

AT TAGE SIG SELV I UDDANNELSE

– et design til blended learning på
pædagogisk diplomuddannelse

Denne artikel præsenterer et læringsdesign til brug i undervisningsforløb, der tilrettelægges som blended learning. Læringsdesignet har fået titlen "At tage sig selv i uddannelse" og er udviklet til den pædagogiske diplomuddannelse (PD). Formålet har været at udvikle et design, der sigter mod reflektiv praksislæring samtidig med en højere grad af fleksibilitet og individualiserede læringsrum. Designet er siden 2016 blevet afprøvet flere gange, hvor resultaterne samlet set har peget på, at der er opstået et behov for mere fleksible og individualiserede læringsforløb. Samtidig er det dog afgørende for læringsudbyttet, at de diplomstuderende forstår, hvad det vil sige at være blended learner, og hvilke krav et sådant læringsforløb stiller til dem. Denne artikel præsenterer konceptet blended learning, det specifikke læringsdesign og herunder resultaterne af de seneste afprøvninger – og på den baggrund en række anbefalinger, når efter- og videreuddannelse tilrettelægges som blended learning.

FORFATTER

Monica Irene Krarup Olesen,

lektor, UCN act2learn Pædagogik
og Læring, UCN

INTRODUKTION

På Professionshøjskolen UCN er der fokus på at udvikle og implementere en række digitale didaktiske design på uddannelserne for at gøre undervisning tilrettelagt som blended learning mere fleksibel og mere digitalt understøttet, samtidig med at kvaliteten fastholdes.

Gennem en række projekter søger UCN at digitalisere dele af undervisningen og udvikle didaktikken rettet mod blended learning, så ressourcerne kan bruges mere hensigtsmæssigt; de faglige ressourcer skal kunne bruges mere fleksibelt, og undervisningen skal i højere grad kunne foregå på tværs af fysisk tid

og rum. Det er hensigten, at digitalt understøttede didaktiske design vil give underviserne mulighed for at planlægge og afvikle undervisningen på nye måder og samtidig også understøtte de læreprocesser, der foregår uden for undervisningsrummet (UCN's strategi for digitalisering 2017 – 2020).

Afgørende for implementeringen af digitale læringsaktiviteter er, at disse udvikles med udgangspunkt i UCN's tilgang til læring, reflektiv praksislæring (RPL). Det betyder, at undervisningen fortsat skal tilrettelægges i et tæt samarbejde med praksis og skal have fokus på relevans og anvendelighed i forhold til arbejdsmarkedet. Læringsdesign udviklet til blended learning skal dermed understøtte læring, som er problemløsende og virkelighedsnær samt har fokus på at understøtte de læreprocesser, som

opstår uden for de formaliserede undervisningsrammer.

Et bidrag til udviklingsarbejdet har været to undersøgelser, der pågik i 2016 og 2018 i UCN's efter- og videreuddannelsesafdeling, act2learn.

Den første undersøgelse fra 2016 belyste effekten af et nyudviklet læringsdesign, der var inspireret af "The realistic approach" (Korthagan & Kessels, 1999). Læringsdesignet blev herefter, på baggrund af erfaringer og modulevalueringer fra 2016-holdet, tilrettet og kvalificeret, og herefter blev det afprøvet på et nyt diplomhold i 2018.

De to undersøgelser præsenteres kort herunder, mens undersøgelsesresultater inddrages løbende i forbindelse med præsentation af læringsdesignet.

I undersøgelsen fra 2016 deltog 11 studerende i et pædagogisk diplommodul. Modulet var designet som blended learning med to fysiske fremmøder. Formålet med undersøgelsen var at belyse, hvilke faktorer der oplevedes som læringsfremmen- de hos den enkelte studerende i et blended learning-forløb. Undersøgelsen tog afsæt i kvalitative metoder, hvor data blev indsamlet via et semi-struktureret interview, en række skriftlige besvarelser i Canvas, løbende og endelige evalueringer samt virtuel observation af studieaktiviteten i undervisningsforløbet.

Undersøgelsen viste, at læring kan udløses af refleksionsopgaver, der retter sig mod de enkelte studerendes praksis, men at de studerende også har behov for at spejle sig i hinandens praksisrefleksioner. Desuden viste undersøgelsen, at det er afgørende at skabe tryghed i et transparent læringsmiljø for at kunne udnytte muligheden for kommunikation, fælles refleksion og læring. Tryghed kunne skabes, viste undersøgelsen, gennem tæt, virtuel kontakt med hyppig, skriftlig og anerkendende respons, men også gennem tydelighed i krav til skriftlige opgaver og tydelighed i krav om deltagelse. Sammenfattende pegede undersøgelsens resultater på, at de tegn på læring, der er identificeret, placerer sig i sociale, praksisrettede og refleksive læringsdimensioner.

Undersøgelsen fra 2016 (Olesen, 2019) viste også stor variation i de studerendes studiekompetencer og faglige forudsætninger samt deres forventninger til læringsforløbet. Det er denne variation, som efterfølgende blev undersøgt i 2018 (Olesen, 2020). Her deltog i alt 45 diplomstuderende fordelt på to undervisningsforløb tilrettelagt som blended learning. Læringsdesignet, der blev anvendt på de to forløb, var revideret og justeret i forhold til resultaterne fra afprøvnin- gen i 2016.

Formålet med undersøgelsen i 2018 var at identificere, hvad der har betydning for voksne

diplomstuderende, når de er tilmeldt et uddannelsesforløb tilrettelagt som blended learning – for derigennem at karakterisere de blendede learnere. Undersøgelsen identificerede fire forskellige profiler: "De selvstændige", "De synlige", "De undersøgende" og "De opgivende". Profilerne afspejler en variation i forhold til deltagernes motivation for læring og for at være blended learner.

På baggrund af de to ovennævnte undersøgelser synes der – på den ene side – at være opstået et behov for mere fleksible og individualiserede læringsforløb, mens det – på den anden side – er afgørende for læringsforløbet, at de voksne forstår, hvad det vil sige at være blended learner, og hvilke krav et sådant læringsforløb stiller til dem. Derfor er det intentionen fortsat at videreudvikle læringsdesignet "At tage sig selv i uddannelse" henimod et mere fleksibelt og individualiseret design.

Nedenfor præsenteres en forståelse af blended learning som forskellige yderpunkter, inden for hvilke et læringsdesign kan placeres og rammesættes. Dernæst præsenteres det afprøvede læringsdesign *at tage sig selv i uddannelse*, og i forlængelse heraf diskuteres

opmærksomhedspunkter i forhold til de studerendes motivation, når de melder sig til blended learning. Afslutningsvis sammenfattes en konklusion, og der præsenteres en række anbefalinger i forhold til det videre arbejde med blended learning på efter- og videreuddannelse.

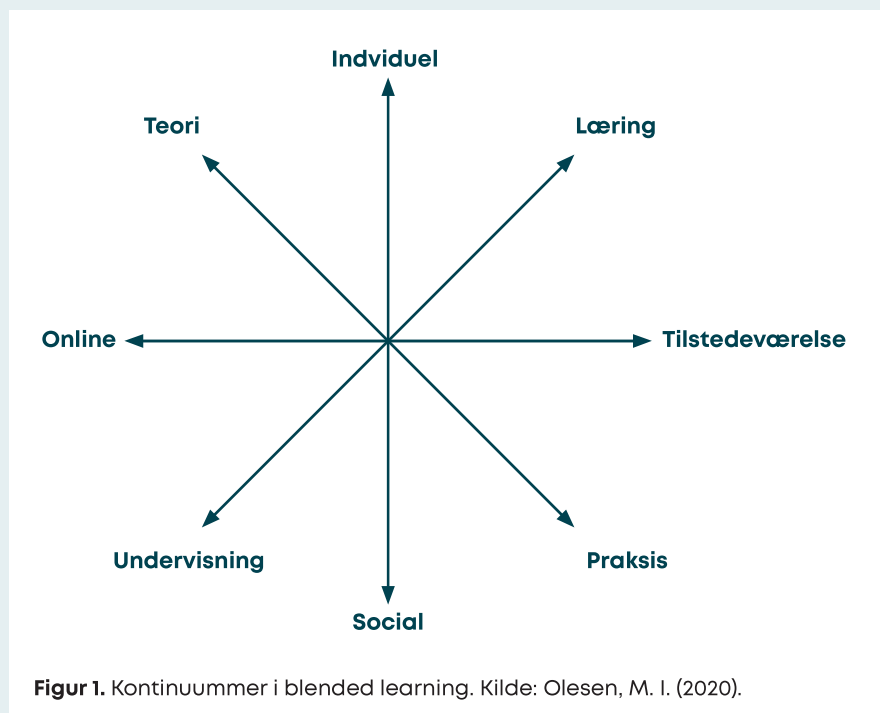
BLENDED LEARNING

Forståelsen af blended learning og den læringsforståelse, der ligger bag læringsdesignet at tage sig selv i uddannelse, bevæger sig inden for den ramme, som nedenstående fire kontinuummer sætter (figur 1). Det betyder, at blended learning kan placeres, fortolkes og udlægges mellem yderpunkterne:

1. Et læringsteoretisk eller et didaktisk begreb til planlægning af undervisning
2. Fuld online-undervisning og fuld tilstedeværelsesundervisning
3. Et teoretisk eller et praksisnært udgangspunkt
4. Individuel læring – social læring

LÆRING ELLER UNDERVISNING

Blended learning kan defineres på mange forskellige måder; det kan eksempelvis handle om mindset og



Figur 1. Kontinuummer i blended learning. Kilde: Olesen, M. I. (2020).

pædagogik snarere end om teknologi – og det kan handle om didaktik snarere end om læring. Det kan derfor diskuteres, om blended learning har noget med læring at gøre, eller om det i højere grad handler om undervisning og læringsdesign – og om blended undervisning er et mere passende begreb.

ONLINE ELLER TILSTEDEVÆRELSE

Blended learning kan desuden defineres et sted mellem fuld online-undervisning eller fuld tilstedeværelsesundervisning, og definitionen vil dermed afhænge af, hvor på kontinuummet man slår ned. Blended learning bliver derfor en betegnelse for et meget bredt udvalg af tilrettelæggelsesformer, lige fra tilstedeværelsesundervisning med et mindre islæt af e-læring til undervisning, der overvejende består af e-læring, men hvor deltagerne i et begrænset omfang også mødes fysisk, fx på seminarer.

TEORI ELLER PRAKSIS

Netbaserede læringsaktiviteter, e-tivities, skal ikke inddrages som erstatning for tilstedeværelsesundervisning, men fordi de har en funktion og skaber en læring, som ikke umiddelbart er mulig på anden måde. For voksne studerende på en diplomuddannelse bør blended learning tilrettelægges i samspil med deltagerens private og jobmæssige dagligdag, og de tilknyttede e-tivities bør derfor tage afsæt i de udfordringer, som den studerende oplever i sin praksis. Blended learning bliver i denne kontekst derfor også et spørgsmål om, hvor på kontinuummet teori og praksis, man slår ned, idet læring på professionsområdet forstås som et samspil mellem teori og praksis kombineret med personlige og faglige refleksioner.

INDIVIDUEL ELLER SOCIAL

Blended learning beskrives ofte som en individcentreret tilgang til læring. EVA's rapport (2019) peger således på, at mange voksne deltagere oplever et

større udbytte af digitale forløb, fordi det at lære i et fællesskab med andre tager tid fra deres egen læreproces, ligesom digitale forløb i højere grad lægger op til, at man som studerende kan fokusere på emner, som er relevante i ens arbejdsituation, og ikke skal bruge samme tid på at høre om andre arbejdsituationer. Blended learning kan imidlertid også forklares som former for medieret social interaktion og internetkommunikation, hvor medieret social interaktion refererer til interaktion mellem to eller flere individer, der normalt er adskilt i tid og/eller rum, hvilket er medieret af forskellige kommunikationsteknologier. Jahnke argumenterer for, at der er en bevægelse i gang fra interaktion til "cross-action", hvor øget digitalisering og nye teknologiske udviklinger skaber muligheder for nye og flere former for kommunikationsrum (Jahnke, 2016).

ET SOCIOKULTURELT LÆRINGSPERSPEKTIV

Det erkendelsesteoretiske forståelsesgrundlag, der ligger til grund for læringsdesignet *at tage sig selv i uddannelse*, tager udgangspunkt i et sociokulturelt læringsperspektiv. Dermed anlægges et konstruktivistisk syn på læring forstået på den måde, at den studerende både ses som konstruktør af egen læring, samtidig med at læring ses som en proces, der konstrueres gennem social interaktion i konkrete kontekster (Dysthe, 2003). Læring finder derfor sted i individets udførelse af individuelle handlinger i en kollektiv praksis. Konsekvensen er ikke, at individer nødvendigvis skal samarbejde, men det er centralt, at man har indblik i relaterede aktiviteter i sin praksis. Det vil sige, at der i et virtuelt læringsmiljø bør være gennemsigtighed mellem de studerende. Udgangspunktet er individets selvstændige arbejde og selvstyrede aktiviteter. Det er imidlertid essentielt, at et blended læringsdesign understøtter sociale relationer i form af kommunikation, dialog, samarbejde og ikke mindst gennemsigtighed (Dalsgaard, 2011).

De nedslag, der vælges på hver af ovenstående fire kontinuummer (figur 1), vil få betydning for læringsdesignet og dermed den læring, som de enkelte studerende vil opleve. I denne artikel – og i det præsenterede læringsdesign – foreslås at arbejde ud fra følgende definition: *Blended learning er en didaktisk rammesætning af individers læring i en social kontekst, der kombinerer og integrerer tilstedeværelsesaktiviteter med e-tivities (og omvendt) på måder, der styrker og udfordrer refleksion over samspillet mellem teori og praksis (Olesen, 2020).*

BLENDED LEARNING I EFTER- OG VIDEREUDDANNELSEN

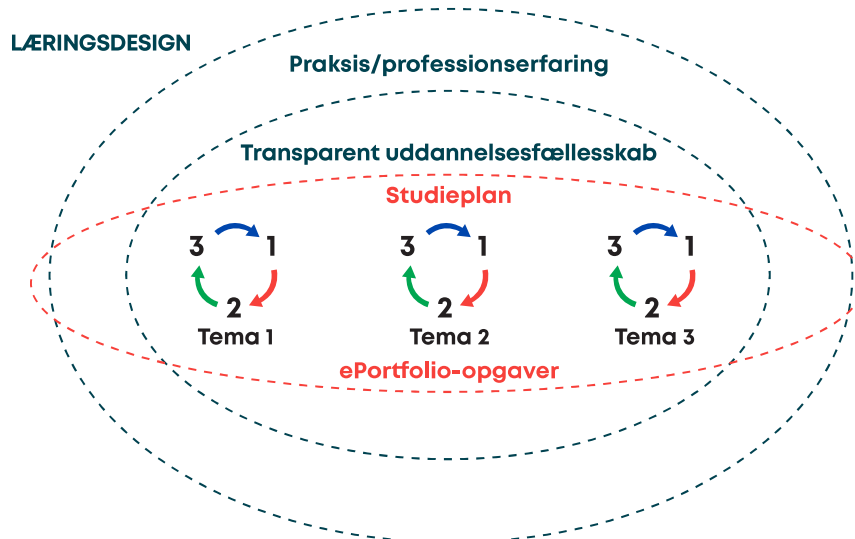
Da deltagerne på diplomuddannelserne typisk er voksne med mange års erhvervs erfaring, der ønsker kompetenceudvikling i samspil med andre voksne, opfattes blended learning som en særligt relevant tilrettelæggelsesform. Brug af blended learning har for denne målgruppe særlig relevans på grund af de specifikke behov i målgrupperne, hvor man som voksen ofte har både familie- og arbejdsliv, og hvor fleksibilitet i tilrettelæggelsen af læreprocesserne er helt afgørende for deres deltagelse. Af EVA's rapport (2019) fremgår det således også, at de digitale forløb opfylder væsentlige behov ift. geografisk og tidsmæssig fleksibilitet både blandt deltagerne selv og blandt deres arbejdsgivere. Rapporten viser desuden, at en gruppe af informanterne foretrækker tilstedeværelsesundervisning, men på grund af tid og/eller geografi er nødsaget til at vælge helt eller delvist digitale forløb og derfor ser de digitale forløb som et mindre godt alternativ til tilstedeværelsesundervisning. En sådan variation i motiverne for at vælge blended learning er også blevet observeret på de pædagogiske diplomuddannelser i UCN, hvilket må formodes at få betydning for en række læringsforudsætninger som fx motivation og engagement, ligesom

motivation og engagement sandsynligvis vil være influeret af deltagerens studieegnhed, selvstændighed og målrettethed, der, sammen med relationer til både undervisere og medstuderende, viser sig at være afgørende faktorer for læringsudbyttet i digitale læringsforløb (EVA, 2019). Når målet er mest mulig læring for alle, må læringsdesign til blandede forløb designes på baggrund af de enkelte deltagers faglige og personlige profil, hvorfor nedslag på de fire kontinuummer (figur 1), i det omfang det er muligt, bør vælges på individniveau og ikke på holdniveau.

Nedenfor følger en præsentation af det læringsdesign, der er blevet afprøvet på nogle af fagmodulerne i den pædagogiske diplomuddannelse.

LÆRINGSDESIGNET "AT TAGE SIG SELV I UDDANNELSE"

Målgruppen på de afprøvede to fagmoduler i den pædagogiske diplomuddannelse er typisk erfarne undervisere fra eksempelvis VUC og oplysningsforbundene. Deltagerne har dermed som minimum en uddannelsesmæssig baggrund i form af en professionsbachelor som lærer, men målgruppen har de senere år ændret sig markant, idet der er set en stor søgning på modulerne af sprogskolelærere, der alle er uddannet på masterniveau (niveau 7 i kvalifikationsrammen, EQF, 2020). Sprogskolelærerne på diplommodulerne uddanner sig således under deres nuværende kompetenceniveau (niveau 6 i kvalifikationsrammen, EQF,



Figur 2. Læringsdesignet: At tage sig selv i uddannelse. Kilde: Olesen, M. I. (2020).

2020), og der er dermed blevet skabt en stor variation i de diplomstuderendes faglige forudsætninger samt studiekompetencer.

Læringsdesignet, der er blevet afprøvet og anvendt på to diplommoduler i studieretningen "Undervisning og vejledning for voksne", har fået titlen At tage sig selv i uddannelse (se figur 2). De to diplommoduler udbydes begge som blanded learning. Resultaterne af afprøvningerne inddrages løbende nedenfor i forbindelse med præsentation af læringsdesignet.

Dygtige professionelle vil sikre en kontinuerlig udvikling af praksis gennem deres handlinger og kommunikation; dvs. de vil anvende deres teoretiske viden til at løse problemer i praksis. Et læringsdesign, der sigter mod professionalitet, bør derfor sikre udviklingen af professionel identitet

og dømmekraft gennem teoretisk og forskningsbaseret indsigt koblet med evnen til at udvikle praksis via refleksion. Læringsdesignet *At tage sig selv i uddannelse* søger derfor at indkapsle praksis frem for at se praksis som noget ved siden af eller udenfor (se figur 2), og samlet set retter aktiviteterne i designet sig mod læringens sociale, refleksive og praksisrettede dimensioner.

Designet er som nævnt inspireret af "The realistic approach" (Korthagan & Kessels, 1999), ifølge hvem den studerendes læring udspringer af virkelige problemer og praktiske situationer oplevet i praksis. De stiplede linjer i figur 2 illustrerer således, at læringsdesign, studieplan (portfolio-opgaver), uddannelsesfællesskab og praksis forløber som egne iterative, dynamiske og foranderlige processer, men i et fleksibelt samspil med hinanden.

FIGUR 3 ILLUSTRERER PD-FORLØBET TILRETTELagt SOM BLENDED LEARNING.

FORLØB: 15 UGER									
Introvideo Præsentation i Canvas Video/ billede	1. frem- møde Opsamling på intro Forventningsaf- stemning Intro til tema 1	E-tivity – tema 1 Portfolio- opgave 1 Niveau 1-3	E-tivity – tema 1 Portfolio- opgave 2 Niveau 4-6	2. frem- møde Opsamling på tema 1 Intro til tema 2	E-tivity – tema 2 Portfolio- opgave 3 Niveau 4-6	3. frem- møde Opsamling på tema 2 Intro til tema 3	E-tivity – tema 3 Portfolio- opgave 4 Niveau 4-6	Onlinemøde Opsamling på tema 3	Online vejledning

Figur 3. Forløbsplan for PD-modul som blended learning, udarbejdet af Monica Irene Krarup Olesen.

FØR STUDIESTART/INTRO

Nogle uger inden studiestart bliver der lagt en introduktionsvideo i Canvas sammen med en opfordring til at se denne. Videoen introducerer til modulets læringsmål, studieplan, temaer, e-tivities/portfolioopgaver, Canvas og eksamensform. Desuden giver videoen et bud på, hvad det vil sige at være blended learner, og hvad den studerende inden 1. fremmøde bør overveje i den forbindelse. Videoen præsenterer også tre typer af studiegrupper, som den studerende bliver bedt om at forholde sig til og vælge sig ind på til 1. fremmøde. De tre typer af studiegrupper er:

- 1. Begrænset deltagelse:** *Jeg skriver alle de løbende opgaver og eksamensopgaver selv, men jeg har brug for nogen at sparre med og stille spørgsmål til.*
- 2. Middel deltagelse:** *Jeg vil gerne skrive de løbende opgaver sammen med min gruppe, men eksamensopgaven skriver jeg selv.*
- 3. Fuld deltagelse:** *Jeg går all in på alle opgaver og vil gerne skrive eksamensopgave sammen med min gruppe.*

Til sidst i videoen får de studerende et link til en tråd i Canvas, og de opfordres til at uploade et billede/en video af sig selv sammen med en kort præsentation. I forvejen ligger der billede og præsentation af underviserne.

1. FREMMØDE

Én undervisningsdag på diplomuddannelserne svarer til seks lektioner. Lektionerne på første fremmøde fordeler sig nogenlunde ligeligt mellem:

1. Præsentation, opsamling på introduktionsvideo, etablering af studiegrupper, opsætning af Canvas, øvelser i at anvende Canvas og forventningsafstemning.
2. Introduktion til tema 1, temaets væsentligste teoretiske begreber, temaets portfolioopgaver og brainstorm over mulige problemstillinger i praksis.

E-TIVITIES

Studieplanens tre temaer¹ bliver introduceret og afsluttet på de tre fremmødegange, mens bearbejdningen af temaerne foregår efter følgende struktur i fjernundervisningsperioderne:

1. Beskriv din praksis. Hvad foregår der lige nu, og hvad er din rolle i denne proces?
2. Forklar praksis. Hvilke mulige forklaringer er der på, at dette sker i praksis?
3. Tematicsér forklaringerne i punkt 2: Hvilke teorier siger noget om disse temaer?
4. Hvilke alternative forklaringer kan der være på, at dette sker i praksis?

5. Hvilke handlinger kan udvikle/forbedre praksis?

6. Hvilke kompetencer har du brug for at udvikle for at løse denne problemstilling/udvikle din praksis?

DEN RØDE TRÅD – FREMMØDE OG E-TIVITIES

Fremmødegange og fjernundervisningsperioder tænkes i videst muligt omfang sammen; dvs. at den litteratur og de underviserproducerede videoer, som de studerende arbejder med i fjernundervisningsperioderne, behandles til fremmøderne. Fremmøderne består dels af en opsamling på problemstillinger, teoretiske begreber og refleksioner over koblingen mellem dette, og dels en introduktion til næste tema; herunder de e-tivities, der knytter sig til dette tema. Der bliver afsat tid til at diskutere det kommende tema/opgaver, deadlines og øvrige praktiske forhold i studiegrupper, ligesom hver fremmødegang afsluttes med en genforhandling af forventninger til den kommende periode: Det kan eksempelvis være underviserens forventninger til aktivitet i Canvas og overholdelse af deadlines samt forventninger til svartid fra underviser og fleksibilitet i deadlines. Se figur 4 for struktur i fremmødegangene.



Figur 4. Strukturen i de tre fremmødegange. Udarbejdet af Monica Irene Krarup Olesen. *FU = Fjernundervisning

¹ Et diplommodul på 10 ECTS dækker oftest 3-5 temaer, hvortil der knytter sig 5-7 læringsmål. Temaerne tager afsæt i modulets læringsmål.

REFLEKSIV PRAKSISLÆRING OG UDVIKLING AF SELVFACILITERINGSKOMPETENCER

De konkrete, praksisrettede portfolioopgaver har fokus på refleksion over praksis, teori og sammenhængen mellem disse. Desuden deles alle opgavebesvarelser samt feedback på og diskussion af opgavebesvarelser i et transparent uddannelsesfællesskab, hvor alle har adgang til hinandens bidrag. Således bliver portfolioopgaverne medspillere i den foranderlige omverden, hvorfra den studerende henter inspiration, forstyrrelser og nuanceringer til brug i det individuelle, kritiske refleksionsarbejde. De skriftlige portfolioopgaver giver imidlertid ikke bare anledning til at stille kritiske spørgsmål til daglig praksis og dermed sikre gældende kvalitet i praksis, men sigter mod, at kritisk refleksion bliver en del af den daglige praksis, således at den vedvarende modtagelighed for fornyelser sikres.

Designet skaber mulighed for systematisk indsamling af data fra praksis, der efterfølgende analyseres og vurderes i lyset af den tilegnede, relevante teori. Refleksion bliver bindeleddet mellem teori og praksis, og resultatet af refleksionen er ny erfaring, som bevirker, at den studerende kan handle i praksis på en anden måde end tidligere. Gennem refleksion får den studerende mulighed for at skabe distance til den konkrete, praktiske situation, så det bliver muligt at analysere denne – og derigennem udvikles den studerendes metakognitive læringsprocesser. De studerende kan på denne baggrund udvikle en større forståelse af det teoretiske grundlag og dermed udvikle kompetencer til at undersøge og udfordre egen praksis.

Med designet tilstræbes en sammenhæng mellem fornemmelse for praksis og refleksion over praksis gennem fem faser, og målet er at udvikle refleksionskompetencer, hvor praktikerne øver sig i at stille

spørgsmål til praksis på baggrund af et relevant vidensgrundlag. Læringsdesignet retter sig mod udvikling af en professionel identitet, professionskompetencer og personlig dømmekraft og lægger således op til refleksiv praksislæring og udvikling af selvfaciliteringskompetencer.

UDBYTTE OG EVALUERING AF LÆRINGSDESIGNET

En tidligere undersøgelse af designet – afprøvet i 2016 – (Olesen, 2019) viste, at refleksion og læring kan udløses af praksisrettede, asynkronne portfolioopgaver, når opgaverne løses og offentliggøres i digitale og transparente læringsmiljøer. For at kunne udnytte fordelene ved et asynkront læringsmiljø med permanent kommunikation er det dog afgørende, at de studerende føler sig trygge i det virtuelle læringsrum. Tryghed kan skabes gennem en tæt, virtuel kontakt med underviseren, hvor denne leverer hyppig (skriftligt og mundtligt) og anerkendende feedback på opgaverne, men også gennem tydelighed i krav til skriftlige opgaver og tydelighed i krav om deltagelse.

Designet blev derefter justeret i forhold til:

1. Relationer: Krav om at melde sig ind i én eller anden form for studiegruppe (se ovenfor).
2. Forventningsafstemning: Fokus på, hvad det vil sige at være blended learner.
3. Stilladsering: Flere læseguides i studieplanen samt flere talende slides over vanskelige teorier.

Modulevalueringen fra 2018 viste en større aktivitet blandt de studerende i forhold til undersøgelsen fra 2016 – også aktivitet, fx diskussioner og spørgsmål initieret af de studerende selv. Den større aktivitet skyldes formentlig en blanding af flere forhold: a) at de studerende er blevet "tvunget" til samarbejde i én eller anden grad gennem studiegrupper, b) at de føler sig mere trygge i Canvas, fordi de til første fremmøde fik opgaver, hvor de

skulle oprette diskussionstråde og prøve at uploade dokumenter i forskellige Canvas-rum, c) at de føler sig mere trygge i forhold til studiets faglige indhold, fordi de i studieplanen i langt højere grad bliver guidet gennem litteraturen, og d) at deres forventninger til studiet og til eget ansvar for studiets udbytte blev justeret til første fremmøde.

Formålet med en senere undersøgelse af designet (Olesen, 2020) var at identificere, hvad der har betydning for voksne diplomstuderende, når de er tilmeldt et uddannelsesforløb tilrettelagt som blended learning – for derigennem at karakterisere de blendede learnere. Undersøgelsen identificerede fire forskellige profiler: "De selvstændige", "De synlige", "De undersøgende" og "De opgivende". Profilerne afspejler en variation i forhold til deltagerens motivation for læring og for at være blended learner, hvorfor hensigten med det følgende afsnit er at diskutere det blendede læringsdesign *At tage sig selv i uddannelse* op imod begrebet motivation.

MOTIVATION FOR BLENDED LEARNING

Som vist i undersøgelsen af Olesen (2020) er graden af motivation tæt knyttet til de blendede learners behov for fleksibilitet samt det perspektiv, de lægger på fleksibiliteten.

Teorier om motivation beskæftiger sig med indre motivation, hvor motivationen er knyttet til deltagerens egne behov, og ydre motivation, hvor motivationen er knyttet til forhold uden for deltageren. I undersøgelsen af Olesen (2020) blev det tydeligt, at nogle af de diplomstuderende var styret af en indre motivation, hvor deres høje grad af motivation og behov for fleksibilitet var knyttet til deres egne private og jobmæssige forhold, mens behovet for fleksibilitet hos andre oftest var knyttet til

arbejdspladsens behov – og som konsekvens heraf en udpræget lav grad af motivation for at deltage i et forløb tilrettelagt som blended learning. Når denne gruppe studerende alligevel deltog og gennemførte uddannelsesforløbet, var det fordi, de var styret af en ydre motivation. Motivation for læring er således afhængig af, om den studerende opfatter læringen som personlig relevant. Derfor er det ofte afgørende for læringsudbyttet, at den studerende selv har været med til at træffe beslutning om at deltage i forløbet. Som voksen er man mest motiveret for læring, når man kan se nødvendigheden og meningen med et kompetenceudviklingsforløb.

Motivation er en afgørende forudsætning for, at voksne engagerer sig aktivt i læreprocesser som en del af deres kompetenceudvikling, og ifølge den voksenpædagogiske teoretiker Malcolm Knowles (2012) vil voksne gerne lære; de vil gerne tage ansvar for deres læring, og de ønsker og udviser selvstyring i deres læreprocesser. For Knowles er det en del af dét at blive voksen, at man gerne vil lære og udvikle sig, og dermed er motivationen altid til stede – men kun hvis omstændighederne tillader det. Motivationsfremmende faktorer indebærer ifølge Wahlgren (2018, s. 81), at:

- undervisningen er anvendelig i forhold til deltagerens dagligdag
- undervisningen udfordrer og skaber nysgerrighed
- deltagerne føler sig trygge i undervisningen.

For nogle af deltagerne i undersøgelsen af Olesen (2020) blev blended learning en forholdsvis utryk tilrettelæggelsesform, der fik konsekvenser for deres læringsudbytte. På grund af utryk deltog de ikke aktivt i aktiviteterne mellem de fysiske undervisningsgange. En rapport af EVA (2019) viste, at mange af deltagerne fra deres undersøgelse oplevede, at deres

læringsudbytte var mindre i de digitale læringsforløb. Der er dog ikke noget, der tyder på, at blended learning og digitale læringsforløb i sig selv er skyld i mindre læring, hvilket Schwehms et al.s (2017) studier viste, men at det er manglende motivation og selvdisciplin, der er de afgørende barrierer for voksne deltageres læringsudbytte med e-læring og blended learning.

Motivation handler om følelser. Engagement og vilje fremmer motivation, mens uvilje, angst og utryk hævder motivation (fx Illeris, 2012). Når voksne skal lære noget nyt, skal de turde "dumme sig" og overskride egne grænser. I forløb tilrettelagt som blended learning skal de desuden turde "dumme sig" i transparente læringsmiljøer, som i asynkrone kontekster oftest vil være af permanent karakter i form af skriftlige spørgsmål og opgavebesvarelser. Tryk, anerkendende feedback og positive sociale relationer er afgørende for motivationen i relation til blended learning.

Behov for selvbestemmelse (Deci og Ryan, 2017) handler om følelsen af, at vi styrer vores eget liv. Handlinger knyttet til selvbestemmelse giver generelt mening – og er dermed motiverende. Undersøgelsen af Olesen (2020) viste, at nogle af de studerende hellere ville have deltaget i forløbet med fuld fremmødeundervisning, fordi de antog, at de ville have følt sig mere tryk ved en undervisningsform, som de havde erfaring med, og hvor de af erfaring vidste, at de ville få den nødvendige støtte og stilladsering i forhold til at tilegne sig studiets faglige indhold. Af årsager, som de studerende ikke selv havde haft indflydelse på, havde de imidlertid været nødt til at tilmelde sig et blended forløb, hvilket for nogle havde været forbundet med stor utryk, passivitet og tilbagetrækning.

De studerende, der skal uddanne sig til FVU-undervisere (Forberedende

Voksenundervisning), bliver mødt af samfundsmæssige krav om formelle kompetencer for at kunne søge eller bibeholde deres job som FVU-undervisere. De møder dermed op på et efter- og videreuddannelsesforløb, som de ikke nødvendigvis kan se meningen med, samtidig med at de bliver konfronteret med et læringsindhold, de ikke selv har indflydelse på. Med udbredelsen af digitale og blended læringsforløb i efter- og videreuddannelseskontekster er der således lagt endnu flere begrænsninger på de voksnes selv- og medbestemmelse, og de presses nu ikke bare på krav til uddannelse og uddannelsens indhold, men også på krav til deltagelsesform, selvdisciplin og selvstændighed. Sådanne forhold kan opleves som modsætningsfyldte, når man føler sig som voksen og gerne selv vil styre sin tilværelse.

Erfaringer fra diplommoduler tilrettelagt som blended learning viser desuden, at nogle studerende har vanskeligt ved selv at tage ansvar for den læring, som uddannelsen lægger op til. Ifølge Illeris (2012) kan dette hænge sammen med, at de voksne mere eller mindre ubevidst bringer deres erfaringer fra egen skolegang med ind i voksenuddannelserne, hvilket lægger op til, at det er læreren, der har ansvaret for undervisningen, for det er læreren, der ved, hvad der skal læres. Illeris (2012) beskriver i den sammenhæng voksenlæring som paradoksal:

"På den ene side er de voksne deltagere tilbøjelige til at opføre sig som skoleelever. De tager ikke noget selvstændigt ansvar, men forventer, at læreren tager styringen og fortæller dem, hvad de skal gøre. På den anden side har de store problemer med at acceptere den underordning, som den traditionelle elevrolle indebærer" (Illeris, 2012, s. 578).

Voksne studerende har ofte et ambivalent forhold til læring, der kræver et brud med de gængse roller som elever og lærere, for at

læringen kan få den effektive, overskridende og lystbetonede karakter, som er kendetegnende for et selvvalgt læringsforløb (ibid.).

I blendede læringsforløb kan den traditionelle rollefordeling ændres ved at tildele de voksne en større grad af autonomi. Eksempelvis viste Kennan et al. (2018), at øget autonomi i e-læringsforløb for voksne kan skabe mere læring, hvis der sker en gradvis overgivelse af kontrol til de studerende. Erfaringer fra blended learning på diplomuddannelserne viser også en sammenhæng mellem studievantheden og selvstændighed, og at disse faktorer påvirker såvel motivation som selvdisciplin.

Der kan også antages at være en sammenhæng mellem autonomi i blendede læringsforløb og individuelle læreprocesser, idet deltagere i blended learning i højere grad kan have mulighed for at fokusere på emner, som er relevante i deres arbejdssituationer, og ikke skal bruge samme tid på at høre om andre arbejdssituationer. Lohr & Haley (2017) viste, at det fremmer voksnes læreproces at inddrage deres egne, personlige erfaringer. Der kan muligvis være nogle tidsbesparende og intensiverende faktorer i at lukke sig om sin egen læreproces, men det er også muligt, at den primære årsag til det øgede læringsudbytte skyldes, at behovet for læringen er opstået som følge af en selvinduceret uoverensstemmelse (Jarvis, 1992), der har ført til handling eller refleksion og dermed læring. Ifølge Jarvis kan en uoverensstemmelse være induceret af andre eller af en selv, og den handling eller refleksion, der skal genskabe harmonien, kan være selvstyret eller styret af andre. Jarvis skriver i den forbindelse, at jo højere grad af autonomi der indgår i læreprocessen, des større sandsynlighed er der for, at den lærende ændrer sin biografi (Jarvis, 1992, s. 157), dvs. at der sker læring.

Meget tyder på, at det er en fordel at lægge op til autonome aktiviteter i et blended læringsdesign, men uden motivation bliver

autonomien ikke modtaget og bragt i anvendelse. Undersøgelsen af Olesen (2020) konkluderer således, at de mest selvstændige og motiverede studerende havde gode erfaringer fra tidligere læringsforløb og følte sig trygge i det virtuelle læringsmiljø; de bragte lange uddannelser og dermed høj faglighed med ind i diplomstudiet og havde på den baggrund gode forventninger til egen mestring.

KONKLUSION OG ANBEFALINGER

Et læringsdesign til blended learning i en efter- og videreuddannelseskontekst må kunne rumme voksne, der møder op med forskellige former for motivation, læringsforudsætninger, erfaringer og behov. Designet må derfor være fleksibelt og tilpasset den enkeltes behov, udfordringer og aftaler med arbejdsplads, eftersom de voksne diplomstuderende har en forventning om, at forløbet er lærerstyret og struktureret inden for en fleksibel og elastisk ramme, hvor de selv kan bestemme, hvor meget tid der skal afsættes til de fysiske fremmøder, hvor mange og hvor lange opgaver der skal afleveres i løbet af studiet, om de vil aflevere og modtage peerfeedback på deres opgaver, og hvor det i så fald skal foregå (Canvas, mail e.a.). Inden for studiets rammer vil de voksne selv vælge litteratur og problemstillinger, som de kan arbejde med, ligesom de selv vil vælge deres læringsfællesskaber og læringsplatforme. De voksne, blendede diplomstuderende ønsker en palet af undervisningstilbud, som består af synkrone og asynkrone aktiviteter, som de kan shoppe rundt i, og undervejs forventer de, at underviserne er klar til at støtte, vejlede og vise empati og omsorg i forhold til både deres studiemæssige, men også deres private anliggender.

Der er – på den ene side – opstået et behov for mere fleksible og individualiserede læringsforløb, mens det – på den anden side – er afgørende for læringsforløbet, at de

voksne forstår, hvad det vil sige at være blended learner, og hvilke krav et sådant læringsforløb stiller til dem.

På den baggrund kan der peges på nedenstående læringsfremmere, når diplommoduler tilrettelægges som blended læring:

1. Afdæk de studerendes forudsætninger

Afdæk de studerendes forudsætninger for at deltage i et forløb tilrettelagt som blended learning, herunder motivation, læringstilgang og tidligere erfaring med kursus/uddannelse og helt eller delvist digitale læringsforløb. Afdækningen må også omfatte tekniske færdigheder, studiekompetencer, faglige, personlige og sociale forudsætninger. Der kan eksempelvis udsendes spørgeskema om dette inden studiestart.

2. Lav en grundig forventningsafstemning – hvad vil det sige at være blended learner?

Læringsplatform, e-tivities, pensum, studiegrupper, eksamensform m.v. kan med fordel præsenteres i en introduktionsvideo et par uger før studiestart. Videoen bør tydeligt kommunikere om, hvad forløbet kommer til at kræve af de studerende, eksempelvis ift. selvstændighed og disciplin.

Der bør følges op på videoen på første fremmødegang, hvor forudsætninger og forventninger diskuteres og afstemmes.

3. Skab stærke relationer mellem undervisere og studerende og mellem studerende

Påbegynd relationsarbejdet allerede inden studiestart, hvor undervisere og studerende kan præsentere sig selv i en video eller ved at uploade et billede/præsentation. Der kan desuden – på første fremmøde – oprettes studiegrupper, så alle som minimum har én studiemakker i det videre forløb.

Vær – som underviser – nysgerrig og forstående i forhold til de

studerendes studie- og jobmæssige situation, og skab derigennem stærke relationer. Desuden er fleksibilitet fra underviserens side afgørende for, at den enkelte studerende føler sig imødekommet i forhold til eventuelle særlige behov.

4. Giv faglig støtte, stilladsering og overblik

De voksne studerende har brug for at kunne tilrettelægge deres studietid, hvorfor det er afgørende, at de – helt fra start – har et overblik over studiet, deadlines, pensum, opgaver m.v. Det er desuden af stor betydning, at de ved studiestart får en velstruktureret studieplan, der uge for uge angiver litteratur, aktiviteter, opgaver og deadlines.

Det bør også fremgå tydeligt i studieplanen, hvornår og hvordan der er mulighed for hjælp af og sparring med underviseren; det kan eksempelvis være en fast, ugentlig online-kontortid, hvor underviseren kan træffes online eller pr. mail/Canvas.

Hvis studerende er gået i stå med en opgave eller har vanskeligheder med at forstå en tekst, er det vigtigt, at han/hun kan få hjælp (hurtigt) – hvis ikke af underviseren så af "studiemakkeren" eller andre med-studerende, eksempelvis gennem mail, Skype, chat, Facebook m.v.

Af øvrig støttende og stilladserende tiltag kan der inddrages læse-guides og skriveskabeloner samt videoer og talende slides, hvor underviseren gennemgår og fremhæver særligt vigtige og vanskelige faglige begreber. Desuden er der stor læringsmæssig værdi i skriftlig feedback og peer-feedback.

5. Skab aktivitet i fjernundervisningsperioderne – og sammenhæng mellem fjernundervisning og fremmøde

Blended learning kan kombinere forskellige digitale læringsaktiviteter, fx quizzer og spil – men også gennem systematisk arbejde med en arbejds- og eksamensportfolio,

hvor de enkelte e-tivities udgør delopgaver i en portfolio; udgangspunktet bør være den studerendes problemstillinger i praksis.

Derudover kan der løbende oprettes diskussionstråde med spørgsmål og "benspænd" til litteraturen og opgaverne, men også spørgsmål til de studerendes studieglæde, -motivation og -intensitet.

Giv desuden den studerende mulighed for fordybelse ved at komme med et første, skriftligt bud på refleksioner over sammenhængen mellem problemstilling og teori, inden denne sammenhæng præsenteres og ekspliciteres til næste fremmøde.

Litteraturliste

- Dalsgaard, C. (2011). *Personlige læringsmiljøer: Universitetsuddannelse på internettet*. Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift, nr. 11, 2011.
- Dalsgaard, C. & Gislev, T. (2019). *Usynlige studerende i åbne online forløb – nye muligheder for efteruddannelse*. Tidsskriftet Læring og Medier (LOM), nr. 21, 2019. <https://tidsskrift.dk/lom/article/view/112700>. Hentet 18.05.2020
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. New York: The Guilford Press.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspil og læring*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Europæisk kvalifikationsramme – EQF. Lokaliseret 30.08.2020: <https://ufm.dk/uddannelse/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/europaeisk-kvalifikationsramme-eqf>
- EVA 2019. *Erfaringer med digitalisering af VEU. Afsluttende rapport om udbredelse og kvalitet af elæring og blended learning på VEU-området*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Illeris, K. (2012) (Red.). *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur
- Jahnke, I. (2016). *Digital didactical designs: Teaching and learning in cross action spaces*. New York: Routledge.
- Jarvis, P. (1992). *Den menneskelige lærings natur*. I Illeris, K. (Red.), 2000. *Tekster om læring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kennan, S., Bigatel, P., Stockdale, S., & Hoewe, J. (2018). *The (Lack of) Influence of Age and Class Standing on Preferred Teaching Behaviors for Online Students*. *Online Learning*, 22(1), 63-181.
- Knowles, M. (2012). *Andragogik – en kommende praksis for voksenlæring*. I Illeris, K. (Red.), (2012). *49 tekster om læring*, s. 557-573. Samfundslitteratur.
- Korthagan, F. and Kessels, J. (1999). *Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education*. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Lohr, K. D. & Haley, K. J. (2017). *Using Biographical Prompts to Build Community in an Online Graduate Course: An Adult Learning Perspective*. *Adult Learning*, 29(1), 11-19.
- Mølgaard, H. & Qvortrup, A. (2015). *Studieaktivitetsmodellen: erfaringer og refleksioner*. Aarhus: Systime profession.
- Olesen, M. I. (2019). *Refleksiv praksislæring i virtuelle, transparente læringsmiljøer*. Tidsskriftet Læring og Medier (LOM), 12(20).
- Olesen, M. I. (2020). *Jeg vil have rigtig undervisning! Profiler af blendede learnere i efter- og videreuddannelsen*. Tidsskriftet Læring og Medier (LOM), 12(22).
- Schwehm, J. S., Lasker-Scott, T., & Elufiede, O. (2017). *A Comparison of Learning Outcomes for Adult Students in On-Site and Online Service-Learning*. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 20(1).
- *Understøttende strategi for digitalisering 2017 – 2020*. Lokaliseret 25.08.2020: https://ucndk.sharepoint.com/sites/intern/topnyheder/Documents/Digitaliseringsfolder2017_enkelsidet.pdf