at rationalisere og effektivisere ved at lave standarder og formater i videregående uddannelse. Dette er foregået som led i global konkurrence og kapløb om bedst mulige uddannelser for færrest mulige penge (Biesta, 2015, 2011; Green, 2010; Mausethagen og Smeby, 2016; Mausethagen, 2013). Tendenserne kan ses i et nationalt spejl af internationale, transatlantiske og asiatiske tendenser (Steiner-Khamsi, 2012; Robertson, 2016; Krejsler, 2018). Således formaliseres og institutionaliseres effektiviseringsprocesser også i det danske uddannelsessystem og i den danske professionshøjskolesektor (Danske Professionshøjskoler, 2020). Det er dog hverken nyt at ville reducere omkostningerne til uddannelse eller at ville gøre

dette ved at udarbejde undervisningsformater og -designs, som kan deles og genanvendes digitalt og netbaseret (Goodyear, 2005). Ligeledes har undervisere altid skabt, delt og brugt hinandens undervisningsplaner, -elementer, -ressourcer og så videre i mindre formaliseret udstrækning. Der er dog forskel på en sådan selvbestaltet deling af idéer, planer, forløb og materialer og institutionelle krav om deling i en bestemt form. Ved at være selvbestaltet, er det den pågældende undervisers autonome valg at dele med andre eller at gøre brug af andres materialer og herunder graden af tilpasning, hvorfor underviseren i sådanne tilfælde har det, vi kalder et udstrakt didaktisk råderum.

Formålet med artiklen er at kvalificere diskussionen om de udfordringer og dilemmaer der opstår,

---

<sup>1</sup> **Kontakt:** Verner Larsen, [vla@via.dk](mailto:vla@via.dk), VIA University College

når man fra institutionel side vil udvikle læringsdesigns som en slags prototyper af undervisning, som andre undervisere, der ikke nødvendigvis har været involveret i designet, kan anvende. Med læringsdesigns søger institutioner at samle og udnytte nogles undervisningseksperter til gavn for andre og af hensyn til rationalisering af ressourcer. Heroverfor står en nordisk pædagogisk tænkning og tradition, hvor den enkelte underviser tilkendes autonomi og didaktisk refleksions- og råderum som en forudsætning for kvalitet og udbytte af undervisning og læring (Adler, 1991; Dale, 1998; T. Klemp, 2013) ud fra en pædagogisk betragtning om, at underviseren skal have mulighed for at kunne tilpasse undervisningen/læringsdesignet til de pågældende studerende, det der opstår i mødet med dem, samt de lokale kontekster og praksisser. Artiklen forudsætter et iboende dilemma, når læringsdesigns på den ene side har til opgave at fastholde mønstre og former, der har vist sig velfungerende, men på den anden side også skal være åbne for andres vurderinger og valg samt være foranderlige og udviklingsorienterede over tid. Der er kort sagt en modsætning mellem institutionelle krav og underviserautonomi, eller med andre ord mellem behov for standardisering og fleksibilitet i forhold til kontekst, hvad angår deling og genanvendelse af læringsdesigns.

Baseret på empiriske studier identificerer artiklen fire dilemmafyldte tematikker, som rejser sig, når undervisning formgives af nogle med henblik på, at andre skal udføre den. Disse temaer danner efterfølgende grundlag for en begrebsudvikling, der bidrager til at synliggøre betydningen af, det vi har kaldt didaktisk råderum i læringsdesigns og vigtige karakteristika ved disse rum. Det didaktiske råderum er et andet udtryk for underviserens didaktiske autonomi i forhold til valg af forløb, indhold, mål og metode med mere. Men med rum-metaphoren lægges vægt på en strukturel dimension, der afgrænser udstrækningen af, hvad underviseren kan (og må) ændre ved et format eller design, som vedkommende skal genanvende.

Artiklen trækker i udstrakt grad på studier fra et forskningsprojekt på en af Danmarks største University Colleges afsluttet i 2020 (Iskov et al., 2020).

Et par år forinden igangsatte dette University College et 'udviklingsspor' med målet om dels at reducere tidsforbruget til forberedelse og gennemførelse af studieaktiviteter, dels højne kvaliteten gennem øget videndeling og fælles udvikling af undervisningsmateriale. Målene skulle opfyldes gennem udvikling af læringsdesigns, som man i tiltaget benævnte 'undervisningsformater'. Side-løbende med dette tiltag, hvor 'undervisningsformater' blev designet og afprøvet, gennemførte man et forskningsprojekt, som skulle studere disse processer og udvikle viden om de udfordringer, der opstod. Det er empirisk materiale fra dette projekt, der danner baggrund for artiklen.

Hovedstudiet i forskningsprojektet var fem cases, hvor hver case repræsenterede udviklingen af et læringsdesign. Til brug for analyserne af disse cases har vi inddraget videndelings- og translations-teorier som har ført til identifikationen af de fire temaer: 1) "Manual eller inspirationskatalog", 2) "Elementopbygning versus integration", 3) "Standardisering versus fornyelse" samt 4) "Relation mellem formgiver og genanvender".

Gennemgående i analyserne, der fører til disse fire temaer, er spørgsmålet om det 'didaktiske råderum', som udspændes mellem det, der i kraft af læringsdesignet ligger fast og ikke kan forandres, og det der kan og måske nødvendigvis må forandres af den udførende underviser, for at vedkommende kan anvende læringsdesignet til at facilitere de studerendes læring i en ny kontekst. Det didaktiske råderum angiver mulighederne og behovet for at translateret et givet læringsdesign, som i større eller mindre grad er "møbleret" på forhånd med aktiviteter, der skal udføres af de undervisere, der anvender læringsdesignet, men råderummet udpeger det forhold, at der oftest også skal tilføres noget yderligere. Et læringsdesign har på denne måde både nogle fordringer og opfordringer; det tilbyder ressourcer, men forlanger også ressourcer af den genanvendende underviser, der skal tilpasse designet til sin specifikke kontekst. Disse forhold forsøger vi afslutningsvis at sammenfatte i to nøglebegreber, 'deklaration' og 'regulering', der tilsammen kan udgøre en anvendelig tænketeknologi (Staubæs et al., 2014),

når egenskaber ved læringsdesigns i forhold til didaktiske råderum vurderes. Forskningsspørgsmålet, som artiklen behandler, lyder derfor: *Hvilke dilemmaer opstår i forbindelse med formgivning og genfagfaldanvendelse af læringsdesigns, og hvordan kan refleksioner over deres didaktiske råderum kvalificeres?*

Svaret herpå er relevant for undervisere men også beslutningstagere og konsulenter der arbejder med uddannelsesudvikling, ligesom forskere med interesse i styring, uddannelseskvalitet og didaktik er en del af målgruppen for artiklen.

Artiklen er disponeret som beskrevet i det følgende. Med henblik på en nærmere bestemmelse af begrebet læringsdesign, og hvorfor vi har valgt denne term, uddyber vi først de grundlæggende præmisser vedrørende kontekstsensitivitet og behovet for udviklingsbaseret. Dernæst følger en opsummering af relevant forskning, hvor vi gennem søgning har foretaget nedslag i forskellige retninger inden for området. Vi betoner hermed et mindre belyst aspekt i designbegrebet, som er udvikling af kontekstsensitive designs i samarbejds-konstellationer, hvor formgivning og genanvendelse foretages af forskellige aktører, men hvor genanvenderes autonomi og didaktiske råderum sættes højt på dagsordenen. Herefter præsenterer vi de teoretiske tilgange og begreber, der blev anvendt til analyse af det empiriske materiale. Overvejelser vedrørende metodologi og metode præsenteres efterfølgende gennem en redegørelse for, hvordan vi har bragt de teoretiske begreber og empiriske data i dialog med hinanden, og som har ført frem til de nævnte fire temaer. I sidste afsnit "begrebsudvikling" konstruerer vi på basis af de fire temaer nøglebegreberne deklarerer og regulerer, som redskaber til at vurdere et læringsdesigns didaktiske råderum.

## Kontekstsensitivitet og udviklingsbaseret

Vores udgangspunkt for en fastlæggelse af begrebet læringsdesign er, at det grundlæggende omhandler formgivning af undervisningsforløb i en for andre tilgængelig form. Som allerede nævnt er

kontekstsensitivitet en altafgørende præmis for design af undervisnings- og læringsforløb, hvilket fordrer, at designet åbner muligheden for et didaktisk råderum for dem der skal anvende det. I almen pædagogisk perspektiv er konteksten afgørende, idet pædagogik og undervisning først og fremmest er en mellemmenneskelig praksis, der som sådan ikke kan foregribes, men udfolder sig i mødet mellem underviseren og den studerende om et indhold (Oettingen, 2010). Det pædagogiske subjekt, i dette tilfælde den studerende, udgør en del af konteksten, og god undervisning giver plads til den studerendes selvbestemmelse og er tilpasset den studerendes læringsforudsætninger. Dette fordrer en grad af autonomi, dømmekraft og at underviseren kan agere som en reflekterende praktiker (Wackerhausen, 2008; Hedegaard og Krogh-Jespersen 2022). Fordringen om kontekstsensitiv undervisning refererer også til læringsteoretisk didaktik (Hiim & Hippe, 2007; Qvortrup og Wiberg, 2013) og konstruktivistisk læringsteori i et sociokulturelt perspektiv (Rasmussen, 2004; Dysthe, 2003; Illeris, 2006), hvor det ses som en afgørende præmis, at undervisningen må være sensitiv over for de studerendes forudsætninger. I didaktisk perspektiv må også andre aspekter af konteksten medovervejes og afstemmes i planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning for at den lykkes i overensstemmelse med hensigten. Sammen med de studerendes forudsætninger udgør de institutionaliserede rammefaktorer sådanne kontekstuelle aspekter. Det vil sige den sammenhæng som undervisningen indgår i, den kultur, de relationer og det læringsmiljø der præger det pågældende hold samt underviserens egne forudsætninger (Hiim og Hippe, 2007; Jank og Meyer, 2006; Lunde Frederiksen et al., 2016; Klafki, 2011; Iskov, 2017).

En anden vigtig præmis, som især understreges i UC'ernes lovgrundlag, er, at man skal "...sikre, at uddannelsernes vidensgrundlag er karakteriseret ved professions- og udviklingsbaseret" (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2019, kap. 2). I tillæg udgør udviklingsbaseret undervisning et vurderingskriterium i forbindelse med lektorkva-

lificering, idet underviseren skal besidde kompetencer i selvstændigt at "...udvikle, tilrettelægge og gennemføre erhvervs- eller professionsrettet samt udviklingsbaseret undervisning" (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2020, bilag 1 stk. a).

## Designbegrebet – opsummering af relevant forskning

Med henblik på at indkredse vidensfeltet vedrørende design af undervisnings- og læringsforløb, har vi foretaget en litteratursøgning i de mest beslægtede forskningsfelter. Søgningen har været fokuseret på få udvalgte blokke af søgeord og en narrativ fremstilling (Grant & Booth, 2009; Johannsen & Pors, 2013). Hensigten var at identificere etableret forskningsviden om designs i didaktisk praksis, som ikke kun beskæftiger sig med, hvordan undervisning kan omsættes i formgivning, men også hvad man kan gøre for, at designs kan genanvendes kontekstsensitivt og udviklingsorienteret. Litteraturstudiet har ført til, at vi er landet på betegnelsen læringsdesign, og i det følgende uddyber vi hvorfor.

Afsættet for søgningen var det begreb, som blev anvendt i UC'-projektet, formuleret af direktionen, nemlig 'undervisningsformat'. Ved søgning direkte på termen 'undervisningsformater' optrådte begrebet i forbindelse med nogle danske universiteters arbejde med at etablere fjernbaseret undervisning medieret via digitale teknologier. En mere fokuseret søgning på 'undervisningsformater' i forskningsdatabaser har derimod ikke umiddelbart ledt til relevant forskning. Begrebet synes desuden at have dårlig appel til undervisere, der forbinder det med standardisering, effektivisering og fratagelse af underviserautonomi (Iskov et al., 2020).

Søgningen har derefter rettet sig mod international forskning, og her er termer som 'instructional design' og 'learning design' udbredte. David Wiley og Charles M. Reigeluth er nogle af de centrale

skikkelser inden for 'instructional design theory'. I denne tradition er der især fokus på formgivningen af de indholdsmæssige komponenter som styrende for læringen (Reigeluth 1999; Wiley, 2002). Dette betyder også, at kontekstualisering i høj grad bliver et spørgsmål på formgivningssiden. Tessmer & Richey (1997) har indgående beskæftiget sig med kontekstens betydning i forbindelse med instructional designs, hvor de bl.a. udfolder forskellige kontekstuelle niveauer og faktorer, der bør overvejes. Forfatternes hovedargument er, at designs i langt højere grad kan og bør forholde sig til kontekst på forhånd, men genanvendelsesaspektet synes at være ude af billedet, for så vidt at andre end formgiveren skal overtage og modificere et design til nye kontekster.

Inden for learning design-traditionen er den lineære sammenhæng mellem planlagt undervisningsindhold og læringsresultat i mindre grad fremtrædende. Her hersker i højere grad en opfattelse af praksis som værende "emergent i forhold til plan" (Dohn et al. 2019 s. 4). En retning inden for 'learning designs' er 'learning pattern-tankegangen'. Her kommer inspirationen fra arkitekturen, hvor tankegangen er, at man har et grundmønster, over hvilket der udvikles mange varianter (Alexander et al., 1977). I omsætningen af denne tankegang til den pædagogiske verden skal nævnes Laurillard (2012) og Mor et al. (2014), der er vigtige bidragydere i formuleringen af modeller for learning designs. Begge betoner læringsmæssige aspekter, herunder dialogen mellem underviser og studerende, som en del af konteksttilpasningen og dermed genanvendeligheden for undervisere.

Fælles for instructional og learning design-retningerne er dog, at et design består af enheder, der er mere eller mindre indbyrdes afhængige, og disse benævnes i store dele af litteraturen som 'learning objects', hvilket er et centralt begreb. Til 'learning objects' knyttes hyppigt et andet begreb, nemlig 'granularitet' (granularity). Dette udtrykker, hvor findelt et læringsdesign er opdelt. Granularitetsaspektet anses for vigtigt at indarbejde i designprocessen, fordi det er afgørende for, hvor nemt det er at genanvende og tilpasse et læringsforløb

til andre kontekster (Reigeluth; 1999; Wiley 2002;). Generelt argumenteres for, at jo mindre læringsobjekt, des større mulighed for genanvendelse (Christiansen, Jo-An & Anderson, Terry 2004). Hernández-Leo et al. (2007) fremstiller et begrebs-sæt til analyse af et designs genanvendelsesmuligheder og en ramme for at gøre genanvendelse i nye kontekster til en kreativ designproces ved at kombinere de to begreber hhv. 'granularity' og 'completedness'. Oversat handler disse om et designs findeling og dets udførlighed i fremstillingen, hvilket danner nogle af grundelementerne i vores begrebsudvikling senere i artiklen (figur 1).

Når det gælder genanvendelse af andre end dem, der formgiver, har Strijker & Collis (2007) udarbejdet en model med forskellige 'kontekst-dimensioner', der kan inddrages i udviklingen af genanvendelsesstrategier. De skelner mellem en systemorienteret og en personorienteret kultur og konkluderer, at en systemorienteret kultur, der fokuserer mest på "specifications, rules, policy, formality, and procedures", har bedre chancer for at udvikle genanvendelsesstrategier, hvor designs tænkes brugt af andre. I personorienterede kulturer, hvor menneskelig interaktion, personlige behov, motiver og værdier sættes højt, kan genanvendelse også finde sted, men i højere grad af dem, der selv har udviklet designet: "This means that the developers themselves may profit from reuse but exchange with other organizations or people may be problematic" (Strijker & Collis, 2007, s. 4). Hvad der her efterlades hos Strijker og Collis synes imidlertid at være spørgsmålet om, hvordan man både får etableret systematikker og politikker for designs og samtidig får givet plads til det personorienterede i form af didaktiske råderum for andre undervisere, der skal anvende de udarbejdede designs i en anden kontekst med henblik på at facilitere læring for de studerende. Problemstillinger vedrørende undervisere der skal genanvende andres designs er også behandlet af Wills og Pegler (2016), som har gennemført en række case-studier på universiteter, særligt ud fra et motivationelt perspektiv. Wills og Pegler sammenfatter en række faktorer der spiller ind på genanvendelsesmulighederne og understreger, at trods den

digitale udvikling, som på den tekniske side har øget mulighederne for udveksling og kommunikation, så har tillid, nærhed mellem parterne og fælles sprog en afgørende betydning for succesfuld genanvendelse.

På basis af det fokuserede review konstaterer vi således, at forskningsfelterne på området på forskellig vis forholder sig til modtagerkontekstens betydning, mens kontekstualisering og genanvendelse i store dele af forskningen bliver gjort til et spørgsmål, der vedrører formgivningsprocessen, hvor læringsobjekter, granularitet og sekvensering er vigtige begreber. Derimod er der mindre fokus på, hvordan andre, der skal genanvende designet, afkoder det og udfylder et didaktiske råderum som et led i omsætningen til en ny kontekst. Dette synes især at gælde for instructional design-traditionen. I vores søgen efter et designbegreb, der i højere grad tager translation og kontekstualisering i betragtning, synes learning design-retningerne at være de mest relevante, idet de taler ind i den tidligere nævnte nordiske didaktiske tradition. Her ligger en forventning om, at den udførende underviser tildeles ansvar for at træffe didaktiske valg og gennemføre undervisningen i overensstemmelse hermed. Dette indebærer, at underviseren må have rum til at tilpasse et design til sin egen undervisningspraksis og kontekst. I dansk sammenhæng finder vi i særlig grad betoningen af dette aspekt hos Dohn og Hansen (2016). De anvender begrebet 'didaktisk design' og definerer det sammenfattende som en "betinget kreativ formgivning inden for domænet understøttelse af læring", og de fremhæver efterfølgende transformationer og uforudsigeligheder mellem intention og praksis (ibid. s 61). Dohn og Hansens forståelse af designbegrebet kommer meget tæt på den betydning, vi ønsker at tillægge det, men vi foretrækker termen læringsdesign for netop at understrege, at der er tale om design *for* læring (Ringtved et al. 2016).

Design for undervisning og læring indskrives sig således i forskellige didaktiske traditioner, men den betydning vi gerne vil tilskrive læringsdesignbegrebet rummer også nogle udfordringer og dilemmaer, der fremstår underbelyste, nemlig

hvordan *nogle* undervisere kan forestå designs, hvori der både ligger fordringer og inspiration, samtidig med at *andre* udøvende underviseres tilkendes autonomi til didaktiske refleksion og tilpasning. Hvad fordrer det af et designs formgivning? Hvor bindende kan de være, og samtidig have udviklingspotentiale og være sensitive over for den konkrete kontekst og praksis, de genanvendes i?

## Teorigrundlag

Fremstillingen af forskningsviden på feltet peger på behovet for yderligere undersøgelser af vidensdelings- og translationsprocesser og deres betydning for kontekstsensitiv genanvendelse af de omtalte designs. I nærværende studie forstås formgivning, deling og genanvendelse af læringsdesigns som videndeling med reference til Aktørnetværks-teori (ANT) (Callon, 1984; Latour, 1996) og organisationsteori ved hjælp af translationsbegrebet, som det anvendes i skandinavisk institutionalisme (Czarniawska & Sevón, 1996; Røvik, 2007, 2016; Wæraas & Nielsen, 2015; Wæraas & Maor, 2018). Positionen indebærer, at det sociale som et sociomaterielt netværk af aktører; mennesker, artefakter, kommunikation, tekster – og dermed også læringsdesigns – kan påvirke netværket og være kilde til handling (Latour, 1996). Alle aktører i transaktionsprocessen berøres, og det vil i denne sammenhæng som minimum inkludere selve designet, afsenderen såvel som modtageren. Translationsbegrebet understreger, at det oversatte altid også transformeres; at "...translation ikke blot er oversættelse men også omsætning, forandring, tilskrivning, transformation" (Stau-næs et al, 2014, s. 16). Fokus er på cirkulationen af idéer og praksisser, der følger forskellige ruter og forskellige bærere, og som iterativt transformeres og omformes lokalt, skiftende fra at være abstrakte ideer til objekter og praksis (Czarniawska & Sevón, 1996; Røvik, 2011; 2016; Wæraas & Nielsen, 2015, s. 22). Centralt for denne vinkel er også, at forandring skyldes såvel intentioner, tilfældigheder som institutionelle normer, og at idéer, vi-

den og handlinger translateres i tid og rum (Czarniawska & Sevón, 1996; Brunsson, 1993 i Czarniawska og Sevón, 1996). Pointen er, at translationen leder til heterogenitet og et uforudsigeligt outcome: "...to set something in a new place or another point in time is to construct anew" (Czarniawska & Sevón, 1996, s. 8). Dette gør videndeling gennem anvendelse af læringsdesigns til et kontingent anliggende, men i modsætning til den øvrige forskning inden for dette perspektiv, går Røvik (2007, 2011, 2016) videre og beskæftiger sig med kvaliteten eller effektiviteten af den institutionelle proces. Netop dette synsfelt gør ham relevant for artiklens formål med at undersøge og udpege udfordringer ved deling af læringsdesigns. Jævnfør translationsteorien og vores tilgang til begrebet om læringsdesign er det dermed en præmis for studiet, at læringsdesigns ikke kan deles og genanvendes uden at der sker en oversættelse og en forandring af designet, når genanvenderen skal anvende det i en anden og ny undervisnings-sammenhæng.

## Empirisk design og analyse

Studiets empiriske design indebar dokumentanalyser af beskrivelser af såkaldte 'undervisningsformater', vejledende papirer til genanvendere, PowerPoint-præsentationer, instruktionstekster og baggrundsnotater, som lå til grund for udviklingsprocesserne. Efterfølgende blev der foretaget observationer af møder hvor læringsdesigns blev udviklet, samt observationer af undervisning hvor læringsdesigns blev (gen-)anvendt, når dette var muligt. Vi gennemførte derefter individuelle og gruppeinterviews med centrale aktører medvirkende i formgivning, deling og genanvendelse. Interviewspørgsmålene blev udarbejdet og kvalificeret specifikt for hver case på baggrund af dokumentanalyserne og observationer af undervisningen (Iskov et al., 2020).

Med henblik på at undersøge formgivning, deling og genanvendelse af læringsdesigns valgte vi fem forskellige design-praksisser til casestudier. Det centrale udvælgelseskriterium var størst mulig

variation mellem cases (Ramian, 2012). (De specifikke udvælgelseskriterier fremgår i af Iskov et al., 2020). Dette resulterede i flg. cases:

**1. Naturfagsdesign fra læreruddannelsen (NF):** et undervisningsforløb for tværfaglig naturfagsundervisning med præfabrikerede oplæg og en fast struktur og proces for efterfølgende projektarbejde til deling og genanvendelse mellem naturfagsundervisere på læreruddannelsen.

**2. Makkerskabsdesign fra socialrådgiveruddannelsen (MS):** Designet kan forstås ved hjælp af et billede på kinesiske æsker, hvor en større æske indeholder en mindre æske så fremdeles. Æskerne omhandler organisering og metode, fag, tema, faglige tekster til tema, spørgsmål til faglige tekster. Brugeren af designet kan så vælge hvor mange æsker, hun vil tage i brug. Komplexitet og

indlejrethed bliver større desto flere æsker der bliver taget i brug

**3. Videnskabsteori-design fra Erhvervs- og designuddannelserne (VT):** Designet er udviklet til Design, business og byggeri-uddannelserne og omhandler faget videnskabsteori. Designet definerer syv emner og tilbyder fælles grundmateriale, videoer og tekster samt en "drejebog" som guide til afvikling af de enkelte emner.

**4. Børn, unge og familie-design fra sygeplejerskeuddannelsen (BU):** Et undervisningsforløb, der består af en fælles teoretisk studieplan, der indeholder en fastlagt struktur og proces. Dette forløb knytter an til en ensartet afvikling af et klinisk forudsætningskrav, der afslutter praktikperioden. Designet er udviklet af undervisere på de forskellige udbudssteder af sygeplejerskeuddannelsen og afvikles på alle udbudssteder.

Tabel 1. Empiri i de enkelte cases

Case/læringsdesign	Dokumentanalyse	Observation af møder	Observation af undervisning	Individuelle interview	Gruppe-interview
Case 1: Læreruddannelsen, Naturfag (NF)	X		X		X
Case 2: Socialrådgiveruddannelsen Makkerskabsundervisning (MS)	X	X	X		X
Case 3: Bygningskonstruktør-uddannelsen Videnskabsteori (VT)	X	X		X	
Case 4: Sygeplejerskeuddannelsen Børn, unge og familie-tema (BU)	X	X	X	X	
Case 5: Efter- og Videre-uddannelse Vejledningskursus (VF)	X			X	



**5. Vejlednings-designet fra Efter-videreuddannelsen (VF):** Designet er udviklet til efter- og videreuddannelse og er et blended learning koncept, hvor kurset hovedsagelig medieres fra en hjemmeside. Gennem forskellige digitale ressourcer skal deltagerne lære om vejledning af voksne. Der er indlagt ganske få fysiske møder. Designet ligger i relativ faste rammer.

Som det fremgår, er der relativ stor diversitet i de empiriske metoder. Problemstillingen er belyst fra flere sider og med forskellige empiriske materialer. Derved anvendes forskellige former for triangulering, som kan medvirke til at reducere bias og indflydelsen fra ensidighed. Dette omfatter data source triangulation (Stake, 1995), hvor forskellige datakilder trianguleres med henblik på at tage højde for, i hvilken grad genstandsfeltet fremstår på samme vis under forskellige omstændigheder. Der er også anvendt methodological triangulation, idet vi har anvendt forskellige metoder til at undersøge det samme og derved søge at undgå indflydelsen fra eksterne faktorer: "With multiple approaches within a single study, we are likely to illuminate or nullify some extraneous influences" (Stake, 1995 s. 114). Endelig kan der argumenteres for, at der er tale om theory triangulation i den udstrækning, at vi har anvendt forskellige teoretiske perspektiver og begrebsdannelser i analysen med henblik på en nuanceret genstandsbestemmelse (Stake, 1995, s. 113).

De gennemførte interview blev analyseret individuelt. Disse analyser var induktivt drevne, hvor det empiriske materiale er analyseret og kategoriseret inden for sit eget begrebslige univers (Braun & Clarke, 2006). Dette har medvirket til at de forskellige teorier og begreber ikke er blevet lagt ned over det empiriske materiale fra begyndelsen, men alene har tjent som inspiration og baggrund – for eksempel derved at analyserne har orienteret sig efter den translationsteoretiske præmis om, at designs ændres når de deles, og ud fra det perspektiv at translationskompetent dekontekstualisering og kontekstualisering er befordrende i henholdsvis formgivning og deling af læringsdesigns.

De fremanalyserede betydningsenheder i de individuelle cases er tematiseret og formuleret i tværgående temaer (Iskov et al., 2020; Braun & Clarke, 2006, 2013). Principperne om Internal homogeneity og External heterogeneity (Braun & Clarke, 2006, s. 91) er anvendt som prøvesten, for at undersøge om temaerne lod sig adskille fra hinanden, og om deres interne betydningsindhold var foreneligt. Der har således været tale om en rekursiv bevægelse mellem varierende empirisk materiale inden de endelige temaer fandt form og indhold.

I det følgende præsenteres undersøgelsens resultater via en udfoldelse af centrale temaer og begrebsudvikling.

## Resultater

### Tema 1: Manual eller inspirationskatalog

Et tema fra de empiriske studier omhandler et læringsdesigns hensigt; om det primært tænkes som inspiration eller som en køreplan, man bør følge skridt for skridt, både hvad angår opbygningen af designet, og måden hvorpå formgivere kommunikerer til genanvenderne. Tematikken har vi kaldt "Manual eller inspirationskatalog". Betegnelsen manual udtrykker måden designet kommunikerer til genanvenderne og påfører dermed disse en vis handletvang, hvormed det didaktiske råderum udfordres. Et inspirationskatalog, derimod, er en ressource, der stilles til rådighed, og som genanvenderne afgør i hvilket omfang, de vil benytte.

I casen om videnskabsteori var opdraget at udvikle et nyt læringsdesign, som endnu ikke var udført i nogen praksis-kontekst. Formgiverne ville udarbejde en "drejebog", om hvilken der på den digitale formatplatform (oprettet til lejligheden) blev udmeldt, at i denne...

*...vil øvelser til hvert enkelt emne blive beskrevet nærmere: Hvordan udføres de på holdet? Hvilke materialer m.v. skal anvendes? Ligeledes vil der være både en*

*"grundpakke" og en "udvidet pakke" af enkelte af emnerne, da videnskabsteori faget indgår med forskellige ECTS alt efter hvilken uddannelse der tale om... (fra digital platform, nu nedlagt)*

Ambitionen var at udarbejde forskellige "pakker", da designet skulle spænde over flere uddannelser. Hos de kommende udførende undervisere opstod der dog tvivl om, hvorvidt drejebogen kunne blive den, der rustede dem til at udføre designet. På en workshop vedrørende designet spurgte en underviser:

*Den der drejebog I udvikler; bliver den sådan, at vi sådan set bare kan starte fra dag 1, når vi har den? Eller hvad tænker I? Jeg tænker, skal vi have ét mere af disse her møder, hvor vi ligesom bliver klædt på: så nu kører vi! det er sådan I starter op, eller kan vi læse det i den drejebog? (fra digital platform, nu nedlagt)*

I citatet trænger en usikkerhed igennem om, hvorvidt underviseren bliver i stand til at udføre designet, og om drejebogen nu også vil kunne klæde én på, eller om det er nødvendigt med flere møder. Usikkerheden taler ind i problematikken om at overføre noget fra én undervisningskontekst til en anden. I forhold til Røviks begreb om translation udgør drejebogen fra formgiverne på den ene side en "abstrakt repræsentation", men uden forudgående dekontekstualisering, da designet ikke har oprindelse i en kilde-kontekst (Røvik, 2016). På den anden side signaleres med ordet drejebog, at der stilles en køreplan i udsigt med detaljerede anvisninger. At udarbejde forskellige "pakker" understreger hensigten om, at man i yderste konsekvens kan følge et sæt anvisninger allerede tilpasset modtagerkonteksten uden didaktisk forarbejdning; noget der måske nærmer sig en kopieringsstrategi (Røvik, 2016, s. 297). Med henvisning til translationsteorien er kopiering dog ikke muligt. Røviks begreb om abstrakt repræsentation som et nødvendigt led i translationen forklarer usikkerheden knyttet til drejebogens funktion med hensyn til at blive klædt på til at udføre designet. For hvordan kan underviserne læse sig ind i og oversætte en drejebog til netop deres kontekst? Skal den være meget konkret, detaljeret og fremstå "obligatorisk" ensrettende mod et bestemt output,

hvorved den medfører et minimum af translationsarbejde, eller skal den fremstilles som et "frivilligt" inspirationsmateriale med alternative forslag og divergerende outputmuligheder, som dermed kræver et større translationsarbejde?

I NF-designet foretrækker undervisere at se beskrivelser og materialer som noget, der inspirerer: "Så stiller man en masse viden til rådighed, og hvis folk ikke synes, de kan bruge det, er der for mig at se ikke noget i vejen for, at så dropper de det jo bare. Så det er jo ikke en spændetrøje." (Interview med informant)

Skal et design opleves som en ressource, indebærer det, at der er noget at vælge imellem: "Så trækker vi på vores store repertoire og vælger de elementer ud, og så er det sådan, at man sidder med et vejledningspapir og synes, at det ikke lige var det, der gav mening her, så vælger man bare et af de andre".

Underviseren udtrykker her, at et design bliver inspirationsmateriale, når der er flere valgmuligheder, og når der gøres plads til genanvenderens egen professionelle dømmekraft. Hvor man i VT-designet har talt om en grundpakke og udvidet pakke, finder man lignende forsøg på fleksibilitet i MS-designet, hvor man har arbejdet med flere niveauer af tiltagende detaljeringsgrad. Om dette siger en formgiver: "Det er tilpasningsdygtigt i forhold til, hvis nogle har nogle andre kompetencer eller idéer eller en anden opgave et eller andet. Ja, så er det jo robust, selve idéen i det".

Afhængigt af genanvenderens behov, alt efter kontekst og translationskompetencer, kan hun vælge én eller flere af "æskerne". Med denne opbygning kan designet være både inspirationsmateriale og en manual, afhængig af hvor mange niveauer/æsker hun ønsker at bruge.

Noget der i formgivningen udmeldes som værende til inspiration, kan dog også have en modsat effekt. I BU-designet blev der angivet en litteraturliste med flere tekster, end der var plads til i pensum. Om dette udtaler en genanvender: "... og så er det jo faktisk ikke så meget værd, fordi så skal man stadigvæk sidde og læse igennem og vælge noget ud. Så nogle har haft ønske om, at det skulle

være endnu mere præcist, hvad det er for noget litteratur”.

I en vis forstand forsøgte formgiverne her at kombinere det obligatoriske med det frivillige, men resultatet bliver, at genanvenderne hellere foretrækker en obligatorisk minimumsliste af litteratur.

## Tema 2: Elementopbygning versus integrativ opbygning

Et andet tema omhandler i hvor høj grad et læringsdesigns delaktiviteter er løst eller fast sammenbundne, hvilket har betydning for hvor styrende designet er, og i hvor høj grad det giver mulighed for addition, omission eller alteration, det vil sige mulighed for modificeret eller radikal translation (Røvik 2016), for dermed at gøre undervisningen kontekstsensitiv.

NF-designet fra læreruddannelsen opleves af en genavendende underviser som elementer, der kan tilpasses den aktuelle kontekst. Vedkommende sammenligner delementerne med byggeklodser: ”Jeg synes jo, at det er fedt, når der er en masse legoklodser, man kan bygge. Hvis det bliver for færdigbygget, så mister det noget af det, jeg søger...”.

Hvis delementerne bliver for sammenbundne eller for ”færdigbyggede” mistes noget vigtigt i forhold til kontekstualisering og kontekstsensitivitet, og sammenhængen mellem delaktiviteter kan være svære at forstå. Eksempelvis siger en anden underviser:

*...nogle gange flytter du rundt på dine ting, hvorfor satte vi den her, den skal da op lidt før, og sådan noget. Så jeg tænker, at det er svært, når det er andres logik, for gud... hvorfor kommer det nu. Det er forstyrrende på en eller anden måde. (Interview med informant)*

En integrativ opbygning kan således forstyrre og være svær at afkode, måske fordi logikken eller nødvendigheden i rækkefølgen kan være vanskelig at formidle skriftligt. En formgiver udtaler følgende: ”Og det bliver også på en måde lidt plat og todimensionelt. Det bliver lidt fladt nogle gange. Man får ikke dybden i det, og når man skal formulere formål og sige, hvorfor gjorde man...”.

Udfordringen kan altså ligge i at give design-beskrivelserne dybde. Udsagnene tyder på, at netop forholdet om delementers indbyrdes afhængighed kræver en udførlig argumentation fra formgivers side.

## Tema 3: Standardisering versus fornyelse

Dette tema omhandler, hvordan et læringsdesign på længere sigt holdes ajour og fornyes, så det matcher den aktuelle uddannelseskontekst. Den didaktiske translation vedrører et designs anvendelse fra gang til gang i lignende, men alligevel forskellige, kontekster. Et spørgsmål, der i den forbindelse trænger sig på, er, hvordan kravet om udviklingsbaseret skal imødekommes. I temaet indgår dilemmaet mellem idéen om, at designs kan udarbejdes og genanvendes uden involvering af genavenderen på den ene side, og på den anden side at genanvendelse kræver translationsprocesser, og at der hos genavenderen er behov for at deltage i fortløbende iterative udviklingsprocesser vedrørende designet for dermed at forbedre og udvikle.

VT-casen er et eksempel på, at der kan blive stor afstand mellem designet og den praksis, hvori det anvendes, hvis formgivningen ikke har sit udspring i en allerede kendt praksis, og hvis underviserne ikke har været involveret i udviklingen af det. Formgiveren i VT-casen argumenterer for, at man skal væk fra idéen om, at nogle få laver designet og overdrager det til andre, som så skal udføre det. Ved at inddrage genavenderen i en iterativ udviklingsproces udjævnes skellet mellem at være formgiver og genavender, og dermed undgår man et ’plug and play’-produkt, der hurtigt forældes.

Hvad angår MS-designet indbyder dette til forskellige translationsprocesser, der kan rette sig mod de før omtalte niveauer/æsker:

*Det er her [på teammødet], at folk så også bliver kreative og siger, jeg har lige noget, der er mere spændende eller et eller andet, men det er jo ikke det samme som, at nu starter vi helt forfra. Det er det ikke... Og så tager vi en snak om det, og så fastholder vi 80%, og så prøver vi at*

*justere på 20% af det.* (Informant, formgiver, MS-design)

Udover at tilpasse designet til de konkrete undervisningskontekster er der også for dette design udviklet en proces, hvor underviserne på teammøder udvikler på designet netop for at ajourføre designets form og indhold.

Mulighed for fornyelse synes at være en vigtig faktor for genanvendelse af læringsdesigns (Wills & Pegler, 2016). Forfatterne peger i deres studie på flere ting vedrørende faktorer, der influerer på genanvendelse, "Up to date", "Innovation", "Repurpose-able", "Collaborative design by partners including a significant role for educational developers" og på "Intellectual property rights for all team members" (Wills & Pegler, 2016, s. 5-7).

I nærværende studie fremgår det af de to foregående tematikker, at didaktisk translation af et design altid i et vist omfang er nødvendig for konteksttilpasning, men også for at underviseren oplever et didaktisk råderum; en pointe som også Dohn og Hansen (2016) fremfører med deres understregning af transformationer og kreativ formgivning som vigtige.

#### Tema 4: Relation mellem formgiver og genanvender

Genanvendelse af materiale, der ikke er ens eget, kan betyde ændring af underviserens oplevelse af egen position og selvforståelse, og dette kan have indflydelse på engagementet. I den sammenhæng har tillid til formgiveren stor betydning, specielt hvis der er tale om stor distance mellem afsender og modtager.

Flere undervisere, der er potentielle genanvendere af designs, oplever udfordringer, der vedrører mening, motivation, selvforståelse og anderledes positionering. Disse udfordringer opstår, når genanvenderen ikke har været med i formgivningsprocessen. I et del-studie til dette projekt vedrørende underviseres delingsprocesser udtaler en underviser følgende:

*Man skal have en eller anden form for ejerskab, man skal eje den fortælling. Altså man skal have et eller andet inde i sit hoved, hvor det giver mening. Så kommer det og så kommer det, så skal de i proces der, og så kommer de tilbage... Hvis jeg ikke ejer den der rejse der, så tror jeg heller ikke, at jeg ville være sådan øhm, autentisk som underviser.* (Interview med underviser)

Underviseren knytter her mening tæt sammen med en følelse af autenticitet, som kan være truet, hvis ikke man "ejer fortællingen". Hvis designs ikke giver underviseren et vist råderum, synes der at ske et skifte i oplevelsen og positioneringen blandt nogle undervisere fra at være didaktiker, der nytænker og udvikler undervisning, til at være en genanvender der udelukkende udfører undervisning efter andres anvisninger.

Det har vist sig, at relationen mellem formgiver og genanvender har stor betydning. Tillid spiller en stor rolle, og den nære kollegarelation har stor betydning for en delingsproces. En sådan kan være svær at opretholde, hvis udviklingen af designs formaliseres og "udbydes" på for eksempel en platform og dermed fremmedgør eller anonymiserer formgivere over for genanvendere.

I relation til genanvendelse og parallelt med vores studie peger Wills og Pegler (2016) på temaet nærhed og distance mellem afsender og modtager. De understreger "that the proximity, i.e. distance, between sharer(s) and user(s) may be a cross-case modifier acting on reuse" (ibid. s.8). Wills og Pegler inddrager begrebet "zones of proximity" og peger på, at jo større distance, der er mellem afsender og modtager, for eksempel ved at de er lokaliseret i forskellige kontekster, jo større er behovet for tillid, og jo større chance er der for motivationelle spændinger. Wills og Pegler understreger, at skifte mellem forskellige kontekster vil betyde et skifte i relationen mellem afsender og modtager og vil derfor kræve etablering af større tillid mellem disse.

## Begrebsudvikling

### Didaktisk råderum

De fire temaer har givet stof til en begrebsmæssig udvikling med henblik på at indfange de egenskaber for læringsdesigns, som udtrykkes i temaerne og dermed kvalificerer en forståelse af de modsætningsfyldte forhold heri.

Et centralt begreb, som går igen i alle temaer er, hvad vi benævner det didaktiske råderum. Råderummet dannes ikke bare i design-fremstillingen; det skal også indtages af genanvenderne. Betragtes det didaktiske råderum gennem Røviks translationsteori, vil realiseringen af råderummet afhænge af den valgte translationsstrategi. En sådan kan spænde mellem to yderpunkter, kopiering og radikal translation; jo højere grad af radikalitet, des flere ressourcer skal mobiliseres af genanvenderen. Brug af råderummet forudsætter også genanvenderens translationskompetencer: kompetence til at foretage kontekstualisering af både indhold og form samt motivation for at translater. Vores empiri viser, at undervisere langt overvejende foretrækker muligheden for i en eller anden grad at kunne forandre et design, hvilket som minimum altid vil indebære en vis "modificerende translation", eller hvis der er tale om gennemgribende forandringer, radikal transformation (Røvik, 2016).

Når empirien sammenholdes med den introducerede translationsteori, illustrerer det didaktiske råderum potentialet for didaktisk translation, som kan realiseres i et design. Hvorvidt dette sker, afhænger dels af formgiverens fremstilling og dels af den enkelte genanvenders meningstilskrivelse, professionelle selvforståelse samt positionering. Begrebet om det didaktiske råderum indikerer, at "bevægelsesfriheden" fra formgivers side kan være begrænset ved, at designet er beordrende i sin fremstilling og dermed levner begrænset plads til genanvenders translationer. Det beordrende kan ligge i, at sekvenser i undervisningen har en indre nødvendig afhængighed af hinanden, eller det kan ligge i en ydre magt, eksempelvis en ledel-

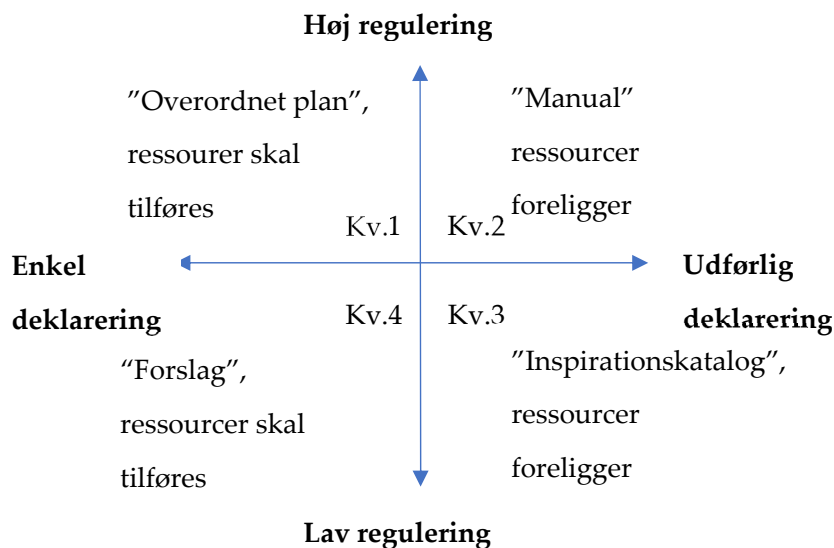
sesbeslutning der ledsager designet. Det didaktiske rums størrelse eller udstrækning afgøres af, hvor meget frihed designet efterlader til genanvenderen. I rum-metaforen ligger også, at "rummet" i varierende grad kan være udstyret med forskellige ressourcer fra formgiverens side på mange forskellige områder og niveauer, lige fra meta-refleksioner over didaktikken, forløbsplaner, litteraturreferencer og adgang til helt konkrete læremidler og materialer. Rummet kan også være næsten tomt med kortfattede beskrivelser, få referencer og ingen eller få tilgængelige lærematerialer. Det eksisterer stadig, men ressourcer skal tilføres af genanvender.

Det didaktiske råderum repræsenterer således dilemmaer, der skal håndteres. På den ene side må et design - for netop at være et design - anvise visse handlinger, men på den anden side må det tildele autonomi og frihed til genanvenderen, altså mulighed for didaktisk translation, som der ved realiserer råderummet og gør designet kontekstsensitivt. Hertil kommer, at didaktisk translation kræver de nævnte ressourcer, både immaterielle, såsom genanvenderens motivation, engagement og viden, og materielle ressourcer i form af dennes forberedte læremidler.

### Deklarering og Regulering

Med henblik på netop at begrebsliggøre forholdet mellem det, et design fordrer/opfordrer til, og hvad det kræver af translation, har vi udviklet to begreber: deklarering og regulering. Tilsammen udtrykker disse, hvordan et læringsdesign er rammesat. Deklarering omhandler detaljegraden i selve beskrivelsen af designet, og i hvilken grad læremidler og andre ressourcer stilles til rådighed. Regulering omhandler i hvor høj grad designet er beordrende, det vil sige hvorvidt aktiviteterne er fastlåste enten som følge af en indre orden, en eksternt myndighed, eller på anden måde er uomgængelige. Begge termer er skala-begreber i et kontinuum. Deklarering spænder mellem hvad vi kalder enkel og udførlig, mens regulering spænder mellem lav og høj. Krydses de to begreber som kontinua fremkommer et kartesiansk diagram som giver fire kvadranter, der udtrykker fire typer

Figur 1. Deklarering og Regulering i et kartesiansk plan



rammesætning. En vigtig pointe er altså, at deklareret og regulering kan variere uafhængigt, hvilket illustreres i følgende eksempler:

**Kv. 1. "Overordnet plan":** Designet er beskrevet kortfattet og udetaljeret, og der er få tilgængelige ressourcer (enkel deklarering). Aktiviteterne fremstår som uomgængelige i form og indhold (høj regulering), men kræver tilførsel af ressourcer. BU-designet, hvor der skal vælges fra en obligatorisk litteraturliste er et eksempel herpå.

**Kv. 2. "Manual":** Designet er udførligt beskrevet og tilbyder en del ressourcer (udførlig deklarering). Samtidig fremstilles aktiviteter og ressourcer som uomgængelige (høj regulering). VF-designet er et eksempel herpå, som i sin digitaliserede form er relativ detaljeret, men ret fastlåst.

**Kv. 3. "Inspirationskatalog":** Designet er udførligt beskrevet og tilbyder en del ressourcer (udførlig deklarering). Der indikeres store didaktiske frihedsgrader og ressourcer kan bruges frit (lav regulering). Et typisk eksempel herpå er NF-designet, der opleves som mange legoklodser man kan sætte sammen på forskellig vis.

**Kv. 4. "Forslag":** Designet er beskrevet kortfattet og udetaljeret, og der er få tilgængelige ressourcer (enkel deklarering). Den overordnede beskrivelse rummer dog i dette tilfælde store didaktiske frihedsgrader (lav regulering). MS-designet kan være et eksempel på kv. 4, hvor man vælger den "æske", hvor man får en overordnet beskrivelse af undervisningen og samtidig bibeholder valgfriheden.

Opsummerende kan man sige, at det didaktiske råderum er størst i kv.3 og kv.4, men kv.4 vil kræve tilførsel af flere ressourcer fra genanvender end kv.3. Således vil det kartesianske plan fremadrettet kunne bruges til at analysere læringsdesigns med henblik på at få overblik over potentialet i det didaktiske råderum og dermed et designs kontekstsensitivitet og udviklingsmuligheder.

Begrebsudviklingen vil også kunne anvendes i overvejelser om at institutionalisere deling af didaktiske formater og design set i forlængelse af politiske og økonomiske effektiviseringsprocesser. I den forbindelse gør vi i artiklen opmærksom på behovet for et didaktisk råderum; autonomi og nødvendigheden af translation og tilpasning som

forudsætning for kontekstsensitiv og udviklingsbaseret undervisning. Vores undersøgelse har vist, at en sådan undervisning forudsætter såvel frihed og rum til tilpasning som translationskompetencer hos både formgivende og genanvendende undervisere. Modellen ovenfor kan bidrage til en skærpet forståelse for disse forudsætninger samt et analytisk blik på behovet for ressourcetilførsel (deklarering) i sammenhæng med råderummets omfang (regulering).

## Konklusion

I studiet var vi interesseret i, hvilke udfordringer der er forbundet med formgivning og genanvendelse af læringsdesigns, når undervisningen skal være kontekstsensitiv og udviklingsbaseret med henblik på at facilitere optimal læring for de studerende. Med dette for øje har vi foretaget en analyse af fem design-cases og fremanalyseret de fire temaer som centrale: "manual eller inspirationskatalog", "elementopbygning versus integrativ opbygning", "standardisering versus fornyelse" og "relation mellem formgiver og genanvender". Gennem den tematisk analyse blev begrebet didaktisk råderum også centralt. En udfordring i forhold til didaktisk råderum er, at det både forudsætter formgiverens bestræbelse på at udforme et læringsdesign med en vis fleksibilitet og mulighed for videreudvikling, og at genanvenderen er motiveret for at kunne agere didaktisk i et vist omfang inden for designets rammer, netop for at udvikle og gøre designet kontekstsensitivt. Et råderum er desuden betinget af formgiverens tilskrivelse af ressourcer i designet men også betinget af genanvenderens translationskompetence, engagement, motivation og muligheder for positionering. De ressourcer, der tilskrives fra formgivers side, kan enten fremstå som krav eller være frivillige, ligesom de kan være detaljerede eller kortfattede. Jo større og mere udstrakt råderum, jo større mulighed for udviklingsbaseret og kontekstsensitiv undervisning.

Forholdet mellem det der kræves og måden det fremføres på har givet anledning til udvikling af to analytiske begreber med henblik på fremtidige udformning og analyse af læringsdesigns. Begreberne har vi kaldt Regulering og Deklarering. Begreberne må ses som kontinua, der kan krydses, hvorved der fremkommer fire kvadranter. Disse viser nye kombinationer af design-egenskaber, når formgiver og genanvender skal overveje kontekstsensitivitet og didaktisk råderum i forbindelse med formgivning og genanvendelse.

## Referencer

- Adler, S. (1991). The Reflective Practitioner and the Curriculum of Teacher Education. *Journal of Education for Teaching*, 17(2), 139–150.  
<https://doi.org/10.1080/0260747910170203>
- Alexander, C., Ishikawa, S., Silverstein, M., Jacobson, M., Fiksdahl-King, I. & Angel, S. (1977): *A Pattern Language: Towns, Buildings, Construction*. Oxford University Press.
- Biesta. (2015). What is Education for? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1). <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Biesta, G. (2011). God undervisning i målingens tidsalder. Klim, Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.  
DOI:10.1191/1478088706qp0630a
- Callon, M. (1984). Some Elements of a Sociology of Translation: Domestication of the Scallops and the Fishermen of St Briec Bay. *The Sociological Review*, 32(1\_suppl), 196–233.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1984.tb00113.x>
- Czarniawska, B. & Sevón, G. (1996). *Translating organizational change*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Christiansen, Jo-An. & Anderson, Terry. (2004). Feasibility of Course Development Based on Learning Objects: Research Analysis of Three Case Studies, *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*
- Dale, E. L. (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Århus: Klim.
- Davinia, H.-L., Harrer, A., Dodero, J. M., Asensio-Pérez, J., & Burgos, D. (2007). Creating by reusing learning design solutions, *Journal of Universal Computer Science*, vol. 13, no. 7
- Dohn, N. B., Godsk, M., & Buus, L. (2019). Learning Design: Tilgange, cases og karakteristika. Tidsskriftet Læring og Medier (LOM), 12(21), 20–20.  
<https://doi.org/10.7146/lom.v12i21.112639>
- Dohn, N. B. & Hansen, J. J. (2016). *Didaktik, design og digitalisering*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Danske Professionshøjskoler (2020). Eksempler på lignende tiltag indhentet 2020. Se f.eks. de danske professionshøjskolars satsningsområde, Playfull Learning, Professionshøjskolerne, universiteter, Danske Erhvervsskoler og gymnasier:  
<https://playful-learning.dk/inspiration/page/2/>  
<https://gymnasieskolen.dk/skoleleder-og-laerere-dybt-uenige-om-standardiseret-undervisning>  
<https://arts.au.dk/aktuelt/nyheder/nyhed/artikel/format-understoetter-laeringsmaal-i-undervisningen/>  
<http://arts.au.dk/da/aktuelt/nyheder/nyhed/artikel/nye-formater-skal-skabe-faelles-sprog-om-digitale-kompetencer-i-gymnasieskolen/>  
[https://www.ucviden.dk/portal/files/45487141/notat\\_for-mater\\_JAN14.pdf](https://www.ucviden.dk/portal/files/45487141/notat_for-mater_JAN14.pdf)
- Dysthe, O. (2003). Dialog, samspil og læring: Vol. 1. udgave. Klim.
- Goodyear, P. (2005). Educational design and networked learning: Patterns, pattern languages and design practice. *Australasian Journal of Educational Technology*, 21(1), 82–101.  
<https://doi.org/10.14742/ajet.1344>
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91–108.  
<https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Green, J. (2010). Education, Professionalism and the Quest for Accountability - Hitting the target, but missing the point. *Routledge, Taylor & Francis, 2010*.  
<https://doi.org/10.4324/9780203832561>



- Hedegaard, K. M. og Krogh-Jespersen, K. (2011). Didaktiske kategorier og udfordringer i professionsuddannelserne i Hedegaard og Krogh-Jespersen (red.) 2011, *Professionsdidaktik – grundlag for undervisning i professionsrettet uddannelse*, Klim
- Hiim, H., & Hippe, E. (2007). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling: en studiebog i didaktik*, 2. udgave, Kbh. Gyldendal.,
- Illeris, K. (2006). *Læring: Vol. 2. revider*. Roskilde Universitetsforlag.
- Iskov, T., Larsen, V., Lunde Frederiksen, L., Henriksen, J. H., Nielsen, O., & Basballe, D. A. (2020). *Undervisningsformater i videregående uddannelser*. VIA UC
- Iskov, T. (2017). Didaktisk intentionalitet - mod en udvidelse af den analytiske didaktik mellem policy og praksis. AU og VIA UC. Jank, W., & Meyer, H. (2006). *Didaktiske modeller*. Gyldendals Lærebibliotek.
- Johansen, C. G & Pors, N. O. (2013) *Evidens og systematiske reviews – en introduktion*, Samfundslitteratur
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik - nye studier*, (3. udg.). Klim.
- Klemp, T. (2013). Refleksjon – hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped*, 36(1). <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i1.20957>
- Krejsler, J.B. (2018). Imagining School as Standards-Driven and Students as Career-Ready! A comparative genealogy of US federal and European transnational turns in education policy. In: *Education Policy Handbook*. Fan Guorui & T.S. Popkewitz (Eds.). Singapore: Springer.
- Latour, B. (1996). On Interobjectivity. *Mind, Culture, and Activity*, 3(4), 228–245. [https://doi.org/10.1207/s15327884mca0304\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327884mca0304_2)
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: building pedagogical patterns for learning and technology*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203125083>
- Lunde Frederiksen, L., Lund, J. H., & Beck, M. H. (2016). Uddannelsesforståelser i og af læreruddannelsen - en didaktisk refleksionsmodel. In *Lærerens Grundfaglighed. Veje til professionel udvikling : i læreruddannelse og lærerarbejde* (pp. 171 sider, illustreret). Aarhus: Klim.
- Mausethagen, S. & Smeby, J. C. (2016). Contemporary education policy and teacher professionalism, I Bourgeault, I., Denis J., and Kuhlmann, E. (2016). *The Routledge companion to the professions and professionalism*.
- Mausethagen, S. (2013). Reshaping teacher professionalism. An analysis of how teachers construct and negotiate professionalism under increasing accountability. Høgskolen I Oslo og Akershus. <https://hdl.handle.net/10642/2922>
- Mor, Y., Mellar, H., Warburton, S., & Winters, N. (Eds.). (2014). *Practical design patterns for teaching and learning with technology*. Rotterdam: SensePublishers
- Oettingen, A. V. (2010). *Almen pædagogik*. Gyldendals lærerbibliotek
- Qvortrup, A. & Wiberg, M. (red.) (2013). *Lærings-teori og Didaktik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ramian, K. *Casestudiet I Praksis*, (2012). Hans Reitzels Forlag
- Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det reflek-sivt moderne : politik, profession, pædagogik*. Hans Reitzel.
- Reigeluth, C. M. (Ed.). (1999). *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, Vol. 2. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. . <https://doi.org/10.4324/9781410603784>
- Ringtved, U. Wahl, C. Belle, G. Clemmensen, A. (2016). *Læringsdesign for selvinitieret lærings- og professions-dannelse, Læring & Medier (LOM) – nr. 16*. <https://doi.org/10.7146/lom.v9i16.24225>
- Robertson, S., Neves de Azevedo, M., and Dale, R., (2016) *Higher education, the EU, and the cultural political economy of regionalism*, in S. Robertson, K. Olds, R. Dale and Q-A Dang (eds)

- Global Regionalisms and Higher Globalisation Education & Social Futures Education, Cheltenham: Edward Elgar
- Røvik, K. A. (2007). Trender og translasjoner: ideer som former det 21. århundrets organisasjon, Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A. (2011). From Fashion to Virus: An Alternative Theory of Organizations' Handling of Management Ideas. *Organization Studies*, 32(5), 631–653.  
<https://doi.org/10.1177/0170840611405426>
- Røvik, K. A. (2016). Knowledge Transfer as Translation: Review and Elements of an Instrumental Theory. *International Journal of Management Reviews*, 18(3), 290–310.  
<https://doi.org/10.1111/ijmr.12097>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*, (1.). Californien: SAGE.  
<https://doi.org/10.1177/135638909600200>
- Staunæs et al. (2014). *Læringslaboratorier og -eksperimenter*, Aarhus Universitetsforlag
- Steiner-Khamsi, G. (2012). Understanding Policy Borrowing and Lending. Building Comparative Policy Studies. In G. Steiner-Khamsi & F. Waldow (Eds.), *World Yearbook of Education 2012. Policy Borrowing and Lending in Education*. New York: Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203137628>
- Strijker, A, Collis B. (2006). Strategies for Reuse of Learning Objects: Context Dimensions, *University of Twente, Research Gate*
- Tessmer, M., & Richey, R. C. (1997). The role of context in learning and instructional design. *Educational Technology Research and Development*, 45(2), 85-115. doi: 10.1007/BF02299526
- Uddannelses- og Forskningsministeriet, (2019). Lovbekendtgørelse nr. 779 af 08/08/2019, <https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/professionshøjskoler/om-professionshøjskolerne>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet, (2020). Bekendtgørelse nr. 673 af 13/05/2020, <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/673>
- Wackerhausen, S. (2008). Refleksion. *Praksis Og Refleksion*, 1, 1–21.
- Wiley, D. (2000). Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. *Learning Technology*, 2830, 1-35.
- Wills, S. & Pegler, C. (2016). A Deeper Understanding of Reuse: Learning Designs, Activities, Resources and their Contexts. *Journal of Interactive Media in Education*, 2016(1), 1–11.  
<https://doi.org/10.5334/jime.405>
- Wæraas, A., & Nielsen, J. A. (2016). Translation Theory “Translated”: Three Perspectives on Translation in Organizational Research. *International Journal of Management Reviews*, 18(3), 236–270. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12092>.
- Wæraas, A., & Maor, M. (2018). *Organizational reputation in the public sector*. London: Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781315850825>

## English abstract

Learning designs have gained ground in recent years, especially in institutions of higher education. The article focuses on one relatively underexposed side of learning designs, which concerns the maintenance of a didactic space for maneuver for those teachers who are to use learning designs, but have not themselves participated in their development. Herein lies a fundamental contradiction, which raises a number of questions. Based on studies from a completed research project, didactic space for maneuver in the development and

application of learning designs is examined. Using knowledge-sharing theory and didactic theory, the article presents four conflicting themes in the field of tension between design, sharing and reuse of learning designs. Each of these themes is unfolded in the article, and on the basis of this, new concepts are developed that can serve to illuminate the properties of learning designs in order to maintain and strengthen didactic scope for teachers.