



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Studerendes orientering i fleksible professionsuddannelsers læringsrum

Et narrativt casestudie af vidensudviklingens veje og afveje

Dau, Susanne

DOI (link to publication from Publisher):
[10.5278/vbn.phd.hum.00007](https://doi.org/10.5278/vbn.phd.hum.00007)

Publication date:
2015

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Dau, S. (2015). *Studerendes orientering i fleksible professionsuddannelsers læringsrum: Et narrativt casestudie af vidensudviklingens veje og afveje*. Aalborg Universitetsforlag. <https://doi.org/10.5278/vbn.phd.hum.00007>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



STUDERENDES ORIENTERING I FLEKSIBLE PROFESSIONSUDDANNELSERS LÆRINGSRUM

ET NARRATIVT CASESTUDIE AF VIDENSUDVIKLINGENS VEJE OG AFVEJE

**AF
SUSANNE DAU**

PH.D. AFHANDLING 2015



AALBORG UNIVERSITET

STUDERENDES ORIENTERING I FLEKSIBLE PROFESSIONSUDDANNELSERS LÆRINGSRUM

**ET NARRATIVT CASESTUDIE AF VIDENSUDVIKLINGENS
VEJE OG AFVEJE**

af

Susanne Dau



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Afhandlingen er indleveret d. 2. november 2015

Ph.d. indleveret: 2. november 2015

Ph.d. vejleder: Lektor Tom Nyvang
Aalborg Universitet

Ph.d. bi-vejleder: Professor Palle Rasmussen
Aalborg Universitet

Ph.d. bedømmelsesudvalg: Professor mso Helle Wentzer
Aalborg Universitet, Danmark

Lektor emeritus Hans Jørgen Staugaard
UCN, Danmark

Professor Finn Daniel Raaen
Højskolen i Oslo og Akershus, Norge

Ph.d. serie: Det Humanistiske Fakultet, Aalborg Universitet

ISSN (online): 2246-123X
ISBN (online): 978-87-7112-293-0

Udgivet af:
Aalborg Universitetsforlag
Skjernvej 4A, 2. sal
9220 Aalborg Ø
Tlf. 9940 7140
aauf@forlag.aau.dk
forlag.aau.dk

© Copyright: Susanne Dau

Trykt i Danmark af Rosendahls, 2015



CV

Susanne Dau er uddannet sygeplejerske (RN) og har gennem mange år fungeret både som ansvarshavende psykiatrisk sygeplejerske på Hvidovre Hospital og som uddannelseskoordinator i psykiatrien i det tidligere Nordjyllands Amt. Hun har det sidste årti været ansat som lektor ved sygeplejerskeuddannelsen på University College North i Hjørring, hvor hendes primære undervisning har været indenfor pædagogik, organisation og ledelse samt psykiatrisk sygepleje.

Hun har en mastergrad i læreprocesser (MLP) og har under ph.d.-studiet været indskrevet på Aalborg Universitet ved Institut for Kommunikation, hvor hun har været tilknyttet forskergruppen ved e-learning lab. Derudover indgår hun i forskningsnetværket 'On the definition of learning' ved Syddansk Universitet.

Hendes forskningsmæssige interesse er indenfor læring og vidensudvikling i uddannelser. Hun har en forståelse af læreprocesser, som relaterer sig til en helhedsforståelse af læring, hvor krop, sind og kognition anses som sammenvævede størrelser, der interagerende med og påvirkes af omgivelsernes komplekse helheder. Udgangspunktet for hendes forskning er inspireret af såvel socialkonstruktivisme, pragmatisme og økologiske perspektiver på læring.

Metodisk er hun inspireret af kvalitative metoder og kritisk-hermeneutisk-fænomenologi med dertil hørende narrative fortolkningsmetoder, som grundlag for og udvikling af ny viden.

Hun har igennem en årrække beskæftiget sig med undersøgelser af vidensgrundlaget i professionsuddannelser og relationen mellem praksis og teori. I tilknytning hertil har hun også samarbejdet med forskere fra Adelaide University i Australien omkring udvikling af feltet. Hun er derudover medlem af en del akademiske online netværk, der har læring og brug af IT i uddannelserne som deres interessefelter.

ENGLISH SUMMARY

The implementation of flexible higher education in undergraduate teacher and radiographer education at University College North forms the background for this thesis. The focus of the study is on how students orient themselves in such blended learning environments, and what impact this orientation may have on their learning and knowledge development. The study is based on six articles and provides a summary of the results through narrative configurations and subsequent refigurations.

Based on a survey, several focus group interviews, individual observations and desk studies, pragmatically mixed methods of data collection have been used. The data collection was carried out over a period of two years, and the informants were students, lecturers, teacher supervisors, clinical supervisors and mentors. A critical-hermeneutic-phenomenological interpretation process has been used. The results are presented as narrative case studies and phenomenological investigations to reveal the research question.

The study investigates how the students orient themselves in the flexible higher education learning environment and what impact these orientations have on knowledge development and the conceptualization of the learning processes.

The thesis reveals how the students' mental, physical and virtual orientation during internships at University College North, at home and online, concerns both 'roads' and 'off-roads' in a dialectical relationship. The orientation towards 'roads' and 'off-roads' is and remains determinant of learning and knowledge development: not only the students', but also the professions' knowledge development. Students orientation turns out, based on narratives and of the metaphorical basis, to be a complex phenomenon. The orientation is a phenomenon that is contingent on the interaction between physical/mental/virtual space, objects/entities and individuals, which means that students 'wayfinding' for learning and knowledge development is, thus, part of a complex interaction. Based on refiguration of the phenomenon orientation, the students' learning processes are theoretical characterized by processes of 'wayfinding'. 'Wayfinding' is a metaphor for the orientation processes that are ongoing through the blended learning courses. The metaphorical basis provides the foundation for a conceptualization of learning processes on the basis of a phenomenological-ecological optics, which, like the orientation, is characterized by the dimensions of spatiality, mobility, interactions, structures, sociality, identity and emotionality. In addition, learning processes thought of as 'wayfinding' are also under the influence of reflection, resources, conditions and references.

The refigurative conceptualization of learning processes as 'wayfinding' reflects, on a theoretical level, a 'map' of the complexity wherein blended learning can be understood, and, thus, is a theoretical contribution to the uncovering of what characterizes blended learning and its dimensions. The conceptualization of learning processes as 'wayfinding', on the general level, illuminates a reflection basis for future designs of flexible education. On a concrete, practical level, the study of student orientation on 'roads' and 'off-roads' adds a contribution to considerations, reflections and actions in practice, and subsequent research initiatives.

DANSK RESUME

Implementeringen af fleksible videregående uddannelser i lærer- og radiografuddannelsen på University College North danner baggrund for denne afhandlings undersøgelse af, hvorledes studerende orienterer sig i sådanne fleksible miljøer, og hvilken betydning denne orientering kan have for deres læring og for vidensudviklingen. Undersøgelsen baserer sig på 6 artikler og en sammenfatning af resultaterne igennem narrative konfigurationer og efterfølgende refigurationer

På baggrund af både et survey, gentagne fokusgrupeinterviews, enkelte observationer og desk-studier er der anvendt pragmatisk 'mixed methods' i dataindsamlingen. Datagenereringen er pågået over en tidsperiode på op til 2 år, hvor informanterne har været både studerende, lektorer, praktiklærere, kliniske vejledere og mentorer. Der er blevet anvendt en kritisk-hermeneutisk-fænomenologisk fortolkningsproces, som grundlag for resultaterne. Resultaterne præsenteres som narrative casestudier og fænomenologiske udredninger, der indgår i afdækningen forskningsspørgsmålet.

Problemundersøgelsen afdækker, hvorledes de studerende orienterer sig i de fleksible videregående uddannelsers læringsrum, og hvilken betydning disse orienteringer kan have for vidensudviklingen samt for begrebsliggørelsen af læreprocesser refigurativt.

Afhandlingen afslører, hvorledes de studerendes mentale, fysiske og virtuelle orientering i praktikken, på University College North, i hjemmet og online vedrører både veje og afveje, som indgår i en dialektisk sammenhæng. Orienteringen mod veje og afveje er og bliver medbestemmende for læringen og vidensudviklingen, og ikke kun de studerendes egen vidensudvikling, men også professionernes. De

studerende orientering viser sig, på baggrund af narrativernes metaforiske grundlag, at være et komplekst fænomen. Orienteringen er et fænomen, der er betinget af den gensidige påvirkning mellem fysiske/mentale/virtuelle rum, objekter/entiteter og person/er, hvilket betyder, at studerendes 'finden vej' til læring og vidensudvikling, indgår i et komplekst samspil hermed. På baggrund af refigureringen af fænomenet orientering bliver der i en teoretisk optik tale om, at de studerendes læreprocesser er karakteriseret ved processer med at finde vej, altså 'wayfinding'. 'Wayfinding' er en metafor for de orienteringsprocesser, der pågår gennem forløbene med blended learning. Det metaforiske grundlag giver basis for en begrebsliggørelse af lærerprocesser ud fra en fænomenologisk-økologisk optik, som i lighed med orientering er karakteriseret ved dimensionerne spatialitet, mobilitet, interaktionelitet, strukturalitet, socialitet, identitet og emotionalitet, men som derudover er under påvirkning af refleksioner, ressourcer, rammebetingelser og referencer.

Den refigurative begrebsliggørelse af læreprocesser, som 'wayfinding', afspejler på det teoretiske niveau et 'kort' over den kompleksitet, hvor indenfor blended learning kan forstås, og er dermed et teoretisk bidrag til afdækningen af, hvad der karakterer blended learning og dennes dimensioner. Ligeledes giver begrebsliggørelsen af læreprocesser som 'wayfinding', på det generelle niveau, et refleksionsgrundlag for fremtidige designs af fleksible uddannelser. På det konkrete praktiske niveau har studiet af de studerendes orientering på veje og afveje bidraget med overvejelser, refleksioner og tiltag i praksis herunder også nye forskningstiltag.

TAKSIGELSER

Socialfonden skal have en stor tak for den økonomiske støtte, der har dannet grundlag for både det samlede FlexVid-projekts gennemførelse og for gennemførslen af herværende ph.d. projekt.

Institut for kommunikation (Human Centered Communication and Informatics (HCCI)) ved Aalborg Universitet (AAU), hvorved jeg har været indskrevet som ph.d. studerende, skal ligeledes have en stor tak for at give rum for at herværende projekt kunne blive realiseret. Det er især instituttets medarbejdere, både vidensmedarbejdere og det administrative personale, som skal have stor tak for deres store grad af imødekommenhed, åbenhed og interesse. Deltagelse i eLearning Labs (eLL) netværk inkl. seminarer og reviewfunktioner på onsdagsmøderne og andre ad hoc møder har i høj grad bidraget til mange faglige og metodiske refleksioner både gennem andres og egne præsentationer.

En særlig tak til Lektor Tom Nyvang, der som hovedvejleder (og medforfatter til den ene artikel i projektets del 2), altid har været til rådighed med faglig og metodisk sparring samt kritiske spørgsmål og refleksioner.

Ligeledes skal Professor Ellen Christiansen fra instituttet have en særlig tak for hendes interesse, engagement og relevante spørgsmål.

Professor mso Thomas Ryberg skal især have en tak for det samarbejde og det engagement, som han har bidraget med som medforfatter på to af de publikationer, der er blevet udarbejdet under projektperioden. Han har været en vigtig faglig sparringspartner med et stort engagement.

En stor tak skal også gives til Professor Palle Rasmussen fra Institut for Læring og Filosofi. Han har, som bivejleder på ph.d. forløbet, bl.a. givet faglig vejledning i forhold til professionsuddannelsesforskningsperspektiverne. Derudover har han medvirket til at give råd og vejledning i forbindelse med studieophold i Norge o.a..

Ph.d. studerende Elisabeth Lauridsen fra Institut for Læring og Filosofi, AAU, skal som medforsker på FlexVid-projektet også have en tak for det samarbejde og de diskussioner, som hun har beriget.

Medarbejderne ved Högskolen i Oslo ved Senter for Profesjonsstudier takkes for deres imødekommenhed og deres samarbejde i forbindelse med de to studieophold, der har været foretaget hertil. En særlig tak til Professor Jens Christian Smeby, som har tilrettelagt rammerne for disse ophold. Ligeledes en stor tak til Professor Anton

Havnes og Professor Finn Daniel Raaen, der har reviewet og kommenteret på udkast til artikler, og som har bidraget med udbytterige samtaler.

Mine kollegaer på University College North (UCN) skal have en stor tak for deres interesse og spørgen ind til projektet. En særlig tak til Projektlederen på FlexVid Ph.d. Hans Jørgen Staugaard, som har været en trofast sparringspartner under forløbet. Ligeledes også en tak til Projektkoordinator Charlotte Heigaard, der har virket som tovholder på flere praktiske dele. Desuden en tak til de øvrige medarbejdere i Forsknings- og Udviklingsafdelingen for deres interesse og åbenhed. Endvidere en tak til Studieleder for Sygeplejerskeuddannelsen Jonna Frölich og Afdelingsleder Lene Iskov Thomsen, for deres opbakning og støtte undervejs.

Den største tak til informanterne i projektet. Både de involverede studerende, lektorer, praktikvejledere, kliniske vejledere og mentorer skal have en stor tak for deres velvillighed til at deltage i gentagne interviews og observationer og for de studerendes vedkommende også i online surveys. Uden deres deltagelse havde herværende projekt ikke været muligt.

Endelig skal familien have en tak for deres tålmodighed og rummelighed.

INDHOLDSFORTEGNELSE

KAPITEL 1 Indledning	17
1.1 Baggrund.....	19
1.2 Forskningsfelt.....	20
KAPITEL 2 Aktuel viden indenfor projektets forskningsfelt	23
2.1 Fleksible videregående uddannelser og blended learning samt læringsperspektiver og udfordringer herved	23
2.1.1. Erfaringer med blended learning på University Colleges i Danmark og Norden.....	36
2.1.2. Metoder til at undersøge blended learning	38
2.2 Kravet om vidensudvikling i professions-uddannelsernes blandede forløb ...	39
2.3 Læringsrum i uddannelsernes blandede forløb.....	42
2.4 Opsamling på hvorledes herværende projekt kan bidrage til den aktuelle viden indenfor forskningsfeltet	43
2.4.1. Artikler, der indgår i bevarelsen af problemformuleringen.....	48
KAPITEL 3 Positionering og metodologi	51
3.1 Ontologisk-filosofisk positionering.....	51
3.1.1. Kritisk-Hermeneutik	51
3.1.2. Fænomenologien som grundlag	53
3.2. Epistemologisk positionering.....	55
3.2.1. Teoretisk forståelsesgrundlag.....	57
3.3. Metodologi.....	60
3.3.1. Forskningsdesign – Et narrativt casestudie med anvendelse af hovedsageligt kvalitative metoder.....	61
3.3.2 Survey	66
3.3.3. Fokusgruppeinterviews	68
3.3.4. Observationsstudier.....	76
3.3.5 Desk-studier	79
3.3.6 Analyse og fortolkningsmetode	80
3.3.7 Refleksioner over forskerens egen rolle, for-forståelse og handlinger i dataindsamlingsforløbene, analyserne og fortolkningerne	84

3.3.8 Refleksioner over metodologiens kvalitet, herunder troværdighed, overførbare, konsistens og transparens.	85
---	----

KAPITEL 4 Resultater	90
4.1. Fortælling om FlexVid i læreruddannelsen.....	92
4.2 Fortælling om FlexVid i radiograf-uddannelsen	96
4.3 Fortællingen om de studerendes orientering og vidensudviklingens veje og afveje i praktikken.....	99
4.4 Fortællingen om de studerendes orientering og vidensudviklingens veje og afveje på UCN.....	113
4.5 Fortællingen om de studerendes orientering og vidensudviklingens veje og afveje i de studerendes hjem	124
4.6 Fortællingen om de studerendes orientering og vidensudviklingens veje og afveje online	131
4.7 Sammenfatning af fortællingerne om de studerendes orientering og vidensudviklingens veje og afveje	147
4.8 En refigurerer af fænomenet orientering ud fra det metaforiske grundlag	151
4.8.1. Redegørelse for i hvilken grad de fremkomne dimensioner i orienteringen kan bekræftes eller falsificeres set i lyset af den eksisterende forskning indenfor blended learning.	165
4.9 En refigurerer af resultaterne i en begrebslig model om læreprocesser i fleksible uddannelsesmiljøer.....	170
KAPITEL 5 Konklusion	180
KAPITEL 6 Diskussion, implementering og fremtidig forskning	186
LITTERATURLISTE	192
BILAGSOVERSIGT	217
Bilag A.....	218
Bilag B.....	220
Bilag C.....	222
Bilag D.....	223
Bilag E.....	240
Bilag F	243
Bilag G	248
Bilag H	252

Bilag I	253
Bilag J	298

OVERSIGT OVER FIGURER OG TABELLER

FIGUR 1:	FOKUSGRUPPEFORLØBET
FIGUR 2:	OBSERVATIONSSTUDIERNES FORLØB
FIGUR 3:	ILLUSTRATION AF FORTOLKNINGSMETODEN 3 MIMESISNIVEAUER
FIGUR 4:	BESKRIVELSE AF VIDENSUDVIKLINGSPROCESSEN VED BRUG AF SECI-MODELLEN SOM ANALYTISK RAMME FOR METODEN
FIGUR 5:	STUDIEAKTIVITETSMODELLEN FOR LÆRERUDDANNELSENS FAG PÆDAGOGIK, DANNEELSE OG PRAKSIS
FIGUR 6:	STUDIEAKTIVITETSMODELLEN FOR MODUL 7 I RADIOGRAFUDDANNELSEN
FIGUR 7:	BILLEDER FRA RADIOGRAFIPRAKSIS
FIGUR 8:	BILLEDE FRA FOLKESKOLEN, HVOR OBSERVATIONSSTUDIE BLEV FORETAGET

- FIGUR 9: ILLUSTRATION AF STUDERENDES ORIENTERING I PRAKSIS OG VIDENSUDVIKLINGENS VEJE OG AFVEJE
- FIGUR 10: BILLEDE FRA LÆRERUDDANNELSENS LOKALITETER I AALBORG
- FIGUR 11: BILLEDE FRA RADIOGRAFUDDANNELSENS LOKALITETER I AALBORG
- FIGUR 12: ILLUSTRATION AF STUDERENDES ORIENTERING PÅ UCN OG VIDENSUDVIKLINGENS VEJE OG AFVEJE
- FIGUR 13: ILLUSTRATION AF STUDERENDES ORIENTERING OG VIDENSUDVIKLINGENS VEJE OG AFVEJE I HJEMMET
- FIGUR 14: BILLEDE AF STUDERENDES ONLINE AKTIVITET
- FIGUR 15: ILLUSTRATION AF STUDERENDES ORIENTERING OG VIDENSUDVIKLINGENS VEJE OG AFVEJE ONLINE
- FIGUR 16: EN SKEMATISK OVERSIGT OVER FÆNOMENET 'ORIENTERING' OG DE DERTIL KNYTTEDE DIMENSIONER AF BETYDNING HERFOR
- FIGUR 17: ILLUSTRATION AF LÆREPROCESSER SOM 'WAYFINDING'
- TABEL 1: SURVEYDATA OVER HVORDAN STUDERENDE FORETRÆKKER AT ARBEJDE MED ET FAG, NÅR DE ER I PRAKTIK
- TABEL 2: SURVEYDATA OVER HVORDAN STUDERENDE FORETRÆKKER AT ARBEJDE MED ET FAG I UNDERVISNINGEN
- TABEL 3: SURVEYDATA OVER STUDERENDES VURDERING AF VIGTIGHEDEN AF AT UDDANNELSEN ER FLEKSIBELT TILRETTELAGT

TABEL 4: VIDENSUDVIKLINGEN VEJE OG AFVEJE I HENHOLDSVIS PRAKSIS, PÅ UCN, I HJEMMET OG ONLINE

KAPITEL 1 INDLEDNING

Denne afhandling er et resultat af en del af følgeforskningen på implementeringen af de fleksible videregående uddannelser (FlexVid) i regi af University College, hvor forskeren gennem 2 år har indhentet data fra henholdsvis radiograf- og læreruddannelsen. Udgangspunktet for undersøgelsen bunder i forskerens mangeårige forskningsmæssige interesse i undersøgelse af vidensudvikling og læring i professionsuddannelserne og grundlaget herfor, hvilket også fremgår af forskerens tidligere publikationsbidrag (Dalsgaard, Dau, Grønkjær & Nielsen 2004, Dau, Haslam & Støvring, 2009, Dau & Nielsen, 2007, 2009, 2010, 2011a, 2011b).

FlexVid projektet omfattede fra start 4 uddannelser indenfor for hvert sit hovedområde, henholdsvis det sundhedsfaglige, det pædagogiske, det tekniske og det merkantile. Radiografuddannelsen, læreruddannelsen, bygningskonstruktøruddannelsen og markedsføringsøkonomuddannelsen blev udvalgt som repræsentanter for FlexVid med henblik på at kunne generere modeller for blended learning, som kunne være til inspiration og/eller komme i anvendelse indenfor de specifikt tilknyttede hovedområder. Årsagen til at kun 2 af de 4 uddannelser er medtaget som undersøgelsesgenstand i herværende afhandling er, at det har været væsentligt, at kunne undersøge uddannelser, som har et nogenlunde sammenligneligt kompetencesigte, hvilket 3 af de 4 uddannelser har. Dette illustreres ved at alle 3 er professionsuddannelser, hvori der ligger en fordring om, at de studerende skal kunne udvikle kompetencer til at udvikle professionens virke og faglighed undervejs i studiet. Da markedsføringsøkonomuddannelsen kun er en 2 årig erhvervsuddannelse betyder det, at der ikke stilles samsvarende kompetencekrav (Bekendtgørelse om erhvervsakademiuddannelse inden for international handel og markedsføring, 2009). Endvidere har afhandlingen til hensigt, at undersøge blended learning i uddannelsernes forskellige læringsrum for at kunne favne FlexVid-forøbet i sin kompleksitet og i relation til den konkrete professionspraksis. Dette har betydet, at undervisning og læring i praktikforløb er medtaget som optik. Da Ph.d. projektet er baseret på et 3 årigt forløb, har det kun været muligt at følge uddannelserne empirisk over 2 år, hvilket har betydet, at bygningskonstruktøruddannelsen er blevet fravalgt som undersøgelsesgrundlag, da denne uddannelse først involvere praktiske forløb på de studerendes tredje år i uddannelsen.

Afhandlingen afdækker således, hvordan lærer- og radiografstuderende orienterer sig i forskellige læringsrum¹ under et forløb med blended learning. Det undersøges,

¹ Læringsrum refererer her til de rum, som de studerende foretager studieaktiviteter indenfor med henblik på at lære professionens fag. Oliver & Trigwell (2005) pointerer, at læringsrummet er definerende for karakteren af læringsbetingelser.

hvorledes disse orienteringer kan have betydning for de studerendes læring og vidensudvikling (egen og professionens), samt for begrebsliggørelsen af læringsbegrebet mere generelt.

Afhandlingen befatter sig med undersøgelser af de studerendes orientering og læring, på baggrund af informanternes oplevelser og erfaringer hermed. Det betyder dog ikke, at didaktiske, organisatoriske, økonomiske faktorer og ressourcer i undervisningsplanlægning ikke har betydning, men de har en mindre udfoldelsesgrad i herværende undersøgelse og fremgår mest som forklaringselementer i de refigurative fortolkninger. Tilsvarende er de politiske, historiske² og samfundsmæssige perspektiver nedtonet. Valget af undersøgelsesfeltet afspejler sig ligeledes i forskningsspørgsmålet, hvor fænomenerne orientering, rum og vidensudvikling er de centrale omdrejningspunkter for undersøgelsen.

Afhandlingen indskrives sig i et kritisk-hermeneutisk og fænomenologisk-narrativt forskningsfelt og afspejler en proces, hvor erfaringer, oplevelser og forståelser er blevet delt, kombineret med anden viden, udvidet, fortolket og indlejret. Processen med tilblivelsen af resultaterne er at betragte som en vidensudviklingsproces, der er pågået og pågående blandt informanter og forsker. Det er en proces, der har bragt nye erkendelser og undring frem. Resultaterne af processen skal ikke opfattes som manifestationer, men som resultater tilblevet i fortid, præsenteret i en nutid og pegende mod fremtiden, dvs. som et værk, der er under stadig fortolkning afhængigt af læserne af undersøgelsens tekster.

Afhandlingen form er artikelbaseret og består af to dele, hvor del 1 er en sammenfatning af projektet og del 2 omfatter artiklerne, som danner grundlag herfor. Del 1 indeholder 6 kapitler med redegørelser for; baggrunden for projektet, den aktuelle viden indenfor forskningsfeltet, projektets positionering og metodologi, resultaterne, samt en opsummerende konklusion og redegørelse for projektets implementering i praksis samt fremtidige forskningsperspektiver. Det anbefales læserne, at læse artiklerne før sammenfatningen, da disse ligger forud for sammenfatningen og da artiklerne bliver brugt som referentielt materiale. En anden grund hertil er, at resultaterne fra artiklerne ikke direkte er gengivet i sammenfatningen, men bygger videre herpå.

² I kapitlet "Sociale medier i klinisk praksis – nye læringslandskaber og muligheder" (Ryberg & Dau, 2013) er E-lærings historie i relation til de professionelle læringsmuligheder dog kort beskrevet.

1.1 BAGGRUND

Projektet tager udgangspunkt i implementering af blended learning i professionsuddannelserne og har specifikt fokus på lærer- og radiografuddannelsens implementering af de fleksible uddannelser i regi af University College Nord (UCN).

FlexVid-projektet hviler på den regionale interesse for at mobilisere studerende fra udkantsområder i Nordjylland til at påbegynde en videregående uddannelse, med henblik på at øge uddannelsestilslutningen, at skabe regional vækst, udvikling/arbejdskraft og tilgodese studerendes individuelle behov for lokal forankring og fleksibilitet, jf. styregruppens beskrivelse af hvordan et FlexVid hold ser ud (se bilag A). FlexVid-projektet har overordnet haft til opgave, at undersøge implementeringen af blended learning og hvordan denne kan danne grundlag for kvalitetsprofessionsuddannelser med tilgængelighed udenfor de større byer (Projektansøgning Den Europæiske Socialfond, 2011). FlexVid projektet har haft tilknyttet et eksternt evalueringsfirma (DAMVAD) til at foretage den overordnede monitorering og evaluering af kvaliteten af uddannelserne. Derudover har der været to Ph.d. studerende tilknyttet, med forskellige fokusområder, i undersøgelsesarbejdet indenfor FlexVid projektperiodens forløb i 2012-2014. Regional udvikling og studerendes lokale forankring og fleksibilitet er omdrejningspunktet i en anden Ph.d. afhandlings undersøgelse (Lolle, 2014). Herværende afhandling har i stedet taget afsæt i de læringsmæssige muligheder og udfordringer ved FlexVid forløbet i professionsuddannelsernes teoretiske og praktiske dele, igennem undersøgelsen af de studerendes orientering og betingelser for vidensudviklingen.

I de undersøgte FlexVid-uddannelser er der tale om anvendelsen af blended learning som læringsstrategi med referencer til især Garrison & Vaughans (2008, s. 148) definition, der beskriver, at det er en integration af gennemtænkte og udvalgte komplementære ansigt-til-ansigt og online baserede tilgange og teknologier.

FlexVid-uddannelsernes implementering af blended learning sigter dels mod at forbedre uddannelsernes kvalitet og dels mod at forbedre adgangen til uddannelse. Dette er i tråd med de politiske diskurser i de danske regioner, hvor det beskrives, at en af løsningerne på, hvordan flere kommer i uddannelse, kan være at etablere IT-støttet fjernundervisning (Danske regioner 2010, s. 51). Dette skulle bidrage til opfyldelse af bl.a. den mellem regeringen og regionerne etablerede partnerskabsaftale om vækst og erhvervsudvikling (Jensen, 2012).

FlexVid-uddannelsernes tilrettelæggelse er funderet på blended learning, hvor de studerende kan studere hjemme hos sig selv eller på en arbejdsplads, når der er tid og rum herfor, med mulighed for IKT-støttet kontakt til sine undervisere og medstuderende og i samspil med anvendelse af mere traditionelle læringsformer. I

både radiograf- og læreruddannelsen blev de fleksible forløb tilrettelagt med ca. 50 % ansigt-til-ansigt undervisning på campus og ca. 50 % udenfor campus, f.eks. i forbindelse med studieaktiviteter hjemme og/eller online, herunder også studiegruppearbejde.

Undersøgelse af indførelsen af blended learning i herværende ph.d. projekt skal ses i lyset af progressionen igennem forløb og uddannelsesmoduler, vel vidende, at herværende ph.d. projekt kun forløber i en treårig periode og kun har kunnet indsamle data fra uddannelsernes første 4. semestre.

Samlet er der i de officielle UCN dokumenter tale om, at undersøge hvordan blended learning i professionsuddannelserne tilrettelægges og gennemføres, og om de kan danne grundlag for professionsuddannelser med en høj kvalitet, jf. hensigten med FlexVid-projektet. Dette fordrer en undersøgelse af både vidensudviklingsmulighederne under blended learning, og en undersøgelse af de forskellige læringsrums affordance (tjenstligheder) herfor.

Udgangspunktet for valg af problemstilling har sin baggrund i de didaktiske udfordringer, som FlexVid-projektet står overfor, set i forhold til anvendelsen af modeller for blended learning i professionsuddannelser. Forskningsinteressen i forhold til disse modellers implementering vedrører især, i hvilken grad dette får betydning for vidensudvikling i professionsuddannelserne. Vidensudvikling har ikke blot et læringsmæssigt anliggende, men har også haft en politisk opmærksomhed de seneste år, f.eks. i forhold til at professionsuddannelserne skal være velfærdsudviklere (Østergaard, 2013), og i forhold til visionerne om, at de, som en del af de videregående uddannelser, skal bidrage aktivt til vækst (Finansministeriet, 2013) i samfundet.

På det erkendelsesteoretiske niveau undersøges grundlaget for studerendes og professionens vidensudviklingen. Dette foregår gennem en undersøgelse af hvordan viden og læring opleves og erfares blandt informanterne i et blended learning forløb, set i lyset af de eksisterende muligheder og udfordringer, rummenes affordance og de studerendes orientering her indenfor.

1.2 FORSKNINGSFELT

Mange af ovennævnte aspekter indgår delvist i den aktuelt beskrevne internationale forskning indenfor feltet blended learning generelt (Graham, 2006; Garrison & Vaughan, 2008), f.eks. vidensudvikling og læring (Yeh, Huang & Yeh, 2011,) samt rum og affordance i miljøer med blended learning (Goodyear, 2008; Pérez-Sanagustín, Hernández-Leo & Blat, 2009), men forskningen synes stadig at være temmelig uudviklet (Graham, 2013, s. 338; Torrisi & Drew, 2014). Dette gælder f.eks. specifikt i forhold til professionsområdet vekseldannelser, hvor især læringsrummenes forskellige betydning synes at være underbelyst

I forhold til hvordan blended learning kan give de studerende mulighed for at udvikle deres viden, så beskæftiger de fleste videnskabelige undersøgelser sig med enten gymnasiale uddannelser eller højere universitetsuddannelser, som enten ikke indeholder en kombination af teoretiske og praktiske perioder i uddannelsen (som tilfældet er med professionsuddannelserne) eller som kun har fokus på et læringsrum, og som desuden oftest ikke specifikt omtaler læringsudbytter i form af faglig vidensudvikling, relateret til en given professionspraksis. Desuden er der utilstrækkelig forskning i teknologistøttet undervisning i forhold til studerendes vidensudvikling af praksisfeltet i eksempelvis sundhedsuddannelserne (Rowe, Frantz, & Bozalek, 2012). De generelle undersøgelser af vidensudvikling indenfor blended learning i gymnasiale og højere uddannelser kan ikke direkte overføres til FlexVid-uddannelserne, idet både sociologiske, didaktiske og kulturelle faktorer indgår med en større kompleksitetsgrad i erhvervsrettede hybride professionsuddannelser, hvor både teoretiske og praktiske forløb indgår.

Professionsuddannelsernes dobbeltsigte med kvalificering både til erhverv og videreuddannelse betyder, at de studerende igennem deres uddannelse skal kunne agere indenfor forskellige felter, med forskellige egenlogikker og forskellige syn på viden (Dau & Nielsen, 2009, 2011b), samt dennes anvendelse og udvikling. De studerende skal således forholde sig til, og anvende, forskellige vidensformer i forskellige kontekster igennem uddannelsens teoretiske moduler, i de praktiske/kliniske moduler og i kvalificering til erhvervs- og/eller videreuddannelsessammenhænge.

Ph.d. projektets anliggende og forskerens interesse er altså, at bidrage til en nøjere afdækning af og en nuanceret optik på netop disse blandede uddannelsers muligheder og udfordringer, hvad angår læring og vidensudvikling i fleksible læringsmiljøer, indenfor for de første to år af implementeringen. I relation til vidensudvikling, så anskues viden i herværende projekt som noget, der opstår, genereres og produceres i kognitive, emotionelle, fysiske, virtuelle og spirituelle aktiviteter, både hos det enkelte individ og i samspillet mellem mennesker, og i samspillet mellem mennesket/mennesker og deres omgivelser. Viden har eksplicite såvel som tavse dimensioner. Viden betragtes derfor ikke kun som faktuel viden og formel viden, men også som mere implicite, erfaringsbaserede, uformelle og/eller indlejrede former for viden. Viden kan f.eks. genereres gennem narrativer, der kan anvendes til, at producere viden af mere situationel karakter, som har en direkte værdi for dem, som er involverede heri.

Læring og vidensudvikling anses i herværende afhandling som sammenvævede begreber, der implicerer overlappende processer af forskellig karakter. F.eks. læring hos individet, læring i fællesskaber og læring i organisationer, hvor vidensudviklingen er en del af disse processer. Læring skal ikke kun forstås som outcome, i form af udvikling af erkendelse, færdigheder og kompetencer, men også som kontinuerlige og foranderlige processer. Læring pågår gennem indre

tilegnelsesprocesser og konstruktioner samt gennem ydre samspilsprocesser og sociale konstruktioner. Læring og vidensudvikling ses ikke alene som værende under indflydelse af individet og individernes sociale samspil, men også som værende påvirket af det omgivende miljø og den kontekst, hvor indenfor lære- og udviklingsprocesserne finder sted. Der er ligeledes ikke kun tale om mentale kognitive eksplicite processer, men også emotionelle og fysisk kropslige interaktioner, hvorfor læring og vidensudvikling indskrives sig som begreber i en kompleks økologi³. Når der både refereres til læring og vidensudvikling i herværende afhandling, skal det ses i lyset af, at læring og læreprocesser primært, i herværende afhandling, bliver associeret med læringsteoretiske tilgange, der relaterer sig til transformativ, socialkonstruktivistiske og kultursociologiske tilgange. Vidensudvikling og læreprocesser er i afhandlingen, som nævnt, betragtet som overlappende begreber, men vidensudvikling bliver i afhandlingen primært relateret til rummet herfor med afsæt i en narrativ og organisationsteoretisk forståelse af individers, grupper og organisationers tavse og eksplicite processer. Derudover er vidensudviklingsbegrebet også mere specifikt relateret til udvikling af professionens faglige viden i praksis, i herværende projekt.

Studerendes muligheder og barrierer for læring og vidensudviklingen indenfor de forskellige læringsrum (fysiske, online og mentale), og de fleksible læringsformers betydning herfor, er der primært redegjort for i artiklerne i del 2. Artiklerne i del 2 danner grundlag for en nærmere afdækning af, hvorledes de studerende orienterer sig indenfor de fleksible uddannelsers læringsrum, samt hvilken betydning disse orienteringer kan have for vidensudviklingen og begrebsliggørelsen af læreprocesser (hvilket udfoldes i herværende afhandling - del 1). Dermed indskrives denne forskning sig som et væsentligt bidrag til forståelse af professionsbachelorstuderendes oplevede ageren i forskellige læringsrum og til en forståelse af læreprocesser i fleksible uddannelser mere generelt. Der er tale om et bidrag, som kan have betydning for den fremadrettede uddannelsestilrettelæggelse, kommende didaktiske overvejelser og en mere fundamental forståelse og afsløring af vidensudviklingens ”veje og afveje” i fleksible uddannelsesforløb. ”Veje og afveje” bruges i afhandlingen som metaforiske dialektiske begreber for de muligheder og udfordringer, der er for vidensudviklingen, og relaterer sig dermed til studerendes orientering i læringslandskabet.

Forskningsfeltet indskrives sig som et bidrag til den eksisterende nutidige forskning indenfor feltet, hvilket vil blive udfoldet mere præcist i næste kapitel.

³ Økologi vedrører forholdet mellem mennesker og deres miljø, samt den gensidige påvirkning herimellem.

KAPITEL 2 AKTUEL VIDEN INDENFOR PROJEKTETS FORSKNINGSFELT

I dette kapitel vil der blive redegjort for, hvorledes herværende forskningsprojekt har sin berettigelse i forhold til den eksisterende viden indenfor undersøgelsesfeltet. Først vil dette belyses ud fra den eksisterende viden om blended learning i professionsuddannelser, da det er blended learning, der karakteriserer de fleksible videregående uddannelser. Dernæst redegøres mere specifikt for den aktuelle viden herom i forhold til kravet om vidensudvikling i professionsuddannelser og endelig i forhold til de implicerede læringsrum. Hensigten med kapitlet er at rammesætte projektets relevans, i forhold til den eksisterende aktuelle viden indenfor feltet. Kapitlet illustrerer dele af den aktuelle viden indenfor de sidste 11 år. Denne tidsramme er valgt, fordi implementering af blended learning er et felt, som er under kontinuerlig forandring, og derfor må ses i lyset af den seneste udvikling. Der argumenteres i kapitlet, for de områder som forskningen savner afdækning af, hvilket danner baggrund for projektets specifikke problemformulering sidst i kapitlet.

2.1 FLEKSIBLE VIDEREGÅENDE UDDANNELSER OG BLENDED LEARNING SAMT LÆRINGSPEKSIKTIVER OG UDFORDRINGER HERVED

Blended learning og brugen af informationsteknologi er, ifølge nogle forskeres 10-11 årige gamle beskrivelser, ikke et nyt fænomen, men relaterer sig til udviklingen af fjernstudier (Guri-Rosenblit, 2005), og kan dateres tilbage til tidligere tiders brug af kommunikation via brevveksling. Der er eksempelvis erfaringer med brugen af distribueret læring via fjernstudier fra Norge og Island tilbage fra 1979, som indenfor det seneste årti er kommet under udvikling i kraft af mulighederne, som gives online (Jóhannsdóttir & Skjelmo, 2004). Der er dog ifølge Guri-Rosenblit (2005) stor forskel på brugen af e-læring og så de oprindelige fjernstudier, idet der er væsentlige forskelle mellem distribueret undervisning og e-læring især i forhold til målgrupperne. Hvor den typiske målgruppe i fjernstudier har været ældre etablerede studerende så har e-læring haft en langt bredere målgruppe, og der har været en forskel i relation til de interesser, der ligger bag udviklingen af henholdsvis distribueret undervisning og e-læring (Guri-Rosenblit, 2005). Blended learning skal ses i lyset af erfaringerne med fjernstudier og e-læringsforløb og bygger på flere års erfaringer med disse og mere traditionelle undervisningsformer samt teknologibrug, men blended learning er samtidigt under kontinuerlig udvikling og påvirkning af stadig nye teknologier og distribueringsmuligheder (Bersin, 2004, s. 13). Selvom Bersins (2004) undersøgelse er over 10 år gammel så synes dette stadig at gøre sig gældende. Det betyder, at blended learning som begreb undergår

kontinuerlige transformationer, som det også har været tilfældet med andre e-læringsforløb og distribueret undervisning.

Dét, der karakteriserer begrebet blended learning er derfor stadig, at det ikke er nøjere eller entydigt defineret (Chen & Lu, 2013), men fremstår som et mangetydigt begreb med relationer til tilsvarende begreber såsom netværks-læring, blandede læringstilstande (mixed-modes), hybrid-læring, multi-metode læring etc., der blandt andet relaterer til Computer Supported Collaborative Learning (CSCL), Computer Supported Collaborative Work (CSCW), Computer Mediated Communication (CMC), Communities of Inquiry (COI), networked Learning og andre udløbere (Dau, 2012). Derudover kan det være svært at sige, hvad der ikke er blended learning, da alle former for læring synes at indeholde elementer af blended learning, og da der er tale om et begreb, der sammenbinder en kompleksitet af enheder (Norberg, Dziuban, & Moskal, 2011). Dette betyder samtidig, at der også er adskillige måder hvorpå blended learning bliver integreret på i uddannelsesinstitutionerne, hvilket også bekræftes i en international forskningsrapport af Tiirmaa-Oras et al. (2007). Der er derfor stadigvæk et stort forskningsfelt åbent for afdækning af, både de lærende, læringskulturen, læringsressourcerne, infrastrukturen (Tiirmaa-Oras et al, 2007), og hvad, der karakteriserer blended learning (Graham, 2013, s. 338; Torrisi & Drew, 2014).

Blended learning kan som begreb virke misvisende, idet der frem for et læringsbegreb nærmere er tale om et didaktisk begreb omhandlende undervisningstilrettelæggelse af studier med forventning om en bestemt type læring. Oliver og Trigwell (2005) fremhæver netop denne problematik og argumenterer for, at der i adskillige sammenhænge har været tale om en upassende anvendelse af begrebet blended learning. De fremhæver, at blended learning i stedet handler om undervisning, hvorfor de også foreslår, at f.eks. blended undervisning er en mere passende terminologi herfor. Tilsvarende har andre med baggrund i fund fra egne empiriske studier argumenteret for, at blended learning i stedet burde navngives som blandede undervisningsomgivelser (Inglis, Palipana, Trenholm & Ward, 2011), hvilket også ligger i forlængelse af den opfattelse, som herværende afhandling tager udgangspunkt i.

Oliver og Trigwell (2005) kritiserer, at læringsbegrebet indenfor blended learning fortolkes forskelligt i forskellige undersøgelser og nævner, at det betyder, at grundlaget for blended learning reduceres til et didaktisk mix af metoder fremfor teoretiske overvejelser bag læring. Hvis dette mix skal undersøges nærmere i forhold til læringsdimensionen, bliver det derfor væsentligt at se på, hvordan involverede personer oplever deres muligheder for at orienterer sig i dette mix af forskellige aktiverede didaktikker på tværs af forskellige læringsrum, og hvilke udfordringer der er hermed.

På trods af kritikken vedrørende den begrebslige anvendelse, benyttes begrebet blended learning i stadig stigende grad som et svar på de udfordringer, som f.eks. rene e-læringsforløb har givet (Oliver & Trigwell, 2005). Eller blended learning angives som et svar på, hvordan den såkaldte nye generation af unge lærendes læring kan faciliteres gennem blandede forløb (Dziuban, Moskal & Hartman, 2005, Williams, 2009, kap. 1), og hvordan de kan understøttes i deres hverdagsbrug af medier og teknologi, når der samtidigt er tale om en ikke-homogen gruppe (Johnson et. al, 2010), som efterspørger fleksibilitet.

Forventningen om, at udbuddet af blandede uddannelsesforløb vil fortsætte med stige i fremtiden blev beskrevet allerede tilbage i 2006 (Graham, 2006) og afprøvning af, samt forskning i brugen af forskellige designs, metoder og modeller indenfor blended learning synes kun at blive mere mangfoldig med tiden, hvilket også afspejler sig i litteraturgennemgangen nedenfor. Dette review inkluderer forskning indenfor de sidste 11 år, da denne periode markerer sig ved den største mængde af forskningsrelateret viden indenfor feltet, som kan relatere til nutidige uddannelsesinstitutioners brug af blended learning. Reviewet inkluderer endvidere konkret blended learning i professionsbacheloruddannelser, da disse har en professionsrettethed og en vekseluddannelsesstruktur, som er forskellig fra erhvervs- og universitetsuddannelser. Endelig inkluderes vidensudviklingsbegrebet, da dette relatere til udviklingen og tilegnelsen af forskellige kundskabsformer, som gør sig gældende i professionsuddannelser.

Ved en søgning på peer-reviewed publikationer og Scholarly Journals i perioden 2004-2015, med søgetermerne: 'Blended learning' AND 'knowledge development' AND 'undergraduate' på databaserne ERIC (Education Ressource Information Center, US. Department of Education), EMBASE, ESBOhost og JSTOR, var der henholdsvis 11, 10, 1 og 2 hits, hvoraf 2 var utilgængelige, og 9 publikationer faldt udenfor forskningsfeltet, da disse ikke indeholdt elementer af blended learning som defineret ovenfor, men f.eks. udelukkende beskrivelser af implementering af én online teknologi eller et online kursus. Af de resterende 13 publikationer rapporterede alle publikationer resultater på baggrund af indførelse og undersøgelse af effekter, processer, delelementer af eller modeller for blended learning eller fleksible læringsformer (Heinze & Heinze, 2009, Howlett et al., 2009, Johnson, List-Ivankovic, Eboh, Ireland, Adams, Mowatt & Martindale, 2010, Williams, 2010, Calonge, Chiu, Thadani, Mark & Pun, 2011, Dong & Huang, 2011, Daspit & D'Souza, 2012, Rigby et al, 2012, Cacciamani, Cesareni, Martini, Ferrini & Fujita, 2012, Dos & Demir, 2013, Ilic, Nordin, Glasziou, Tilson & Vilanueva, 2013, Jokinen & Mikkonen, 2013, Kemp, 2013). Med henblik på at kvalificere litteratursøgningen yderligere blev der derfor foretaget yderligere søgninger med samme og udvidede søgekriterier på Google Scholar og i nationale og nordiske forskningsdatabaser. F.eks. blev der søgt på nordiske termer og alternative begreber for blended learning så som "hybrid learning", "mixed learning", "fleksible

education” o.a. Ligeledes blev der søgt på alternativer til undergraduate eksempelvis ”bachelor degree”, ”radiography” OR ”teacher education”.

Efterfølgende blev undersøgelsesfeltet suppleret med litteratursøgning, der specifikt kunne belyse mulige barrierer, da hovedparten af den øvrige fremdragne litteraturs resultater hovedsageligt vedrørte muligheder ved blended learning fremfor udfordringer. Hensigten var, at inddrage nuancerede optikker på undersøgelsesfeltet. Der blev i denne søgning bl.a. søgt på ScienceDirect på ”blended learning” (anvendt i titler) AND barriers OR constraints (anvendt i tekster), indenfor perioden 2004-2015. Her var 42 hits, hvoraf flere var gengangere fra tidligere søgninger og andre ikke faldt ind under undersøgelsesfeltet. Flere af artikler herfra blev fundet relevante at medtage, f.eks. artikler med institutionelle perspektiver på barrierer (Porter, Graham, Bodily & Sandberg, 2016), og mere generelle perspektiver på, muligheder og barrierer bl.a. set i lyset af analyse af data fra et review af højt rangerende forskningsartikler (baseret på citations scores) foretaget af Halverson, Graham, Spring, Drysdale, & Henrie (2014). Derudover inkluderedes publikationer med fokus på udfordringer set i lyset af forskellige typer af studerende og undervisere (Dias & Diniz, 2012) og forskellige typer af studerendes deltagelse (Holley & Oliver, 2010) og opfattelse af samarbejde (So & Brush, 2008) i blandede forløb. Den samlede anvendelse af søgeresultater fremgår bl.a. mere deskriptivt gennem herværende afsnits brug af referencer og i vurderingen af herværende afhandlings validitet i relation til den eksisterende viden i kapitel 4 afsnit 4.8.1.

Blended learning er blevet en naturlig del af mange uddannelsesinstitutioners uddannelsestilbud også indenfor de danske professionsuddannelser, hvor formen er blevet implementeringen på flere professionshøjskoler de seneste år, hvilket også var tilfældet med FlexVid-uddannelsen på UCN. En af årsagerne til den stadig større udbredelse af blended learning kan begrundes med, at formen er anset for at kunne give en pædagogisk mangfoldighed, adgang til viden, social interaktion, mulighed for individuel tilrettelæggelse, økonomisk effektivitet⁴ og hurtig revision (Graham, 2006). Ligeledes skulle blended learning kunne resultere i større tilfredshed blandt studerende og effektivitet i relation til erhvervelsen af akademiske læringsudbytter og professionsrettet udvikling (Rigby et al, 2012) samt understøtte koblingen mellem teori og praksis (Vijaya kumari & Vijaya kumar, 2015) og give effektive (Aspden & Helm, 2004) samt tilfredsstillende læringserfaringer (Dzakiria, Wahab, & Rahman, 2013).

Selvom teknologiske medier, under blandede forløb, kan facilitere tilfredshed, sociale interaktioner og studerendes engagement, betyder det ikke nødvendigvis, at de studerende automatisk erhverver sig aktive læringsstrategier (Wang, 2010)

⁴ Der er dog flere beskrivelser af, at blended learning ikke reducerer omkostningsniveauet.

herved. Adskillige barrierer er rapporteret indenfor forskellige forskningsoptikker på blandede forløb. Deltagerforudsætninger betyder som nævnt en væsentlig del. Udover at studerende kommer med forskellig baggrund, alder, erfaringer o.a. så viser undersøgelser også, at studerendes oplevelse af tydelige strukturer i studiet, følelsesmæssig støtte, og brug af kommunikationsmedier har betydning for både for deres kollaborative læring og for deres sociale tilstedeværelse og tilfredshed (So & Brush, 2008). Endvidere peger Tabor (2007) på, at der er et behov for at sikre studerendes parathed til at deltage i blended learning. F.eks. viser et svensk undersøgelse, baseret på et casestudie af innovationsbarrierer ved brugen af online pædagogik, at studerende har forskellige læringsforudsætninger og varierende kendskab til læringsplatforme og dermed også forskellige behov (Christie & Jurado, 2009). Der argumenteres i denne undersøgelse for, at det er nødvendigt, at forske i, hvordan studerende tilegner sig læring udenfor de formelle læringsrum for at kunne skræddersy læring online. Tilsvarende pointer findes hos Dias & Diniz (2012), der på baggrund af en undersøgelse af 5 forløb i professionsbacheloruddannelser og med et datagrundlag fra 32 undervisere og 36 studerende, peger på at forskellige typer af studerende har forskellige behov. De finder, at der er 3 profiler, som studerendes kan klassificeres indenfor. Henholdsvis; de studerende som er orienterede mod de interaktive læringsmiljøer, de studerende der er orienterede mod underviserens formidling og endelig de studerende, som er orienterede mod øvelser og praksis (Dias & Diniz, 2012), hvilket indikerer relevansen af, at undersøgelser inddrager optikker på studerendes orientering i de dertil indrettede blandede læringsrum.

I en Ph.d. afhandling af Florer (2014) redegøres der for, hvorledes studerendes engagement generelt er en forudsætning for brugen af teknologier i blended learning. Samsvarende peges der i en anden Ph.d. afhandling af Piki (2011) på, at engagementet er under kraftig indflydelse af de studerendes følelser og kropslige adfærd, samt af deres refleksioner og sociale interaktioner. Studerendes engagement er dog under massiv påvirkning af underviserenes feedback (Kemp, 2013) samt tilgangen og engagementet i etableringen af blended learning (Jokinen & Mikkonen, 2013). Barrierer relateret til tidsforbrug og modstand mod forandring blandt uddannelsesplanlæggere er også et vilkår, som må nødvendigvis forandres (Christie & Jurado, 2009) såfremt blended learning skal have succes indenfor uddannelsesinstitutionerne og blandt studerende. Derudover betyder interaktionen mellem studerende og undervisere og studerende imellem en væsentligt del for de studerendes tilfredshed (Kemp, 2013) og studerendes sociale identitet og akademiske aktiviteter (Bliuc, Ellis, Goodyear & Hendres, 2011). I forhold til understøttelse af sådanne interaktioner så illustrerer f.eks. Heinze & Heinze (2009), med baggrund i deres studier fra Salford Business School, hvorledes kommunikationen mellem studerende og undervisere i vejledningen til professionsbachelorstuderendes afsluttende opgaver, kan understøttes af IT-faciliteret feedback.

At der er potentialer i blended learning i højere uddannelser, især når der bliver set på læreprocessen og læringsudbyttet som det primære, bekræftes af flere undersøgelser (Rigby et al., 2012, Hisham et. al., 2012, Brinson, 2015). Løfterne, om større fleksibilitet i forhold til tid og sted (Dziuban, Hartman, & Moskal, 2004, Dziuban, Moskal & Hartman, 2005, Lupshenyuk & Adams, 2009, Percy, 2009, Dias & Diniz, 2012, Dzakiria, Wahab, & Rahman, 2012, McDonald, 2012, Graham Woodfield & Harrison, 2013), samt om refleksion og bedre og dybere læring, (Brinson, 2015), er ganske mange. Disse løfter kan ifølge forskere blive indfriet ved brug af f.eks. Blogs i blendede forløb (Dos & Demir, 2013) og gennem processer med fokus på øget deltagelse, støtte og metakognition, der faciliterer vidensopbygning (Cacciamani, Cesareni, Martini, Ferrini & Fujita, 2012). Ligeledes kan løfternes indfrielse understøttes gennem forbedret pædagogik (Graham, 2006) i kraft af brugen af blended learning. Means (2011) beskriver f.eks., at forskellen mellem blended learning og almindelig ansigt-til-ansigt undervisning er, at der qua blended learning ofte gives en større variation i undervisningsformerne og mere læringstid. Dette bekræftes af Kind & Evans (2015), som argumenterer for, at f.eks. sociale medier og online netværksplatforme er en ”nøgle” til kontinuerlig læring og vidensdeling og dermed et væsentligt bidrag til livslang læring.

Blended learning tilbyder didaktiske svar på den forskydning, der finder sted fra undervisning til læring, fra undervisercentrede aktiviteter til studerendecentrerede aktiviteter, fra processer til læringsudbytte, fra det fagspecifikke til det generelle udviklingsmæssige og fra den institutionelle læring til livslang læring med henblik på at generere grænseoverskridende kompetencer (Calonge, Chiu, Thadani, Mark & Pun, 2011). Koblingen mellem blended learning og livslang læring ses også hos andre forskere f.eks. Li, Dong & Huang (2011), der argumenterer for nødvendigheden af at udbygge fleksible læringsomgivelser, der passer til videnssamfundets krav om livslangs læring, f.eks. i kraft af udviklingen af applikationer og samarbejdsplatforme, der kan understøtte dette. Derudover er der initiativer i gang indenfor for det medicinske felt, med at evidensbasere brugen af blended learning gennem randomiserede kontrollerede forsøg (Ilic, Nordin, Glasziou & Villanueva, 2013) for at sikre uddannelseskvaliteten indenfor sådanne forløb i sundhedsuddannelserne.

Brugen af blended learning aktualiseres af OECD's beskrivelser af det 21'århundredes færdigheder, hvor IT-kompetencer indgår som en central del. Herunder, indgår også overvejelser over hvordan individet fungerer og handler i relation til dette, hvilket bl.a. vedrører digital dannelse (Gynther, Kjærgaard, Sloth & Sørensen, 2012). Den digitale dannelse vedrører vidensformer, som i højere grad end tidligere lægger op til anvendelse af procedural viden og et større mix af procedural og deklarativ viden, som udfordrer mere statiske vidensinstitutioner (Williams, 2009, kap. 1).

Med indførelsen af blended learning følger dog også pædagogiske udfordringer, i forhold til anvendelsen af undervisningsteknologier (Moukali, 2012), og en større kompleksitet i undervisningsudbuddet tillige med institutionernes muligheder for at understøtte implementering af blended learning (Chan & Quek, 2014). Ligeledes peger forskningen på udfordringer med lærendes læring, da blendede læringsrum kræver, at de lærende om-lærer, da tidligere anvendte læringsstrategier ikke nødvendigvis kan anvendes på samme vis i blendede miljøer (Dziuban, Hartman & Moskal, 2004). Tilsvarende må uddannelsesinstitutioner om-lære deres måder at levere undervisning på i blendede former (McDonald, 2012). Andre udfordringer for anvendelsen af blended learning vedrører en reducere af ansigt-til-ansigt interaktioner, og udfordringer med den lærendes evne til selvregulering, digital vidensdeling og håndtering af balancen mellem udvikling og udbytte (Graham, 2006).

Et tværinstitutionelt casestudie af Bower, Dalgarno, Kennedy, Lee og Kenney (2015), foretaget blandt 1748 respondenter fra videregående uddannelser i Australien og New Zealand, har undersøgt studerende, som deltager i synkron læringsmiljøer på henholdsvis uddannelsesinstitutioner og fra distancen. Dette studie af læringslandskaber peger på, at mange studerende i ansigt-til-ansigt miljøer oplevede, at deres egne læringserfaringer blev kompromitterede i det blendede læringsmiljø, da fjernstuderende forstyrrede underviserens opmærksomhed. Disse forstyrrelser viste sig f.eks. ved de gentagelser, som de fjernstuderendes spørgsmål forårsagede via de synkron medier. Derudover blev der rapporteret andre barrierer for de studerendes mentale orientering, f.eks. i form af forsinkelser i den synkron kommunikation, ikke fungerende teknisk udstyr i klasserummene, nedbrud i online forbindelserne og lydproblemer.

Både muligheder og udfordringer indgår også som elementer i Horizon Report Europe Schools Edition (Johnson et. al., 2014), hvor 53 eksperter i samarbejde med Europakommissionen og New Media Consortium (NMC), på baggrund af 12 års forskning fremlægger, hvorledes nye teknologier vil indvirke på skoler i hele verden de kommende 5 år. Der peges bl.a. på fleksible tilgange til forandring, integration af blendede læringsformer og elever som medskabere, samt udfordringer med blandingen af formel og ikke formel læring, elevernes informationsteknologiske (IT) forudsætninger og en didaktisk nytænkning. Udfordringerne vedrører i relation hertil, blandt andet, hvordan man får det bedste ud af forskellige læringsmiljøer, og hvordan forskellige interaktioner i forskellige læringsmiljøer påvirker læringen, hvilket forskningen endnu ikke har givet fyldestgørende svar på (McDonald, 2012, s. 58).

Der er blandt forskellige forskere argumenteret for forskellige læringstilgange ved blended learning i fleksible professionsuddannelser. Det er dog vigtigt at pointere, at der ikke er tale om en homogen gruppe af studerende i professionsuddannelserne. Mange af de yngre studerende fra eksempelvis læreruddannelserne er mere

orienteret mod den fysiske tilstedeværelse, hvor andre og især ældre studerende retter sig mod netstudier, der kan indpasses i et familie og arbejdsliv (Mikaelson, 2008). En del af de studerende, som er voksne eller ældre studerende, har altså andre ønsker og andre forudsætninger fra eksempelvis tidligere jobs eller andre uddannelser (Dziuban, Moskal & Hartman, 2005), hvilket også gør sig gældende blandt en mindre del af de radiografstuderende på FlexVid uddannelsen på UCN. Draffan & Rainger (2006) argumenterer for, på baggrund af deres forskning i udfordringer for blended learning, at der skal tages højde for den lærendes karakteristika, herunder deres præferencer, opfattelser, fysiske og sansemæssige færdigheder og deres evner, holdninger og tidligere kundskaber set i lyset af konteksten, læringsaktiviteterne og designet af undervisningen. De understreger, at det er væsentligt, at forskningen fokuserer på de relaterede udfordringer i spændingsfeltet mellem den lærendes karakteristika og hensigten med undervisning og læring for at kunne sikre læringsinteraktioner og relevante læringserfaringer.

Adskillige studier peger ifølge Røkenes & Krumsviks (2014) litteraturreview på, at læreruddannelserne må undervise de lærerstuderende i at bruge informationsteknologi med henblik på at udvikle de studerendes digitale kompetencer. Disse anbefalinger går igen blandt danske forskere, der fremhæver, at lærerne må besidde basale digitale færdigheder (Gynther, Kjærsgaard, Slot & Sørensen, 2012, s.8). I relation til den seneste læreruddannelsesreform i Danmark peger Forligskredsen bag Læreruddannelsen (2012) på følgende: *"Aftalepartierne finder det vigtigt at styrke lærernes kompetencer i forhold til at bruge IT som pædagogisk redskab"* og der argumenteres for, at anvendelsen af digitale læringsformer i folkeskolen vil øge kvaliteten af undervisningen og styrke elevernes faglighed og ruste dem til fremtiden. Fokus på IT er dog ikke et nyt tiltag. Læreruddannelsens studieordning påpeger f.eks.: *"Formålet med at arbejde med pædagogisk IT på læreruddannelsen er at forberede den lærerstuderende på kvalificeret inddragelse af IT i egen undervisning i folkeskolen"* (2011, s. 29), og der beskrives, at IT anvendes som en læringsressource til kommunikation, samarbejde, udforskning, søgning, læsning og vurdering af informationer. Ligeledes beskrives det, at IT er integreret i alle fag og medvirker til at udvikle fagets emner, begreber og metoder, og formålet er bl.a., at de studerende erhverver sig pædagogiske og didaktiske IT-kompetencer. Tilsvarende beskrives anvendelsen af IT i den nationale studieordning for radiografuddannelsen (2009, s. 42): *"IT anvendes til at variere undervisningsformerne. Brug af fagligt software støtter de studerende i at opnå faktisk viden på en anden måde end ved læsning af litteratur og ved at udforske faglige problemer gennem computersimuleringer.* Der argumenteres i forlængelse heraf for, at IT anvendelsen, til skriftlig kommunikation, kan give mulighed for at øge de studerendes refleksionsdybde, at en virtuel undervisningsplatform vil gøre undervisningen mere fleksibel samt at IT vil kunne give støtte til at opretholde det sociale fællesskab og den faglige koordinering studerende imellem.

Forskning relateret til radiograf- og læreruddannelserne peger på flere muligheder i brugen af blended learning. F.eks. viser et survey af hollandske lærerstuderende, udarbejdet af Matzat (2013), at lærerstuderende profiterer af tilknytningen til sociale ansigt-til-ansigt fællesskaber i forhold til flere parametre relateret til deres professionelle vidensudvikling. Eksempelvis viser surveyet, at jo højere grad af sociale tilhørsforhold der er (også online), jo bedre bliver studerendes undervisningsfærdigheder, og jo flere digitale færdigheder de studerende har, jo mere profiterer de af fællesskabet. Ligeledes peger undersøgelsen på, at i jo større grad de studerende gør brug af fællesskabet, og jo mere aktive de studerende er i forhold til vidensdeling indenfor fællesskabet, jo mere vil de studerende profitere af fællesskabet i relation til deres udvikling af underviserfærdigheder, deres vidensudvikling og deres fagviden. Selvom studiet giver et bud på betydningen af sociale fællesskabers betydning for de studerendes vidensudvikling, så er en af begrænsningerne ved undersøgelsen, at kvaliteten af effekterne af onlinefællesskaberne med fagfæller er uafklaret. Anden forskning argumenter da, i relation hertil, for at anvendelse af IT generelt er velbelyst som støttegrundlag for undervisning og læring i læreruddannelse (Jóhannsdóttir & Sjølmø, 2004). Studerendes akademiske succes, synes dog også at være koblet til en direkte forbindelse mellem studerendes sociale og emotionelle læring og deres livssammenhænge (Vaughn, 2014).

I et litteraturreview af Kay (2006, s. 383) peges der dog på, at der mangler forskningsresultater til at kunne forstå effekten af teknologiske strategier i læreruddannelserne. Set i lyset af kravet om lærerstuderendes udvikling af pædagogiske og didaktiske IT-kompetencer (bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor som lærer i folkeskolen, 2009), så viser et litteraturreview af 42 online peer-reviewed empiriske studier af lærerstuderendes udvikling af digitale kompetencer, at tidligere antagelser om, at IT primært anvendes som redskaber i læreruddannelsen må nuanceres. Reviewet viser, at der er mindst 8 tilgange hvormed forskningen beskriver, hvordan lærerstuderendes IT kompetencer kan udvikles med henblik på kvalificeringen af de lærerstuderendes undervisning. De 8 tilgange vedrører metoder med kollaboration, metakognition, multimodalitet og modellering, samt involvering af autentisk læring, studerendeaktiv læring, vurdering og brobygning mellem teori og praksis (Røkenes & Krumsvik, 2014). Noget, som er centralt i forhold til kvalificeringen af lærerstuderende er, at de bliver kompetente til at undervise andre således med henblik på at fremme elevernes selvregulerende læringsfærdigheder (Vaughn, 2014), hvilket peger i retning af, at lærerstuderendes nødvendigvis selv må tilegne sig sådanne kompetencer, før de kan videregive metoder hertil. En undersøgelse af masterstuderende læreres deltagelse i blandede forløb viste, at de studerende opnåede læringserfaringer og kompetencer, som de kunne anvende i egen undervisningsvirksomhed til at styrke deres elevers læring (Motteram, 2006). Tilsvarende peger en anden undersøgelse, af lærere på efter-videreuddannelse, på, at blended learning og brugen af formative læringstilgange kvalificerer lærerne til deltagelse, kollaboration og refleksion og

efterfølgende giver potentiale for videregivelse af kompetencer til livslang læring til deres tilknyttede lærerstuderende (Calonge, Chiu, Thadani, Mark & Pun, 2011). I relation til hvordan sådanne kompetencer udvikles bliver det betydningsfuldt, at se på undervisning som facilitering fremfor instruktion, og skabe stier for lærendes læring og højere ordens tænkning (Chigeza & Halbert, 2014, s. 145). I en australsk deltagerbaseret forskningsundersøgelse af lærerstuderendes navigering i blended learning og e-læringsmiljøer, understreges det, at der fortsat kun er begrænset viden om hvorledes studerendes brug af IT i hverdagen har indflydelse på læringen i blandede forløb (Chigeza & Halbert, 2014, s. 135), hvorfor studerendes online brug i læringsrum udenfor uddannelsesinstitutioner nødvendigvis må indgå i en undersøgelse af deres orientering mod vidensudvikling.

Forskning relateret til radiografuddannelser viser også flere praksisrelaterede muligheder. F.eks. rapporterer studier, at teknologier, der understøtter blended learning øger studerendes engagement sammenlignet med traditionel undervisning (Lorimer & Hilliard, 2009). Derudover viser et pilotstudiet af 1. og 2. års radiografstuderende, at produktion af virkelighedsnær undervisning integreret i blandede forløb er et brugbart pædagogisk redskab i radiografuddannelsen (Bleiker, Knapp & Frampton, 2011). Der er dog andre forskningsresultater, som peger på væsentlige barrierer i brugen af blended learning indenfor radiografuddannelserne. F.eks. illustrerer John-Matthews, Gibbs & Messer (2013) i deres kvalitative forskning, at 3. års radiografstuderende har problemer med navigere i de virtuelle læringsrum, og at der kan være problemer med adgang og manglende evalueringsmuligheder samt mangel på feedback, og et øget tidsforbrug i forhold til at håndtere teknologien. En af de markante fordele ved de blandede forløb viste sig dog at være brugen af virtuelle præsentationer relateret til radiografi. Tilsvarende fund findes i andre undersøgelser af teknologiunderstøttet undervisnings virtuelle fordele indenfor radiografi (Ketelsen et al., 2007, Miles, 2005, Webb & Choi, 2014). Webb & Choi (2014) finder eksempelvis, at teknologiunderstøttede læringsløsninger kan, hvis de er velintegrerede, overskride eksisterende barrierer indenfor radiografi og anatomiundervisning gennem; effektiv facilitering af aktive og studerendecentrede læringstilgange, implementering af praktisk erfaring tidligt i uddannelsen og integration af klinisk viden. Der er kun få undersøgelser, der konkret omfatter brugen af blended learning relateret til radiografipraktik. En amerikansk undersøgelse af implementering af blended learning, med henblik på at støtte de kliniske vejledere i deres undervisningspraksis, viser generel tilfredshed med brugen heraf (Bolderston, Palmer, Feuz & Tang, 2010). Williams (2010) har også undersøgt brugen af teknologi i forbindelse med paramedicinske studerendes praktikforløb. Denne undersøgelse afslørede, at anvendelse af videokonferencer mellem de bachelorstuderende og deres undervisere var væsentlig for de studerendes opnåelse af læringsudbytte. Videokonferencerne havde fokus på undersøgelse af praksisrelaterede cases. Undersøgelsen foretrak ansigt-til-ansigt relationer og oplevede tekniske vanskeligheder (Williams, 2010). Andre

undersøgelser af blended learning i praktikrummet indenfor områder som teknologi og business bekræfter muligheder i praksis. F.eks. understreges det af Lupshenyuk & Adams (2009) undersøgelse af arbejdspladslærende, at teknologianvendelsen i blandede forløb understøtter autentisk relevans, fleksibilitet og muligheden for at arbejde i eget tempo, men de finder også flere udfordringer, f.eks. vage instruktioner og utilstrækkelig feedback. Ligeledes afslører de problemer med administration af tid, kedsomhed i brugen af tekstmedier, ringe selvreguleringsfærdigheder og oplevet arbejdspress.

I forhold til det overordnede design af blended learning så peger empiriske studier på, at hvad angår progression og meningsfuld uddannelsestilrettelæggelse, så er der 4 væsentlige aspekter, som bør medtænkes, når IT anvendes og skal designes i undervisningen. Dette er henholdsvis; underviserens og den/de studerendes rolle, indflydelse og kontrol af brugen af teknologien i forhold til styring af læreprocessen, deltagerstyringen (motivationen), styring af opbygningen (infrastrukturen) og styring samt anvendelse af midler og settings (ressourcerne) (Glud, Buus, Ryberg, Georgsen & Davidsen (2010). Disse forhold relaterer sig også til den pædagogiske tilrettelæggelse, hvor f.eks. traditionel undervisning med succes synes at kunne transformeres til blandede forløb med anvendelse af eksempelvis problembaseret læring (PBL) som metode (Dalsgaard & Godsk, 2007), hvor videnskonstruktion og udvikling kan genereres, hvis de studerende støttes (Levinson, Nielsen & Sørensen, 2010). Chew, Jones og Turner (2008), der har foretaget et kritisk review af 4 overordnede modeller for blended learning, baseret på Marslow og Vygotsky læringsperspektiver, italesætter, hvorledes enhver implementering af modeller for blended learning nødvendigvis må medtænke pædagogisk teori. Forfatterne pointerer derudover, at læringsomgivelsernes sociale interaktioner, kommunikation og kultur er en essentiel del at have med i designet af blended learning.

Selvom der er mange lovprisninger af blended learning og vedvarende initiativer i gang indenfor feltet, så er der, som nævnt, både teknologiske og menneskelige udfordringer (Chen & Lu, 2013) og barrierer tilstede. F.eks. viser en undersøgelse af sygeplejerskers erfaringer med blended learning, at online studierne kan have en invasiv karakter og dermed overvældende indflydelse på både studerendes hverdagsliv og deres tidsforbrug (Smyth, Houghton, Cooney & Casey, 2012). De fleksible læringsmiljøer giver dog generelt mulighed for, at undervisningen bevæger sig henimod større fleksibilitet, større mulighed for at tilgodese studerendes individuelle behov og imødekomme individuelle læringspræferencer, men det er ikke en ukompliceret og ligetil proces, da undervisning og brugen af undervisningsformer er rodfæstede og situerede i kulturen indenfor uddannelsesinstitutionerne (Salmon, 2005). Derfor kan innovative teknologiske løsninger og nye eller ændrede former for pædagogisk praksis ikke implementeres uden transformationer over tid. Set i forhold til de studerendes oplevelse af sådanne transformationer, så konkluderes det på baggrund af et litteraturreview af blended

learning i UK fra 2000 til 2006, at der er meget begrænset forskning, der sætter fokus på deltagernes erfaringer med de blendede forløb, over tid, på et uddannelsesforløb (Benfield, Roberts & Francis, 2006).

Blended learning synes at indskrive sig i en e-læringsforståelse, der bygger på 1990'ernes forståelse og fremad, hvor det epistemologiske grundlag er baseret på socialkonstruktivistiske, erfaringsbaserede læringsformer, der implicerer læring i netværk og praksisfællesskaber, samt mobil læring og et øget nedbrud af grænserne mellem formel og uformel læring (Ryberg & Dau, 2013). Samlet tyder det på, at teknologianvendelsen indenfor blended learning understøtter en pædagogisk tænkning, der overvejende omhandler høj grad af deltagerstyring, problemorientering og emancipatoriske⁵ læreprocesser både på individ og gruppeplan, som måske ikke skal italesættes som pædagogik, men i stedet som andragogik (Callan, Reed & Smidth, 2012), paragogik eller heutagogik (Blaschke, 2012; Dau, 2012). Denne pædagogiske tænkning er også afspejlet i de teorier og begreber, som forskningen indenfor blended learning beskæftiger sig med. Herunder konstruktivistiske/socialkonstruktivistiske tilgange til læring, og optikker relateret til netværklæring, hvor konnektivismeteorien (Siemens, 2004) beskrivelse af individets evne til at syntetisere og genkende forbindelser og mønstre har vundet indpas. Kollaborative læreprocesser og læringsøkologiske perspektiver udgør en central kerne i udvidelse af læringsforståelsen indenfor blended learning, idet allestedsværende læring ikke kun handler om individets egen vidensstilegnelse og faglige indsigt, men indgår i en større kompleksitet med fagfæller, vidensnetværk og omgivelser (Rennie & Morrison, 2013, kap 1). Det epistemologiske grundlag indenfor forskning i blended learning baserer sig i høj grad på teorier og begreber hentet fra perspektiver italesat af og især Garrison's beskrivelse af undersøgelsesfællesskaber⁶, Wenger's Communities of Practice⁷ (COP) og Mezirow's transformativ læringsteori⁸, men der mangler stadig væsentlige teoretiske bidrag fra forskningen til feltet (Drysdale, Graham, Spring & Halverson, 2013), selvom der er givet bud på en læringsøkologisk model for blended learning af Wenger & Ferguson (2006). Wenger & Ferguson (2006) italesætter, i deres model, 4 kvadranter af læringsmodaliteter, henholdsvis studeren, praktiseren, undervisning og vejledning, med vertikale akser fra guidet navigation til lærendes selv-navigation og horisontale akser fra fagorientering til erfarings- og

⁵ Problemorientering og emancipatoriske læreprocesser er ikke nye pædagogiske begreber, men relaterer sig til den progressive pædagogiks nymarxistiske tænkning og kritisk teoris frigørende dannelsesidealer. I dansk uddannelsessammenhæng følges denne tråd op af f.eks. Knud Illeris' pædagogiske tænkning og idéerne bag projektpædagogikken.

⁶ Garrison (2009).

⁷ Wenger (1998).

⁸ Mezirow (1997).

praksisorientering. Selvom om modellen forsøger at indfange noget af kompleksiteten i designs af blended learning, så kritiseres den også for at være for uddynamisk og mangle fokus på læringsomgivelserne udvikling (Chew, Jones & Turner, 2008). Der mangler altså fortsat bidrag, som besvarer, hvad der karakteriserer blended learning mere specifikt og teoretisk ud fra et dynamisk læringsperspektiv over tid. Læringsperspektiver, som omhandler professionsuddannelsernes implementering af blended learning og erfaringer hermed og afdækker studerendes måde "at finde vej på" og orientere sig i blendede læringsmiljøer. Dette er væsentligt, da orientering og interaktioner relateret hertil er grundlæggende betingelser for, at studerende kan koble sig til vidensflowet og bevæge sig fra overfladiske kognitive interaktioner til større meningsskabelse, innovation og dybere kognition (Wang, Chen & Anderson, 2014, figur 4). Der bør ifølge Aspden & Helm (2004) gives mulighed for, at studerende kan skabe deres egne læringstier gennem de erfaringer de opnår med blended learning.

Netop de studerendes orientering er et centralt forskningsanliggende, da dette er et næsten udforsket felt, på trods af at undersøgelser afdækker eksisterende gab mellem studerendes og underviseres læringsorientering (Oblinger & Oblinger, 2005), og af at studerende i højere grad end tidligere nu re-orienterer sig mod medstuderende, der kan indgå i digitalt understøttet vidensskabelse (Williams, 2009, kap 1, s.8). Studerendes navigation er indenfor nyere forskningslitteratur næsten udelukkende centreret omkring e-læring i online rum (Maybury & Farah, 2010) og oftest er studerendes orientering kun undersøgt indenfor en kort tidsperiode (Wozniak, Lever & Pizzica, 2009), men at kunne orientere sig og finde vej er af vital betydning både indenfor de virtuelle og de fysiske rum (Maybury & Farah, 2010). Wozniak, Lever & Pizzica (2009) definerer, med udgangspunkt i deres undersøgelse af eftervidereuddannelses-studerende, disses orientering som en transition mellem hverdagslivsdomænet og det akademiske studiedomæne over en tidsperiode. Studerendes mulighed for at orientere sig kræver ifølge Levys (2006) undersøgelse af netværkslærende flg.: En orientering til læringsrummenes funktioner, mulighed for synkron eller asynkron kommunikation, mulighed for at udvikle sociale netværk med andre deltagere og selv-reguleringsfærdigheder til at håndtere informationsoverload og tidsbegrænsninger. Ifølge Wozniak, Lever & Pizzica (2009) er læringsrummenes indflydelse på læring i det hele taget af grundlæggende betydning for studerendes orientering, og de udleder fra litteraturen 3 dimensioner af betydning for studerendes orientering, henholdsvis; en refleksionsdimension, en interpersonel dimension og en teknologisk dimension. Refleksionsdimensionen vedrører selvregulering og kritisk refleksion, den interpersonelle dimension omhandler udvikling af sociale netværk, og den teknologiske dimension fungerer både som en mulighed og en barriere i transitionen mellem hverdagsliv og akademisk uddannelse.

2.1.1. ERFARINGER MED BLENDED LEARNING PÅ UNIVERSITY COLLEGES I DANMARK OG NORDEN

Den forskningsbaserede indsigt i, hvordan man meningsfuldt tilrettelægger udvikling af blended learning i alle sine facetter er stadig begrænset især i forhold til uddannelser på University Colleges (UC'er). Her tænkes både på udvikling af sammenhængen internt i det enkelte fag på en uddannelse, når dele af aktiviteterne foregår online, og på sammenhængen på tværs af en hel uddannelse, samt på tværs af uddannelser og organisation.

Selvom det forskningsbaserede vidensgrundlag er begrænset i forhold til brugen af blended learning i de danske professionsbacheloruddannelser, har man i dansk sammenhæng indenfor de seneste år implementeret, evalueret, undersøgt og lavet en del eksperimenter med blended learning indenfor rammerne af UC'erne.

I Danmarks Evalueringsinstituts (2014) undersøgelse af mere e-læringsorienterede professionsuddannelser (lærer- og sygeplejerskeuddannelsen) peges der på, at e-læringsuddannelsernes målgruppe primært er de ældre studerende med børn og familie, hvilket også bekræftes af anden forskning indenfor læreruddannelsen (Mikaelson, 2008). Blandt disse målgrupper synes fleksibiliteten at have sin berettigelse, selvom der også er nogle udfordringer i forhold til studielivet og de krav om selvstændighed som e-læringen fordrer. Det anbefales i rapporten fra Danmarks Evalueringsinstitut (2014), at de studerende indgår i studiegrupper med henblik på at facilitere sociale relationer og dertil faglige drøftelser undervejs i studieforløbet, hvilket også er en integreret del i FlexVid-uddannelserne på UCN.

E-læringsforløb er også afprøvet i pædagoguddannelsen ved UC Sjælland benævnt NETPAED. I NETPAED uddannelsen veksles der mellem (få) fysiske møder og online aktiviteter (Austring, Gaarskjær & Bille, 2010). Lignende initiativer er pågået på UC Sjælland, hvor der i regi af UC Sjælland, UC Syd og Roskilde Universitet har været arbejdet med e-læring, yderområder og klyngedannelse betegnet ELYK- projektet. Et af initiativerne bag ELYK har været implementering af fleksible forløb i diplomuddannelser indenfor fysioterapi (Moni, 2012). Der har i forlængelse af implementeringen af de fleksible forløb, indenfor de seneste år, været undersøgt og forsket i, hvordan man bedst muligt kan designe sådanne fleksible forløb og hvilke tilgange og perspektiver, som findes brugbare. F.eks. i VIA UC i regi af Center for E-læring og Medier (CELM), hvor man, med udgangspunkt i Hiim og Hippen (2007) didaktiske model og Illeris (2006) læringstrekant, har beskrevet hvordan man kan udvikle læreprocesser med informations- og kommunikationsteknologi (IKT). Beskrivelsen inddrager eksempler fra bioanalytikeruddannelsen (Møller & Møller, 2013).

Brugen af blended learning omfatter også brugen og forståelsen af teknologi i forskellige læringsrum (Dau, 2014a). En nyere survey undersøgelse af

lærerstuderendes og sygeplejerskestuderendes teknologiforståelse peger på, at forudsætningen for de studerendes brug af teknologi oftest er baseret på erfaringer hermed erhvervet i deres fritid eller fra tidligere arbejds- og studieliv, men at de primært lærer at anvende og reflektere over teknologierne i deres praktikperioder (Teknologisk Institut i samarbejde med UCC, Metropol & Århus Universitet, 2012, s. 33). Dog synes brugen af blended learning under praktikperioder fortsat at være underbelyst indenfor professionsuddannelserne, især hvad angår de studerendes måde at orientere sig på i praktikken og deres muligheder for at bidrage til vidensudviklingen af professionen gennem deltagelsen i sådanne blendede forløb.

Der er også rapporteret udfordringer for implementeringen af blended e-learning i de nordiske lande. Der er f.eks. indenfor norsk forskning beskrevet tegn på, at lærerstuderende ikke ved hvordan de skal integrere informationsteknologi som et konstruktivt element i professionsudøvelsen (Bjarnø, 2005). Bjarnø (2005) redegør i en undersøgelse for brugen af blended learning i forberedelsen af studerendes integration af informationsteknologi i praksis og udfordringer hermed. En af de store udfordringer ligger ifølge Bjarnø (2005) i, at gå væk fra at udbyde enkeltstående online kurser til at begynde at udvikle mangefaglige undervisningsmaterialer med brug af informationsteknologi.

Selvom der er antagelser om, at al undervisning i fremtiden vil være understøttet af teknologi og fleksible løsninger indenfor uddannelsesinstitutioner (Gynther, 2005), så viser der sig, i forhold til de mere online orienterede navigationer, stadig nogle udfordringer. Navigationer online er rapporterede at være mere udfordrende for læsere end printet tekst grundet internettets kompleksitet, og en undersøgelse viser, at en ud af ti studerende i OECD landene kun i begrænset omfang eller slet ikke anvender online litteratursøgning, hvilket indikerer manglende computerfærdigheder (OECD, 2015, s. 106). Danske studerende placerer sig dog nogenlunde indenfor gennemsnittet. Undersøgelsen dokumenterer, at der er en tæt sammenhæng mellem implementering af online teknologier i uddannelsessystemet og de studerendes navigationer online (OECD, 2015, s. 107). I Norge har der indenfor den seneste tids forskning været kritik af den langsomme implementering af informationsteknologi (Tømte & Olsen, 2013, s. 75) i læreruddannelserne, hvor der f.eks. overvejende har været fokus på udvikling af studerendes viden om teknologi som redskab, fremfor hvordan teknologien kan anvendes i forskellige kontekster. Dette fremgår også af Røkenes & Krumsvik's (2014) litteraturreview over lærerstuderendes digitale kompetencer.

I relation til muligheder og barrierer så viser en anden norsk undersøgelse af de videregående uddannelsers integrering af fleksible arbejdsformer med brug af IKT, at selvom de fleksible arbejdsformer opleves som kvalitetsfremmende, blandt både studerende og undervisere, så er der samtidigt problemer med studerendes navigation på de givne læringsplatforme. Dette viste sig ved, at de studerende i stedet anvendte velkendte sociale medier, såsom Facebook, til at hjælpe hinanden

til at finde vej (Tømte & Olsen, 2013). Det er noget, som også er delvist beskrevet indenfor netværkslæring og konnektivisme (Siemens & Tittenberger, 2009; Wang, Chen & Anderson, 2014), men hvor fokus primært har omhandlet brugen af online netværk og personrelaterede netværk til at søge viden, fremfor mere individuelle fysisk-rumlige måder at navigere og orientere sig på indenfor forskellige miljøer.

2.1.2. METODER TIL AT UNDERSØGE BLENDED LEARNING

Siden 2000 har der været publiceret højt rangeret forskning med brug af forskellige forskningsmetoder indenfor blended learning, hvilket fremgår af Bliuc, Goodyear & Ellis (2007) og Halverson, Graham, Spring, Drysdale & Henries (2014) Litteraturreviews. Meget lidt forskning rækker ud over et semesterforløb eller kursusforløb og består typisk af data indsamlet over en kortere periode. En undtagelse er dog Motterams (2006) casestudie af masterstuderendes erfaringer med udviklingen af blended learning design i læreruddannelsen over en periode på 3 år, og Stubb, Martin & Endlars (2006), der har brugt 2 års casestudier til undersøgelse af effektive blendede learning designs med data fra 200 førsteårs business studerende.

Bliuc, Goodyear & Ellis (2007)review af metodologiske valg, i undersøgelsen af studerendes erfaringer med blended learning, illustrerer overordnet, at der er tre typer af kategorier af metoder, som anvendes, henholdsvis; casestudier, surveys og komparative studies. På trods af disse undersøgelser, viser der sig fortsat et behov for studier, som integrerer flere metoder og går i dybden med både dele og helheden indenfor forskningen i blended learning og som, udover perspektiver på online navigering, inddrager forskning i studerendes stier i ansigts-til-ansigts kontekster (Bliuc, Goodyear & Ellis, 2007). Ifølge sammenlignelige observationer fra meta-studier i blended learning påpeges det, at der mangler bidrag, som inddrager mere holistiske forskningsperspektiver (Shape, Benfield, Roberts & Francis, 2006). Et bidrag til denne forskning kunne eksempelvis blive understøttet ved brug af mere holistiske tilgange, hvor der gives plads til perspektiver på barrierer, oplevelsen af studerendes orientering i forskellige læringsrum og i brugen af teknologi ud fra en bredere økologisk optik. Et perspektiv, der involverer de studerendes samspil med omgivelserne og de komplekse sociale interaktioner og bevægelser. Dette er perspektiver, der bl.a. er argumenteret for relevansen af i relation til netværkslæring (Siemens, 2003) og indenfor undersøgelser af teknologibrug (Zhao & Frank, 2003, Pachler, 2010) og blended learning (Yeh, Huang, & Yeh, 2011).

Blended learning er ikke direkte blevet undersøgt ved brug af mere kvalitativt orienterede narrative tilgange, i relation til hvorledes "veje og afveje" påvirker vidensudvikling i professionsuddannelserne, men tilgrænsende områder indenfor den kvalitative forskning og casestudier peger på både succeser og udfordringer hermed (Garrison & Vaughan, 2013). Størstedelen af forskningen indenfor feltet er dog repræsenteret af kvantitative tilgange, mixed methods (Vaughan, 2014) og

undersøgelser, der vedrører modeller, designstrategier, deltagerforudsætninger (specielt hos studerende) og outputmålinger, hvorimod der er mindre opmærksomhed på den faglige udvikling og undervisernes perspektiver herpå (Halverson, Graham, Spring, Drysdale & Henrie, 2014). Selvom der i mange forskningsartikler er givet forslag til modeller (se f.eks. Graham, Henrie & Gibbons, 2013), der f.eks. medtænker studerendes forudsætninger, undervisningens og læringens hensigt samt interaktionen herimellem (Draffan & Rainger, 2006), så præsenteres disse modeller uden en nøjere beskrivelse af rummenes oplevede betydning for de involverede. Rummenes betydning på tværs af kontekster i uddannelserne er således et underbelyst felt i relation til læring (Poutanen, Parvianen & Åberg, 2011, s. 293) i fleksible uddannelser.

2.2 KRAVET OM VIDENSUDVIKLING I PROFESSIONS- UDDANNELSERNES BLENDEDE FORLØB

Undersøgelser afslører, at det er centralt, at studerende gives mulighed for at tilegne sig kompetencer til at udvikle viden, i et moderne og ikke statisk samfund, der konstant er under udvikling og fordrer kontinuerligt vidensudvikling (Schaap et al. 2009). I

Vidensudvikling italesættes på samfundsniveau og i det politiske regi i forhold til udfordringer for videnssamfundet, hvor Europas og herunder Danmarks øgede fokus på vækst og videnskapitaler pt. sætter dagsordenen for udviklingen generelt, men som også specifikt italesættes som en del af uddannelseskvalificeringen. I Europa, er der på baggrund af Bologna processen, udarbejdet en ramme for hvorledes studerende, på tværs af landegrænser, kan fortsætte i livslange læreprocesser (European Commission, 2005). I relation hertil har man i Danmark implementeret kvalifikationsrammens (Undervisningsministeriet, 2010) beskrivelser af, hvorledes uddannelseskvalificering indskrives sig i et livslangt læringsperspektiv. Her er professionsbacheloruddannelserne konkret placeret på trin 6 under kvalifikationsrammens beskrivelse af krav til viden, færdigheder og kompetencer. Det fremgår af kvalifikationsrammen, at professionsbachelorstuderende bl.a. skal have kompetence til at kunne håndtere komplekse og udviklingsorienterede situationer i studie- eller arbejdssammenhænge. Ligeledes beskrives der, at professionsbachelorer skal kunne identificere egne læringsbehov og strukturere egen læring i forskellige læringsmiljøer.

Kvalificeringen af befolkningen til livslang læring er blevet opprioriteret i mange erhvervsrettede uddannelser i erkendelse af, at formel viden og praktiske færdigheder ikke er tilstrækkelig for at kunne håndtere fremtidens udfordringer med kontinuerligt skiftende krav, teknologisk udvikling, sociale forandringer og organisatoriske ændringer. Dette har medført, at kompetencer har fået en fremtrædende rolle i beskrivelserne af, hvad de studerende skal kunne opnå på

individniveau gennem uddannelsesforløbet (Schaap et. al., 2009) og især kompetencer til udvikling af fagene (LOV nr. 579 af 09/06/2006 og Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i radiografi 2009) synes fremtrædende. F.eks. står der i bekendtgørelsen om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen (2011) i formålet under § 1 stk. 2, at den studerende skal under anvendelse af sine teoretiske og praktiske forudsætninger kunne lære at samarbejde og at planlægge, evaluere, udvikle og udføre undervisning. Dette er mere udførligt beskrevet i bekendtgørelsens bilag under mål for læringsudbytter. Her beskrives under kompetencer, at en professionsbachelor som folkeskolelærer kan udvikle sin faglige, didaktiske og pædagogiske praksis alene og i samarbejde med andre, udvikle et digitalt læringsmiljø alene og i samarbejde med andre, samt medvirke til udvikling af skolens og lærerprofessionens alsidige og demokratiske virksomhed. Tilsvarende krav gør sig gældende i radiografuddannelsens bekendtgørelsesgrundlag (Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i radiografi 2009), hvor der under § 1 pkt. 1 og 4 i formålet med uddannelsen beskrives, at den studerende skal kunne planlægge, udføre, formidle og lede radiografi samt udvikle radiografi, herunder skabe fornyelse og anvende kendt viden i nye sammenhænge. Vidensudviklingen på bekendtgørelsesniveauet er således rettet mod den professionelle udøvelse og udviklingen af fagprofessionernes viden.

I relation til blended learning er det indenfor forskningen dokumenteret, at netop professionsrettetheden har betydning for de studerendes indsats og engagement i fleksible uddannelser (Powell, Tindal & Millwood, 2008, Lupshenyuk & Adams, 2009). F.eks. gennem anvendelse af didaktiske og pædagogiske redskaber og processer, der kan facilitere anvendelsesaspektet, bl.a. ved hjælp af etableringen af undersøgelsesfællesskaber (Garrison & Kanuka, 2004, Powell, Tindal & Millwood, 2008, Dasput & D'Souza, 2012,) og kollaboration (Wang, 2010), og ved brug af problembaseret læring (Woltering, Herrler, Spitzer & Spreckelsen, 2009), casestudier (Howlett et al., 2009), samt ved brug af Blogs (Beutelspacher, & Stock, 2011) eller en blanding heraf (Bonk & Zhang, 2006). Inddragelsen af blandede forløb i praktikperioder, f.eks. med henblik på at øge færdigheder i radiografi (Bolderston, Palmer, Feuz & Tan, 2010), betyder generelt, at der nødvendigvis må overvejes et redesign af praktikperiodernes tilrettelæggelse (Lupshenyuk & Adams, 2009). Ligeledes betyder teknologibrugen, at praktikere kan opnå autentisk læring og træning her og nu, men at der samtidigt må tages højde for barrierer herfor, som f.eks. kan adresseres ved; udfordringerne med den hurtigt foranderlige teknologi, en manglende forpligtelse og/eller støtte til anvendelsen af blended learning, manglende forståelse for hvad blended learning er og mangel på selvreguleringsfærdigheder hos de lærende (Bonk, Kim, Oh, Teng & Son, 2007).

Set i relation til vidensudvikling i uddannelsesregi, så peger adskillige undersøgelser på, at blended learning giver et potentiale herfor (Yeh, Huang & Yeh, 2011). Bl.a. er det dokumenteret, at der er potentialer for empowerment og for

etableringen af fælles udviklingsrum studerende imellem (Norberg, Dziuban & Moskal, 2011). Ligeledes er det beskrevet, at blended learning, gennem brug kollaborative teknologier, faciliterer vidensdeling (Garrison & Vaughan, 2008) og understøtter vidensudviklingsprocesser (Yeh, Huang & Yeh, 2011). Andre undersøgelser peger dog på, at der også er stressfaktorer i relation til kommunikation og brugen af læringsrum i distancerede og blandede forløb, hvor f.eks. CSCL indgår (Divaris et. al., 2008). Andre studier viser, at studerende, som ikke er så fortrolige med teknologibrug, ligefrem kan opleve angst, frygt og frustration (Voulo, 2010). Disse forskellige tendenser illustrerer, at blended learning er et felt, hvor der både er diskurser om potentialer og udfordringer for vidensudviklingen, men det er samtidigt et felt, hvor læringsomgivelser, læringsmiljø og læringsrum har en essentiel betydning i forhold til understøttelse af vidensdeling og udvikling indenfor forskellige organisationer (Barrett, Cappleman, Shoib & Walsham, 2004).

I forhold til professionsbachelorstuderende, så viser en undersøgelse, at netop denne gruppe kan få et større udbytte af blended learning end f.eks. færdiguddannede (Rovai & Jordan, 2004), men der synes fortsat at mangle empiriske undersøgelser, der ser på læringsudbyttet ud fra et bredere perspektiv end gennemførelsesprocenter og karakterer. F.eks. anbefales det af Halverson, Graham, Spring, Drysdale & Henrie (2014), at forskningen kombinerer både didaktisk design, dispositioner og læringsudbytteperspektiver, samt perspektiver, som f.eks. også afdækker motivationelle og holdningsmæssige engagementer (Drysdale, Graham, Spring & Halverson, 2013, s. 12). I forhold til sidstnævnte, så ser det ud til, at der er et fravær af undersøgelser, der beskæftiger sig med, hvordan de studerende opleves at orientere sig indenfor de fleksible læringsrum, og hvorledes rum kan have betydning for de studerendes orientering både online, hjemme og i campussammenhænge. Ikke mindst er praktikkens rum og de studerendes orientering her indenfor, som tidligere nævnt, underbelyst i forhold til integreringen af blended learning i professionsuddannelser og i forhold til det faktum, at uddannelserne skal kvalificere til videnskabelse⁹.

⁹ I herværende afhandling skelnes ikke mellem videnskabelse og vidensudvikling, men begge begreber ansues som en del af den samme proces.

2.3 LÆRINGSRUM I UDDANNELSERNES BLENDEDE FORLØB

Ofte er fysiske og online læringsrum blevet beskrevet som forskellige entiteter¹⁰, selvom der også indenfor forskningen har været argumenteret for at opfatte rummene mere rodnetagtige (rhizomatiske) og sammenflettede (Deluze & Guattari, 1987). I tilslutning til sidstnævnte opfattelse er grænserne mellem formel og uformel læring også blevet mere utydelige end tidligere Cox (2013).

I nyere syn på blended learning anerkendes det således, at grænserne mellem fysiske og online rum er mere udviskede, samt at det fordrer, at italesætte fortællinger om de eksisterende erfaringer og forståelser. Blended learning kan således beskrives som 'en rejse' i fleksible læringslandskabers rum:

“all spaces are revealed as spaces between: between the ideal and the real, between now and then in both directions; between the physical and the digital, paper and the screen, between the personal and the social, between the curriculum and life-wide learning, between ourselves and all the others, between institution and teacher, between identity and community. The new blended learning is an embarkation point on the way to this continually emerging future and we are on the journey together” (Francis & Roberts, 2014).

På det mere konkrete og praksisanvisende niveau er der adskillige artikler, som peger på hvordan læringsrummene bør designes. (Ling & Fraser, 2014; Keppell & Riddle, 2013), så de bl.a. optimerer studerendes selvstyrede og kollaborative læringsaktiviteter samt beskrivelser af forskellige modeller, platforme, teknologier o.a. (Graham, Henrie & Gibbons, 2013) hertil. Men selvom der i nogle af disse modeller argumenteres for, at der skal tages højde for konteksten, som f.eks. i artiklen af Draffan & Rainger (2006), så synes disse overvejelser blot at vedrøre, en simpel skelnen mellem online og fysiske miljøer, uden at en nærmere afklaring heraf pågår.

Selvom der har været foretaget diverse både generelle og specifikke beskrivelser af læringsrummene indenfor blended learning, og selvom læringsrummene har været analyseret og beskrevet i relation til deres sammenhæng med teknologibrug og pædagogik (Wilson & Randall, 2012), så mangler der altså stadig mere specifikke beskrivelser af de studerendes orienteringer i fysiske og online rum, bl.a. synes de studerendes orienteringer mod læreprocesser i hjemmerummet at være underbelyst (Holley & Oliver, 2010). Der savnes således bidrag til beskrivelser af, hvorledes

¹⁰ Entitet stammer fra "ens", der på Latin betyder, "det, som er". Det er afledt af "esse", der betyder "at være". Det er en betegnelse for alt eksisterende, dvs. genstande, egenskaber, processer osv. og kan sammenfattes i begrebet entitet.

læringen er betinget af rummet og de studerendes orientering og navigation her indenfor. I relation til studerendes navigation, så peger undersøgelser dog på, hvorledes navigationen kan understøttes ved hjælp af tydelighed og struktur i designet. F.eks. viste Garrison og Vaughans (2008, s. 199) survey-undersøgelse blandt studerende, af henholdsvis de mest effektive og mindst effektive resultater af IT i blendede forløb, at topscoren over mindst effektive forløb var, når der ikke var klare forventninger, struktur, organisation og retning. Læringsteoretikere som Bruner (2006, s. 46) og Illeris (2011a, s. 116-120) har i lighed med flere af ovennævnte empiriske undersøgelser ligeledes pointeret væsentligheden af en transparent struktur i uddannelsestilrettelæggelsen. Dette er noget som kan have betydning for de studerendes mestring og oplevelse af sammenhæng. Generelt set så er der, på trods af de refererede nutidige undersøgelses resultater og anbefalinger, stadig uafdækkede felter indenfor forskningen. Der savnes generelt en yderligere afdækning af de specifikke oplevelser og erfaringer som studerende, deres undervisere og praktikvejledere har med fleksible forløb, samt en undersøgelse af hvordan studerende orienterer sig indenfor fleksible læringsrum i professionsuddannelserne, og hvilken betydning dette kan få for vidensudviklingen.

2.4 OPSAMLING PÅ HVORLEDES HERVÆRENDE PROJEKT KAN BIDRAGE TIL DEN AKTUELLE VIDEN INDENFOR FORSKNINGSFELTET

Gennemgangen af den nyere litteratur er ikke fuldt ud dækkende for alle de tiltag og undersøgelser, som der er foretaget og foregår, men tager udgangspunkt i både international forskning og reviews af feltet samt danske og nordiske erfaringer og undersøgelser tillige med, at de politiske forventninger til uddannelserne er berørt. Gennemgangen giver dermed et indblik i, hvad der rør sig aktuelt i forhold til blended learning ud fra et indholdsmæssigt, et forskningsmæssigt og et metodisk perspektiv. Gennemgangen vedrører udvalgte dele af den aktuelle viden i forhold til perspektiver på læring, professionsuddannelser, kvalificering og kontekst og danner grundlag for projektets undersøgelsesfokus.

Gennemgangen peger bl.a. på at:

- Der er mangetydige elementer og definitioner af læringen indenfor blended learning generelt, og der er en misvisning indbygget i selve begrebet (Oliver & Trigwell, 2005), da begrebet relaterer til didaktiske betingelser (Inglis, Palipana, Trenholm & Ward, 2011), fremfor individ- og gruppeorienterede tilegnelsesprocesser. Derfor bliver det relevant, at koble en undersøgelse af blended learning til de studerendes oplevede ageren indenfor disse didaktisk betingede fleksible tilrettelagte læringsrum.
- Der mangler teoretisk afklaring af læringsbegrebet i forhold til de blendede forløb (Drysdale, Graham, Spring & Halverson, 2013), da der er flere

forskellige tilgange til læring, som kobles til blandede forløb, men som ikke nødvendigvis bygger på blended learning som grundlag herfor.

- Der mangler undersøgelser, der udforsker, hvordan studerende håndterer deres studieaktiviteter i hjemmet under blandede forløb (Holley & Oliver, 2010) og udenfor de formelle uddannelsesinstitutioner generelt (Christie & Jurado, 2009).
- Der mangler stadig forskning i, hvordan blended learning fungerer og opleves i praktikrummet indenfor lærer- og radiografuddannelserne i Danmark, om end udenlandske undersøgelser dokumenterer kliniske vejlederes tilfredshed (Bolderston, Palmer, Feuz & Tang, 2010) og relevans for studerendes læringsudbytte under paramedicinsk praktik (Williams, 2012). Undersøgelser indenfor teknologi og businessuddannelserne peger (som nævnt) ikke kun på muligheder, men også barrierer (Lupshenyuk & Adams, 2009), og derfor bliver det relevant at inddrage undersøgelsesoptikker, der kan favne forskellige oplevelser af praktiklæringsrummets betingelser for videnstilegnelsen.
- Selvom der er adskillige undersøgelser, der har fokuseret på blended learning i klasseværelsesrummet, så har mange af disse primært haft et fokus på IT-anvendelsen og ikke på studerendes øvrige fysiske, sociale og mentale orientering i de fysiske omgivelser. Den sociale orientering derimod er velbeskrevet indenfor den virtuelle del af de blandede forløb, hvor undersøgelsesfællesskaber og sociale mediers funktion indgår som undersøgelsesgrundlag i en del af den refererede eksisterende forskning (se f.eks. Garrison & Kanuka, 2004, So & Brush, 2008, Wang, 2010, Wu, Tennysson & Hsia, 2010, Li, Dong & Huang, 2011, Piki, 2011, Daspit & D'Souza, 2012, Matzat, 2013, Tømte & Olsen, 2013, Kind & Evans, 2015). Der savnes dog fortsat perspektiver, der kan favne kompleksiteten i de studerendes orientering i klasserummet.
- Der er et behov for yderligere forskning, der kan bidrage med at se på læringsrummernes indflydelse på studerendes læreprocesser og på vidensudvikling i professionsuddannelsernes blandede forløb i en dansk kontekst. Dette skyldes, at læringsrum og læringsmiljøer vurderes at have en essentiel betydning i forhold til understøttelse af vidensdeling og udvikling indenfor forskellige organisationer (Barrett, Cappleman, Shoib & Walsham, 2004) og da læringsrummernes indflydelse på læring i det hele taget er vurderet at være af grundlæggende betydning for studerendes orientering (Wozniak, Lever & Pizzica, 2009).
- Der mangler et helhedsbillede, af studerendes mentale, virtuelle, sociale og fysiske orientering på tværs forskellige læringsrum i danske professionsuddannelser, og dermed også undersøgelser af, hvad der karakteriserer studerendes orientering i henholdsvis klasserum, praktikrum og hjemmerum, med dertil hørende anvendelse af online rum.
- Der er kun få undersøgelser, der ser på studerendes erfaringer med blended learning over længere tid indenfor den samme population. Stubbs, Martin

& Endlar (2006) samt Motteram (2006) er de eneste, som i den ovenstående gennemgang bidrager med undersøgelser af en varighed over 1,5 år indenfor den samme population, men ingen af disse vedrører radiograf- og lærerstuderende i bacheloruddannelsesforløb.

- Flere undersøgelser peger på muligheder og barrierer (Divaris et al. 2008, Christie & Jurado, 2009, Lupshenyuk & Adams, 2009, Voulo, 2010, Yeh, Huang & Yeh, 2011, Chen & Lu, 2013, John-Matthews, Gibbs & Messer, 2013, Tømte & Olsen, 2013, Halverson, Graham, Spring, Drysdale, & Henrie, 2014, Bower, Dalgarno, Kennedy, Lee og Kenney, 2015) for anvendelsen af fleksible læringsformer, men fremstiller overvejende disse størrelser dikotomisk, hvorfor der savnes et mere nuanceret billede herpå, hvilket kan tilbydes gennem en undersøgelse af vidensudviklingsprocessernes oplevede ”veje og afveje” ud fra et mere dialektisk perspektiv.
- Der synes ikke umiddelbart at være undersøgelser, der inddrager både studerendes, undervisernes og praktikvejledernes oplevelser og erfaringer med de studerendes orientering over tid indenfor de blendede læringsrum. Herunder studerendes oplevede mentale, virtuelle, sociale og fysiske navigation samt deres samspil med rummene og disses objekter og subjekter, set i relation til læring og vidensudvikling. Selvom Wozniak, Lever & Pizzica, 2009, i deres holistiske tilgang adresserer, hvorledes begrebet orienteringsrum giver en ramme for at anskue studerendes orientering ud fra en kompleks kombination af fysiske, sociale og tekniske betingelser, så baserer denne designundersøgelse sig kun på andre forskeres beskrivelse af studerendes online orientering og på netværkslæring som grundlag for designprocessen, og ikke på et empirisk genereret datagrundlag.

På baggrund af den aktuelle eksisterende viden indenfor feltet og de uafdækkede dele heraf er forskningsfeltet afgrænset til at undersøge de radiograf- og lærerstuderendes orientering indenfor de første 2 år af deres fleksible uddannelse med fokus på deres orientering i henholdsvis praktikrummet, UCN-rummet, hjemmerummet og det virtuelle rum. Den samlede hovedproblemformulering lyder:

Hvordan orienterer de lærer- og radiografstuderende sig fysisk, socialt og mentalt i de fleksible videregående uddannelsers blendede læringsrum, herunder i praktikken, på uddannelsesinstitutionen, i de studerendes hjem og online, indenfor de første 2 år af deres uddannelsesforløb, og hvilken betydning kan disse orienteringer have for vidensudviklingens ”veje og afveje” samt for begrebsliggørelse af læreprocesser refigurativt?

For at konkretisere de specifikke elementer, der ligger som grundlag for besvarelsen og tilblivelsen af den overordnede problemstilling, indgår følgende delspørgsmål, som besvares i de medtagne publikationer i afhandlingens del 2. Disse

publikationers fund indgår som besvarelseselementer i relation til hovedproblemformuleringen, men derudover bygges der videre på publikationernes fund i en nøjere videreudvikling og sammenfatning af studerendes orientering ved besvarelsen af hovedproblemformuleringen. De delspørgsmål, som de 6 publikationer besvarer, har følgende ordlyd:

Hvordan opleves forskellige uddannelsesrum at påvirke studerendes vidensudvikling. I hvilken grad fungerer uddannelsesrummene som læringsrum, og hvordan kan oplevelsen af læringsrum konceptualiseres?

Hvilken affordance giver forskellige læringsrum i professionsbacheloruddannelserne blandede læringsmiljøer, og hvilke forudsætninger og beskrevne forståelser fungerer som drivkræfter bag læringsaktiviteterne i de forskellige læringsrum?

Hvilke betingelser er der for vidensudviklingen i blandede læringsmiljøer set i relation til oplevelsen af sammenhæng, og hvordan påvirker aktiveringen af modeller for blended learning denne?

Hvordan påvirker forstyrrelser og afbrud de studerendes orientering og navigeringen i forskellige læringsmiljøer, og hvilken betydning har dette for de studerendes studie- og læringsaktiviteter i et blended learning forløb?

Hvordan kan mimetiske fortolkningsprocesser anvendes til at generere ny og brugbar viden?

Hvilke konsekvenser har det for studerendes læring og professionens vidensudvikling, når praktikperioderne tilbyder forskellige typer af adgange til tavs og eksplicit viden gennem mesterlære og refleksion?

Besvarelsen og videreudviklingen af underspørgsmål leder, som nævnt, frem til en nøjere undersøgelse af hovedproblemformuleringen og dennes fokus på studerendes orientering. Orientering, skal i herværende projekt forstås som individers fysiske såvel som mentale orienteringer, idet der er en underliggende antagelse om, at disse ikke kan adskilles men er tæt sammenvævede, hvilket er i lighed med Ingolds beskrivelse heraf (2000). Orienteringer er konstituerede af kropslige og mentale erfaringer og antagelser med og om rummenes affordance eller mangel herpå. Orienteringer er effekten af, hvad vi stræber mod, og hvordan vi finder vej eller kommer på afveje (Ahmed 2006, s. 20). Menneskets orientering er knyttet til de objekter, entiteter, erfaringer og fortællinger, der relaterer sig til rummene, deres udformning, indretning samt indhold, og deres fortidige, nutidige og fremtidige anvendelse og aktiviteter. Orientering i herværende projekt vedrører objekters materialitet og affordance, og hvordan disse har betydning for menneskers kropslige gøren. Projektets brug af begrebet orientering er inspireret af fænomenologen

Ahmeds (2006, s. 3) forståelse heraf: *"Orientations involve different ways of registering the proximity of objects to others. Orientation shape not only how we inhabit space, but how we apprehend this world of shared inhabitation, as well as 'who' or 'what' we direct our energy and attention towards"* (Ahmed 2006, s. 3). Undersøgelse af fænomenet orientering er i herværende projekt kommet sent ind i problemformuleringen, da det er et begreb, som har knyttet undersøgelsens forskellige dele sammen henimod afslutningen af projektperioden. Orientering er således knyttet til både læringsbegrebet, vidensudviklingsbegrebet og de studerendes ageren i læringsrummene i de blandede forløb.

Orientering kan ikke ses uafhængigt af læringsrummene, da disse er af grundlæggende betydning for de studerendes orientering (Wozniak, Lever & Pizzica, 2009), Anvendelsen af betegnelsen blandede læringsrum, ligger i forlængelse af Inglis, Palipana, Trenholm & Wards (2011) beskrivelser af blended learning som blandede undervisningsomgivelser. Da herværende afhandling tager udgangspunkt i studerendes studieaktiviteter, som også foregår udenfor de formelle uddannelsesinstitutioner og på praktiksteder, og som også involverer studerendes uformelle og selvstyrede læringsaktiviteter indenfor de forskellige rum, betyder det, at blended learning nødvendigvis må anskues ud fra en bredere optik end undervisningsoptikken. Endvidere betyder det, at der i anvendelse af begrebet læringsrum anlægges et kontekstualiseringsperspektiv på de studerendes orientering, hvor de læringsmæssige rammebetingelser er i fokus. Dermed anlægges der et perspektiv som ifølge Oliver og Trigwell (2010) savnes indenfor blended learning designs. Ligeledes betyder brugen af formuleringen blandede læringsrum, at der kan tages højde for at læringsrummenes definerende karakter¹¹ i forhold til læringsbetingelserne og dermed også de studerendes orientering. Brugen af betegnelsen blandede læringsrum ligger op en optik hvor læringsøkologiske perspektiver inkluderes (jf. Rennie & Morrisons (2013, kap 1) beskrivelser heraf), hvilket også betyder, at læringsrum ikke skal betragtes som en statisk størrelse, men som værende i et dynamisk komplekst samspil med omgivelsernes artefakter og de fagfæller, lektorer, praktikvejledere/kliniske vejledere og andre som indgår i rummene.

Problemformuleringens hovedspørgsmål indeholder ud over begreberne orientering og blandede læringsrum også de metaforiske begreber "veje og afveje", der som nævnt relaterer til begrebet orientering. "Veje og afveje" skal forstås som orienteringer, der kan have karakter af muligheder eller barrierer, men hvor barrierer indikere en forhindring, der kan overskrides så er "afveje" et mere

¹¹ Oliver og Trigwell (2010) beskriver, at læringsrummet er definerende for læringsbetingelserne, uanset om der er tale om de studerendes interaktioner med computerværktøjer, deres samarbejde med medstuderende eller deres deltagelse i klasserumsundervisning.

passende udtryk for de studerendes orienteringer, som ikke nødvendigvis altid er barrierer, men som kan fungere som overskridende omveje i læreprocesserne. Tilsvarende er muligheder forbundet med potentialer, hvorimod "veje" synes at være et mere neutralt begreb, der kan associeres med forventelige eller processuelle retninger for orienteringen. Hvor muligheder og barrierer fremstår som atonymer, så er "veje og afveje", i herværende afhandling, at betragte som dialektiske begreber, der virker influerende på hinanden. "Veje og afveje" i forhold vidensudviklingen er således valgt som metaforiske begreber, der kan medvirke til undersøgelsen af kompleksiteten i forhold til forløb tilrettelagt som blended learning.

Den overordnede problemformulering har både en praktisk og en teoretisk del. I den praktiske del spørges der til de studerendes orientering, og hvorledes denne kan have betydning for deres vidensudvikling. En besvarelse heraf vil kunne bidrage med både afdækning af de studerendes orientering i de blendede forløb, men også til hvordan dette kan have betydning for deres læreprocesser og muligheder for at kunne udvikle professionens faglige viden. Besvarelsen har både et praksissigte og et teoretisk sigte. I forhold til praksissigtet, så vil undersøgelsen give et billede af de studerendes orientering i de fleksible uddannelser, og hvordan disse orienteringer opleves at have betydning for læringen og vidensudviklingen. Afsøringerne heraf vil kunne have betydning for fremtidige uddannelsestilrettelæggelse og didaktiske refleksioner. På det teoretiske niveau kan besvarelsen af problemstillingen give svar på, hvad der karakteriserer studerendes orientering i professionsbacheloruddannelsernes nutidige fleksible læringsmiljøer, idet der gives et refigurativt grundlag for udledning af generelle træk ved fænomenet orientering, baseret på informanternes oplevelser hermed over tid, konkret indenfor de første to år af et uddannelsesforløb. Som følge heraf kan der gives et refigurativt teoretisk bidrag til, hvorledes læreprocesser i fleksible uddannelser kan begrebsliggøres, hvilket kan udvide den eksisterende teoretiske forståelse af, hvad der karakteriserer læreprocesser indenfor blended learning.

2.4.1. ARTIKLER, DER INDGÅR I BEVARELSEN AF PROBLEMFORMULERINGEN

Der er medtaget 6 artikler (I-VI) i afhandlingens del 2, som hver for sig giver et bud på besvarelse af de forskellige delspørgsmål og dele af hovedspørgsmålet. Artiklerne danner således også grundlag for den videre besvarelse af hovedforskningsspørgsmålet i del 1. Artikel V adskiller sig dog fra de øvrige ved at være en metodisk artikel. Artikel V supplerer afhandlingens metodeafsnit. Artiklerne I-IV og VI redegør hovedsageligt for de studerendes læring og vidensudvikling, samt for de muligheder og udfordringer, der relaterer sig hertil, i de forskellige læringsrum:

- I. Artikel med titlen: 'Læringsrum og vidensudvikling i professionsuddannelser' (Nyvang & Dau, 2013). Denne artikel giver bl.a. en belysning af, hvilke undervisningsrum, herunder fysiske, virtuelle og konceptuelle undervisningsrum, der kan udvikles til læringsrum. Artiklen giver svar på det første delspørgsmål til problemformuleringen.
- II. Bogkapitel med titlen: 'Affordance as a Key Aspect in the creation of New Learning Spaces' (Dau, 2014b). Dette kapitel redegør for hvilken affordance de forskellige læringsrum i en fleksibel professionsbacheloruddannelse tilbyder og giver svar på andet delspørgsmål til problemformuleringen.
- III. Artikel med titlen: 'Coherence and Sense of Coherence Conditions for Students' Knowledge Development in Blended Learning Environments' (Dau, 2014c). Denne artikel giver perspektiver på studerendes oplevelse af sammenhæng i de fleksible forløb, og hvordan dette kan påvirke deres læring og vidensudvikling. Artiklen giver således svar på tredje delspørgsmål til problemformuleringen.
- IV. Paper med titlen: 'Disruptions and disturbance as challenges in a blended learning environment and the role of embodied habit orientation' (Dau & Ryberg, 2014). Dette paper undersøger, hvordan forstyrrelser, afbrud og uklare grænser influerer på de studerendes studie- og læringsaktiviteter i de blendede forløb. Artiklen giver svar på fjerde delspørgsmål til problemformuleringen.
- V. Artikel med titlen: 'The use of the three fold mimesis - New Approaches, Old Realities' (Dau, 2014d). Denne artikel beskriver hvordan mimetiske fortolkningsprocesser kan anvendes til generering af ny og nyttig viden. Artiklen giver svar på det femte delspørgsmål til problemformuleringen.
- VI. Bogkapitel med titlen: 'Knowledge Development in Internship. A Case-study of Students' Access to Tacit and Explicit Knowledge in Blended Learning (BL) Programs' (Dau, 2015). Dette bogkapitel redegør for studerendes adgang til tavs og eksplicit viden i praktikperioderne under et fleksibelt læringsforløb og betydningen heraf i forhold til læring og vidensudvikling. Kapitlet giver svar på det sjette delspørgsmål til problemformuleringen.

De fund som publikationerne giver, relaterer sig til de 6 delspørgsmål til problemformuleringen. Disse fund indlejres løbende i fortællingerne, og de fremstår i sammenfatningen og medtages endvidere kort i konklusionen. Der er udover de 6 medtagne publikationer i herværende projekt (se forfattererklæringer hertil i bilag B) udgivet papers og bogkapitler (se bilag C), som vedrører herværende forskning, men som er udeladt pga. de i studieordningen beskrevne rammer for at kunne medtage max. 6 publikationer og grundet det forhold, at nogle af disse publikationer ikke er peer-reviewet, men kun har været underlagt redaktionel review. Disse

papers og bogkapitler vil dog kunne indgå som referencer undervejs i afhandlingen¹².

I det næste kapitel vil der blive redegjort nærmere for positioneringen af projektet og den epistemologiske ramme samt metodologien, som projektet befatter sig med, set i lyset af problemformuleringen.

¹² Disse papers og bogkapitler kan evt. rekvireres ved henvendelse til forfatteren.

KAPITEL 3 POSITIONERING OG METODOLOGI

Herværende kapitel redegør for, hvorledes projektet positionerer sig. Formålet med kapitlet er, at belyse hvilken filosofisk og epistemologisk ramme, som projektet skal forstås og læses indenfor. Der er tale om en redegørelse for hvilken type af forskning, som projektet indskriver sig i. Kapitlet indledes med en beskrivelse af det filosofisk-ontologiske grundlag, som danner baggrund for den epistemologiske positionering. Dernæst følger en kort beskrivelse af det teoretiske forståelsesgrundlag efterfulgt af en længere redegørelse for metodologien.

3.1 Ontologisk-filosofisk positionering

Ontologi handler om viden om 'det at være' og filosofien beskæftiger sig med antagelserne bag. Herværende projekt befatter sig med humanistisk forskning, og problemstillingen undersøges ud fra en tænkning, der bundes i eksistentialismen og fænomenologien. Undersøgelsen er inspireret af en kritisk-hermeneutisk-fænomenologisk tilgang til forståelse og forklaring af studerendes væren i fleksible læringsforløb.

3.1.1. KRITISK-HERMENEUTIK

Kritisk-hermeneutik overskrider de mere traditionelle hermeneutiske traditioner, som er præget af filosoffer som Gadamer og før ham Schleiermacher og Dilthey. Der er tale om en overskridelse af hermeneutikkens dilemma med, på den ene side, at indskrive sig som en modsætning til objektiveringen og de sandhedskrav, der synes, at præge både naturvidenskab og psykologi, og på den anden side problemet med, at hermeneutikken gennem denne afvisning argumenterer for, at tilsvarende gyldige sandheder kan genereres gennem forståelse og fortolkningen af subjektet. Dilemmaet består i udelukkelsen af det objektives fokus til fordel for det subjektive, men på den objektive sandheds præmisser, hvilket betyder en reduktion af den menneskelige væren til et subjektivt anliggende (Ricoeur 1984a, s. 62-65). Indenfor kritisk-hermeneutik udvides fortolkningens forståelsesfokus og oplevelsesorientering med forklaringsselementernes distancerende optik. Således overskrides dikotomien mellem forståelse og forklaring, som ifølge den franske filosof Ricoeur synes at have præget de forskellige traditioner indenfor filosofien. Dermed er der tilføjet en særlig form for tolkning, som ikke skal betragtes som en

modsatning til oplevelses- og forståelsesfunderingen, men som værende i et dialektisk forhold¹³.

Væren i verden udfoldes gennem tekstliggørelsen af det oplevede liv og tekstens åbning af verden, mellem tekstens mening og dens reference til det oplevede liv. Dermed udfoldes væren i verden foran teksten gennem mythos, der er både skabende og efterlignende gennem den mimetiske fortolkningsproces. Skriftligheden og tekstens autonomi giver rum for distance og dermed frigørelse gennem tekstens strukturelle analyser og fortolkning, hvor teksten forstås ud fra den sag, som den taler om. Dermed peger den tekstlige kritisk-hermeneutiske fortolkningsmetode frem mod væren, som kunne-væren gennem en poetisk diskurs. Dette skal forstås som, at teksten træder frem for læseren, som en mulighedsbetingelse for forståelse af sig selv foran teksten (Hermansen & Rendtorff 2002). Både Gadamer og Ricoeur har udviklet hermeneutikken ud fra et fænomenologisk grundsynspunkt, så selvom de griber hermeneutikken an på forskellig vis, så har de et fælles udgangspunkt for deres betragtninger. Der er dog tale om to forskellige typer af forankring af hermeneutikken i fænomenologien. Den ene måde, hvormed hermeneutikken forankres i fænomenologien, er ved at gå den direkte vej, ved at betragte hermeneutikken ontologisk gennem forståelsens hermeneutiske cirkelbevægelser (jf. den hermeneutiske cirkel). Den anden type af forankring handler om at gå omvejen gennem brugen af den kritisk-hermeneutiske mythos, altså fortællingens organisering og formning. Denne organisering gør brug af tekstens efterlignende funktion (mimesis), struktur og metaforiske referencefunktion, hvorved handlingens mening (gennem tekstliggørelsen) udledes fra handlingens begivenhed (det empiriske råmateriale og dets tilblivelse) (Hermansen & Rendtorff, 2002, s. 56). Ricoeur definerer det som, at den hermeneutiske situation er under indflydelse af historien og spændingen mellem fortidens erfaringshorisont og fremtidens forventningsrum, hvilket fordrer en åben hermeneutisk cirkel (Rendtorff, 1994, s. 105-106).

Herværende projekt er primært inspireret af Ricoeurs fænomenologiske hermeneutik (altså den anden forankring) i forhold til de operationelle tekstlige analyser og fortolkninger (for en uddybning heraf henvises til artikel V, i Del 2). Disse analyser og fortolkninger vedrører processer med at give, de i teksten, skjulte meninger en passende fortolkning: *"... any discipline which's proceeds by interpretation, and I give the word 'interpretation' its strong sense: the discerning of a hidden meaning in an appropriate meaning"* (Ricoeur, 1974/2004, s. 257). Citatet illustrerer, hvordan fortolkningen også bliver en handlingshermeneutik (Kemp, 2001, s. 35), idet der er tale om en søgning efter såvel den fremkomne mening, som meningen bag det sagte og det beskrevne.

¹³ Dermed også en dialektik (gensidigt influerende størrelser) mellem sandhed og metode, jf. Gardamers titel på hans hovedværk fra 1960.

Denne hermeneutik indskrives sig i den reflektive filosofi, hvor fortolkningens hensigt bliver, at give indsigt i forholdet mellem 'jeg er', og 'hvem er jeg', hvor ønsket om at være, og bestræbelserne med at blive, konstituerer os, bliver udtrykt og gjort eksplicit gennem fortolkningens omvej (Ricoeur, 1974/2004, s. 259-260). Den kritiske hermeneutik giver således såvel en filosofi, som en metode, til at undersøge livsverdenens fænomener, ikke kun som fastlåste størrelser, men som fænomener, der emergerer, udvikles og gives nye meninger på baggrund af de forståelser og den fortolkning, der ligger i tekstens bearbejdning heraf.

3.1.2. FÆNOMENOLOGIEN SOM GRUNDLAG

Fænomenologien¹⁴ er læren om det fremtrædende, og det som viser sig, altså fænomenerne (Keller, 2012). Det handler om at studere og undersøge det levede liv og gå bag om fænomenernes essens (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 189). Indenfor fænomenologien, er det den konkrete erfaring af verden, som fordrer opmærksomhed, hvor forskerens mål er, at tilstræbe forståelse om andres erfaringer ud fra deres egne erkendelser og begreber. Dermed får forskeren, i bestræbelserne på at skabe en ægte forståelse, en rolle i den humanistiske orientering, der samtidigt er et modsvar til mere positivistiske orienterede afprøvnings- og kontrolmetoder af på forhånd beskrevne antagelser (Gergen, 2014).

Andreasen (2006) beskriver tre væsentlige træk ved fænomenologien: *"Fænomenologien er en metafysisk opfattelse af mennesket og dets situation. For det andet, at dette at være menneske indebærer dette at være en 'bevidstgjort kropslighed' i en livsverden. For det tredje, at fænomenologiens bidrag til den videnskabelige bestræbelse, består i at levere et særligt perspektiv for den forskningsmæssige indsats vedrørende mennesker"* (Andreasen, 2006, s. 28).

Fænomenologiens ontologi (metafysik) er således funderet i, at mennesket allerede eksisterer i verden, og dermed er mennesket som subjekt en del af verden, som således ikke kan være en objektiv verden uafhængig af mennesket, jf. Heideggers idé om væren-i-verden (Feldsted, 2008, s. 41). Ud fra denne ontologiske fundering er fænomenologien også en metode til at afdække væsentlige strukturer i det levede liv. Der er tale om en metode til forståelse af menneskets væren ved undersøgelse af, hvordan mennesker erfarer, handler, forstår og fortolker deres praktiske og sociale involvering i det levede liv. I herværende projekt drejer det sig specifikt om de studerendes liv i de fleksible læringsforløb og indenfor rammerne heraf.

Pahuus beskriver fænomenologiske undersøgelser således: *"Ethvert individ og enhver gruppe (og dermed også, til dels, enhver kultur) har sin særegne livsverden,*

¹⁴ Fænomenologi kommer af de græske ord phainomenon og logos, der betyder henholdsvis, 'det der viser sig' og 'lære'. Husserl anses som grundlæggeren af fænomenologien.

som kan beskrives ud fra en analyse af individets eller gruppens forhold til rummet, tiden, (og dermed tingene) samt til sig selv (indre verden) og til de andre (samfundsmæssig verden)” (Pahuus, 1988).

Mennesket ses således som værende i samspil med og en del af deres omgivelser og kan ikke forstås uafhængig heraf. Mennesker er formet af deres livshistorie og deres involvering i, og samspil, med andre og de erfaringer og fortællinger, som knytter sig hertil. Viden konstrueres og rekonstrueres blandt menneskene på baggrund af både kropslige, sociale og mentale erfaringer, værdier og holdninger. Viden og kunnen konstitueres af og er konstituerende for de kontekstuelle, kulturelle og sociale sammenhænge, som mennesket agerer indenfor. Erkendelsen herom kan tilvejebringes gennem fortællinger og fortolkninger af de fortællinger, erfaringer og den viden, som mennesker er bærere af, hvorved der gives mening, nye forståelser og nye fortolkningsmuligheder.

Forståelsen og erkendelsen er skrøbelig, idet begreber og værdier udvikler sig over tid (Gergen, 2014) og er under indflydelse af såvel tid, rum, socialitet, kultur, kommunikation, erkendelser og holdninger. *”Fænomenologi er en rejse - snarere end en ankomst”* (Olesen, 2003, s. 237). Denne rejse indebærer et fokus rettet mod livsverdenen samt en åbenhed overfor oplevelser. Ligeledes handler det om processer med at sætte sin forforståelse i parentes. Processer, hvor der også pågår en søgen efter invarian og væsentlige betydninger gennem og ved beskrivelserne heraf (Kvale, 1997, s. 49).

Der er forskellige retninger indenfor fænomenologien. Husserl betegnes som fænomenologiens fader, som har dannet grundlag for kommende filosofers beskrivelser. En af disse er Heidegger, der følger efter med en mere ontologisk funderet fænomenologi. Den fænomenologiske eksistentialisme finder tillige udbredelse hos f.eks. Merleau-Ponty, der er fortaler for kroppens væren i verden og perceptionens samt kognitionens betingethed heraf (Olesen, 2003). Ligeledes indskriver Ricoeur sig inden for den eksistentialistiske fænomenologiske retning, men qua sin kritisk-hermeneutiske og narrative¹⁵ metode, tilføjer han både en struktur og et forklaringselement til fænomenologiens oplevelsesfunderede, beskrivende og forstående metode. Der er således tale om en vægtlægning, ikke kun af det beskrivende, det subjektivt oplevede og perciperede, men også af tekstens strukturelle bidrag hertil. Et bidrag, der genereres gennem forfatterens (her forskerens) konfigurationer af disse oplevelser af væren i verden, og gennem en refigurativ og kritisk distance til det på forhånd givne. Teksten repræsenterer det levede liv, der gennem det symbolske sprog og den narrative konstruktion gives form, gennem en overskridelse af den umiddelbare forståelse. Dermed gives både

¹⁵ Der skelnes ikke (i lighed med Ricoeur) mellem fortælling og narrativ i herværende afhandling.

tekst og forskellige subjekter (herunder også læserne) en beskrivende, konstruerende og fortolkende rolle i den fænomenologiske udredning. En udredning, hvor forklaringslementer er berettigede til at udfolde, f.eks. mulige årsager til divergenser, modsætninger og spændinger. Der er derfor tale om en overskridelse af den mere traditionelle fænomenologiske metodetænkning, som behæfter sig ved hovedsageligt at være observerende og beskrivende, i tilstræbelsen mod størst mulig grad af direkte fordomsfrie beskrivelser, uden dertil følgende forklaringer (Kvale, 1997, s. 62). Den kritisk-hermeneutiske tilgang overskrider de fænomenologiske beskrivelser ved en hermeneutisk bevægelse og distancering mellem forståelse og kritik, med det formål at overvinde dikotomien mellem tradition og frigørelse, ideologi og utopi (Rendtorff, 1994, s. 102).

Da herværende projekts fænomenologiske metodiske positionering overvejende tilslutter sig den retning, der knytter an til den kritisk-hermeneutiske metode, som udfoldet af Ricoeur, bliver der tale om en kritisk-hermeneutisk-fænomenologisk forskningsmetodik, hvilket også afspejles i den epistemologiske positionering af projektet. Projektets fænomenologiske genstandsfelt (altså genstanden for den fænomenologisk-kritisk-hermeneutiske tilgang), gør ligeledes brug af en udvidet forståelse af fænomenologien i undersøgelsen, idet Ahmeds (2006) fænomenologisk-kritiske udfoldelse af begrebet 'orientering' indgår, som forklaringselement i fortolkningen af studerendes orientering i de fleksible læringsrum. Denne inspiration skal ikke anskues som forudindtagelser, men som et behov, der har rejst sig for en dybere afklaring og forklaring på baggrund af de konfigorative processer, der er pågået. Dermed også sagt, at denne inspirationskilde først er kommet ind i projektets sidste fase, efter at al empirien er tilvejebragt.

3.2. EPISTEMIOLOGISK POSITIONERING

Det erkendelsesteoretiske udgangspunkt handler om, hvorledes verden erkendes og hvilke metoder, som ligger til grund herfor. Den kritisk-hermeneutisk-fænomenologiske tilgang repræsenterer en optik på, hvorledes dette kan foregå. En optik, hvor erkendelsen er konstitueret af tid og rum og under kontinuerlig udvikling. Casestudiet kan gennem den narrative præfiguration, konfiguration og refiguration give rum for at sætte både kontekst, fortid, nutid og fremtid i spil. Gennem narrativens strukturelle forløb kan både forgrund og baggrund komme i spil. Den narrative tilgang går analytisk på tværs af kunst, humanvidenskab, naturvidenskab og socialvidenskab, og kan åbne for kreativiteten i forskningsprocessen tillige med, at den kan være et stærkt fundament for teoriopbygning (Sclater, 2004, s. 113). Fortællingen (som overvejende er socialt konstrueret), bliver dermed genkonstrueret igennem den narrative komposition, der gives i kraft af den strukturelle analyse og det narrative værk. Derved gives mulighed for, at casestudiet som fortælling kan overskride det umiddelbart givne med nye optikker i form af fortolknings- og forklaringslementerne. Således kan den narrative komposition både udvide og udvikle casestudiet med nye

mulighedshorisoner, da endnu ikke konstruerede elementer får udfoldelsesmuligheder. Ricoeur, som repræsenterer denne kritisk-hermeneutisk-fænomenologiske tilgang, (som herværende projekt er inspireret af), anerkender, som flere teoretikere indenfor socialkonstruktivisme, at subjektet kun gennem den sociale, historiske og sproglige sammenhæng kan nå sig selv. Ricoeur overskrider dog også deres opfattelser, ved at tage forholdet mellem struktur og subjekt op til en mere systematisk overvejelse for tilvejebringelse af erkendelse. Der er tale om, at handlingerne (relateret her til de studerendes orientering i de blendede forløb) bliver en slags videnskabeligt objekt gennem objektiveringen, hvor handlingens mening udskilles fra handlingens forløb (Hermansen & Rendtorff, 2002, s. 56). Tilsvarende er narrativets potentiale, både historisk og fiktivt indenfor den kritiske hermeneutik. Den narrative fortolkning sætter selvrefleksionen¹⁶ i spil, hvorved casene refigureres¹⁷ mod en endnu ukendt fremtid. Denne selvrefleksion foregår, som nævnt, ved at gå omvejen over fortolkningen, hvorved resultaterne fra de narrative casestudier kan refigureres mod en endnu ukendt fremtid. Der er tale om, at viden skabes på baggrund af det fortalte (altså de empiriske data i herværende projekt) og den efterlignede samt fortolkende refleksion, som narrative konstruktioner bidrager med. Viden konstrueres (både socialt og individuelt i den givne kontekst) og rekonstrueres således både over tid og kontekst. Viden skabes på baggrund af eksisterende viden i fortid, på baggrund af de erfaringer, forståelser og forforståelser, der ligger til grund for den fremkomne viden i nutid, og gennem fiktionen peger det hen mod viden i fremtiden. (Ricoeur, 1984b, 1984c). På baggrund af det sociale levede liv giver tekstens dialog og diskursive refleksioner mulighed for både at dele og kombinere viden, som kan internaliseres i nye erkendelser og eventuel ny praksis, på baggrund af læserens refigurative fortolkninger. Viden skabes således på grundlag af det implicit erfarede og det oplevede, som også kan vedrøre mere tavse dimensioner. Tavse dimensioner, som efterfølgende får eksplicit karakter gennem fortællingen og kombineringen af fortællinger, samt de narrative tekstlige konstruktioner og rekonstruktioner. Der er tale om menneskelig sprogliggørelse relateret til handlinger, funktioner, identitet og tid, hvorigennem vi forstår os selv (Ricoeur, 1984b, 1984c). Ricoeur beskriver hvorledes identiteten bliver til i spændingsfeltet mellem samhed (idem¹⁸) og selvhed (ipse¹⁹) (Ricoeur, 1991a) medieret af andetheden (otherness²⁰), hvorved

¹⁶ Både forfatterens, læsernes (også informanternes) selvforståelse sættes refleksivt i spil gennem det fortolkningsarbejde, som er pågået og pågår.

¹⁷ Peter Kemp (2001, s. 45) anvender den danske oversættelse nyfigurering om refigureringen, hvilket giver mening i den forstand at refigureringen peger fremad mod nye selvforståelser.

¹⁸ Idem referer til selv-konsistens over tid.

¹⁹ Ipse refererer til selvet eller selvets væren "Dasein".

identitetsdannelsen også omfatter, at finde vej i mødet med andre og deres forventninger (Larsen, 2003).

Den narrative strukturering, med referencer til Ricoeur's kritisk-hermeneutiske fænomenologi, adskiller sig fra de narrative metoder, der udelukkende undersøger fænomener ud fra et førstepersons perspektiv, idet dette overskrides af såvel tekstens som forfatterens²¹ bearbejdning og struktur heraf, samt via de forklaringsselementer som udledes, og som i herværende projekt også indbefatter teoretiske forklaringsselementer.

3.2.1. TEORETISK FORSTÅELSEGRUNDLAG

Det teoretiske forståelsesgrundlag er, selv indenfor fænomenologiens beskrivende metoder, en del af det betydningsgrundlag, som præger den menneskelige forståelse. Derfor kan den kvalitative undersøgelse heller ikke ses uafhængigt heraf. Det teoretiske forståelsesgrundlag har implicit haft indflydelse gennem de optikker, som forskeren bærer med sig ind i de første undersøgelser af problemfeltet og senere i de selektioner, der foretages på baggrund af den eksisterende viden til det videre undersøgelsesarbejde. Derfor bør denne teoretiske forforståelse ikke negligeres, men ekspliciteres i den grad, det er muligt og giver mening for problemundersøgelsen. Teorierne har dybest set en allesteds nærværende betydning. Den teoretiske position kan være med til, at forskeren kan forstå nogle ting, som et hverdagsperspektiv ikke giver mulighed for, men den teoretiske position kan også medvirke til, at perspektiver bliver frasorteret (Seale, 2004, s. 417) eller sat i baggrunden, hvilket forskeren løbende må have i mente.

Teori, empiri og metode indgår i en sammenhæng, som ikke kan adskilles, men som samlet bidrager til forskningsmetodologien og besvarelse af problemstillingen. Projektets teoretiske optikker, læner sig op af den filosofiske-ontologiske og epistemologiske positionering, og er primært hentet fra det human- og samfundsvidenskabelige felt, hvilket er i samklang med den kritisk-hermeneutisk-fænomenologiske positionering. Projektets erkendelsesteoretiske tilgange er funderet i teorier, der overvejende relaterer til socialkonstruktivisme, hvor erkendelse og forskellige typer af viden ses som socialt konstrueret og konstruerende, hvor sproget og sprogliggørelsen spiller en central rolle.

²⁰ Andetheden indgår dialektisk med ipse, da andetheden har indflydelse på den udvikling som former selvet. Andetheden vedrører ikke kun personificerede andre, men også bevidstheden og kroppens samspil med det andet.

²¹ Det er især i Ricoeurs (1991b) senere beskrivelser, at forfatteren nævnes som værende en anden end personen/personerne eller karaktererne, som giver materiale til fortællingen. Dermed berettiges også, at forskeren indtræder som bearbejdende forfatter af data hentet fra informanter.

Socialkonstruktivismen beskæftiger sig med at undersøge den sociale virkelighed, som en relation mellem muliggørende og begrænsende strukturer, hvor reflektive aktører både kan undvige og ændre strukturer. Udgangspunktet for en overvejende socialkonstruktivistisk tilgang henter også sin begrundelse i, at de i projektet undersøgte uddannelser i flere sammenhænge refererer til opfattelser, der kan relateres til socialkonstruktivistiske optikker. De optikker, som lægges på feltet er derfor i overensstemmelse med den beskrevne uddannelsesverdens forståelsesgrundlag for de blendede forløb, hvor viden bl.a. anses for at blive udviklet under kontinuerlig forhandling og konstruktion i kulturelle, sociale og medierede sammenhænge.

I og med at viden anskues som overvejende socialt konstrueret, så betyder det, at de valgte teorier og begreber er påvirkelige af virkeligheden (under konstruktion), og i dette tilfælde empirien (genereret fra informanterne), og hvad der konstituerer denne. De teorier, som præger både forforståelsen af undersøgelsen og som indgår som fortolkningsgrundlag for de empiriske data, kan udvides og udvikles, idet de empiriske data kan stille teoriernes validitet til diskussion, og dermed medvirke til konstruktion af ny viden, supplerende viden og/eller udvidelse af eksisterende teorier og modeller.

De teoretiske optikker er, som sagt, en del af den forforståelse og det erkendelsesteoretiske udgangspunkt, som forskeren medbringer i undersøgelsen af problemstillingen. Det er optikker på viden og vidensskabelse, som er erhvervet gennem både erfaringsbaserede praktiske og teoretiske erkendelser, som forskeren er bærer af i kraft af sine praktiske erfaringer med såvel den kliniske uddannelses- og arbejdspraksis, som erfaringer med den teoretiske praksis som lektor og underviser på professionsuddannelserne indenfor bl.a. fagområderne pædagogik, psykiatri samt organisation og ledelse. Endelig er disse optikker tillige præget af de erkendelser, som er genereret gennem forskerens tidligere forsknings- og udviklingsarbejder. Især undersøgelsen af vidensformerne, samt relationen mellem praksis og teori i professionsuddannelserne (Dau & Nielsen, 2009), ligger som fundament for den forståelse og de teoretiske valg, som forskeren gør brug af. De valgte teorier er ikke tænkt som deterministiske analytiske redskaber, men som optikker, der er en del af forforståelsen og som evt. kan berige analysernes forklaringsperspektiver, i den grad, som det empiriske materiale taler for. Nogle af de teoretiske optikker har forskeren, som sagt, været bærer af, men andre er kommet til senere, da de empiriske analyser har givet nye perspektiver og forståelser, der har savnet begreber til at kunne forklare disse perspektiver (f.eks. forstyrrelser, refleksion, det sociale, oplevelse af sammenhænge og rummenes affordance samt orientering). De teoretiske optikker, som indgår i forskellige grader, tager primært afsæt i teorier og begreber, der relaterer til problemundersøgelsens forskellige faser. Grundlaget for dataindsamlingen indenfor de første 9 måneder af forskningsprocessen var f.eks. primært med udgangspunkt i:

- Teori om organisatorisk videnskabelse, som Nonaka har redegjort for sammen med flere forskellige medforfattere, f.eks. Nonaka & Konno (1998) og Nonaka, Toyama & Konno (2005). Det er især hans ideer om samspillet mellem tavs og eksplicit viden i vidensudviklingsprocessen og rummene herfor (benævnt ba), samt hans udlægning af socialitet, som grundlag for undersøgelsen af lærings og vidensudvikling på såvel individ- som gruppeplan.
- Illeris' (2000, 2006, 2011b, 2012) holistiske optik på det læringsteoretiske landskab, og Illeris' (2013) egne beskrivelser af perspektiver på transformativ læring.

Yderligere teoretiske optikker kom i anvendelse, med henblik på en udvidet forståelsesoptik af fase 1 empirien, som forståelsesgrundlag for de efterfølgende dataindsamlinger. Dette var primært med baggrund i følgende teoretiske optikker:

- Praksislæringsteorier og dertil hørende refleksionsteorier Især Schöns (1983,1987) refleksionsbegreb og beskrivelse af tavs viden i forhold til studerendes læring i praktikken
- Sociale læringsteorier og virksomhedsteoretiske perspektiver, hvor især Vygotskys (1978) kulturelle perspektiver på, hvorledes medierende artefakter har en rolle for den menneskelige virksomhed, herunder forståelsen og meningsdannelsen. Derudover Lave og Wengers (1991) teoretiske perspektiver på situeret læring, og Wengers (1998) begreb om praksisfællesskabet.
- Økologiske teoretiske perspektiver på læring og udvikling med udgangspunkt i begreberne affordance (Gibson, 1966,1979; Stoffregen, 2000; Chemero, 2003; Dohn, 2009) og orientering (Ingold, 2000).
- Antonovskys (1987) beskrivelse af salutogenese²² som oplevelse af sammenhæng. Især begreberne meningsfuldhed, begribelighed og håndterbarhed.

De ovenstående teoretiske optikker illustrerer en høj grad af kompleksitet, som projektets empiriske data kan analyseres, fortolkes og forklares ud fra, da både psykologiske, sociologiske, praksisepistemologiske/pragmatiske, kulturelle, økologiske og organisatoriske teoretiske optikker indgår i en holistisk sammenhæng. Det er teoretiske forforståelser, der er konstitueret på baggrund af såvel dansk som international uddannelsesforskning. Optikker som tilgodeser såvel læringens og vidensudviklingens dimensioner, de indre tilegnelsesprocesser og de ydre samspilsprocesser, samt den medmenneskelige, mentale og fysiske kontekst.

²² Salutogenese (saluto = sundhed; genese = oprindelse) er det filosofiske grundlag for en bred og dynamisk sundhedsopfattelse, hvori der indgår både fysiske, psykiske, sociale, kulturelle og eksistentielle faktorer.

Dermed er det også et teoretisk grundlag, der bygger på en kompleks forståelse af menneskers læring, vidensudvikling og orientering. De nævnte teoretiske optikker er nøjere uddybet i afhandlingens artikler i del 2, og skal i øvrigt ses i sammenhæng med øvrige (allerede eksisterende) og nye optikker, som udfoldes undervejs i problemundersøgelsen.

3.3. METODOLOGI

Metodologien vedrører hvordan viden indsamles og ligger i forlængelse af den ontologiske og epistemologiske positionering, som beskrevet ovenfor. Metodologien bestemmes også af spørgsmålet og dets karakter.

Herværende hovedforskningsspørgsmål lød: Hvordan orienterer de lærer- og radiografstuderende sig fysisk, socialt og mentalt i de fleksible videregående uddannelsers blendede læringsrum, herunder i praktikken, på uddannelsesinstitutionen, i de studerendes hjem og online, indenfor de første 2 år af deres uddannelsesforløb, og hvilken betydning kan disse orienteringer have for vidensudviklingens ”veje og afveje” samt for begrebsliggørelse af læreprocesser refigurativt?

Forskningsspørgsmålet har nogle metodiske implikationer. Da der spørges til, hvordan de studerende orienterer sig, retter spørgsmålet sig altså mod bestemte måder at agere på fysisk, socialt, mentalt i fysiske og virtuelle rum. Dette kan afdækkes ved observationsstudier og/eller ved at få informanternes forståelse heraf gennem forskellige former for interviews. Da orienteringsbegrebet i herværende undersøgelse inkluderer de studerendes mentale og sociale orientering, og ikke kun den fysiske og virtuelle rumlige orientering, så er interviewformen valgt som den primære dataindsamlingsmetode, således at de subjektive fortællinger gives plads. Dette er tillige valgt, da forskningsspørgsmålets anden del også fordrer en sprogliggørelse af hvilken betydning de studerendes orientering kan have for vidensudviklingen, som implicerer en kognitiv bearbejdning/refleksion samt eventuelt forhandling. Sidste del af forskningsspørgsmålet handler mere specifikt om, hvorledes de empiriske resultater kan bidrage til en mere teoretisk begrebsliggørelse af læreprocesser i fleksible uddannelser, på baggrund af fortolkningsarbejdet.

Begrundelsen for at undersøge informanternes oplevelser er, at det er deres erfaringer, holdninger og forståelser, der er væsentlige at få belyst, da det er dem, som har førstehåndserfaringen hermed, er direkte involverede og oplever de blendede forløb på egen krop og sjæl. Derfor er det også deres livsverden, som må komme i tale ud fra deres position. Det er samtidigt informanterne, som kan verificere relevansen af de stillede spørgsmål og de undervejs fremkomne resultater. Derudover er det primært informanterne, der kan ændre egen praksis

gennem nye handlinger og nye erkendelser. Udforskningen af oplevelser indskrives sig således i den fænomenologiske forskningstilgang.

I herværende undersøgelse er den primære datakilde fokusgruppeinterviews, da disse giver rum for både, at udfolde, formidle, dele, kombinere, fortolke, diskutere, bekræfte og internalisere viden om fænomener blandt informanterne. Dermed gives der rum for et mangfoldigt og sammensat billede af det udforskede. Undersøgelsen foregår over en tidsperiode på 2 år med de samme informanter, hvilket kan bidrage til at verificere konsistensen, eller manglen på samme, over tid. Da der er tale om opfattelser, i form af oplevelser, betyder det, at førtidige oplevelser beskrives i et nutidigt fortolkningsrum (nu en anden fortid) pegende mod fremtiden. Der bliver altså tale om sociale konstruktioner af viden i de fortællinger, som genereres blandt informanterne igennem dataindsamlingsprocesserne. Disse fortællinger kan rejse nye mulige perspektiver på de blendede forløb, vidensudviklingen og de studerendes orientering fremadrettet, både i kraft af forskningens bidrag, men i lige så høj grad i kraft af de nye erkendelser, der kan genereres undervejs blandt informanterne.

I det følgende afsnit vil der blive redegjort mere specifikt for de enkelte dele af det anvendte forskningsdesign.

3.3.1. FORSKNINGSDESIGN – ET NARRATIVT CASESTUDIE MED ANVENDELSE AF HOVEDSAGELIGT KVALITATIVE METODER

Der er forskellige typer af narrative tilgange, som kan bidrage til den kvalitative forskning, bl.a. diskursanalytiske, meningskonstruerende og narrative metoder, som giver et udtryk af og for det kulturelle liv (Gergen, 2014). I herværende narrative casestudie er hovedvægten lagt på de to sidstnævnte typer, hvor det i lighed med den fænomenologiske orientering handler om, at fundamentet er erfaringer og oplevelser fra personers levede liv. Der ligger en grundlæggende antagelse bag valget af narrative casestudier, nemlig at disse oplevelser og erfaringer²³ grundlæggende er narrativt strukturerede.

Forskningsdesignet gør overvejende brug af kvalitative metoder, der er karakteriseret ved at være fleksible, idet alle undersøgelseskategorier ikke er fastlagt på forhånd (Dahler-Larsen, 2007), men emergerer og progredierer gennem

²³ Gergen (2014) refererer til disse erfaringer som epifænomener, dvs. fænomener som optræder ved siden af et fænomen, og som er forbundet hertil. Dette giver grundlag for at samle erfaringer fra en gruppe, idet muligheden for udfoldelse af selve fænomenet dermed får større udfoldelsesgrad i forhold til fænomenets kompleksitet.

de erkendelser, perspektiver og plots,²⁴ som kontinuerligt kommer til syne. Således er casestudiet undervejs blevet udvidet, beriget og udviklet gennem de empiriske datas generering, de praktiske muligheder samt den undring og de refleksioner, som er pågået.

Casestudier egner sig til, at indfange sociale processer, såsom udviklingsprocesser i f.eks. organisationer (Launsø, Olsen & Rieper, 2011), og dermed også de studerendes orienteringsprocesser i de fleksible videregående uddannelser, som er under udvikling i uddannelserne indenfor UCNs organisation. Da casestudiet favner kompleksiteten i de sociale processer og deres afhængighed af omgivelserne, er metoden velegnet til at belyse betydningen af de forskellige former for blended learning, i forskellige kontekster og uddannelser. Samtidigt er casestudiet fleksibelt overfor nye informationer, hvilket er en styrke rent metodisk, da der således kan gives plads til undring samt nye perspektiver og idéer, der ikke nødvendigvis var tænkt ind fra FlexVid-projektforløbets begyndelse. Casestudiet giver mulighed for at anvende flere typer af dataindsamlingsmetoder i relation til autentiske problemstillinger, hvilket gør designet velegnet til at undersøge, hvorledes de studerende orienterer sig i de fleksible læringsrum ud fra forskellige metoder.

Herværende casestudie anvender overvejende kvalitative tilgange til generering af empiriske data. Der anvendes metodetriangulering²⁵ ved brug af både fokusgruppeinterviews, et online survey og observationsstudier, samt desk-studier. Det kvantitativt strukturerede survey bidrager til at generere demografiske data og generelle præferencer hos de indskrevne studerende, og fungerer som et datagrundlag for de senere kvalitative undersøgelser. Metodisk anvendes et pragmatisk designvalg samt dataintegration, der skal forstås som en slags metodeintegration (Frederiksen, 2013). Dette har sin begrundelse i, at data fra surveyet er direkte forbundet til de efterfølgende kvalitative studiers data, da de kvalitative interviewstudiers informanter udgør en del af den samlede population, som dataene genereres fra over tid. De kvalitative tilgange medvirker til at indfange aktørernes forståelser, erfaringer, handlinger, meninger, tanker, følelser og intentioner. I projektets analyser er de kvantitative og kvalitative dele pragmatisk mixede med hovedvægten lagt på de kvalitative data. Pragmatisme-inspirerede studier har til formål at optimere forskningsdesignet (Morgan, 2007; Frederiksen, 2013). Da der er tale om, at grænserne mellem fænomenerne orientering, vidensudvikling, læring, blended learning og rum kan være svære at præcisere, fordi de indgår i en kompleks helhed, er det oplagt, at prioritere den kvalitative

²⁴ Plots refererer til temaer, omdrejningspunkter og spændinger, som fortællingen er centreret om.

²⁵ Selvom netop begrebet triangulering kan være medvirkende til at forstyrre anerkendelsen af, at virkeligheden aldrig kan indfanges og beskrives fuldstændigt afdækkende (Denzin, 2010).

forskning, til at opnå øget forståelse af studerendes orientering i de blandede uddannelsesrum. Hensigten med den kvalitative vægtning er således, at opnå en øget forståelse af en kompleks, relationel og flerkontekstuel proces, hvor forskellige kulturer, miljøer, strukturer og aktører spiller en rolle.

I casestudiet er der ikke noget specifikt tidspunkt, hvor dataindsamlingen begynder, men det er en proces, hvor forskeren bliver bekendt med feltet og casene gennem en mængde af data, som tilflyder forskeren i undersøgelsesprocessen. Ikke alle data bliver registeret skriftligt, men der er tale om en selektion af data ud fra en erfaringsbaseret viden og et kvalificeret skøn over, hvad der er væsentlige dataressourcer (Stake, 1995, s. 49-50).

Case-historien former den måde, det empiriske materiale bliver organiseret på og skaber en historie med en pointe eller et omdrejningspunkt (Fog, 1994, s. 175). Casestudiet struktureres narrativt, i herværende afhandling, gennem konfigurationen, og refigureres efterfølgende både af forskeren og læserne. Den narrative form for strukturering af casestudiet er valgt for at give struktur til de meningsbærende enheder, i en samlet helhed. Den narrative struktur former således casestudiets resultater gennem kompositionen med en indledning, en midte og en slutning, som ikke kun peger tilbage til de præfigurerede fortællinger, men også fiktivt fremad med ændringspotentialer til følge. Casestudiet giver i sin narrative form grundlag for en forståelse af kompleks helhed, Som Flyvbjerg (2010, s. 485) beskriver det: *"Gode casestudier bør læses som fortællinger i deres helhed"*.

3.3.1.1. Selektion af cases

I valget af casestudier søger forskeren, i lighed med Gergens (2014) beskrivelser af narrative studier, efter cases, hvor dominerende narrativer kommer til udtryk, og hvor uensartede elementer samles i en helhed, som giver indsigt i en større repræsentativ gruppe. I relation hertil er der valgt to forskellige grupper af informanter med forskellige kulturer og baggrunde, men med sammenlignelige forventede uddannelsesmæssige kompetencekrav. FlexVid's projektets dominerende institutionelle narrativ vedrører den positive forventning til de blandede læringsformer, hvilket også afspejles i radiografuddannelsens tilgang hertil, hvorimod uensartede tilgange og holdninger til FlexVid synes at være mere fremtrædende i læreruddannelsen. Ved valget af begge disse uddannelser, som cases, tilstræbes således både udfoldelse af dominerende narrativer og forskelligartede elementer.

Valg af informanter til undersøgelsesfeltet er afgrænset til aktører indenfor lærer- og radiografuddannelsen. Denne afgrænsning, er som beskrevet i indledningen, inklusionskriterier relateret til caseudvælgelsen. Disse inklusionskriterier vedrører cases, der kan bidrage med undersøge professionsbachelorudannelser der indeholder perioder med brug af forskellige læringsrum i både praktik, på

uddannelsesinstitutionen, i de studerendes hjem og online indenfor undersøgelsesperiodens 2 årlige forløb. Det har betydet, at 2 ud af 4 mulige fleksible uddannelser er valgt som cases, henholdsvis læreruddannelsen og radiografuddannelsen. Valget af radiograf- og læreruddannelsen, som cases, har derudover sammenfald med forskerens interesse i at indtræde i undersøgelsesfeltet med baggrund i et vist kulturelt kendskab. Forskeren har forinden undersøgelsen haft et delvis kendskab til de studerende og deres uddannelse og uddannelseskultur i kraft af den undervisning, som forskeren tidligere har varetaget på de tværfaglige moduler i henholdsvis sundhedsuddannelserne og de pædagogiske uddannelser. At kunne indtræde i feltet, som forsker, med et vist kendskab til kulturen kan anses som en ressource, da interviews og observationer får mulighed for at blive fortolket indenfor en relevant forståelseshorisont (forskeren har en vis baggrundsforståelse, men er ikke selv en del af undersøgelsesfeltet²⁶). Dette får betydning i forhold til, at datagenereringen kan foretages med en vis troværdighed, da forskeren på forhånd er bekendt med sprog, omgangsformer, dele af kulturen og indholdet i uddannelserne. Endvidere kan forskerens indsigter i kulturen have betydningen for informanternes tillid til forskeren, hvilket kan være en betingelse for at opnå troværdige herredømmefri dialoger og kunne observere autentiske situationer.

En anden faktor, der har gjort sig gældende i forhold til selektering af lærer- og radiografuddannelsen er, at der er et vist erfaringsgrundlag blandt flere undervisere på disse uddannelser i forhold til at anvende blended learning. Dette kan medføre, at flere og nuancerede perspektiver kan genereres til afdækning af de studerendes orientering i de fleksible uddannelser.

Casestudiet lægger op til anvendelse af flere forskellige datakilder med henblik på at studere komplekse problemstillinger og fænomener. I valget af cases er der lagt vægt på, at kunne udlede nye perspektiver og finde ny viden indenfor undersøgelsesfeltet. Der er, som nævnt, udvalgt 2 cases, omhandlende radiografuddannelsen og læreruddannelsen, da disse kan give en høj grad af information forhold af betydning for problemundersøgelsen, herunder mulige muligheder, barrierer og konsekvenser, samt årsagsbelysning heraf. Der er tale om en form for ekstrem-cases, altså cases som kan være særligt gode eller problematiske i en mere snæver forstand, hvorfor casene kan bidrage til at sætte perspektiver af vidt forskellig karakter på problemstillingen (Flyvbjerg, 2010, s. 475), således at rummet for udforskning udvides og spændingsfeltet tydeliggøres. Der er valgt 2 forskellige uddannelser med forskellige uddannelsestraditioner, til udforskningen af dette felt. En uddannelse (læreruddannelsen) indenfor det pædagogiske hovedområde, som har en lang tradition for at arbejde med pædagogik og didaktik. Det pædagogiske felts danske uddannelsestænkning har stærke traditioner i den Grundtvigianske dannelsesstanke (Pedersen, 1978) og i

²⁶ Forskeren har primært funktion som lektor på sygeplejerskeuddannelsen.

humanistiske tænkning (Møller, 2008), om end nogle vil hævde, at det er traditionelle former for lærerstyring og formidlingspædagogik som mange pædagogiske uddannelsesinstitutioner benytter sig af. Radiografuddannelsen derimod er mere knyttet til det sundhedsvidenskabelige felt, med en natur- og humanvidenskabelig tænkning, som grundlag for professionsudøvelsen (jf. National Studieordningen for radiografuddannelsen, 2009). Ligeledes er radiografuddannelsens virksomhed præget af traditionerne fra det medicinske felt (Hammick, 1995).

Det ekstreme, casene imellem, udgøres bl.a. af forskelle i holdningen til, og erfaringerne med, blandede forløb. I læreruddannelsen er der en vis skepsis og kritisk forholden sig til implementeringen af FlexVid, hvorimod en positiv og åben tilgang til FlexVid i højere grad synes at præge radiografuddannelsen. I læreruddannelsen er der tale om et nyt initiativ, som primært tilrettelægges af to lektorer. I modsætning hertil, så er FlexVid-uddannelsen i tråd med radiografuddannelsens sædvanlige måde at organisere undervisningen på, da de i uddannelsen har haft blandede forløb siden 2008. I radiografuddannelsen er alle lektorer og adjunkter involverede i tilrettelæggelsen heraf.

Styrken ved at vælge to uddannelser, med forskellige traditioner og forskellige videnskabelige og faglige virksomhedsområder, er, at det giver mulighed for et nuanceret datagrundlag. Derudover er der også væsentlige sammenlignelige grundlag, i forhold til hvad de studerende skal opnå af kompetencer. F.eks. i relation, at de studerende i begge uddannelser skal kunne medvirke til at udvikle professionsfagernes viden og dermed kunne indgå i komplekse og udviklingsorienterede situationer, da begge er placeret indenfor kvalifikationsrammens niveau 6 (Undervisningsministeriet, 2006). Endvidere repræsenterer begge cases professionsbacheloruddannelser i regi af UCN, hvor der indgår en vekslen mellem teori- og praktikperioder (selvom der er forskellig tidsmæssig vægtning heraf) indenfor undersøgelsesperioden på 2 år hvorunder FlexVid projektet afvikles. En ulempe, ved den tidsmæssige begrænsning af casestudie til den 2 årig periode, hvorunder FlexVid projektet er rammesat, er at der ikke nødvendigvis kan fremdrages resultater, som konkret kan måles op imod de afsluttende kompetencemål som kvalifikationsrammen stiller for professionsuddannede. Det betyder, at caseundersøgelsen får en mere processuel karakter i belysningen af de studerendes læring med henblik på vidensudvikling, fremfor et konkret outcome sigte.

3.3.1.2 Generelle etiske overvejelser i casestudiet

Etiske overvejelser vedrører hele området med indsamling, bearbejdning, behandling og formidling af empiri, hvor informanternes anonymitet, integritet, frivillighed i deltagelse og muligheden for at trække sig er overvejende nøje. Dette gælder både i forbindelse med dataindsamlingen og den efterfølgende behandling af

data. Etiske overvejelser omhandler også, i hvilken grad informationer fra empiri generet tidligt i forløbet kan og bør indgå som baggrund for næstkommende empiriske studier, da der er tale om dataindsamling over tid. De etiske overvejelser, både i forhold til observationsstudier og fokusgruppeinterviews, er centrale elementer i den kvalitative forskning og tilrettelæggelsen heraf. Etiske overvejelser vedrører ligeledes desk-studier, online materialer og data fra evalueringsundersøgelser (f.eks. DAMVADs), som kun kan anvendes, hvor der tale om udlægning af generelle tendenser, hvorfor direkte citater herfra ikke vil indgå i publiceringen af resultater fra databehandlingen.

Etiske overvejelser igennem casestudiet handler især om den samlede håndtering af informantdata, og i hvilken grad informationer fra én type af dataindsamling bør inddrages i andre typer af dataindsamling eller senere dataindsamlinger. Dette har i herværende projekt givet forskeren en del etiske overvejelser. Det er blevet prioriteret og vurderet, at data tilgået i en sammenhæng kan blive afprøvet og testet i en anden sammenhæng, så længe der ikke er tale om personhenførbare data. Det er et etisk valg, der ligger til grund for denne prioritering, med henblik på at opnå et samlet og konsistent billede af de studerendes orientering, læring og vidensudviklingen over tid.

Yderligere beskrivelser af etiske overvejelser vil fremgå under beskrivelserne af de forskellige dataindsamlingsmetoder nedenfor.

3.3.2 SURVEY

Surveyet er en metode til at undersøge og overskue en population eller dele heraf. Surveyet²⁷ har i herværende undersøgelse haft til formål, at give et generelt billede af hvem de studerende er og deres forudsætninger for deltagelse i FlexVid-uddannelserne, herunder data om alder, køn, bopæl, forudgående uddannelsesforløb og nuværende erhverv. Udover genereringen af demografiske data blev metoden også anvendt til at give et indblik i de studerendes IT ressourcer og mediebrug ved studiestart, deres undervisnings- og læringspræferencer og deres brug af uddannelsesstationernes decentrale læringsmiljøer (se spørgeskemaets udformning i bilag D). Surveyet blev udformet som et elektronisk spørgeskema med brug af programmet SurveyXact. Selve den tekniske opsætning blev foretaget af studentermedhjælpere på UCN, som tillige stod for afholdelsen af en pilottest med 2 studerende fra FlexVid-holdene, forud for den elektroniske udsendelse til samtlige studerende. De indholdsmæssige dimensioner og spørgsmål er udarbejdet af forskeren i samarbejde med en anden ph.d. studerende, der undersøgte de

²⁷ Surveyet blev iværksat af pragmatiske grunde som led i den samlede følgeforskning af FlexVid, idet dette ikke blev udført af det eksterne evalueringsfirma, i begyndelsen af projektperioden, som det ellers var forventet.

demografiske forhold i FlexVid-uddannelserne. Det blev vurderet som væsentligt, at der var flere om at udarbejde spørgeskemaet og formuleringerne af spørgsmål med henblik på at minimere bias. Ligeledes bidrog pilottesten til, at spørgsmålenes tydelighed og relevans kunne kvalificeres. Der blev under indhentningen af data udsendt to reminders til studerende for at øge den samlede besvarelsesprocent.

Relevansen af data, genereret via de elektroniske spørgeskemaer, skal ses i lyset af interessen i at kortlægge studerendes deltagerforudsætninger i relation til deltagelsen i de blandede forløb. Spørgeskemaet blev derfor udformet med 3 hovedområder af spørgsmål vedrørende studerendes forudsætninger for deltagelse i blanded learning, henholdsvis; baggrundsdata, uddannelsen og anvendelsen af uddannelsesstationen. Spørgeskemaet blev struktureret ved brug af direkte spørgsmål i forhold til afdækningen af demografiske data og med strukturel brug af Likert skalaen til afdækningen af de studerendes præferencer i forhold til deltagelsen i uddannelsen (se bilag D). Med en besvarelsesprocent på 62,5 % for radiograf- og læreruddannelsen, blev antallet af informanter 37 (N=37) ud af 59 studerende tilmeldt de to uddannelser (hhv. 19 ud af 32 på læreruddannelsen og 16 ud af 27 på radiografuddannelsen).

3.3.2.1 Selektion af informanter til survey.

Surveyet omfattede alle involverede studerende i FlexVid-uddannelser i UCN, men i herværende projekt er kun medtaget data fra radiograf- og læreruddannelsen, som er medtaget, da det er disse, som er omfattet af casestudiet. Surveyet blev afviklet primo oktober 2012, ca. en måned efter de studerendes studiestart. Tidspunktet blev valgt med henblik på at give et billede af de studerendes forudsætninger, ressourcer og præferencer i starten af uddannelsen, inden at de havde opnået en studieidentitet og arbejdsrutiner, men efter at de var blevet bekendt med studiernes læringsplatform og havde fået mulighed for at komme i gang med uddannelsen. Ligeledes blev tidspunktet valgt med henblik på at få et reelt billede af demografiske data såsom bopæl, erhvervsarbejde, IT-ressourcer og lignende, da studiestarten kunne have høj grad af indflydelse herpå, i forhold til bopælsændringer, indkøb af IT udstyr o.a.

3.3.2.2 Ethiske overvejelser i forbindelse med survey

De studerende blev i spørgeskemaets indledning informeret om, at deres oplysninger ville blive behandlet fortroligt, samt at gengivelsen af data ikke ville omfatte personhenførbare data. Derudover var der synliggjort mulighed for at kontakte forskerne bag, med henblik på afklarende spørgsmål o.l.

Der var i relation til afviklingen af surveyet overvejelser om at gentage dette senere i forløbet, men af respekt for informanterne blev dette fravalgt, da de studerende

undervejs havde gjort det tydeligt, at de var evalueringstrætte, pga. gentagne evalueringer under FlexVid-forløbet.

3.3.3. FOKUSGRUPEINTERVIEWS

Fokusgruppeinterview er i projektet den dominerende metode og det primære grundlag for databearbejdningen. Fokusgrupper er valgt, da metoden er specielt egnet til at indsamle empiriske data, der kan belyse betydningsdannelsen i grupper. Det er en metode, hvor emner givet af forskeren og de deraf følgende gruppeinteraktioner er kernen for vidensgenereringen i gruppen. Det er handlinger, der udfoldes på 2 niveauer: De handlinger, der vedrører informanternes handlinger og forståelser i deres hverdagslivs praksis og de handlinger, som foregår, når informanterne udveksler deres erfaringer og forståelser herom (Launsø, Olsen & Rieber, 2011, s. 150). Det er en metode, hvor menneskets sociale erfaringer og indimellem tavse viden bringes til udtryk gennem interaktionerne i grupperne (Halkier 2002, s. 12-13), hvilket f.eks. blev ekspliciteret således af en lærerstuderende i tredje fokusgruppeinterview: *”Også i den her fokusgruppe, er vi komme til at italesætte nogle ting, som vi ikke rigtig ved sker i selve en læringsituation”* (F3, LS (K), s. 5). Dermed er metoden velegnet til at undersøge hvorledes studerende orienterer sig i blandede forløb, da disse orienteringer implicerer mere tavse dimensioner af de studerendes ageren, som typisk ikke bliver italesat i andre sammenhænge. Fokusgruppeinterviews, med de implicerede aktører er også velegnede, da det er en hurtig måde at indsamle oplysninger fra flere personer på med et ret detaljeret niveau (Launsø, Olsen & Rieber, 2011). Derudover har fokusgruppeinterviewet den force, at det bringer meninger i spil mellem ligesindede, som både kan berige gruppen af deltagere og forskeren, hvorved der kan blive tale om såvel perspektivudvidelser som perspektivvendinger, gennem den kognitive genindramning²⁸ (reframing) som gruppedynamikkerne fremkalder.

Der er blevet genereret data fra 3 fokusgruppeinterviews (F1, F2, F3), over en periode på knap 2 år, med henholdsvis; studerende, undervisere/mentorer og praktislærere/vejledere. Fokusgruppeinterviewene har taget udgangspunkt i en overvejende narrativ tilgang, idet hensigten var at afdække de umiddelbare opfattelser, om dét, som informanterne fandt væsentligt.

Den narrative tilgangs styrke er, at den åbner for informanternes subjektive erkendelsesgrundlag, således at dét, som umiddelbart gives betydning, kan komme til udtryk. Det er qua det narrative, at der åbnes for formidling af sociale kundskaber, der omhandler centrale aspekter af, hvordan studerende orienterer sig i

²⁸ Genindramning eller reframing referer her til en kognitiv restrukturering af informanternes opfattelser.

de fleksible tilrettelagte læringsrum. Den narrative tilgang kan fungere som meningskabende element i en konkret, men også kompleks situation. Det kan være svært at få indsigt i professionens situationsbestemte kundskaber gennem andre metoder, hvorfor den narrative tilgang blev valgt med henblik på udfoldelse af det, som giver mening for informanterne. Den narrative tilgang til interviews forbindes oftest med dybdeinterviews af enkeltpersoner, men da fokusgruppens informanter tager del i en fælles livsverden under FlexVid-forløbet, kan netop dialogen, gruppen imellem, give en anden form for dybde gennem den udforskning, refleksion over og forhandling af meninger og erfaringer, der pågår. Ligeledes kan de opståede synergier under fokusgruppeinterviewene medvirke til, at umiddelbar tavs og implicit viden hos den enkelte informant gives verbal udfoldelse gennem de øvrige informanters italesættelse heraf, hvilket kan bevirke at nye erkendelser og forståelser gives udfoldelsesrum gennem dialogen, forhandlingen og kombinationen af viden og erfaringer.

Fokusgruppeinterviewene blev narrativt struktureret omkring 3 temaer, henholdsvis: Flexvid og oplevelsen heraf, vidensudvikling og læring i de blandede (FlexVid) forløb og læringsrummenes betydning. Den narrative struktur lagde op til åbne fortællinger frem for mere styrede dialoger, som ses i mere strukturerede eller semistrukturerede interviews. Dialog og udvidede gensvar blev istedet grundlaget for datagenereringen igennem fokusgruppeinterviewene. Der indgik forskellige typer af gensvar under fokusgruppeinterviewene, som havde karakter af opfølgningsspørgsmål (Launsø, Olsen & Rieper, 2011, s. 159). F.eks. lyttende gensvar i form af f.eks. brugen af nonverbale nik og øjenkontakt, tillige med brugen af: "Mm..." og "Mmm"... "ja", som opfordrede informanterne til at tale videre og fortælle mere.

Detaljeorienterede gensvar blev anvendt, hvor der blev spurgt ind til hvem, hvad, hvornår og hvordan. Ligeledes blev gensvar brugt til at genererer eksempler og oplevelser. Afklarende gensvar, hvor der blev spurgt ind til forståelsen af det sagte, blev også anvendt. F.eks.: "Når I siger... skal det så forstås som...?" "Kan du uddybe...?", "Kan du give et eksempel?", "Hvad tænker I andre om det?" Kontrastspørgsmål blev også anvendt. Der blev eksempelvis spurgt ind til, om ikke også det modsatte synspunkt gjorde sig gældende, og om de af informanterne opstillede løsninger ikke også kunne være problematiske. F.eks.: "Er det altid sådan, at...?", "Kan det også være modsat...?"

Da der er tale om deling af fortællinger (og ikke enkeltfortællinger gennem dybdeinterviews med enkeltinformanter) kan de fremkomne fortællinger i fokusgrupperne have karakter af antenarrativer²⁹, der er fragmenterede

²⁹ Boje (2014 s. XXI), der er ophavsmanden til begrebet antenarrativ, definerer antenarrativer som processen med fortællinger, før de tager form som en samlet fortælling med en

sammenstykkede fortællinger, som egentlig ligger før selve den narrative konfigurerings af forskeren. Derudover er der også tale om iterative processer, hvor antenarrativer tager form gennem gentagne fokusgruppeinterviews. Det er fokusgruppeinterviews, der er koblet til de forskellige grene af informanternes erfaringshorisonter, og som senere udvides og kobles til de øvrige data, der er indhentet og genereret i forskningsprocessen, hvorfor disse narrativer og antenarrativer også synes at have en form for rhizomatisk (rodnetagtig) struktur.

3.3.3.1. Selektion af informanter til fokusgruppeinterviews

Informanterne til fokusgruppeinterviewene blev valgt ud fra forskellige kriterier, alt efter hvilken gruppe, der var tale om, under hensynet til både repræsentativitet og variation. Der var et ønske om, at gruppen bestod af mellem 4-8 deltagere for at skabe synergi, informanterne imellem, samtidigt med, at alle informanter kunne komme til orde indenfor tidsrammen, der varierede fra ½ til 1 ½ time. Rent praktisk var det ikke altid muligt, at opnå den ønskede mængde af informanter og tid til afvikling af interviewene grundet informanternes vilkår, muligheder og ressourcer. Informanterne blev valgt ud fra såvel enkle inklusionskriterier som et frivillighedsprincip.

Gruppen af henholdsvis lærerstuderende (LS³⁰) og radiografstuderende (RS) blev valgt ud fra et ønske om en repræsentation af både mænd (M) og kvinder (K), repræsentation af studerende med bopæl nær henholdsvis UCN (Aalborg) og med bopæl i et lokalområde længere væk herfra. Desuden blev de studerende i hver gruppe valgt ud fra deres kendskab til hinanden fra gruppesammenhænge i uddannelsen. Der blev indhentet information om mulige studerende ved henholdsvis uddannelsessekretæren og undervisere, der havde et godt kendskab til holdet.

Gruppen af lektorer ved henholdsvis læreruddannelsen (LL) og radiografuddannelsen (RL) blev inkluderet ud fra deres aktive medvirken i tilrettelæggelsen af FlexVid-uddannelsen og deres aktive undervisning på FlexVid-holdene. Lektorernes erfaringer og oplevelser, af de studerendes orientering i FlexVid-forløbene, blev indhentet, for at få et udefra kommende perspektiv på de studerendes orientering. Det kunne være perspektiver, som ville kunne medvirke til at afdække forklaringer på de studerendes orientering, ud fra et underviserperspektiv. I radiografstudiet deltog alle lektorerne i tilrettelæggelsen af FlexVid, hvorfor gruppens sammensætning bestod af de lektorer, som frivilligt

indledning, en midte (inkl. plot) og en slutning, og et bud på fremtiden. Der er tale om forskellige relationer mellem forskellige typer af fortællinger.

³⁰ Forkortelserne for informanterne anvendes i gengivelsen af citater fra fokusgruppeinterviewene, samt i bilag G og I, hvor det empiriske materiale er systematiseret.

indvilligede i at deltage, men hvor repræsentation af både mænd og kvinder var forventet. I læreruddannelsen var det primært én mand og én kvinde, der var tovholdere på tilrettelæggelsen af FlexVid-modulet, som var informanter, tillige med de undervisere, som var tilknyttet de studerende på de aktuelle moduler.

Gruppen af kliniske vejledere (KV) og praktiklærere (PL) blev valgt ud fra deres kendskab til de studerende på FlexVid-holdene fra praktikperioderne. De blev i lighed med lektorerne valgt, med henblik på at give et udefra kommende perspektiv på de studerendes orientering under praktikforløbene, men også for at give et professionsrettet perspektiv på de studerendes læring og vidensudvikling. Blandt de kliniske lektorer omhandlede selektionen et valg mellem samtlige kliniske vejledere, da de radiografstuderende i praktikken er spredt over forskellige tilknyttede hospitaler og involverer kliniske vejledere indenfor alle radiografafsnit i regionen. Da det var kvinder, der repræsenterede den kliniske vejlederstab, var der ikke repræsentativitet af begge køn i herværende gruppe. De kliniske vejledere i fokusgruppen blev valgt ud fra et frivillighedsprincip. Praktiklærerne blev valgt i ud fra deres kendskab til de studerende gennem praktikperioderne, og da det var forskellige skoler og undervisere, der modtog de studerende gennem de forskellige praktikforløb blev gruppen, som den eneste, ikke repræsenteret af de samme deltagere gennem de afviklede fokusgrupperforløb over tid. 'Snowballing' blev anvendt til at rekruttere praktiklærerne. 'Snowballing' er en metode, der indbefatter, at en person, via sine referencer til den næste osv., kan sikre, at der gives adgang til relevante navngivne personer (Denscombe, 1997). 'Snowballing' foregik via kontakt til nøglepersoner på læreruddannelsen, der havde kendskab til ressourcepersoner i praksis, som kunne hjælpe med rekrutteringen. 'Snowballing' blev brugt på grund af vanskeligheder med at rekruttere informanter via direkte kontakt til folkeskoleledere på udvalgte skoler. Gennem 'snowballing-metoden' blev det således muligt, at få kontakt til relevante fagpersoner, som enten kunne deltage i eller henvise til andre, der kunne deltage i fokusgruppeinterviewene.

Mentorerne (MT), som der var 4 af i alt, var alle udvalgt til at deltage i fokusgruppeinterviewet, da de var ansatte som kontaktpersoner til studerende som ønskede at gøre brug af de lokalt forankrede uddannelsesstationer. Grundet sygdom og trafikale problemer deltog kun 2 af de 4 udvalgte personer i interviewet, dog med repræsentation af begge køn (M/K). Mentorerne blev, i lighed med lektorer og vejledere, valgt som informanter, med henblik på, at kunne give et udefra kommende perspektiv på de studerendes orientering på uddannelsesstationerne.

3.3.3.2. Fokusgruppernes forløb og form

Der blev afholdt 3 fokusgruppeinterview over en periode på 2 år med hver af de homogent sammensatte grupper. En undtagelse herfra var mentorerne, som der kun blev afholdt et interview med, da det viste sig, at der ikke var nogle af de studerende på de 2 uddannelser, som gjorde brug af, eller havde intentioner om at

gøre brug af, de lokalt forankrede uddannelsesstationer. Konsekvensen heraf var, at mentorerne ikke kunne bidrage til at informere om de studerendes orientering i denne kontekst. Ligeledes var der afvigelser i afviklingen af interviews i forhold til praktiklærerne. Hos praktiklærerne blev der kun afholdt 2 fokusgruppeinterviews med to forskellige grupper af praktiklærere, da det var forskellige steder de studerende var i praktik indenfor de første 2 år, og dermed også forskellige praktiklærere, som kunne udtale sig om de studerendes forløb og orientering. Der blev ikke afholdt et 3. fokusgruppeinterview med praktiklærerne, da der ikke var sammenfald med praktikperioder³¹ i læreruddannelsen i den sidste fase af dataindsamlingsperioden.

Forinden første fokusgruppeinterview blev informanterne informeret om projektets formål og fokusgruppeinterviewets forløb og indhold. Informanterne havde før deltagelsen fået tilsendt en samtykkeerklæring (se bilag E) til gennemlæsning, således at de kunne underskrive denne forinden eller i forbindelse med første fokusgruppeinterview.

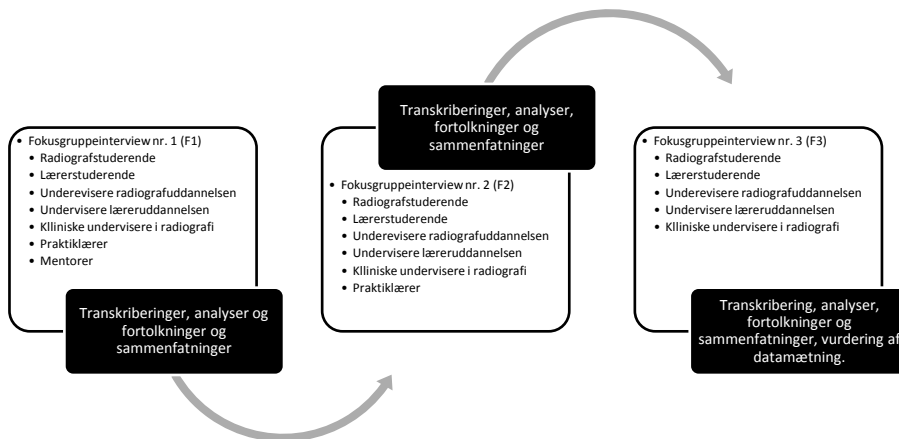
Alle fokusgruppeinterviews blev afholdt i kendte omgivelser for informanterne, og valget af sted for afviklingen af interviewet blev tilrettelagt ud fra informanternes ønske og under hensyntagen til ønsket om passende rumstørrelse og minimering af støjgener. Der var tale om at afvikle fokusgruppeinterviewene med størst mulig respekt for informanternes ønsker om tid, sted og varighed. F.eks. blev interviewene afviklet på tidspunkter, hvor det passede ind i informanternes studie og arbejdsliv.

Hvert fokusgruppeinterview blev optaget på audiofil, og der blev skrevet noter om informanternes interaktion samt lavet en skitse af informanternes og interviewerens placering omkring bordet i rummet. Skitsen havde til hensigt at illustrere muligheden for interaktion og øjenkontakt under interviewet. Notater om interaktionen blev foretaget med henblik på den efterfølgende analyse og fortolkning. Videoptagelse blev fravalgt på grund af hensynet til talens åbenhed.

Fokusgruppeinterviewene blev efterfølgende fuldt ud transskriberet, på nær tredje og sidste omgang af interviewene, hvor smalltalk og gentagelser blev udeladt. De 3 forløb udgjorde en progressiv og akkumulerende proces, idet data fra første runde af interviews, samt bearbejdningen og fortolkningen heraf, blev testet med henblik på verifikation blandt informanterne ved det næste interview. I relation hertil, blev der mulighed for at uddybe eller udvide de i foregående runde/runders fremkomne resultater. Fokusgruppeinterview nr. 3 havde en sammenfattende funktion i forhold til de generelle temaer og fremkomne resultater og bar præg af en høj grad af

³¹ Ligeledes er praktikperioderne kortere og færre i læreruddannelsen end det er tilfældet i radiografuddannelsen.

datamætning, hvorfor det blev vurderet, at nye fokusinterviews ikke ville bibringe undersøgelsen yderligere væsentlig information. Forløbet er illustreret i figur 1 nedenfor.



Figur 1 Fokusgruppeforløbet

Hvert fokusgruppeinterview havde en varighed på ½-1½ time³². Der var igennem de forskellige interviews variation i varigheden af tidsforbrug, idet der var forskellige vilkår for afvikling heraf blandt informanterne. Derfor blev en pragmatisk løsning fundet relevant, på trods af, at disse variationer kan have givet indflydelse på såvel graden, dybde som bredden af perspektiver under interviewet. Der var også variation i deltagerantallet. Fokusgrupperne bestod af mellem 2 og 8 informanter afhængigt af informanternes deltagelsesmuligheder, repræsentation, frafald, sygdom, barsel og lignende. Frafald og sygdom var især gældende for grupperne af studerende ved andet og tredje interview. Tabel I i bilag F illustrerer tidspunkterne for fokusgruppeinterviewenes afvikling, antal informanter, interviewenes varighed, stedet for afvikling og omfanget af transskriberede data.

Forskeren agerede både interviewer og moderator under selve fokusgruppeforløbene. Da det kan være vanskeligt at mestre en sådan dobbeltrolle, hvor der både er fokus på interviewet, samspillet, de verbale og nonverbale kommunikationsformer, noteskrivning samt informanternes mulighed for at komme til orde og blive anerkendt, fordrer det at forskeren er bekendt med metoden. Forskeren har i herværende projekt en del erfaring med afholdelse af

³² Oftest er fokusgrupper af 2-3 timers varighed, men grundet hensynet til deltagerne og deres mulighed for at deltage, i eksempelvis øvrige arbejdsopgaver, studieaktiviteter og møder, blev varigheden reduceret.

fokusgruppeinterviews (fra tidligere gennemførte udviklingsprojekter) med forskellige målgrupper, hvorfor det blev vurderet, at dobbeltrollen kunne udfyldes, uden at det ville påvirke informanter, datagenereringen eller afviklingsformen.

3.3.3.3. Ethiske overvejelser i forbindelse med fokusgruppeinterviews

Forskeren er som nævnt bekendt med kulturen i både radiograf- og læreruddannelsen, da forskeren tidligere har varetaget undervisning i disse uddannelser. Ligeledes er forskeren bekendt med flere af de involverede lektorer i de to uddannelser, dog uden at have tætte daglige samarbejdsrelationer med disse. Forskerens delvise familiaritet med undersøgelsesfeltet er både et bevidst valg og et vilkår under afviklingen af fokusgruppeinterviewet. Det bevidste valgt er truffet allerede i selektionen af de to cases og forskerens kendskab til feltet har haft betydning for interviewenes afvikling på flere områder, f.eks.:

- For interviewets flow, idet terminologibrug og fagsprog ikke umiddelbart skulle oversættes til forskeren, da forskeren i forvejen var bekendt hermed.
- For etableringen af et tillidsfuldt rum, hvor meninger kunne komme fordomsfrit til orde, idet forskeren havde indsigt i de specifikke kulturelle og sproglige omgangsformer indenfor feltet.
- For talens åbenhed, idet dialogen var med udgangspunkt i fælles og overensstemmende etiske kodeks og omgangsformer.

Ud over de kulturrelaterede etiske overvejelser indgik også mere specifikke overvejelser i indsamlingen af fokusgruppeinterviewdata, fra før afviklingen af fokusgruppeinterviewene til afviklingen og den efterfølgende bearbejdning og behandling af data herfra:

Før fokusgruppeinterviewene omhandlede de etiske overvejelser:

- Ethiske overvejelser over sammensætningen af informanter i grupper. Miksede grupper blev fravalgt og grupper med ligestillede informanter blev valgt. Hensigten var at sikre symmetri i magtforholdene informanterne imellem, samt rum for udveksling af herredømmefrie meninger og holdninger.
- Åbenhed omkring form og indhold for afviklingen af interviewene ved tidlig og løbende information til informanterne herom. Forinden interviewet var alle informanter bekendt med form og indhold, da de have fået tilsendt en beskrivelse heraf forud for interviewet.
- Informeret samtykke blev prioriteret, hvor informanterne forud for deltagelsen fik tilsendt en samtykkeerklæring (se bilag E), som de forinden afviklingen af første interview skulle underskrive, og dermed erklære, at de var bekendt med formen og betingelserne herfor. Dette med henblik på at sikre, at informanterne var informeret og kunne træffe et reelt valg om deltagelse. Derudover virkede samtykkeerklæringen også som juridisk

dokument, idet informanterne ved deres underskrift blev pålagt tavshedspligt, således at personhenførbare data ikke ville blive offentliggjort i andre sammenhænge.

- Overvejelser over afviklingen af interviewene, hvor 2 kriterier gjorde sig gældende, henholdsvis hensynet til informanternes ønske om afviklingssted og tidspunkt, og hensynet til at interviewets afvikling i de for informanterne kendte omgivelser.
- Respekt for informanternes livsvilkår og livsverdensbetingelser og eventuelle fravalg af deltagelse i fokusgruppinterviewene

Under interviewene omhandlede de etiske overvejelser:

- Informanternes placering i rummet og øjenkontakt med hinanden, samt minimering af udefra kommende støj og afbrydelser. Hensigten var, at etablere et trygt og uforstyrret miljø.
- Indledende opsummering af formål, form og etiske spilleregler og tavshedspligt, med henblik på at informanterne havde et informeret grundlag for deltagelsen.
- Indledningsvis præcisering af forskerens rolle som processtyrer og facilitator, og informanternes rolle som erfarings- og vidensbærere.
- Retfærdighed i fordelingen af tid til udfoldelsen af erfaringer, oplevelser og meningstilkendegivelser blandt informanterne, bl.a. ved at spørge ind til hvorvidt øvrige informanter var enige eller uenige i allerede givne udsagn, eller ved at rette åbne spørgsmål direkte til informanter, som ikke har haft så megen taletid.
- Anerkendelse af og etablering af rum for divergerende perspektiver, herunder observation af nonverbale interaktioner.
- Legitimering af divergerende holdninger og meninger.
- Sikring af respekt, ligeværdighed og lydhørhed i gruppen, ved f.eks. at forhindre, at nogle perspektiver fik forrang overfor andre.
- Sikring af rum for refleksion i gruppen, gennem såvel pauser som udforskende spørgsmål.
- Sikring af præcisering af svar gennem efterspørgsel af konkrete eksempler.
- Sikring af at datainddragelsen ikke var personhenførbare, ved inddragelsen af data fra tidligere interviews eller anden empiri.
- Brug af åbne spørgsmål og anerkendende gensvar, med henblik på at få informanternes reelle opfattelse.
- Undervejs ved verificeringer af forskerens umiddelbare forståelse og fortolkning af det verbaliserede, bl.a. gennem afprøvning af argumenter og ved opsummeringer, med henblik på at undgå misfortolkning
- Undervejs ved at spørge ind til generaliserbarheden af udsagnene blandt informanterne i gruppen.
- Løbende ved at vurdere forskerens egen rolle og indflydelse på interaktionen i gruppen.

- Gennem evaluering af forløbet ved afrundingen, samt ved informationer om kommende databehandling, datafortolkningsmetoden og informanternes adgang hertil, samt kommende forløbs planlagte afvikling.

Efter fokusgruppeinterviewene omhandlede de etiske overvejelser:

- At forskeren både agerede dataindsamler og transskriptør af dataene, da der ellers ville kunne opstå misfortolkninger i transskriptionerne, f.eks. når informanterne havde sagt noget i ironi og med et glimt i øjet, var det vigtigt, at dette kom frem i transskriptionerne og fortolkningen heraf.
- At informanternes udsagn blev gengivet så korrekt som muligt, gennem direkte transskriptioner, hvor også pauser, tonationer, host og grin blev inddraget, hvor dette gav mening.
- At informanterne blev anonymiserede i de skriftlige transskriptioner
- At audiofiler blev opbevaret på et sikret sted og slettet senest 2 måneder efter ph.d. projektets afslutning.
- At fortolkning og publicering af resultater ikke vedrørte personhenførbare data og kom informanterne i hænde, så tidligt som muligt.
- At informanter blev kontaktet af forskeren inden resultatfremstilling, såfremt der var uklarheder eller risiko for misfortolkning af allerede givne data, eller hvis der manglede yderlige afdækning af indholdet.

De beskrevne etiske overvejelser indgår alle i den etiske fordring om respekt for det enkelte individ og dennes identitet, omsorgen i medmenneskelige relationer og retfærdige betingelser for afviklingen af interviewet, jf. Ricoeurs beskrivelser af det personlige, det medmenneskelige og det samfundsmæssige aspekt i den etiske fordring (Hermansen & Rendtorff, 2002, s. 27). Etikken kommer til udtryk gennem de relationer og den måde, som forskeren agerer på, og viser sig f.eks. i informanters åbenhed under interviewene, men kan også have en mere eksplicit verbal karakter, som det f.eks. var tilfældet i første og andet interview med lektorerne på læreruddannelsen, der udtrykte det således ” *Jeg vil godt sige, at jeg synes også, at du skal have ros for netop at snakke med de studerende, rigtig meget på deres egne præmisser og også møde op til den der evaluering... netop tage dem seriøst...at de bliver hørt*” (F1,LL (K), s. 33). *Jeg tror du får meget at vide af de studerende...men det har jeg sikkert også sagt før, de vil gerne snakke med dig, når du byder ind. Det er ikke sådan besværligt... Du har et eller andet koncept, tænker jeg, som er fint, hvad det så end består i* (F2, LL (K), s. 21).

3.3.4. OBSERVATIONSSTUDIER

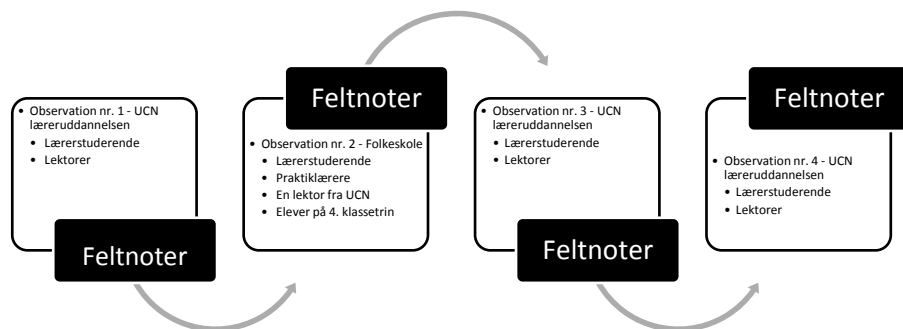
Observationsstudier var fra projektets begyndelse planlagt til at skulle foretages på de i lokalområderne placerede uddannelsesrum, men da det efter surveyets afholdelse og afholdelsen af fokusgruppeinterviewet med mentorerne blev tydeligt, at de studerende ikke anvendte eller havde planer om at anvende uddannelsesstationerne, blev det irrelevant, at foretage observationer derude. Der

blev dog senere mulighed for, at kunne deltage i et antal mindre observationer i de lærerstuderendes første praktikforløb og under deres evalueringseancer med lektorerne på UCN. Denne mulighed for at få et bredere indblik i feltet blev valgt af pragmatiske grunde, da dette kunne bidrage til at belyse de studerendes orientering i læreruddannelsens praktik og i klasesammenhænge ud fra observationer af autentiske praksisser³³. Da observationsstudierne gør det muligt at beskrive processer ud fra, hvad der reelt synes at foregå, med hvem, samt på hvilken måde indenfor et bestemt tidspunkt og i en specifik situation, er dette en metode, som er velegnet til at undersøge, hvordan og evt. hvorfor fænomener forekommer. Ligeledes er metoden velegnet til at afdække sociale processer, relationer og begivenheder samt sociokulturelle forhold (Launsø, Olsen & Rieber 2011). Observationsstudier kan således bidrage med at afdække ikke eksplicite handlinger, tavs viden og kropslige interaktioner, som ikke nødvendigvis kommer frem via mere traditionelle interviewformer, hvorfor observationsstudier også kan bidrage med at afsløre, hvordan de studerende orienterer sig i praktikken og indenfor uddannelsesinstitutionernes klasserum.

Observationsstudierne indgår som et supplement til fokusgruppeinterviewene. Observationsstudiernes afvikling forgik i felten, med åbne og direkte observationer, hvilket betyder at de udforskede var bekendte med forskerens tilstedeværelse og formålet hermed (Andersen, 2002, s. 199).

Den konkrete afvikling af observationerne er uddybende illustreret i tabel II i bilag F, og har fulgt følgende forløb, som illustreret i figur 2 nedenfor.

³³ Der var ikke tilsvarende oplagte muligheder for at foretage lignende observationer i radiografuddannelsens praktik og evalueringseancer, da dette ville implicere et brud med de givne præmisser for lektorernes afvikling af evaluering og involvere adgang til patientdata, som der ikke var søgt om tilladelse til (tidsrammen i projektet gjorde, at det ikke blev muligt, at opnå de relevante godkendelser fra f.eks. Videnskabsetisk Komité, og stadig indhente sammenlignelige data på et etisk forsvarligt grundlag).



Figur 2 Observationsstudiernes forløb

3.3.4.1. Selektion af situationer til observation

Valget af situationer blev foranlediget af en lektor fra læreruddannelsen, som har indgående kendskab til feltet, praktikken og adgangen hertil og som fungerede som en slags 'klasselærer' for FlexVid-holdet. Forskeren gjorde således brug af den interne ekspertise, som grundlag for adgangen til observationer

3.3.4.2. Ethiske overvejelser i forbindelse med observationer

Ved direkte og åbne observationer er det væsentligt, at de observerede har givet samtykke til deltagelsen og kender formålet hermed. Der blev indhentet mundtligt samtykke hos studerende, praktislærere og lektorer under de beskrevne observationer og orienteret om, at forskeren ville tage feltnoter. Eleverne i folkeskolens 4. klasse blev orienteret om forskerens rolle af den studerende, der stod for afviklingen af lektionen. Ligeledes blev forskerens rolle som facilitator³⁴ også ekspliciteret, i relation til den sidste observation af evalueringsseancer på læreruddannelsen.

Ved observationer skal forskeren være sig bevidst om sin selektive registrering under forløbene (Andersen, 2002, s. 209). For at undgå for høj grad af subjektiv forskerbestemt selektion af data (jf. forskerens forforståelse) blev så mange data, som muligt, noteret, både i relation til det sagte og til de interaktioner, som der

³⁴ Facilitatorrollen vedrørte, at facilitere de studerendes fremlæggelse af gruppeevalueringerne.

foregik i de forskellige kontekster. Dataregistreringen bestod af anonymiserede beskrivelser og noter for at undgå spredning af personhenførbare data.

De etiske overvejelser angik også forskerens placering i rummene, f.eks. i relation til ikke at påvirke eller virke forstyrrende ind på den praksis, som blev observeret. I de ikke-deltagende observationer, placerede forskeren sig så vidt muligt væk fra deltagernes synsfelt, typisk bagerst i lokalet eller ved en sidevæg i rummet.

Ved afslutningen af observationerne, takkede forskeren for deltagelse og gjorde så vidt muligt klart, at eventuelt anvendte data fra noter ville blive anonymiseret.

3.3.5 DESK-STUDIER

Ph.d.-projektet dataindsamling bestod indledningsvis, men også kontinuerligt i forskningsprocessen af litteraturstudier med henblik på afdækning af eksisterende viden nationalt og internationalt relateret til forskningsspørgsmålet og formålet med undersøgelsen. Formålet med at indhente allerede eksisterende data fra strategier, dokumenter og elektroniske databaser var, at indhente en bredde af optikker af relevans for feltet og dets belysning, men også at kunne vurdere egen indhentet empiri, set i lyset af de eksisterende lovgrundlag, samt den aktuelle og eksisterende viden på området. Der blev bl.a. indhentet data fra:

- FlexVid-forløbende bl.a. fra lærer- og radiografuddannelsens beskrivelser heraf i de to publikationer, som der blev udgivet undervejs i forløbet (Christensen & Kristensen, 2012; Egekvist et al., 2012; Christensen, 2014; Hansen, Jensen, Johnsen & Larsen, 2014), samt via de kontinuerlige fremkomne FlexVid-beskrivelser og notater på UCN's intranet.
- Det eksterne evalueringsfirmas (DAMVAD) internt offentliggjorte resultater. DAMVAD (2013) havde under forløbet gjort brug af forskellige metoder til at undersøge og beskrive FlexVid-forløbene.
- De studerendes læringsplatform, hvor der punktvis og over tid blev indsamlet baggrundsinformation om de studerendes studieaktiviteter og deres brug af læringsplatformen, tillige med at undervisernes online informationer og undervisningsmaterialer samt skriftlige feedback kunne observeres.
- Studieordninger, bekendtgørelser, notater, modulbeskrivelser og UCNs hjemmesider.
- Litteratur og databaser relateret til uddannelsesfelterne³⁵, forskningsfeltet og forskningsspørgsmålet. Disse data blev kontinuerligt genereret med

³⁵ Eksempelvis frafaldsundersøgelser og evalueringsrapporter fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

henblik på indblik i den aktuelle viden og erfaring indenfor undersøgelsesfeltet.

Desk-studierne blev foretaget kontinuerligt fra projektets tidlige begyndelse til afhandlingens udgivelse. Disse studier har givet baggrundinformationer, indsigt, kontekstuelle afdækninger, nye forståelsesrammer, progredierende og nye perspektiver, inspiration og nye fortolkningsmuligheder, men også et mere konsistent billede af forskningsfeltet og den kompleksitet, hvormed det indgår.

3.3.5.1 Ethiske overvejelser i relation til desk-studier

Brug af data fra anden forskning og fra undersøgelser, som eksempelvis DAMVADs undersøgelser, kræver både en vurdering af datagrundlaget, datarelevansen og databruget. Da DAMVAD havde valgt ikke at udarbejde fulde transskriptioner af deres afholdte interviews, ville det være svært at efterprøve validiteten af deres fortolkninger, hvorfor DAMVADs materiale udelukkende blev anvendt som grundlag for vurdering af, om der var divergenser eller overensstemmelse med herværende projekts resultater.

Data indhentet fra de studerendes læringsplatform, blev anvendt som baggrundsdata, der kunne være med til at afsløre strukturer og rammer for de studerendes online orienteringer. Anonymisering blev tilgodeset. Derudover blev de studerende informeret om, (forinden at forskeren fik adgang til læringsplatformen), at forskeren ville have adgang til deres onlineaktiviteter, men at data herfra ville blive behandlet fortroligt.

Brugen af offentliggjorte beskrivelser af FlexVid, som forskeren har anvendt i sine studier er i formidlingen heraf kun blevet anvendt med angivne referencer til de respektive forfattere, tillige med, at data herfra kun er brugt i relevante sammenhænge og med respekt for de oprindelige beskrivelser, hvorfor meninger ikke er blevet refereret løsrevet fra deres sammenhæng, såfremt dette har haft betydning.

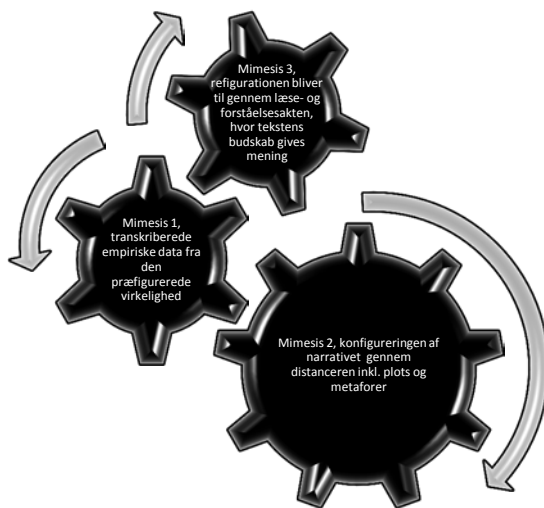
3.3.6 ANALYSE OG FORTOLKNINGSMETODE

Analyse af empiriske data har taget udgangspunkt i en kritisk-hermeneutisk tilgang med inspiration fra Ricoeurs kritisk-hermeneutisk- fænomenologiske metode. Data fra fokusgruppeinterviews, suppleret med data fra survey, observationsstudier og desk-studier, blev bearbejdet gennem tre mimesis-niveauer i den narrative kompositionering. På det første niveau (præfigureringen) i tekstfortolkningsprocessen, der er karakteriseret som mimesis 1, blev der foretaget en gennemlæsning af informanternes transskriberede fortællinger³⁶, feltnoter fra

³⁶ Transskriptionerne kan rekvireres fra forskeren såfremt der ønskes indsigt heri.

observationerne, data fra surveyet og desk-studierne, med henblik på at beskrive et helhedsbillede i forhold til problemformuleringen. På det andet niveau, også kaldet mimesis 2, er der tale om en distancering til teksternes umiddelbart fremtrædende fortællinger, til en tematisering (konfiguration). Det er under mimesis 2, at casenes fortællinger konfigureres (eller genkonstrueres efter informanternes konstruktion under fokusgruppeinterviewene) gennem den strukturelle analyse og på grundlag af mimesis 1. Det er her at plots indgår og tematiseringer og metaforer opstår. I den narrative konfiguration forbindes plots ved hjælp af såvel sammenkædning af plots som indlejring af plots under hovedplottet (emplotment). Mimesis 3 er det sidste niveau i tekstfortolkningsprocessen, hvor cases fra konfigurationen blev og bliver refigureret ud fra læserens fortolkning (herunder også forskerens og dennes teoretiske optikker), hvorved der inddrages en objektiviserende og distancerende optik på teksten, som det forklarende element i den kritiske hermeneutik. Der er ifølge Rendorff (1998, s. 18) tale om, at det i refigurationen er fortolkerens opgave, at tilegne sig budskabet i teksten og åbne for den imaginære verden gennem at forstå menneskets-væren-i verden, som det er udtrykt i teksten. På mimesis 3 niveau er der også, ud over en distancering, tale om en tilbagevenden til informanternes oprindelige fortællinger (historicitet), idet der her sker en kobling mellem forståelse og forklaring, som netop er kendetegnende for Ricoeurs kritiske hermeneutik (Kemp, 1996; Ricoeur, 1989). Det er også gennem denne bevægelse, at den samlede analyse af alle tre runder³⁷ af feltstudierne analyseres og fortolkes, og hvor udviklingen af de studerendes orientering i de blandede miljøer vurderes i lyset af kompleksiteten. Således kan den kritiske hermeneutiske analysemetode medvirke til at genere ny viden og/eller sætte eksisterende viden i et relevant og evt. nyt perspektiv, gennem den fiktion som opstår gennem genfortællingen. Fortolkningsmetoden er illustreret i figur 3 nedenfor, hvor det er vist hvorledes de 3 mimesisniveauer spiller sammen, men stadig har hver sin funktion.

³⁷ 3 runder af fokusgruppeinterviews og 4 observationsstudier i perioden.



Figur 3 Illustration af fortolkningsmetoden 3 mimesisniveauer

På det praktiske konkrete niveau forløb arbejdet med de mimesis niveauer således: Mimesis 1 er det præfigurative grundlag, som det narrativt konstruerede casestudie bygger på, dvs. de rådata, der er indhentet fra surveyet, fokusgruppeinterviewene, observationsstudierne og desk-studierne. Der er tale om den første bevægelse fra den sproglige enhed til den tekstlige diskurs om det talte (Ricoeur, 1989, s. 84) Materialet, der dannede grundlag herfor var, transskriberede interviews, håndskrevne feltnoter, regnearksmateriale samt dokumenter og beskrivelser (fysiske såvel som online). Mimesis 1 bestod af den naive og ukritiske læsning og genlæsning af det tekstuelle datamateriale med henblik på at få et helhedsbillede af det empiriske grundlag.

Mimesis 2 er den konfigurative fase. Hvor den strukturelle analyse foregår på baggrund af adskillige gennemlæsninger af rådata, efterfulgt af en udledning af de mest udbredte og centrale plots/temaer, deres dele og de helheder, hvori de indgår. Der er tale om en delvis tavs forståelse og tilegnelse af teksterne og deres budskab. Disse plots blev udforsket mere systematisk i den strukturelle analyse (se eksempel i bilag G) i forhold til de semantiske spørgsmål: Hvad tales der om og af hvem? Hvad er i forgrunden, og hvad er i baggrunden (betoning kontra nedtoning)? Hvordan hænger det sammen? Hvor er der uoverensstemmelser? Hvordan er betingelserne for udsagnene, og hvad kan have påvirket udsagnene? (herunder forskerens, interaktionernes og situationernes betydning). Dernæst blev der foretaget en mere systematisk undersøgelse af temaernes fremkomst og vægtning i datamaterialet fra interviewene ved en gennemgang af, hvad der blev nævnt flest gange. Efterfølgende blev der vendt tilbage til de 3 temaer, der var grundlaget for interviewene, for at undersøge hvorledes de centrale fundne temaer og plots i den

samlede tekst kunne give et dybere indblik heri. Disse temaer/plot blev derefter analyseret i forhold til graden udbredelse, betoning og sammenhæng plottene imellem. Der er desuden blevet ledt efter metaforiske referencer i det empiriske materiale, som kunne beskrive den komplekse virkelighed ud fra hverdags sprogets billeder (referencens meninger). Der er ligeledes blevet set efter uoverensstemmelser og herunder også 'ikke-samsvarende samsvar' (concordance-discordance), i henholdsvis det empiriske datamateriale og forskerens behandling heraf. Der har været tale om en bevægelse mellem dele og helheder, som blev foretaget kontinuerligt og over tid.

De samlede analytiske betragtninger, strukturer og bevægelser blev grundlaget for at sammenstykke og konfigurere narrativer på mimesis 2 niveau, som en form for genindramning (re-framing) af de oprindelige empiriske data. Det er igennem denne proces mod et refleksivt ækvilibrium (Ricoeur, 1992, s. 237, note 57), at narrativet konfigurerer spørgsmålet (herværende forskningsspørgsmål³⁸) og dets mulige svar. Mimesis 3 er det refigurative niveau, hvor læseren af teksten gennem kritisk refleksion fortolker og forholder sig til tekstens budskab. Da forskeren som læser inddrager sin egen forståelseshorisont, og sin teoretiske og praktiske viden om feltet, betyder det, at der er tale om såvel inddragelse af mulige teoretiske som mere erfaringsbaserede og skønmæssige forklaringer. Forskeren overskrider læsehandlingen ved at gøre læsningen eksplicit via de skriftlige refleksioner. Der er tale om refleksioner, som qua de begrundede årsagsforklaringer giver potentiale for fremtidige handlinger i praksisfeltet, både i forhold til forskerens egne handlinger, men også potentielt i forhold til informanterne og andre interessenter. Der er også tale om, at teoretiske modeller kan udledes på baggrund af refigurering. Ydermere åbnes der for andre læseseres egne fortolkninger, da de konfigurerede narrativer fremgår som selvstændige tekster, hvilket giver læserne mulighed for både at tillægge egne fortolkninger, tillige med efterfølgende at vurdere i hvilken grad forskerens fortolkninger er givende eller ej for den enkelte og dennes livsverden. Det er her 'nogen siger noget til nogen'.

For en mere uddybende beskrivelse af formen og med et eksempel herpå henvises til figuren i bilag H samt metodeartikel V i del 2, hvor der redegøres for hvorledes brugen af en Ricoeur-inspireret analyse og fortolkningsmetode kan forstås som en kreativ kontinuerlig proces, hvor narrativets funktion peger både bagud mod de af informanterne skabte fortællinger og fremad mod nye fortolkninger gennem de konfigurerative og refigurative processer. Der er tale om en proces, som afspejler virkeligheden i forhold til, hvordan forskningen emergerer og bliver til under kvalitative studier, hvor ikke kun forskerens egne fortolkninger indgår i de løbende

³⁸ Selve forskningsspørgsmålet er blevet til ud fra det, som har vist sig at være omdrejningspunktet (nemlig de studerendes orientering og brugen af metaforen om veje og afveje), som er tilblevet gennem såvel præfigurative som konfigurerative processer.

resultatfremstillinger, men hvor også teksten i sig selv har sin egen ret, og hvor også andre læseres og tilhørers input, gør sin indflydelse gældende. Artikel V i del 2 redegør for, hvorledes dette ofte er en mere ubeskrevet del af forskningen, og der argumenteres for værdien af ikke kun at give den strukturelle analyse værdi, men også at give læserne en mere fremtrædende rolle.

5.3.6.1 Ethiske og metodiske overvejelser i forbindelse med analyse og fortolkning

De etiske overvejelser i relation til analyse og fortolkning vedrører, at forskeren til stadighed igennem hele forskningsprocessen og i fortolkningerne tager loyalt hensyn til deltagerne, forud for hensynet til undersøgelsen (Fog, 1994). Der er tale om en etisk fordring om ikke at overfortolke (Brinkmann 2010, s. 443), men samtidigt også at give forskeren mulighed for, at repræsentere feltet og de fremkomne fænomener ud fra ikke kun informanternes beskrivelser, men også ud fra et udefra kommende perspektiv, som bl.a. vedrører både bidrag fra desk-studier og fra forskerens perspektiv. Det handler om at finde en passende balance i fortolkningen. Dette beskriver Aristoteles således: ” *Den etiske dyd er et midtermål... den er et midtermål mellem to laster, den ene last i forhold til overdrivelse, den anden i forhold til mangel...* ” (Aristoteles 1894/2000, II bog).

I fortolkningen handler det således om at tyde, både hvad informanterne har sagt (og forhandlet), hvordan det er blevet sagt, og i hvilken sammenhæng, det er blevet sagt, men også, hvad der ikke er sagt eller utilsigtet udtrykt (Kvale & Brinkmann, 2009). Det kan f.eks. være direkte kritikpunkter rettet mod ledere eller bestemte personer. Det er en proces, hvor forskerens erfaring og personlige skøn³⁹ indgår i fortolkningsarbejdet og anvendelsen af de empiriske data. Da forskeren har kendskab til undersøgelsesfeltet og dets normer og værdier, spiller disse erfaringer ligeledes ind i den samlede vurdering af, hvordan de empiriske data kan og bør behandles. Der er tale om, at forskeren foretager en kritisk og løbende refleksion i forskningsprocessen (Jacobsen 2012), som vedrører både respekten for informanterne og det narrative casestudies validitet.

3.3.7 REFLEKSIONER OVER FORSKERENS EGEN ROLLE, FORSTÅELSE OG HANDLINGER I DATAINDSAMLINGSFORLØBENE, ANALYSERNE OG FORTOLKNINGERNE

På den ene side kan forskerens kendskab til feltet betyde, at forskeren har nogle blinde vinkler i forhold til at få øje på de selvfølgeligheder, som præger de studerendes undervisnings- og læringspraksis, hvorved der kan være en risiko for, at disse selvfølgeligheder ikke får den nødvendige opmærksomhed i undersøgelsen

³⁹ Skønnet vedrører brugen af såvel sansning, erfaring og viden.

af de studerendes orientering. Det kan være selvfølgeligheder, som f.eks. velkendte undervisningsformer, professionsrettetheden, administrative rutiner, kulturelle vaner og strukturelle vilkår. På den anden side så betyder forskerens feltkendskab netop, at der er i dataindsamlingen gives mulighed for at sætte perspektiv på og stille spørgsmål til gængse undervisningsformer og læringspræferencer. Ligeledes betyder det, at der fortolkningsmæssigt kan foretages en relevant betoning af perspektiver, hvor eksempelvis det der adskiller sig fra almindelige klasserumsbaserede undervisningsformer (og de studerendes orientering her indenfor) bliver sat i forgrunden, hvorimod de uændrede og mere gængse undervisningsformer, forløb og orienteringer gives en mindre fremtrædende rolle. Selve forskerens feltkendskab er en styrke i den narrative fortolkning, da fortolkningsarbejdet ifølge Ricoeur (1984a, s. 55) forudsætter en familiaritet i forhold til transformeringerne⁴⁰. Det vedrører en relation mellem både en praktisk forståelse og en narrativ forståelse, der handler om et vist kendskab til mening, omstændigheder, konflikter, samarbejdsrelationer, succeser og nederlag (Ricoeur 1984b, s. 55), men også til uddannelsesrummene (på UCN og i dele af praktikken), deres funktion og anvendelse.

3.3.8 REFLEKSIONER OVER METODOLOGIENS KVALITET, HERUNDER TROVÆRDIGHED, OVERFØRBARHED, KONSISTENS OG TRANSPARENS.

Den kvalitative forsknings kvalitet må nødvendigvis vurderes ud fra metodens særegenhed og styrke. Dette skal ses i lyset af metodens anvendelighed til at kunne indfange fortællinger, forståelser og fortolkninger (Jacobsen & Jensen 2012, s. 16). Kriterier for kvalitet og ekspertise bag kvaliteten bør forblive åben for refleksion, gennem en refleksiv pragmatisme. En refleksion, der indebærer overvejelser over, hvorvidt den valgte forskningspraksis effektivt bidrager til opfyldelsen af forskerens mål om at besvare forskningsspørgsmålet tillige med målet om, at være tro mod sine grundlæggende antagelser og dertil knyttede metoder. Derudover handler det om en kontinuerlig og tilstrækkelig refleksion over værdier, der forfægtes eller undertrykkes (Gergen, 2014). Disse refleksioner vedrører for størstedelen af forskningsprocessen mere implicite refleksioner foretaget undervejs i processen, hvor nogle dog gives mere eksplicit karakter igennem analyserne og fortolkninger af data samt i de efterfølgende diskussioner heraf. Den kvalitative forskning anvender andre parametre for vurderingen af forskningens kvalitet end de mere positivistiske traditioner, hvor validitet (gyldighed), reliabilitet (målenøjagtighed) og repræsentation gør sig gældende. Indenfor den kvalitative forskning, handler det om pålidelighed og troværdighed (Riis, 2012), altså, at kunne dokumentere fremgangsmåden og redegøre for dataindsamlingen og dens forløb (jf. ovenstående beskrivelser). Den fortolkningsmæssige troværdighed sikres både ved

⁴⁰ Både hos fortælleren (forskeren) og tilhørerne (læserne).

afprøvning af resultaterne blandt informanterne, og ved at andre forskere også koder datamaterialet. Ekstern afprøvning og kodning er, i herværende undersøgelse, foretaget via verificeringer blandt informanter i andet og tredje fokusgruppeinterview. Ligeledes er ekstern afprøvning af forskerens egne fortolkninger foretaget overfor medforskeres fortolkninger (hovedvejlederen, medforfattere og andre), og ved afprøvning af egne fortolkninger ved udlægningen af forskningen og dens metode til peer-reviews og ved præsentationer på seminarer, forskningskonferencer og reviewmøder.

Hvad angår validiteten⁴¹, så kan der være tale om to typer af validitet koblet til den indre og ydre dialog (Seale, 2004, s. 410), henholdsvis intern validitet og ekstern validitet. Intern validitet handler om hvorvidt en forklaring bygger på det empiriske materiale, altså er troværdigt og 'sandt'⁴² (Riis, 2012, s. 358). I herværende projekt er der tale om, at enhver fortolkning og bevægelse gennem de tre mimetiske niveauer bygger på det empiriske grundlag og tilstræber såvel troværdighed som belysning af 'sandhed'. Sandhed har betydning også i kvalitativ forskning, forstået som noget, der er foreløbigt gældende og kropsligt erkendt af forskeren (Halling, 2010). Denne sandhed tilvejebringes i undersøgelsen gennem den tekstlige 'sandhed' som konfigureres på baggrund af alle de empiriske data og forskerens bearbejdning heraf, både fra et indefra kommende og et udefra kommende perspektiv. Tekstens gyldighed handler om tekstens konsistens og sammenhængende mening (Riis, 2012, s. 364), og hvorvidt der er tilstrækkelige sammenhænge mellem påstande og evidens (Seale, 2004, s. 410), altså, kohærens. Der er tale om sammenhænge mellem det overordnede tema i forskningen, problemstillingen, litteraturvalg, videnskabsteoretiske positioneringer og analysestrategien (Tanggaard & Brinkmann, 2010, s. 493). Den eksterne validitet handler om, hvorvidt en forklaring kan generaliseres til et større problemfelt end selve undersøgelsens materiale. Der er tale om overførbarhed og anvendelighed (Riis, 2012, s. 358) af forskningens resultater. I herværende projekt er forskningsresultaternes overførbarhed og anvendelighed delvist valideret af lignende undersøgelsesresultater fra et større felt af FlexVid-uddannelserne⁴³. Ydermere, er anvendeligheden afprøvet gennem efterfølgende deltagerorienterede designbaserede aktionsforskningsinitiativer indenfor såvel undersøgelsesfeltet (Dau, Falk & Jensen 2014) som i en anden professionsbacheloruddannelse. Den eksterne validitet handler også om, hvorvidt forskningen er anvendelig og overførbar i en større sammenhæng, hvilket er blevet tilkendegivet af andre forskere indenfor feltet i forbindelse med beskrivelser og

⁴¹ Her forstået som pålidelighed og troværdighed.

⁴² En kvalitativ beskrivelse kan næppe antages at være objektiv sand (Riis, 2012, s. 366).

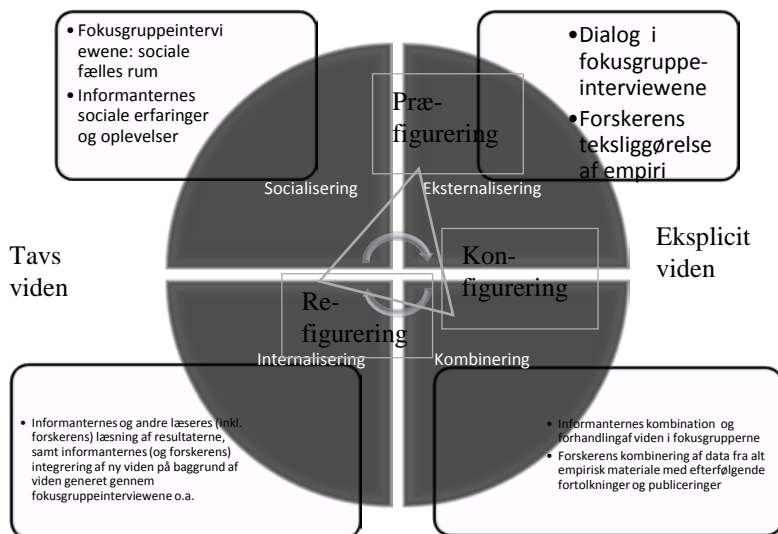
⁴³ F.eks. samsvarende resultater fra markedsføringsøkonomuddannelsens og bygningskonstruktøruddannelsens FlexVid-forløb.

præsentationer af forskningsprojektets resultater både lokalt, nationalt og internationalt (f.eks. ved præsentationer på FlexVid afslutningskonferencen, på professionshøjskolernes sektorkonference, på internationale konferencer i Helsinki, London, Aalborg, København, Osnabrück, Sevilla, på seminarer på professionshøjskolen i Oslo og gennem publicering i tidsskrifter og bøger). Ved at udsætte forskerens fortolkninger for andres optikker og for deres vurderinger af relevansen og overførbareheden, er den eksterne validitet således løbende forsøgt opnået. Validiteten vedrører også den teoretiske interferens, dvs. når de empiriske resultater bringes ind i en teoretisk ramme, der rækker ud over beskrivelsen af de empiriske undersøgelser (Riis, 2012, s. 370), hvilket er tilfældet, når forskerens befatter sig med refigurative fortolkninger på mimesis 3 niveau. Den teoretiske referens' validitet handler om relevansen for besvarelse af problemstillingen og styrkes gennem åbenheden for nye teoretiske forklaringslementer, som bidrag til undersøgelsen af de studerendes orientering i de blandede forløb og betydningen heraf for vidensudviklingen.

Indenfor narrative forskning er der argumenteret for, at der gennem den narrative bearbejdning med fiktionens elementer kan være en risiko for at forføre læseren i en forskningsmæssig sammenhæng, men fordelen kan være at teksten er meget åben for læserens fortolkning. Dermed bliver det centralt, at der foretages en kritisk og løbende refleksion i fortolkningsprocessen som grundlag for det narrative studies validitet (Jacobsen 2012). Sådanne refleksioner er pågået kontinuerligt både igennem dataindsamlingsprocesserne og i de efterfølgende analytiske og fortolkningsmæssige sammenhænge, men også ved forskerens refleksioner over, feedback og kommentarer fra andre personer, både indenfor det praktiske felt og indenfor de forskningsmæssige fagfællesskaber, som forskeren har deltaget i.

3.3.7.1. Refleksioner over metodologiens rolle i videnskabelsesprocessen

Igennem forskningsprocessens forløb er det blevet tydeligt, at der er en høj grad af sammenhæng mellem den filosofiske orientering, de teoretiske optikker på vidensudvikling (se artikel I, II, IV, V og VI i del 2) og de metodiske processer. Dette er illustreret nedenfor i figur 4, hvor sammenhængen er illustreret, med udgangspunkt i Nonaka & Konnos (1998) model for vidensudvikling. Modellen skitserer vidensudviklingens tavse og eksplicite dimensioner og de cirkulære processer, der vedrører socialisering, eksternalisering, kombinerende og internalisering (benævnt SECI-modellen). Socialiseringen foregår eksempelvis ved fagfællesskabernes deling af tavs viden og indlejrede erfaringer. Eksternalisering vedrører en eksplicitering af den tavs viden gennem dialoger og diskussioner mellem personer imellem. Kombinerende viser sig ved en udvidelse og kombination af den eksternaliserede viden, f.eks. ved brug af online medier. Internalisering er en proces, hvor den ny viden integreres tavst i personen/erne og deres praksis gennem øvelse og handlinger.



Figur 4 Beskrivelse af vidensudviklingsprocessen ved brug af SECI-modellen som analytisk ramme for metoden

I forhold til forskningsprocessens anvendte metoder, så handler indsamlingen af empiri om at få adgang til informanternes sociale og personlige erfaringer og oplevelser, som kan have karakter af tavs viden. Den tavse viden kan observeres under observationsstudier, hvor forskeren gives adgang til aktørernes kropslige ageren. Den tavse viden eksternaliseres gennem noteskrivning af observationer og gennem fokusgruppeinterviewene, samt gennem forskerens tekstliggørelse af det empiriske materiale i præfigureringen, altså transskriberingen af empiriske rådata. I fokusgruppeinterviewene foregår ekspliciteringen af den tavse viden gennem dialoger og diskussioner blandt informanterne, hvilket i nogen grad også gør sig gældende under observationsstudierne af studerendes interaktioner i uddannelses- og skolepraksis. Der sker en yderligere kombineret af viden igennem den vidensdeling, som pågår i fokusgrupperne, hvor viden forhandles, reflekteres og sættes ind i nye rammer. Ligeledes kombinerer forskeren de empiriske data gennem strukturelle analyser og fortolkninger, som også indebærer en kombineret af den empiriske viden med den viden, der er tilgængelig indenfor feltet (f.eks. også online). Der er tale om en konfigurering af det ekspliciterede og præfigurerede, hvor fortællinger fra informanterne kombineres og sættes ind i narrativ komposition. Internaliseringen af viden handler om, hvorledes den ekspliciterede og kombinerede viden bliver en del af den tavse indlærede viden og personens/personernes handlingsberedskab i forhold til kommende praksisser. Her gives læsere og tilhørerne, dvs. også informanter, forskere og andre, adgang til forskerens fortolkninger og kombineret af data gennem de formidlinger, der pågår. Dette giver mulighed for, at disse personer efterfølgende selv kan fortolke

herpå, i forhold til egne optikker og værdier, og dermed integrere disse evt. nye optikker i deres egne forståelser og handlinger over tid. Sådanne former for integration blev blandt andet ekspliciteret i det afsluttende og sidste interview med de lærerstuderende.

Forskeren er ikke kun metodisk facilitator og fortolker, men også et vidensudviklende subjekt med en socialiseret tavs viden. Denne viden bringer forskeren med ind i dialogen med informanter og andre forskere, hvorved forskerens viden kombineres med andres viden. På denne måde opstår nye erkendelser, som kan indlejres i forskerens fremtidige praksis, f.eks. i relation til publicering, anvendelse af forskningsmetodikker og lignende.

Forskeren har gennem læsningen af data og kombineringen heraf i narrative eksemplis fundet, at det som samler resultaterne, og det som alle resultaterne henviser til, handler om orientering. Fremkomsten af fænomenet orientering har medført, at nye refleksioner, ekspliciteringer, dialoger og kombineringsmuligheder med datamaterialet er blevet rejst sidst i projektperioden. Dette har betydet, at forskeren er gået tilbage til det empiriske materiale i sin præfigurative form, for at gensystematisere og undersøge, hvorledes orientering mere specifikt træder frem og kan fortolkes (se eksempel på gensystematiseringen af det empiriske materiale i bilag I). Dette er gjort med henblik på, at verificere om fænomenet orientering har den udfoldelsesgrad og fremtrædende rolle, som forskeren påberåber sig. På denne måde er vidensudviklingsprocessen aktiveret i forskningsprocessen som en fortløbende iterativ proces.

KAPITEL 4 RESULTATER

Resultaterne præsenteres i herværende kapitel som casestudier i narrativ form. Dvs. de vil fremstå som fortællinger med en begyndelse, midte og afslutning. Derudover vil de indeholde plots og metaforer (understregede i de udledte citater), der kan favne de empiriske data. Hvor, der i artiklerne mere har været tale om antenarrativer (altså mindre fortællinger og brudstykker af fortællinger f.eks. ved brugen af temaer, citater og mindre plots), vil der i dette afsnit i stedet blive tale om mere samlede narrativer af FlexVid-forløbene struktureret omkring de studerendes orientering i forskellige rum. Da det som beskrevet i artikel V i del 2 er konstruerede narrativer udført af forskeren, vil fortællingerne fremstå med en struktur, som er valgt ud fra hensigten om at kunne give et billede af de studerendes orientering og vidensudviklingens veje og afveje. Det er vægtet, at citater fra 3. fokusgruppeinterview bliver inddraget i afhandlings sammanfatning med henblik på at give et samlet billede af de studerendes orientering over tid, da det kun er citater fra 1 og 2 runde af fokusgruppeinterviewene, som indgår i de medtagne artikler. Det er igennem de konfigurerede narrativer, at forskeren gives mulighed for at samle og kombinere empirien, der er genereret gennem såvel desk-studier, survey (S), fokusgruppeinterviews (F1, F2 og F3), observationsstudier (OS) og andre datakilder. Citater fra fokusgruppeinterviews og observationsstudier vil fremstå med kursivering.

De to cases, henholdsvis radiograf- og læreruddannelsen, præsenteres først kort hver for sig, selvom de i flere af artiklerne er mere eller mindre samlet fremstillet (se artikel I,III, IV og VI i Del 2) grundet sammenfald i data. Begrundelsen for at fremstille dem separat her er, at de to uddannelser har forskellige traditioner, længde og indhold, som det ikke har været muligt at give fyldestgørende beskrivelser af i artiklerne, da disse har haft en begrænset længde.

Efter den rammesættende beskrivelse af de to uddannelser, følger de plotspecifikke fortællinger, med rummet som plotspecifikt omdrejningspunkt. Der indgår forklaringer på de fremsatte forhold (set reflektivt i lyset af strukturer, referencer og ressourcer), baseret på den samlede datamængde og influeret af forskerens kendskab til feltet (både praktisk og teoretisk). De plotsspecifikke konfigurerede fortællinger omhandler resultater genereret fra både lærer- og radiografuddannelsen og vedrører de studerendes orientering og læringens og vidensudviklingens veje og afveje, men med forskellige overskrifter relateret til rum, da flere af artiklerne netop tager afsæt heri (se f.eks. artikel I). Selvom der er foretaget en analytisk opdeling relateret til rum, så skal de enkelte plotspecifikke fortællinger ses i et samlet hele, hvor del (rumspecifikke plotfortællinger) og helhed (de studerendes orientering i de fleksible uddannelser og vidensudviklingens veje og afveje) er tæt forbundet. De plotspecifikke fortællinger indbefatter resultaterne, som ligger til grund herfor, som

de er fremstillet i artiklerne I-VI, såvel som resultaterne af de sidste analytiske og fortolkningsmæssige processer i forhold den samlede optik vedrørende de studerendes orientering (se den gensystematiserede af empiri i bilag I). Idet der i flere artikler i del 2 er redegjort analytisk for vidensudviklingen i relation til SECI-modellen, vil denne teoretiske optik ikke blive gentaget i herværende resultat afsnit, men der henvises i stedet til beskrivelserne i artikel I, II og VI. Ligeledes redegøres der ikke for de studerendes manglende orientering på uddannelsesstationerne, idet dette er mere specifikt beskrevet i artikel I og II i del 2. Andre resultater fra artiklerne (I-VI, del 2) anvendes direkte og med relevante citater uden en større gentagelse af indholdet. I anvendelsen af citater fremhæves informanternes metaforiske beskrivelser med en understregning, for at markere det 'billede', som metaforisk tegnes af de studerendes orienteringer.

De plotspecifikke fortællinger følger fortællingens struktur med en begyndelse, der omhandler en introduktion til rummet og dets rolle i den fleksible uddannelse, samt de studerendes forventninger og forudsætninger for ageren i rummet. Fortællingens midte vedrører plots i form af overensstemmelser og uoverensstemmelser (fortællingens konkordans og diskordans), af betydning for de studerendes fysiske og mentale orientering og for vidensudviklingen. Hvert plotspecifikke afsnit afsluttes med en opsummering, i form af en konfigureret illustration af de studerendes orientering og vidensudviklingens veje og afveje. Illustrationerne viser en samlet helhed, hvor modsætningerne mellem veje og afveje ikke er ophævet, men i stedet bragt dynamisk sammen som dobbeltydighed, jf. Ricoeurs (1974/2004, s. 65) beskrivelse heraf.

Den først præsenterede plotspecifikke fortælling vedrører praktikrummet, idet det er det praktiske felt, som repræsenterer den kernefaglighed, der ligger til grund for de studerende valg af uddannelse, hvilket også fremgår af det empiriske materiale. Prioriteringen af praksis som første plotspecifikke fortælling skal ligeledes ses i lyset af, at både lærer- og radiografuddannelsen er professionsrettede uddannelser, hvilket også er noget, som UCN betoner i kraft af institutionens læringstilgang, der fokuserer på refleksiv praksislæring. Efter fortællingen om praktikrummet følger fortællingen om UCN-rummet, idet uddannelsens teoretiske dele betones næstmest af de studerende. Derefter følger den plotspecifikke fortælling om hjemmerummet, som er det tredje fysiske rum, der anvendes i de fleksible uddannelser, og endelig afsluttes med en plotspecifik fortælling om onlinerummet, som går på tværs af de øvrige rum, og som har haft en øget opmærksomhed i implementeringen af de fleksible uddannelsesforløb, jf. beskrivelsen heraf i indledningen og artiklerne.

Afsnittet afsluttes med en refigurering i en samling af resultaterne i både en sammenfatning af det metaforiske grundlag for at kunne beskrive fænomenet orientering og en teoretisk refigurering af de samlede resultater udmundende i en model, som begrebsligt italesætter læreprocesser mere generelt ud fra sammenfatning af resultaterne fra de plotspecifikke fortællinger og refigureringen

af fænomenet orientering. I refigureringen indgår nye filosofiske og teoretiske optikker genereret på baggrund af de konfigurerede resultater. De refigurerede optikker er mere fremadskuende i forhold til både en teoretisk begrebsdannelse og de praktiske muligheder for internalisering af ny viden. En del af den teoretiske begrebsdannelse er inspireret af et paper, der er blevet præsenteret på konferencen 'On the Definition of Learning' ved Syddansk Universitet (Dau, 2014e).

4.1. FORTÆLLING OM FLEXVID I LÆRERUDDANNELSEN

Læreruddannelsen indgik som en af de 4 uddannelser i projekt FlexVid. Læreruddannelsen har en varighed af 4 år og uddannelsen i Aalborg optager 2 hold studerende en gang årligt medio august. Det ene af holdene blev udpeget som FlexVid-hold kort forinden studiestart og bestod af 32 studerende, heraf 8 mænd og 24 kvinder. I løbet af studiet indgår der praktikperioder, svarende til 36 ECTS (European Credit Transfer System) svarende til 0,60 årsværk⁴⁴, fordelt med forløb af ca. 6-7 uger samt en kortere observationspraktik først i uddannelsen. De studerende erhverver sig en professionsbachelorgrad efter endt uddannelse, der kvalificerer til erhvervet som forlæser og til videreuddannelse på master- og kandidatniveau. Oprindeligt var det planlagt, at de lærerstuderende på FlexVid skulle indskrives på UCN i Hjørring, men dette blev ændret forholdsvis tæt på de studerendes opstart til uddannelsen i Aalborg. Det betød, at en lektor (M) fra Hjørring indgik i planlægningen af modellen for de blandede FlexVid-forløb, i læreruddannelsen, i samarbejde med en Lektor (K) fra Aalborg (Christensen & Kristensen, 2012, s.59-72). Det fik ligeledes den konsekvens, at der blev udvalgt et hold ud af de to, som startede i sommeren 2012. Der var som følge heraf tale om, at ikke alle studerende direkte selv var aktive i deres valg af FlexVid-uddannelsen, men mange blev tilfældigt udvalgt.

Blended learning beskrives i læreruddannelsen som en blanding af forskellige læringsformer med forskellige former for teknologianvendelse. Læreruddannelsen blander forskellige former for tilstedeværelsesundervisning og gør brug af både ansigt-til-ansigt online synkrone og asynkrone forløb. Læreruddannelsens hensigt med FlexVid var, at gøre studiet mere fleksibelt og tilpasse forskellige metoder til de studerendes behov, således at de studerende kunne nå uddannelsesmålene, herunder også målet om kunne udvikle undervisning (Christensen & Kristensen, 2012, s. 61). Der var blandt uddannelsesstilletællerne en intention om at øge de studerendes studieaktivitet i de tidsrum, hvor der ikke var skemalet undervisning,

⁴⁴ I EVA's undersøgelse af lærerstuderendes profiler blandt årgang 2009, refereres der til Anvendt Kommunal forsknings rapport fra 2008, som viser, at en af hovedårsagerne til frafald i uddannelsen skyldes den ringe andel af praktik (Danmarks Evalueringsinstitut, 2009). Andelen af praktiktid er dog ikke øget i 2012 uddannelsen, da bekendtgørelsesgrundlaget ligger tilbage fra 2009.

hvilket berørte over halvdelen af studiearbejdstiden. I uddannelsesrettelæggelsen blev der hentet inspiration i de erfaringer, som den ene lektor (M) havde fra flexlæreruddannelsen⁴⁵. I læreruddannelse blev traditionelle ansigt-til-ansigt undervisningsformer suppleret med eksperimenter og netbaserede arbejdsformer. Vægten på ansigt-til-ansigt undervisning skal bl.a. ses i lyset af, at læreruddannelsens italesættelse af professionen, som en relationsprofession (F2, LL (M), s. 7 og F2, LL (K), s. 17-18), som har et dannelsessigte (LL (K), s. 13-14). Den mere IT-baserede undervisningstilrettelæggelse blev i starten primært tilrettelagt af underviseren med erfaringer fra flexlæreruddannelsen, som i flere tilfælde blev benævnt Mr. FlexVid, da han blev personificeret med de fleksible online læringsformer. Opdelingen af undervisningen i IT-baserede forløb og ansigt-til-ansigt forløb som selvstændige enheder medførte, at der især i starten af uddannelsen mere var tale om teknologiunderstøttet undervisning end integrerede blandede forløb.⁴⁶

De fleksible eksperimenter vedrørte det første år fagene dansk, kristendom livsoplysning og medborgerskab (KLM) samt psykologi, og på andet år også faget pædagogik og didaktik. Underviserne deltog forud for modtagelsen af de studerende i et kompetenceudviklingsforløb tilrettelagt af Aalborg Universitet (AAU). Dette forløb havde til hensigt at kvalificere underviserne til udviklingen og afholdelsen af de blandede forløb⁴⁷.

Undervisningen af de FlexVid-studerende i læreruddannelsen henter sin pædagogiske orientering i en procesorienteret, forståelsesorienteret, erfaringsbaseret, induktiv, problemorienteret, projektorienteret og dialogorienteret læringsforståelse. Hvad angår medieorientering så blev læringsplatformen It's Learning' og videokonferencesystemet Adobe Connect anvendt samt CamStasia til præsentationer af mindre undervisningsvideoer, tillige med andre Web 2.0 teknologier (Christensen & Kristensen, 2012, s. 66-67).

I læreruddannelsen blev studigrupperarbejde prioriteret fra starten af forløbet. Læreruddannelsens FlexVid-model havde til mål, at kvalificere studiegrupperarbejdet, at skabe sammenhæng og synergi mellem fagene, og at skabe større evne til refleksion over læring gennem brugen af IT-baserede

⁴⁵ Et primært online fleksibelt læreruddannelsesstilbud ved UCN Hjørring.

⁴⁶ Garrison & Kanuka (2004) skelner eksempevis mellem reelle blandede forløb med effektiv integration af ansigt-til-ansigt undervisning og internet teknologi og teknologi understøttede forløb på uddannelsesinstitutionerne og udelukkende online forløb.

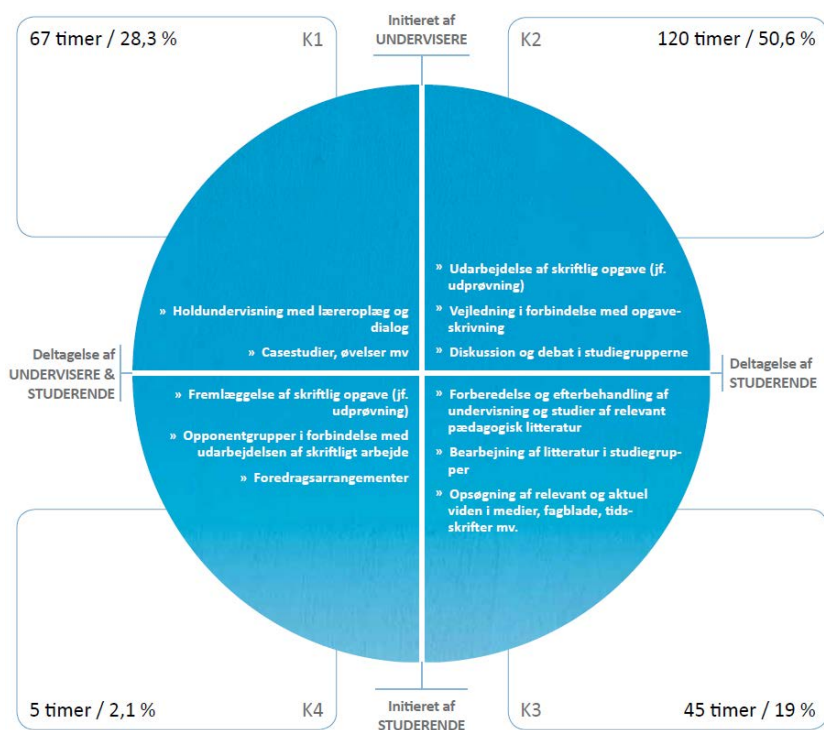
⁴⁷ Forskning peger på, at undervisere har behov for professionel udvikling og støtte i processerne med at re-designe undervisning og læring, når blanded learning skal implementeres (Jokinen & Mikkonen, 2013).

studieværktøjer. Der viser sig her en sammenhæng mellem uddannelsernes intentioner og de politiske intentioner om en øget anvendelse af teknologi (artikel II, s. 191-192, del 2). F.eks. også i relation til forligskredsens (2012) påpegninger af, at IT skal anvendes som et pædagogisk redskab, hvilket også er i tråd med den opfattelse, som informanterne havde heraf (F1 LL (K) s. 7, F1 PL (M) s. 17-18, F2, LS (K) s. 3 & 6, F3 LS (K), s. 5).

læreruddannelsens beskrivelser af uddannelsen fremgår det, at ca. 60 % af studietiden vedrører individuelt arbejde eller studiegrupperarbejde og kun ca. 40 % finder sted som undervisningstimer (Christensen og Kristensen 2012, s. 71). Reelt blev dette oplevet anderledes, især indenfor for de første 2 semestre, idet der var en del tilstedeværelsestimer (med mødepligt det første år) på UCN, svarende til 3-4 dage pr. uge. Dette blev bl.a. italesat af en af lektorerne som, at ca. 50 % af studieaktiviteterne er udenfor UCN (F1, LL, (M), s. 24).

I 2013 indførtes studieaktivitetsmodellen (initieret af UC-rektorkollegiet) som dialogværktøj på samtlige professionsuddannelser⁴⁸ med henblik på at skabe dialog om de studerendes studieaktiviteter, og således blev modellen også indført i FlexVid-læreruddannelsen (se figuren i bilag J). Modellen bliver af en af lektorerne omtalt som "*den blå model*" (F3, LL (M), s. 2), og lektorerne så i højere grad (under FlexVid), end tidligere, at deres fokus var på tiltag, som kunne fremme aktivering af de studerendes selvinitierede studieaktiviteter (jf. højre nederste del af figur 5 nedenfor). Et eksempel på læreruddannelsens brug af studieaktivitetsmodellen i fagene pædagogik, dannelse og praksis er illustreret nedenfor i figur 5:

⁴⁸ Allerede i 2012 havde pædagoguddannelsen dog indført modellen.



Figur 5 Studieaktivitetsmodellen for læreruddannelsens fag pædagogik, dannelse og praksis

Implementeringen af studieaktivitetsmodellen har givet underviserne en mulighed for at synliggøre, hvem som er ansvarlig for at initiere forskellige dele af studiets aktiviteter og dermed også illustrere den forventede arbejdsindsats svarende til ca. 40 timer pr. uge. Studieaktivitetsmodellen har f.eks. gjort det visuelt muligt, at illustrere, hvor forskellige typer af undervisningstilrettelæggelse placerer sig, som eksempelvis dialogbaseret undervisning, studiegruppearbejde med opgaver og andre typer af PBL, f.eks. projektarbejde og lignende.

Ud over studieaktivitetsmodellens indførelse, så har FlexVid i læreruddannelsen også været påvirket af de generelle debatter og reformer, som har fundet sted. Ikke mindst sammenbruddet i forhandlingerne mellem KL og lærerforeningen, og den deraf følgende lockout af lærerne på folkeskolerne i foråret 2013, har haft eftervirkninger på såvel praktiklærernes som de studerendes orientering i praktiken. Især debatten om folkeskolelærernes manglende tilstedeværelse synes, at have givet folkeskolelærerne en oplevelse af befolkningens manglende anerkendelse af deres arbejdsformer, samt manglende forståelse for deres argumentationer mod eksempelvis nye arbejdstidsregler i forlængelse af

implementeringen af heldagsskolen. Disse vilkår havde især indflydelse på dataindholdet i første fokusgruppeinterview med praktislærerne (F1, PL) og var en medvirkende årsag til de 2 afbud, der var hertil. I regi af UCN er de nye tilstedeværelseskrav både på folkeskolerne og i regi af UCN blevet modtaget mere positivt blandt de interviewede lektorer og studerende. F.eks. ser både lektorerne og de studerende, at reformen giver nye muligheder for variation og mediebrug i undervisningen.

Læreruddannelsens implementering af FlexVid, har i høj grad båret præg af, at der var tale om et nyt tiltag, som ikke fuldt ud var tilrettelagt som en samlet indsats af lærerkollegiet, men i stedet var delt op mellem underviserne ud fra deres erfaringer og kompetencer hermed. Derudover har forskellige holdninger, til brug af medier og IT, præget de studerendes oplevelse af sammenhæng og motivation for deltagelse, hvilket især blev udtrykt i det første år efter indførelsen af FlexVid, hvor der blandt de studerende blev givet udtryk for, at de ikke vidste, hvad FlexVid var og at informationerne herom syntes uforståelige⁴⁹: ”Jeg føler, det der brev, det var på russisk ... De første 4 linjer, så gav man op” (F1, LS (K), s. 33). Senere, efter ca. 1½ år, har de studerende taget de fleksible undervisningsformer til sig i større grad, og de i højere grad er blevet en del af deres arbejdsformer både på UCN og i praktikken, selvom der stadig er visse uklarheder om FlexVid og dets anliggende. Ligeledes har lektorerne opnået erfaringer med at eksperimentere med brugen af IT i læringsøjemed og har bl.a. fundet nye måder til at understøtte de studerendes læring.

4.2 FORTÆLLING OM FLEXVID I RADIOGRAF- UDDANNELSEN

Radiografuddannelsen indgik, ligesom læreruddannelsen, som en af 4 uddannelser i projekt FlexVid. Radiografuddannelsen foregår på UCN i Aalborg og har en varighed af 3½ år og optager 1 hold studerende 2 gange årligt med start primo september og primo februar. Flexvid-holdet med start primo september 2012 bestod af 27 radiografstuderende heraf 5 mænd og 22 kvinder. I løbet af uddannelsen indgår der praktikperioder svarende til 80 - 95 ECTS eller ca. 1,5 årsværk, hvor en uge kan omregnes til ca. 1,5 ECTS, dvs. ca. 60 uger eller 6 semestre med 10 ugers praktik (svarende til et modul), samt en kortere observationspraktik i starten af uddannelsen. De studerende erhverver sig en professionsbachelorgrad efter endt uddannelse, der kvalificerer til erhvervet som radiograf og til videreuddannelse på

⁴⁹ Bonk, Kim, Oh, Teng & Son (2007) adresserer, at en af de mest signifikante problemer ved blended learning er manglen på forståelse af hvad blended learning er. Vage instruktioner og informations overload er dokumenterede barrierer for tilfredsheden med blended learning (Lupshenyuk & Adams, 2009), og tydelige instruktioner er en betingelse for succes med blended learning (Graham, Woodfield & Harrison, 2013).

master- og kandidatniveau. Alle lektorerne tilknyttet uddannelsen indgik i planlægningen og beskrivelsen af modellen for de fleksible forløb på uddannelsen. Dette skyldtes, at uddannelsesrettelæggelsen blev planlagt ud fra at undervisningsformerne skulle omfatte et helt modul (1/2 semester) og ikke blot enkelte fag eller seancer (Egekvist et al. 2012, s. 104). I lighed med lektorerne i læreruddannelsen deltog radiograflektorerne i et opkvalificeringsforløb i opstartsfasen af FlexVid-implementeringen, men på radiografuddannelsen deltog stort set alle lektorerne og underviserne fra uddannelsen, da de alle indgik i den overordnede planlægning. Derudover, blev de kliniske vejledere fra praktikken løbende orienteret og involveret i planlægningen af studiets praktikperioder og seminarformer, bl.a. ved møder på UCN. Da radiografuddannelsen har arbejdet med blended learning siden 2008, havde de involverede lektorer allerede en del erfaring med rettelæggelse af fleksible uddannelsesforløb. Dette skal ses i lyset af, at uddannelsen optager studerende fra et geografisk stort område, primært dog Nord- og Midtjylland, da uddannelsesudbuddet er forholdsvis begrænset i Danmark. Radiografuddannelsen er en uddannelse, hvor teknologibrug indgår med høj anvendelsesgrad, idet professionsudøvelsen er baseret på avanceret teknologisk udstyr. Udover at være en teknologitug uddannelse, så er det også en uddannelse, der prioriterer, at de studerendes opnår kompetencer til at indgå i relationer.

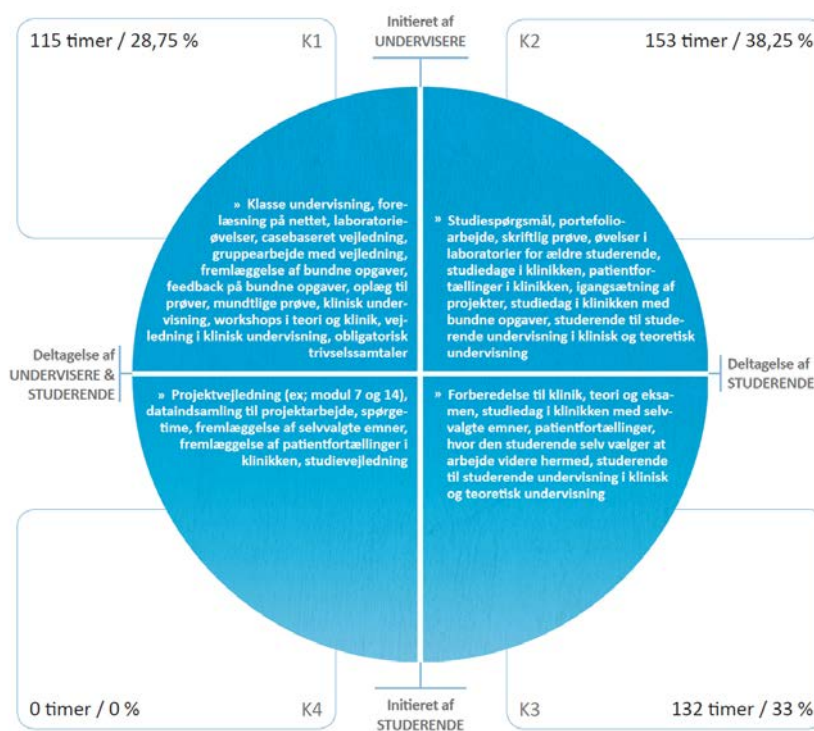
I og med at radiografuddannelsen har arbejdet med blendede undervisningsformer og fleksible uddannelsesstilbud siden 2008, så havde de studerende også mulighed for at foretage et aktivt tilvalg⁵⁰ til den fleksible uddannelse, idet det fleksible uddannelsesstilbud også fremgik af de officielle beskrivelser for uddannelsen. De studerende på FlexVid-uddannelsen til radiograf har ca. 50 % af deres studieaktiviteter udenfor UCN, og forløbene blev tilrettelagt med, at max. 50 % af et fag eller et tema kunne tilrettelægges som fysisk tilstedeværelsesundervisning og min. 50 % skulle være virtuelt (Egekvist 2012 et. al, s. 105). F.eks. med 2 dage med ansigt-til-ansigt undervisning og 3 dage med virtuel undervisning og/eller studier hjemme, pr. uge. De blendede undervisningsforløb blev i radiografuddannelsen planlagt med udgangspunkt i Hiim & Hippes didaktiske model (Egekvist 2012 et al., s. 107). I og med, at sociale relationer blev anset som betydningsfulde, især i studiestartsforløbet, blev der taget højde herfor gennem etablering af studiegrupper tidligt i forløbet. Studiegrupperne blev samtidigt understøttet af flere online studieaktiviteter.

Pædagogisk lægger radiografuddannelsen vægt på, at læring foregår gennem kommunikation og feedback, der medvirker til forandringer/konstruktion af mentale strukturer og praktisk kunnen. Læring beskrives som både begribelse og omdannelse med referencer til Kolb, hvorfor undervisningen også omhandler, at

⁵⁰ Valget har dog været begrænset af det geografisk begrænsede udbud, da uddannelsen kun udbydes i Aalborg, Odense og København.

understøtte disse processer gennem den studerendes kommunikation med materialer, med en anden person, og med flere personer, samt ved at flere personer kommunikerer med flere personer (Egekvist et. al., 2012, s. 119-121).

I lighed med læreruddannelsen har radiografuddannelsen implementeret studieaktivitetsmodellen, som er med til at tydeliggøre, hvem der er initiativtager til hvilke aktiviteter. Nedenfor i figur 6 er illustreret et eksempel på studieaktivitetsmodellen for modul 7 i radiografuddannelsen. I figurens venstre nederste hjørne illustreres det eksempelvis, at de studerende initierer projektarbejdet, hvor også underviserne deltager som vejledere for de studerendes PBL arbejde.



Figur 6 Studieaktivitetsmodellen for modul 7 i radiografuddannelsen

Selvom FlexVid ikke bidrager med væsentlige ændringer af radiografuddannelsens fleksible forløb, i forhold til den uddannelsestilrettelæggelse, der er pågået inden 2008, så har FlexVid-projektet alligevel medvirket til både en tydeliggørelse af de fleksible forløb og nye implementeringstiltag. Dette har især været tilfældet, hvad angår de studerende brug af kollaborative online værktøjer under praktikperioderne, hvor der i de studerendes 2. praktikperiode blev indført online seminarer, som blev

afviklet via Adobe Connect og andre videokonferenceværktøjer. Under online seminarerne skulle de studerende fremlægge og diskutere problemstillinger online, mens de fysisk var placerede på forskellige sygehuses radiologiske afdelinger.

4.3 FORTÆLLINGEN OM DE STUDERENDES ORIENTERING OG VIDENSUDVIKLINGENS VEJE OG AFVEJE I PRAKTIKKEN

Praktikken spiller en mindre rolle i forhold til de fleksible idéer bag uddannelsestilrettelæggelsen under selve forløbene, om end radiografuddannelsen eksperimenterer med online seminarer i de studerendes praktik, og læreruddannelsen stræber mod at kvalificere de studerende med digitale redskaber, som de studerende kan anvende i egen underviserpraksis i folkeskolen. Hvis praktikken i stedet ansues ud fra en praksisoptik, bliver det tydeligt, at praksis i sig selv er indbegrebet af fleksibilitet, idet sammenbringelsen, af teknologi, mennesker og relationer i en kompleks og uforudsigelig praksis, befordrer en høj grad af fleksibilitet i professionsudøvelsen.

Radiografpraktikkens rum og dennes affordance (jf. artikel I) er således præget af menneskelig aktivitet, artefakter og brugen af tekniske redskaber.



Figur 7 Billeder fra radiografipraksis (hentet fra UCNs hjemmeside)

Radiografpraktikken foregår på sygehusenes røntgenafdelinger, og i de dertil indrettede røntgenrum (se figur 7). Radiografafdelingen er et rum med løbende aktiviteter og personer i bevægelse. Patienter bliver henvist fra egen eller hospitalets læge/r og kommer til afdelingen enten gående eller liggende. Der er et flow og en trafik af patienter og personale. Personalegruppen udgøres bl.a. af læger og andre fagprofessionelle. Derudover er der en gennemgang af studerende fra sengeafdelingerne, som kommer for at få indblik i undersøgelserne, samt portører, der har til opgave at hente og bringe sengeliggende patienter. Radiografirummet er et rum fyldt med teknologier og apparatur, f.eks. strålekanoner, røntgenrør, scannere o.a., som afforder bestemte handlinger.

Lærerpraktikkens rum (se illustration af en folkeskole i figur 8) er ligeledes præget af objekters affordance (jf. artikel I og II i del 2) og menneskelige aktivitet. Støj og forskelligartede bevægelser indgår, som en del af folkeskolens hverdagspraksis .



Figur 8 Billede fra folkeskolen, hvor observationsstudie blev foretaget

Det er rum hvor den menneskelige aktivitet udgøres af elever i forskellige aldersgrupper og deres interaktioner med hinanden og lærerne. Folkeskolens rum er mangeartede og består både af klasseværelser, gangarealer, bibliotek, lærerværelse, kontorer, mødelokaler, idrætsfaciliteter, udendørsområder o.a. Folkeskolens rum er præget af forskellige grader af støj og bevægelser, men det er også et rum, hvor der er indlejrede strukturer, kulturer, rammer og regler, f.eks. ringetider, pauser og måder som elever skal markere på o.a. Klasseværelsesrummet er et rum, hvor de forskellige objekter er medbestemmende for aktiviteter. Klasseværelset indeholder stationære objekter som tavle, smartboard, kridt, stole, borde (og opstillingen heraf) og medbragte objekter som penalhuse, bøger, computere, telefoner, linealer, blyanter, kladdehæfter, madpakker o.a. Klasseværelsesrummets indretning, medier og redskaber afforder bestemte aktiviteter (jf. artikel II, del 2), der kommer til udtryk gennem elevernes og undervisernes (under observationsstudiet de studerendes) brug af lokalet til undervisning (OS 2). Rummets indretning og entiteter giver således en fysisk ramme for de aktiviteter og det rum for læring, som der forsøges skabt af f.eks. den lærerstuderende.

Praktikken bliver flere gange italesat med stedspecifikke begreber som '*derude*' og '*herude*'. Brugen af ordet '*ude*' kan indikere en vis afstand til feltet, selvom praktikken primært vurderes som det mest autentiske og værdifulde læringsrum af næsten alle informanter (eksempelvis F2, RL (K), s. 3, RS (K), s. 3 og 8, F1, LS (K), s. 20). Denne autensitet bekræftes bl.a. af, at det er i praktikken, at professionens virke kan tilegnes, og herunder også den faglige identitet (Dau, 2013) og de professionelle kompetencer til udøvelse af erhvervet og de faglige skøn. Dette ekspliciteres således af en praktislærer: "*Det man skal ku', det er, at man skal kunne styre det ind til, hvad det er... elevgruppen er lige netop på den dag, på det tidspunkt*" (F2, PL (M), s. 5). Interaktioner med børnene handler om, at kunne fortage en faglig vurdering i forhold til den anden, men samtidigt betyder interaktionen også, at den studerende udvikler sin fagidentitet. Andetheden har på denne vis indflydelse på de identitetsudviklingen, ikke kun gennem de

personificerede andre, men også gennem det ubevidste og kropslige samspil med det andet (Ricoeur, 1991a).

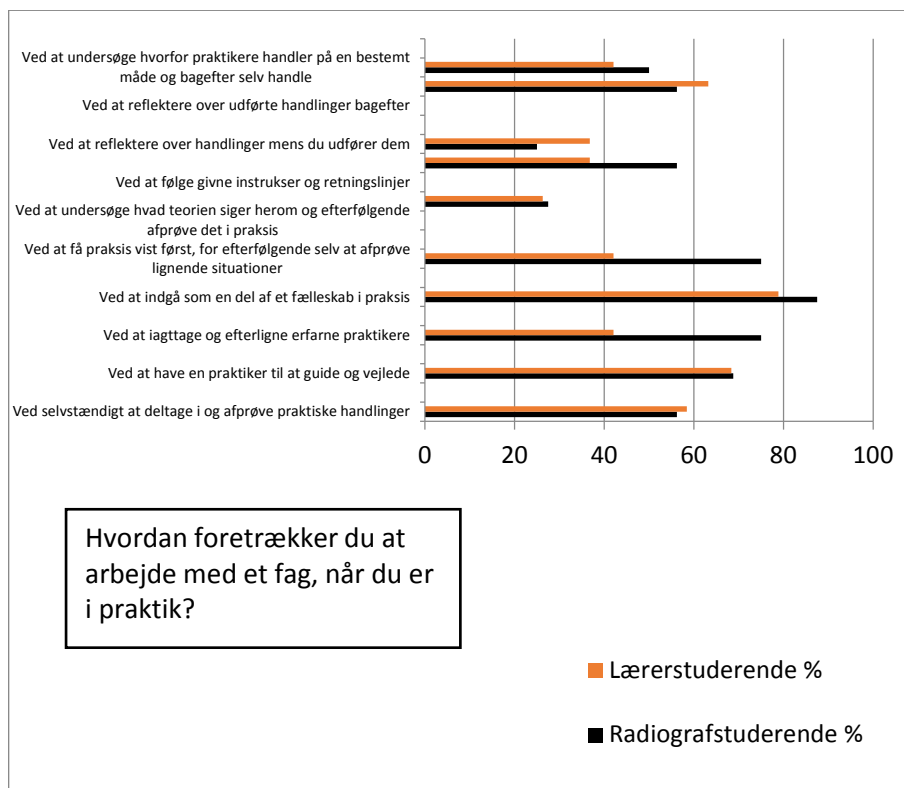
De studerende orienterer sig mod, at blive en del af praksisfællesskabet i praksis, så de kan få adgang til den professionsfaglige handlingsviden og danne sig nogle erfaringer og rutiner: *"Jeg tror lige nu, der skal vi bare opbygge os nogle erfaringer... når vi kommer i praktik... Det handler bare om, at vi får nogle erfaringer... Det kan vi jo bruge videre hen, når det er, vi skal skrive f.eks. projekt om... eller når vi skal i praktik igen. Altså, bruge det hele tiden, ... sån' til at læne os tilbage på at sige, hvad skete der i denne her situation. Hvad... kan vi genkende noget af det ved de nye elever, vi er ved,... nogle situationer eller et eller andet, som vi kan bruge"* (F1, LS (K), s. 19-20). Denne lærerstuderende udtrykker, hvordan viden adapteres og giver baggrund for kommende handlinger, som kan tydes som en form for arbejdshukommelse, der kan trækkes på i lignende situationer og dermed muligvis fungere som et fundament for at kunne håndtere forskellige udfordringer og forstyrrelser (jf. beskrivelsen heraf i artikel IV, del 2) fremadrettet.

De studerendes vej ind i praktikkens læringslandskab er 'brolagt' med både bekendtgørelseskrav, mål og egne præferencer. I bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i radiografi (2009, § 8) fremgår det, at den kliniske undervisning skal tilrettelægges med progression fra det observerende til det reflekterende og selvstændigt udøvende. I bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor, som lærer i folkeskolen (2011, § 5, stk. 2), fremhæves progressionen ligeledes, men formålet med praktikken handler i større grad om, at skabe en kobling mellem teori og praksis. Hensigten med koblingen af teori og praksis i læreruddannelsen er, at den studerende erhverver sig teoretisk funderede praktiske færdigheder i, at forberede, gennemføre og evaluere undervisningsforløb. Formålet med praktikken er ifølge studieordning for læreruddannelsen (2011) dels, at de studerende erhverver sig praktiske/pædagogiske kompetencer, der retter sig mod lærerens arbejde med børn og unge, og dels, at de opnår analytiske kompetencer, som retter sig mod at undersøge egen og andres praksis med henblik på en fortsat udvikling.

Ud over de formelle rammer, som er en strukturel forudsætning for de studerendes orientering i praktikken, har de studerende også nogle præferencer, forud for deltagelsen i praktikken, som deres orienteringsgrundlag, hvilket bl.a. fremgår af surveyet. Her viser det sig, at 88 % af de radiografstuderende og 79 % af de lærerstuderende lægger vægt på at indgå i et praksisfællesskab, samt at langt over 60 % af de studerende foretrækker, at have en vejleder til at guide og vejlede dem. Praksisfællesskabet vægtes i højere grad (af flere studerende) end den selvstændige deltagelse i og afprøvning af handlinger, hvilket fremgår af tabel 1 nedenfor. Der, hvor der er størst forskel mellem radiografstuderende og lærerstuderende, er i forhold til mere mesterlæreorienterede vejledningsformer (jf. artikel VI, del 2), idet

de radiografstuderende i langt højere grad end de lærerstuderende ønsker, at iagttage og efterligne erfarne praktikere og få vist praksis af erfarne professionelle, før de selv handler i praksis. Dette er illustreret i søjle 3 og 5 i tabel 1. I tabellen ses endvidere, at under 30 % af de studerende finder afprøvning af teori i praksis væsentlig, og under 40 % af de studerende har præferencer for refleksioner-i-handling. Disse tal kan til dels forklares med de studerendes manglende erfaringer med praksisudøvelsen (viden-i-handling). Ligeledes kan den lave vægtning forklares ved, at de studerende på surveytidspunktet ikke har tilstrækkelig viden om i hvor høj grad retningslinjer og procedurer er styrende for radiografpraksis (jf. artikel VI beskrivelser heraf i del 2), samt i hvor høj grad refleksioner i handling er en kontinuerlig del af de professionelle virke.

Tabel 1 Surveydata over hvordan studerende foretrækker at arbejde med et fag, når de er i praktik



De studerende stifter først kendskab til professionens virke i de observationspraktikker/intropraktikker, der ligger starten af uddannelserne, men de lærerstuderende har alle selv erfaringer med folkeskolepraksis fra deres egen elevtid

i folkeskolen⁵¹, hvorimod erfaringer med radiografpraksis begrænser sig enten til studerendes egne møder hermed eller andres erfaringer (for de radiografstuderendes vedkommende). Selvom de lærerstuderende er bærere af egne tidligere erfaringer og erfaringer med undervisning på UCN, så er der tale om en ændret rolle hos de lærerstuderende, hvilket ifølge nogle praktiklærerne betyder at lærergerningen kommer bag på de studerende: *"Men det virker som om, at der et stort spring imellem og så komme fra seminarier og så herud i hvert tilfælde... Det kommer nogle gange bag på dem, tror jeg... Altså, at der er forskel på, at stå som udestående og opleve undervisning i en folkeskole og så være en del af den undervisning, og så prøve at skal stå for den (undervisningen) deroppe. Der er jo enormt meget bag gardinet"* (F1, PL (M), s. 14). Modsatte argumentationer fremføres hos en af lektorerne (LL (K)), som argumenterer for, at de studerende gennem deltagelsen i UCNs læringsaktiviteter bliver kontinuerligt øvet i deres kommende undervisningsvirksomhed og har adgang til rollemodeller, i kraft af lektorerne undervisningsafholdelse. Rollemodelfunktionen bliver italesat, på trods af, at flere lektorer ikke er uddannede folkeskolelærere, men i stedet har en akademisk uddannelse indenfor et tilgrænsende område. De lærerstuderende er da også delvist uenige i, at de kan overføre erfaringer opnået gennem deres deltagelse i og afholdelse af undervisning på UCN, da de synes, der er væsentlig forskel på at undervise elever og så medstuderende. Derudover fremhæver en af de lærerstuderende, at indtrædelsen i praksis berører dem følelsesmæssigt: *"Altså, ... det kræver altså en vis robusthed, som man ikke har, når man møder ind (som ny studerende). Altså, man er meget sådan, man tager tingene meget personligt, man er meget sådan med følelserne udenpå, når man så starter op (i praksis), og det lærer man med tiden... ligesom med andre fag"* (F1, PL (M), s. 14). Den lærerstuderende udtrykker således, hvordan hans orientering også er følelsesmæssigt forankret og hvordan følelserne påvirker hans orientering, idet disse påvirker ham personligt, hvorfor praksisorienteringen også kan ansues som havende indflydelse på identitetsdannelsen (jf. Dau, 2013).

Der er forskellige orienteringsbetingelser for henholdsvis lærer- og radiografstuderende i deres praktikperioder, der er konstitueret af forskellige rammer, strukturer, vejledningsformer, kulturer o.a. Læreruddannelsens praktikperioder er langt færre og kortere end radiografuddannelsens på trods af, at uddannelsen i sin helhed er et halvt år længere. Den korte andel af praktik problematiseres da også af en praktiklærer: *"Altså, fordi det er jo ingenting, de er ude...og det er ingen timer, de er ude, altså, de får en snert og en duft af, hvordan det er at være lærer, men de får ... ikke dybden i det ... Altså, jeg synes ikke de får et reelt billede af det"* (F2, PL (K), s. 12). Det reelle billede af praksis synes endvidere at blive vanskeliggjort af, at de studerende i læreruddannelsen primært orienterer sig mod at opnå egne erfaringer (fremfor at trække på praktiklærernes) og

⁵¹ Selvom denne erfaring ikke relaterer sig til underviserfunktionen, men til elevfunktionen.

afvikle de, af de lærerstuderende, på forhånd planlagte undervisningsforløb. Samtidigt efterspørger de lærerstuderende også erfaringer og råd fra deres praktislærere, hvilket er i overensstemmelse med størstedelen af de studerendes præferencer for at blive guidet og vejledt af en praktiker (jf. tabel 1).

De radiografstuderende orienterer sig ligeledes mod at opnå erfaringer i praksis, men også erfaringer fra andre fagprofessionelle prioriteres, i kraft af praktikkens fokus på mesterlære (Dau, 2014f), og de studerendes muligheder for at observere de professionelle og deres udøvelse. Det kan betyde, at de radiografstuderende får adgang til de fagprofessionelles erfaringsbaserede og tavse viden-i-handling gennem deres fysiske tilstedeværelse sammen med de fagprofessionelle, og gennem deltagelsen i fagfælleskabet: ” ... *det der med, at de er der et ½ år, og det er første gang, de skal ud og røre ved faget, gør at man bliver afhængig af, at man bliver indlemmet i det der faglige fælleskab... for overhovedet, at få lov til at lære noget” (F2, RL (K), s. 1-2). De radiografstuderende lærer gennem observationer, deltagelse, refleksioner og kropslige praksishandlinger og øvelser, hvor de afprøver deres viden, hentet fra både refleksioner, undervisning på UCN, bøger, internettet og praktikerne. Nogle gange oplever de radiografstuderende dog ikke, at deres teoretiske forudsætninger er tilstrækkelige: ”*Altså, jeg følte virkelig jeg var dum, da jeg kom til praktikken. Jeg vidste ingenting, jeg skulle lære det hele forfra nærmest... Jamen, bare det fagviden vi havde fået på skolen, det sad bare ikke fast, så der skulle vores vejleder forklare os det hele, nærmest starte forfra*” (F2, RS (K), s. 3). Det er dog ikke alle studerende, der har denne opfattelse, andre radiografstuderende påpeger nemlig, at den teoretiske undervisning, afholdt forud for praktikken, har medvirket til, at de bedre kunne forstå og indgå i praksis, og dermed også orientere sig.*

De lærerstuderende afprøver i lighed med de radiografstuderende viden fra refleksioner, undervisning fra UCN, bøger og internettet, men for det meste ikke fra de fagprofessionelle praktikerne, idet de ifølge nogle af de interviewede praktislærere ikke gives adgang til mesterlæresituationer (Dau, 2014f), men i stedet primært må drage deres egne erfaringer gennem afprøvninger og refleksioner herover: ”*Vores fornemste opgave, det er selvfølgelig, at give dem et møde med virkeligheden som... skole, men også, at sætte dem i stand til, at kunne gøre sig tanker... Det giver jo ikke ret meget mening for os, hvad hedder det, og så forsøge, og så instruere dem i, hvad man gør, for på den måde er det jo ikke et mesterlærefag, det her... Altså, vores opgave, som vejleder herude, det er... altså, kunne stille spørgsmål til dem, og så på den måde være det kritiske spejl” og sige,, *hvorfor gør du det? og hvorfor gør du?...*” (F1, PL (M), s. 1-2). Der kan være flere årsager til at mesterlæren nedprioriteres i folkeskolepraktikken, f.eks. den kritik, som har været rettet mod mesterlærens principper om imitation og overlevering samt vilkårene herfor, eller de manglende traditioner for brug af mesterlære i en profession, som traditionelt har været præget af lærerens autonomi i undervisningstilrettelæggelsen og afviklingen, men især den pågående*

akademisering af lærerfaget og afskaffelse af mesterlæren tilbage i midten af 60'erne, synes at have haft betydning (Laursen 2006, s. 81) herfor. Et forhold, som kan relateres til den stigende skolastisering af praksis, som også er pågået (jf. artikel VI beskrivelser i del 2). En af årsagerne til, at de studerende ikke gives adgang til mesterlæren eller ikke indgår i kollaborativ undervisning med praktiklærerne i folkeskolen, skal ifølge nogle af praktiklærerne hente sin begrundelse i de rammer, der er givet qua målene i studieordningen. I studieordningen for læreruddannelsen (2011, s. 2) lægges der nemlig kun vægt på læring gennem observationer i den 1. intropraktikperiode, hvorimod læringen i praksis senere på første og anden årgang mere er rettet mod, at de studerende opnår egne erfaringer og kan beskrive disse i deres praktikportefolio. Der er f.eks. på 2. årgang beskrevet i studieordningen, at den studerende skal kunne planlægge, gennemføre og evaluere undervisning. Selvom det ikke fremgår tydeligt af studieordningen, at det udelukkende er den studerende, som skal indgå i planlægningen og gennemførelsen af undervisningen, så har det af praktiklærerne været opfattet som sådan, hvilket også viser sig i observationsstudiet i praktikken, hvor en studerende selvstændigt havde planlagt, gennemførte og med spørgsmål fra praktiklæreren evaluerede sin egen undervisning (OS). En praktiklærer forklarer det således: ”*Jeg tror nok, vi et langt stykke hen ad vejen har ladet dem drage deres egne erfaringer ... Jeg tror, man er ind-spundet i sådan en traditionel tænkning, hvordan vi på det punkt selv har oplevet en praktik, hvordan man egentlig bare har gjort altid. Det er sådan en eller anden respekt for, at der kommer nogen, der gerne vil prøve noget, som er deres, og det skal de have lov til, så det giver vi rum til lærerrollen” (F2, PL (M), s. 6 og 12).*

En mulig konsekvens af, at de studerende ikke observerer praktiklærerne efter intropraktikken og ikke deltager i undervisningstilrettelæggelse og afholdelse af undervisning i samarbejde med deres praktiklærer eller andre folkeskolelærere, som det ellers er kutyme i fagkollektivet på nogle skoler, kan være, at de studerende ikke opnår adgang til den professionsspecifikke faglighed og den tavse viden, som praktiklærerne er bærere og udøvere af (jf. artikel VI beskrivelse heraf i del 2). Ligeledes kan en af konsekvenserne blive, at de studerende ikke får et reelt billede af arbejdsformerne i folkeskolen, tillige med, at de måske ikke inddrages i folkeskolelærernes brug af pædagogiske IT-redskaber i lærerpraksis: ”*Vi (praktiklærer) laver tegneserier, vi bruger Prezi også, ... vi bruger det rigtig meget. Vi kaster os frådende over, når vi ser sådan nogle ting der” (F1, PL (M), s. 16-17). Interviewene illustrerer således risikoen⁵² ved at afholde de studerende fra adgang til fagkollektivets erfaringer og viden, men der er også blandt nogle af praktiklærerne en opmærksomhed på, at praktikperioden måske burde være anderledes tilrettelagt, så de studerende kunne indgå i det reelle arbejdslivs praksis og fagfællesskab: ”*Men ... jeg har faktisk tænkt over engang imellem, at man i**

⁵² Dette synes dog at ændre sig over tid, hvor de studerende bliver mere orienterede mod at anvende og bruge IT og kreative undervisningsformer (F3, LS (K), s. 4).

virkeligheden skulle tænke lidt ud over den der og så sige, at når man er ude i praktik, så indgår man faktisk i et tæt samarbejde med lærerne om... undervisningen, for det er faktisk den måde vi underviser på... at vi sidder i et tæt samarbejde omkring undervisningen... at det faktisk er en anden lærerrolle end den, hvor man bare er på og har sin klasse, altså, én klasse én time. At de faktisk ku'... lære meget af, fordi vi lærer også meget af, at være sammen...og se hinanden agere i situationen. Det der samarbejde kunne der være masser af gode refleksioner gemt i, hvis man faktisk planlagde et forløb sammen med praktiklærerne. Så er det ikke kun praktikanternes praktikforløb” (F2, PL (M), s. 11). Selvom der, som udtrykt i citatet, peges på fordele ved en anden og mere samarbejdsrelateret oplæring, så kan den tidlige selvstændiggørelse af de lærerstuderendes egen professionsudøvelse på den anden side medvirke til, at de opnår begyndende kompetencer og professionsidentitet i forhold lærerprofessionen og de krav, der stilles til den enkelte lærer om varetagelse af klasse- og læringsledelse. Praktiklærerne peger dog på, at de studerendes selvstændighed primært afspejles blandt studerende længere fremme i uddannelsen, f.eks. tredje og fjerde årgangs studerende (F2, PL (M), s. 9).

Udviklingen af selvstændighed kan medvirke til, at de studerende ikke i så høj grad bliver underlagt folkeskolernes arbejdsrutiner og manifesterede kulturer, hvilket kan give potentiale for ny udvikling af praksis. Dette modargumenteres dog af nogle af informanterne og af det faktum, at de studerende reelt orienterer sig socialt mod at blive en del af fagkollektivet. Dette synspunkt kan ligeledes problematiseres af de oplevelser, der er blandt praktiklærerne af, at de studerende reproducerer egne erfaringer fra gymnasiet og folkeskolen i deres undervisningsafholdelse: *”Ja, fra gymnasiet tror jeg, de har været vant til noget ... Kan du huske (henvendt til medinformant) den gang de gennemgik det med det der, og så de skulle lave analyse... hvor de slet ikke havde tænkt, altså, hvor jeg bare kunne se, det er noget, de kan huske fra deres egen skoletid... Det er svært for dem at bryde med den der... (overførsel af egne erfaringer)” (F2, PL (M/K), s. 18-19). Denne reproduktion af egne erfaringer blandt studerende tilkendegiver de studerende også delvist selv. Brugen af egne tidligere erfaringer synes således at være konstruerende for det orienteringsgrundlag, som de lærerstuderende fungerer ud fra, især tidligt i uddannelsesforløbet. Dette gælder også i forhold til brugen af IT, hvor de lærerstuderende ifølge praktiklærerne ikke har kunne bidrage med ny viden, men har måtte tilegne sig de IT redskaber, som praktikken har valgt at implementere (F2, PL (M), s. 2).*

De studerende i radiografpraksis har ikke i samme grad mulighed for at reproducere tidligere erfaringer i praksis. De radiografstuderende orienterer sig mere fysisk mod fagkollektivet og den viden, der ligger indlejret hos de fagprofessionelle, hvilket også anses som væsentligt af lektorerne: *”... så det er også noget med at blive integreret i et fagligt fællesskab” (F2, RL (K), s. 1-2), men de radiografstuderende orienterer sig også socialt og fagligt mod deres medstuderende, bl.a. med henblik på*

erfaringsudveksling med disse, mens de er i praktikken. De kliniske vejedere beskriver, hvorledes opøvelsen af selvstændighed også har betydning for de studerendes orientering henimod en professionsrettet praksis: *"Den selvstændighed det er herude, hvor der ikke står en og siger; 'nu skal du lige være opmærksom', men at der får de lov til selv at komme derud, hvor de tager beslutningerne. 'Hvad skal jeg nu gøre'?... prøve nogle ting, det bliver de nødt til, fordi ellers så får de ingen kompetencer"* (F1, KV (K), s. 29). De radiografstuderendes håndsværkmæssige orientering er rettet mod teknikken i afdelingen, herunder røntgenapparaturerne, samt patienterne og deres lejring. De lærerstuderendes orientering er ligeledes rettet mod det håndværksmæssige i undervisningstilrettelæggelsen, men også mod de fagprofessionelle og deres praksis, f.eks. i forhold til at træde ind i klasserummet: *"Det, jeg stadigvæk kan fornemme er, at de godt kan lide, at der er nogle, der tager dem lidt i hånden (2. års) praktikanterne. Nu er det bare en lille detalje, det kan være at, f.eks. det at gå over i klassen... før det ringer eller være klar til undervisningen, der venter de på, at praktiklæreren kommer og henter dem med over i klassen"* (F2, PL (M), S. 9-10).

I lighed med de radiografstuderende er de lærerstuderende orienteret fagligt og socialt mod deres medstuderende i praktikken, hvilket der også er lagt op til, da de tilstedeværende studerende er sammen f.eks. når de skal koordinere og observere hinandens undervisningsafholdelse under praktikperioden (OS 2). Orienteringen mod medstuderende viser sig også fysisk i deres spatiale grupperinger med medstuderende på lærerværelset (OS 2). Desuden er de lærerstuderendes orientering rettet mod eleverne og deres læring, samt hvorledes de kan gøre deres undervisning inspirerende eller kreativ: *"Ja, også i praktikken, vi tænkte bare helt vildt meget mere kreativt. Jeg ved ikke om det nødvendigvist hele tiden var IT, men bare det med kreativitet, vi har fået lært at bruge ... det, synes jeg bare, det smitter så meget af, når man selv gerne vil vise noget på en sjov måde... Vi havde f.eks. også i praktikken ... en klasse, som skulle lave en booktrailer, og ... en gruppe, de var bare simpelthen så optaget af det. De tog fri en hel eftermiddag og optog, og sad i tre andre eftermiddage og ligesom redigerede i det og virkelig bare ... ja, virkelig var engagerede og lavede et rigtig godt produkt"* (F2, LS (K), s. 10). Implementeringen af egne erfaringer med fleksible løsninger synes således at få direkte anvendelse i praksis, gennem afprøvning heraf, og på denne vis trækker de lærerstuderende på deres egne erfaringer med kreative løsninger, som i større eller mindre grad kan medvirke til en udvikling af praksis. Der er derfor tendenser til at transformationer kan forekomme over tid, hvor innovative teknologiske løsninger kan bringes i anvendelse. Efter det første år af uddannelsen, bringer de lærerstuderende i højere grad deres studieerhvervede IT kompetencer ind i praksis, end det var tilfældet i første praktik, hvilket på den ene side tyder på, at IT-integrationen er progredieret, men på den anden side kan hente sin forklaring i, at målgruppen for de lærerstuderendes undervisningsaktiviteter har ændret karakter fra indskolings- og melletrinns elever til elever på overbygningen (7-10 klassestrin), som er mere selvstændige og IT-ekviperede end de yngre elever.

De studerendes mentale orientering er for en stor del af de studerendes vedkommende relateret til formelle og uformelle refleksioner i praktikken. Refleksioner foregår løbende både i radiografuddannelsen og læreruddannelsen og er helt i tråd med UCNs pædagogiske læringstilgang beskrevet som refleksiv praksislæring, medio 2014. I radiografuddannelsen anvendes både formelle refleksionsseancer og uformelle refleksioner, hvor de formelle refleksioner primært foregår på fastsatte tidspunkter med refleksioner over praksis sammen med andre. De formelle refleksioner er initierede af de kliniske vejledere og kan indeholde både teoretiske refleksioner og erfaringsbaserede refleksioner, både før, under og efter den praktiske situation. I læreruddannelsen er der primært tale om, at refleksionerne er erfaringsbaserede og eksplicite og ikke i så høj grad teoretisk funderede, på trods af den italesatte kobling mellem teori og praksis i studieordningen. En praktiklærer benævner teoriens brug i praksis således: *”Sådan i forhold til praktikanternes læring... det er jo at have det der bagtæppe af noget teoretisk, det kan være noget hypoteser,... man så kan få lov til at prøve ud og så ligesom spille op imod det”* (F2, PL (M), s. 8). I citatet fremgår det teoretiske primært, som et indlejret fundament af viden, der kan sættes i anvendelse. De lærerstuderendes refleksioner foregår især gennem samtaler med deres praktiklærere, hvor praktiklærerne spørger ind til de studerendes refleksioner over undervisningsplaner, didaktik o.a. før, under og efter den praktiske afvikling af en undervisningstime: *”Det er sådan ligesom, vi har stikket til den refleksion hos dem, fordi de har været gode til at... beskrive nogle undervisningsforløb, som har været detaljeret, og som der har været nogle tanker bag”* (F2, PL (M), s. 6). Praktiklærerne undgår så vidt muligt at dele deres egne erfaringer og viden, på trods af, at de studerende efterspørger dette. Derudover vægtes det i høj grad af praktiklærerne og af de studerende, at de kan etablere relationer til eleverne, idet dette vurderes som en af de væsentligste kompetencer, som de studerende skal erhverve sig i praktikken.

I radiografuddannelsen vægtes både opnåelsen af håndværksmæssige tekniske kompetencer, de mere tavse kundskaber samt eksplicite samarbejdsrelaterede og dialogbaserede kompetencer. De radiografstuderende indgår i et arbejdsfællesskab og er under kontinuerligt opsyn, hvilket på den ene side betyder overvågning og på den anden side giver dem adgang til de mere erfarne radiografers praksiskundskaber. Derudover giver mesterlærevægtningen dem mulighed for at observere og lære af forskellige professionsudøvers håndtering af radiografpraksis. Endvidere tilbydes de radiografstuderende i lighed med de lærerstuderende mulighed for øvelse, afprøvning, erfaringsdannelse og forskellige typer af refleksioner.

De studerendes læring i praksis er betinget af rammer samt ressourcer og vedrører at indgå i en uforudsigelig og foranderlig praksis, hvor forstyrrelser er en del af dagligdagen og dermed også et vilkår i deres orientering, f.eks. i relation til den uro og de kontinuerlige afbrydelser fra eleverne, der præger en undervisningslektion (OS). Afbrud og forstyrrelserne udtrykkes også af de kliniske vejledere i

radiografpraksis: "Jamen, jeg tænker også, der er forstyrrelser hele tiden, hele tiden i en travl hverdag,... jeg synes ikke man mærker noget på dem... Nej, for man ved jo ikke, hvordan det ville være ellers... Det vænner de sig hurtigt til, sådan er dagligdagen... De siger bare, at de er trætte og fyldt med indtryk" (F2, KV (K), s. 12- 13). De radiografstuderende oplever også forstyrrelserne i praksis, som afbrud, der forårsager en øget kompleksitet, men selvom nogle af forstyrrelserne er forårsaget af personalet og kan være uhensigtsmæssige i relation til den professionelle udøvelse, så undlader de studerende i nogen grad at påpege uhensigtsmæssighederne: "Der kan jo være mange ting (der forstyrrer i praksis), man kan jo også sidde og fordybe sig i en eller anden ting, og så tit så kommer der lige en patient, der har et eller andet, man også gerne vil følge med i, og så kan der være tusind ting, man pludselig har gang i... Så er der måske nogle ting, der bliver glemte i farten... og så er der nogle ting, man ikke glemmer... Det var da pisse irriterende (at blive afbrudt i en undersøgelse)... Jeg har da oplevet, hvor der var nogle (personale), der stod og grinte i baggrunden, mens jeg havde en patient inde, og så sagde jeg; 'Ahm,... du skal ikke lige tage dig af dem', jeg kunne jo ikke koncentrere mig, imens de stod der og grinede... jeg kunne se på patienten, at hun reagerede på, at der skete noget i baggrunden,... og så sagde jeg også til hende, at det skulle hun bare ignorere, det var bare ikke så nemt for mig... men jeg gjorde ikke noget ved det" (F2, RS (K), s. 12-14). Årsagerne til, at den radiografstuderende undlader at følge op på episoden kan være flere, f.eks. at den studerende er underlagt bedømmelse i forbindelse med opfyldelsen af læringsudbytter i praktikperioden eller, at den studerende forsøger at opnå en position i fagfælleskabet tillige med, at hun er uerfaren og ny i afsnittet. Den studerendes manglende opfølgning kan også være individuelt og habituelt betinget. I relation hertil kan risikoen for konfliktsituationer følger medføre, at den studerende undlader at påtale episoden, hvilket igen kan skyldes hendes hierarkiske lave positionering i faghierarkiet.

De studerendes vidensudvikling af praksis er både i radiografuddannelsen og i læreruddannelsen begrænset af de studerendes teoretiske og praktiske erfaringsniveau indenfor undersøgelsesperioden (max. 2 år henne i uddannelsen): "Altså på 3 og 4 (modul) er de for grønne, til at have med det at gøre (videns- og kvalitetsudvikling af praksis)" (F1, KV (K), s. 22). Blandt de lærerstuderende kan begrænsningen ligge i deres traditionelle tænkning om undervisning: "Så har de også sådan en forestilling om undervisning i folkeskolen, hvordan den skal være ikke også? Altså,... de undervisningsplaner jeg har set, simpelthen, de er... enormt traditionelle... i deres verden, rigtig undervisning 45 min. dask" (F2, LL (K), s. 4-5) Alligevel er der initiativer, der peger på, at de studerende forsøger at give ny viden til praksisfeltet under deres praktikperioder. F.eks. påpeger en radiografstuderende, at hun forsøger at afprøve ny erhvervet viden i praksis, men at hendes initiativer bliver afvist af en radiograf, som vælger at overtage billedtagningen. Den studerende vælger at trække sig i situationen, men har forsøgt at tage nye initiativer. Samme radiografstuderende udvikler senere en strategi for

hvorledes hun kan få adgang til selv at varetage billedtagningen. En strategi, der består i, at hun kommunikerer overbevisende om hendes egne kompetencer til personalet.

Også i læreruddannelsen ses initiativer til at implementere ny viden. En studerende beskriver, hvorledes hun har lagt en selvproduceret grammatikbog, som er et didaktisk redskab, ind på lærernes online lærerkonference (F2, LS (K), s. 17), men da det er et produkt, som den studerende udelukkende selv har udviklet, og ikke i samarbejde med folkeskolelærerne, kan der sættes spørgsmål ved hvor høj anvendelsesgrad, dette vil få i lærernes fremtidige uddannelsesrettelæggelse (jf. beskrivelsen i artikel VI, del 2), selvom praktiklærerne angiver at være åbne overfor nye idéer: *"Vi... glæder os jo meget over... nye indspark. Jeg tror også, det er det, som gør, at man som praktiklærere vælger, altså; at have praktikanter... det er selvfølgelig, at man får en masse nye fede ting at se... Altså, nye bøger, nye materialer... nye tanker, og sådan nogle ting... altså, få de der... diskussioner... med studerende, ikke også?"* (F1, PL (M), s. 12). Den, i citatet udtrykte, modtagelighed overfor nye 'indspark' synes dog, at indikere, at der er en vis åbenhed overfor, at studerendes kan medvirke til implementering af nye idéer o.a.

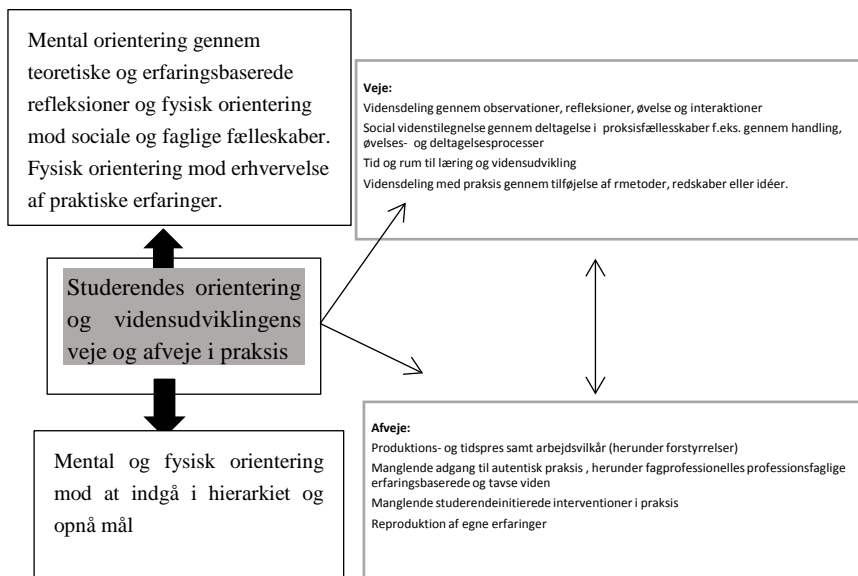
Udvikling af viden i praksis synes til gengæld at være begrænset af nogle arbejdsmæssige vilkår og ressourcer (jf. beskrivelsen heraf i artikel VI, del 2). I læreruddannelsen oplever de studerende, at folkeskolens mange tema- og emneuger forhindrer dem i at få undervisererfaringer, tillige med at de indimellem oplever, at lærerne har travlt og har brug for ikke at blive forstyrret i deres interne samtaler. De lærerstuderende oplever også nogle gange et tidspres i forhold til at kunne nå at forberede sig tilstrækkeligt til afvikling af lektionerne med eleverne, og de giver f.eks. udtryk for, at det er svært, at få adgang og ro til at søge relevante informationer indenfor lærerværelsets rammer. Praktiklærerne beskriver tidspreset således ud fra deres egne erfaringer: *"Vi har meget travlt. Vi skal dokumentere mange ting... det tror jeg, det er rigtigt svært. Det kommer bag på mange, plus plus, det er bare hårdt som menneske... ku' indgå i en relation med så mange mennesker i 7 lektioner om dagen, ikk?"* (F1, PL (M), s. 14). Derudover benævner de, at tidspreset også har konsekvenser for de studerendes læring: *"De kan savne, at der faktisk er tid til at reflektere over det, der foregår... at det kan blive meget dag til dag... og uge til uge"* (F2, PL (K), s. 15). Praktiklærernes oplevelse af travlhed må nødvendigvis ses i lyset af de reformer, der er pågået indenfor feltet.

I radiografpraksis er de studerendes videnssøgning, og kvaliteten af udførelsen af praksis, betinget af tid og rum hertil. F.eks. pointerer en mandlig studerende, at der i perioder er så travlt, at der er op til 85 patienter om dagen i afsnittet, som skal have foretaget undersøgelser: *"Med hensyn til planlægning, så havde jeg sådanne nogle dage (i praktikken), hvor der var nogle ting, jeg specifikt ville lære, men det kan være svært, hvor jeg var, fordi der var ofte, hvor vi havde over 85 patienter dagligt i rummene... Og så de ting, du skal, hvis du gerne vil have en cervikal, du gerne vil*

lære det godt,... det var der simpelthen ikke tid til, fordi der er så mange patienter, der skal igennem hele tiden... Så... vi var pressede (F2, RS (M), s. 16). Disse vilkår betyder ikke kun en reduktion af læringsmulighederne, men også en forringelse af kvaliteten, idet de studerende senere argumenterer for, at der således ikke gives den fornødne tid til at sikre sig de bedste billeder. Billederne tages f.eks. ved hjælp af forud programmerede indstillinger af apparaturet, hvorved der ikke tages højde for individuelle variationer. Arbejdspres⁵³ i praksis og den deraf følgende øgede handletvang har som nævnt også konsekvenser for de studerendes refleksive læreprocesser: ”Ja. Vi er presset af, at der er lige præcist så og så mange dage til, at nu skal den kræftpakke være igennem,... Men der er så øget pres på, og... det giver øget pres på de læringsmuligheder... lige nu er der pres på stuerne, og er der så sygdom og besparelse og andet,... for der skal også bare være en lille grad af noget udvikling. Altså,... og så må man bare sige, okay, ’vi kan så ikke nå at reflektere i dag (vejleder og studerende), jeg kan bare nå, at gå sammen med dig som daglig vejleder på stuen, og så må vi lave de undersøgelser, vi kan lave’ og det kan de studerende jo også mærke, at tommelfingeren, at der kommer pres på,... og det er så i den negative retning, det her øgede pres” (F1, KV (K), s. 21). De kliniske vejledere er opmærksomme på konsekvenserne af arbejdspres og de mulige konsekvenser for de studerende: ”Der er en hårfin grænse mellem at lade dem bruge... de evner de har og så bruge dem som arbejdskraft,... Det skal man i hvert tilfælde være opmærksom på... men sådan er det jo... Altså, man skal sådan lige tænke over, at... de er stadigvæk studerende... og give dem mulighed for at trække sig... Fordi, de er ikke... kollegaer endnu” (F2, KV (K), s. 10). Studerende forholder sig både kritiske til disse forhold, men også til den praksis de møder blandt radiografer. I et tilfælde vedrører det eksempelvis deres kritik af at en ikke varetog den fornødne hygiejne. De studerende fravælger at intervenere herpå i den aktuelle situation, om end nogle nævner de problematiske forhold for deres kliniske vejleder senere. Vidensudvikling er således begrænset af både arbejdspres, de studerendes selvrestriktioner, deres mulighed for adgang til læringssituationer og de manglende interventioner i praksis, hvilket er mere specifikt beskrevet i relation til vidensudvikling i artikel VI og illustreret i figur 2 i artikel VI i del 2.

De studerendes orientering i praktikken og vidensudviklingens veje og afveje kan illustreres som nedenfor i fig. 9.

⁵³ Arbejdspres er dokumenteret, som en barrierer for blended learning i praksis, da overload synes at blokere for tid til læring (Lupshenyuk & Adams, 2009).



Figur 9 Illustration af studerendes orientering i praksis og vidensudviklingens veje og afveje

Illustrationen i fig. 9 sammenfatter de studerendes orientering og veje og afveje i praktikken ved brug af de ensrettede pile. Den to-rettede pil mellem veje og afveje indikerer de tætte relationer og årsagssammenhænge, der er herimellem og indgår i et dialektisk forhold. F.eks. kan de studerendes bestræbelser for at opnå en position i fagfællesskabet betyde, at de studerende undgår at intervenere og indgå i potentielle konfliktsituationer med personalet, da de måske er usikre på sig selv (F1, KV (K), s. 19). Dette er ikke direkte ekspliciteret af de studerende, men der er tilkendegivelser om, at de jo som studerende ikke bare kan brase ind og påpege oplevede u hensigtsmæssigheder overfor gamle garvede praktikere (F2, RS (K), s. 16), hvilket synes at indikere, at de forholder sig aktivt til deres position i hierarkiet. Derfor kan de studerendes orientering mod en position i fagfællesskabet, og dermed adgangen til de erfaringer og den tavse viden, som er indlejret heri (artikel VI, del 2) bevirke, at de tilbageholder kritik, selvom samme adgang kan medføre en tilsidesættelse af egne læringsbehov og en mangel på studerende-initierede forandringer af praksis. Ligeledes kan de formelle og mere skolastisk initierede refleksioner i praksis betyde, at de studerende ikke bliver en del af fagfællesskabet eller bibeholder deres perifere position (artikel VI, del 2). Omvendt kan en udelukkelse af skolastiske tiltag i form af eksempelvis teoretiske refleksioner i praksis betyde, at praksisviden⁵⁴ (Dau & Nielsen, 2009, s. 102-110 og 423-424)

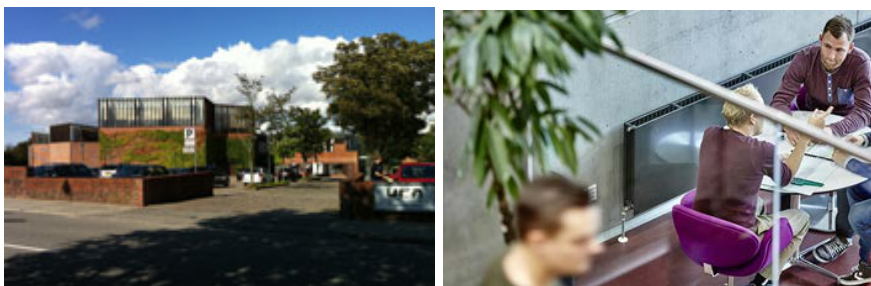
⁵⁴ Praksisviden referer her til en mangfoldighed af opfattelser af viden i praktiske praksis (Dau & Nielsen, 2011b) f.eks. som *techné* (kundskab om at udføre færdigheder) og *phronesis* (kundskaben om at handle ret ud fra den enkelte situation), jf. Dau & Nielsen (2009, s. 32).

primært tilegnes gennem handlinger og erfaringer, med reproduktion eller en oplevelse af manglende koblinger mellem teori og praksis til følge.

4.4 FORTÆLLINGEN OM DE STUDERENDES ORIENTERING OG VIDENSUDVIKLINGENS VEJE OG AFVEJE PÅ UCN

Den fleksible tilrettelæggelse af de blandede forløb betyder, at kun ca. halvdelen af de studerendes studieaktiviteter finder sted på UCNs lokaliteter, samtidigt med at online medier spiller en væsentlig rolle. Den fleksible del handler ikke kun om online versus ansigt-til-ansigt undervisning, men i høj grad også om de variationer og den fleksibilitet, som den fysiske undervisning tilbyder, og i begge uddannelser vægtes variation i undervisningsformerne både formelt og reelt. Den pædagogiske tænkning bag de fleksible uddannelser sætter optik på undervisningstilrettelæggelsens karakter og balancen mellem lærerstyring og deltagerstyring.

Lærer- og radiografuddannelsen på UCN i Aalborg foregår på to forskellige lokaliteter, som i interviewene oftest beskrives med henvisning til noget stedsspecifikt ved brug af ordene '*deroppe, derinde og herinde*', hvor '*deroppe*' kan indikere et mentalt billede af, at dette rum gives en ophøjet status eller forrang over de øvrige (Dau & Nielsen, 2009). De to uddannelser har hver deres særegne rum (se figur 10 og 11), men der er også en del tilfælles for lokaliteterne, idet det er de samme typer af fysiske rammer, der er på lokaliteterne (jf. beskrivelsen heraf i artikel I, del 2), på trods af at læreruddannelsens bygninger er opført i 1965).



Figur 10 Billede fra læreruddannelsens lokaliteter i Aalborg (hentet fra UCNs hjemmeside)

og radiografuddannelsens lokaler blev indviet 39 år senere i 2004.

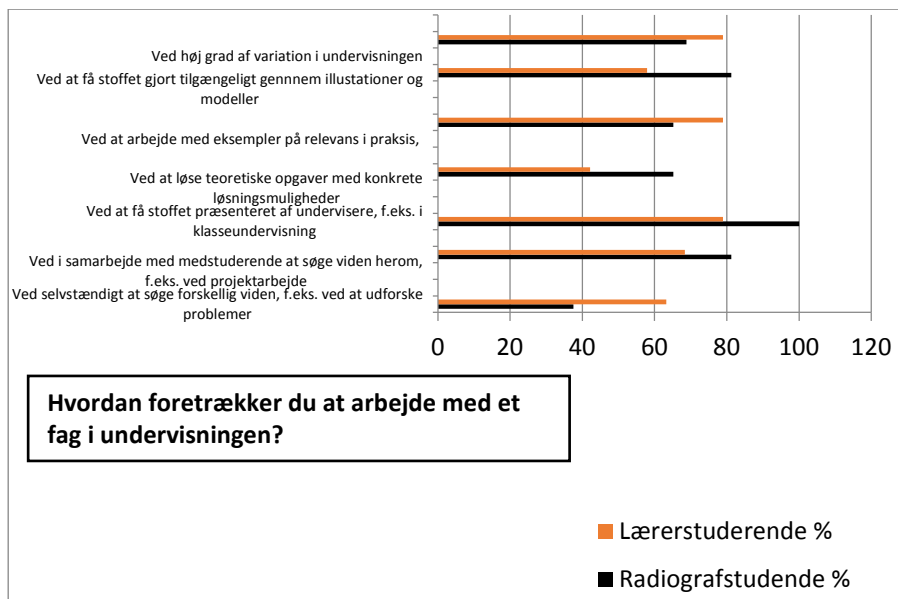


Figur 11 Billede fra radiografuddannelsens lokaliteter i Aalborg (hentet fra UCNs hjemmeside)

Klasserummene er på begge lokaliteter indrettet traditionelt med tavler, smartboards og forskellige typer af bordopstillinger, f.eks. borde opstillet på rækker og i grupper (OS), der affordre traditionelle og velkendte undervisningsformer (Dau, 2014a) af overvejende lærerstyret karakter (F3, RL (K), s. 8), hvilket også fremgår af artikel II i del 2. De lærerstyrede undervisningsformer synes altså ikke kun at være rodfæstede i kulturen, jf. Salmons (2005) beskrivelse heraf, men også i rummets arkitektur. De lærerstyrede rammer stemmer tilsyneladende overens med de studerendes præferencer ved studiets begyndelse, idet 100 % af de radiografstuderende (S) og 79 % af de lærerstuderende (S) foretrak, at få stoffet præsenteret af underviserne ved klasseundervisningen, hvorimod dét, at selvstændigt søge viden og undersøge problemstillinger, blev foretrukket af langt færre (se tabel 2 nedenfor). En forklaring herpå kan selvfølgelig hentes i det faktum, at især de radiografstuderende var ukendte med fagets indholdsdimensioner, og at de studerende, som nyankomne indenfor det faglige felt, måske havde behov for tilegnelse af et fagligt fundament, før de kunne begynde selvstændige videns- og selektionsprocesser. Andre mulige årsager kan være både personlige præferencer, vaner og erfaringer fra tidligere undervisningsmodtagelse fra eksempelvis folkeskole og gymnasium. Informanternes erfaringer med klasserum, som en fysisk ramme, synes således at have indflydelse på de studerendes spatiale (rumlige) orientering: *"Habitus... Når vi kommer ind i et undervisningslokale, så er der ingen, der er i tvivl om, hvem der står op ved tavlen vel?... Altså, det der med at vi alle ved, hvad det er, der skal foregå inde i et sådan lokale"* (F2, RL (K), s. 8).

Søgning mod traditionelle lærerstyrede undervisningsformer i form af klasseundervisning er ikke kun spatialt funderet, men også præferentielt relateret, som det fremgår af surveyet (jf. nedenstående tabel 2).

Tabel 2 Surveydata over hvordan studerende foretrækker at arbejde med et fag i undervisningen



Tabellen illustrerer, at langt over halvdelen af de studerende fra surveyet indikerer, at de foretrækker variation i undervisningen og samarbejde med medstuderende, hvilket kan give plads for andre typer af aktiviteter end de mere traditionelle lærerstyrede undervisningsformer. Variation i undervisningen er tilsvarende i tråd med undervisernes didaktiske tænkning på begge uddannelser og § 5 stk. 6 i bekendtgørelsen om uddannelse til professionsbachelor i radiografi (2009). Derudover afspejler tabel 2 forskelle mellem de to uddannelser, der synes at kunne indikere forskellige grader af professionsrettethed. F.eks. har flere radiografstuderende end lærerstuderende præferencer for at løse teoretiske opgaver med konkrete løsningsmuligheder og få stoffet præsenteret via illustrationer og modeller. Disse præferencer kan afspejle en teknisk, instrumentel og visuel orientering hos de radiografstuderende, der relaterer til professionspraksis. Ligeledes har flere lærerstuderende præferencer for selvstændigt at udforske problemer⁵⁵, hvilket synes at være i tråd med den praksis, som vedrører folkeskolelæreres håndtering af klasseledelse, inklusion o.a.

Studerende fra begge hold nævner, at klasseværelsesrummet er et forpligtende rum (F1, LL (K), s. 14-15). Dette betyder, at de studerende føler sig forpligtede til at

⁵⁵ Dalsgaard & Godsk (2007) pointerer, at teknologianvendelsen især er velegnet til at understøtte problemorienteringen..

deltage aktivt i de studie- og undervisningsaktiviteter, som pågår på UCN. Denne forpligtelse kan forklares med det forhold, at deres sociale orientering er rettet mod at blive en del af studiefællesskabet⁵⁶, og med de erfaringer de studerende har med at agere i lignende studierum. På denne måde kommer UCN-rummet til at fremstå som et socialt og referentielt forpligtende rum (se artikel I, del 2). Denne rettedhed mod UCN betyder, at nogle studerende også vælger at orientere sig fysisk mod UCNs lokaliteter, også på de dage hvor der er mulighed for online adgang hjemmefra: ”*Det er meget nemmere, når man først er kommet op i skolen, så ved du, at så er du kommet i gang, og så er du nødt til at være her... du er tvunget til at gøre tingene*” (F1, RS (K), s. 10). Nogle studerende vælger også at bruge de fysiske lokaliteter på UCN udenfor de skemalagte lektioner, f.eks. i forbindelse med studiegruppearbejde (F3, LS (K), s. 2, F3, RS (K), s. 3) og lektielæsning, selvom det ikke er alle lærerstuderende, der finder, at det er muligt at læse på UCN, pga. de forstyrrelser, som der kan opstå (F3, LS (K), s. 2) ved forbipasserende studerende og eller fra støjgener.

Både de radiograf- og de lærerstuderende er orienteret mod fremmødet til undervisningen. I forhold til de lærerstuderende er dette ikke særligt bemærkelsesværdigt, da der ifølge studieordningen i læreruddannelsen er mødepligt det første år. Derudover synes italesættelse af FlexVid at have bevirket, at især det fysiske fremmøde på radiografuddannelsen er øget. De radiografstuderende fortæller, at de nødt vil gå glip af den fysiske tilstedeværelsesundervisning på UCN, når der nu er så lidt af den under de fleksible forløb. Denne diskurs om mængden af mulig tilstedeværelsesundervisning er muligvis en følge af det fokus, som FlexVid-implementeringen har givet, da radiografuddannelsen ikke har ændret synligt på sin struktur og sit indhold med implementering af FlexVid. Desuden synes søgningen, mod det sociale miljø og de studerendes sociale behov, at spille en væsentlig rolle for orienteringen, især i starten af uddannelsesperioden (F1, RL (K) s.7, F2, LS (K), s. 26, F3, LL (M), s. 1-2, F3, LL (M), s.1-2) og i forbindelse med studiegruppearbejdet: ”*Så vil man hellere komme herop og få det her nærvær, man får bare ikke det samme ud af det, som hvis man sidder alene... Skolen har altid været fra menneske til menneske, men kommer måske til at blive fra menneske til skærm. Jeg synes alligevel, det er også kropssproget, der spiller ind og alle de der tegn... og den måde du artikulerer nu.*” (F3, LS (K), s. 5-6). Selvom der er blandede erfaringer og præferencer med studiegruppearbejdet, så bliver det af flere studerende tilkendegivet, at det er herigennem, at de studerende oplever en faglig udviklende samhørighed med læring til følge: ”*Jeg synes, det er så fedt... Altså, når man sidder og diskuterer noget på en gruppe og så lige pludselig, så er der bare noget, der går op for en... Det er bare den fedeste følelse i verden... Ja, når man*

⁵⁶ Piki (2011) beskriver i overensstemmelse hermed, at studerendes engagement er under indflydelse af de sociale interaktioner, og i relation til lærerstuderende så peger Matzat (2013) på, at lærerstuderende profiterer af sociale fællesskaber i forhold til vidensudviklingen.

lige conneter med hinanden, og... det gør man jo bedst, når man sidder i en gruppe" (F1, LS (K), s.28). Gruppekonstellationen synes således at fungere som et undersøgelsesfælleskab, som overvejende faciliteres af den fysiske tilstedeværelse og de emotionelle tilknytninger.

De studerendes fysiske orientering mod UCNs rum kan som nævnt forklares ud fra deres tidligere erfaringer med fremmøde, men også ud fra en identitetsoptik (Dau, 2013) idet flere af især de lærerstuderende pointerer, at de er unge og gerne vil være en del af et fælleskab og finde nye venner gennem deres studie, hvilket også viser sig i kraft af, at næsten alle studerende orienterer sig demografisk mod uddannelsesbyen: *"Jeg tror, vi er så indstillede på, at man flytter, for det man vil"* (F1, LS (K), s. 37) *"Det var også sådan, jeg havde det, at prøve at komme lidt væk, og komme lidt ud på dybt vand... Hvor man ikke lige, har familien i området"* (F1, LS (K), s.40) eller som en lektor på radiografuddannelsen udtrykker det: *"Det gør de jo altid... flytter til Ålborg"* (F1, RL (K), s. 31). Den aldersrelaterede søgning mod UCN kan betyde, at de studerende i bestræbelserne på identitetsøgning (Dau, 2013), ikke har fleksible, og mere online distancerede, undervisningsformer som deres præferencer. Denne manglende orientering mod e-læring understøtter Danmarks Evalueringsinstituts (2014) fund af, at det primært er ældre studerende med børn, som er målgruppen, hvilket ikke er tilfældet for de lærerstuderende og for hovedparten af de radiografstuderende (S) i FlexVid-forløbet.

De studerendes mentale orientering på UCN synes, som nævnt, at være rettet mod de sociale relationer, men også mod at få den nødvendige faglige indsigt og kompetencer til, at kunne opfylde de beskrevne mål i bekendtgørelser og studieordninger. De studerende fortæller lidt herom i relation til deres fokus på eksaminer.

I relation til undervisningstilrettelæggelsen og formidlingen påpeger nogle studerende, at de mangler en oplevelse af sammenhæng. F.eks. nævner nogle af de lærerstuderende (OS), at der mangler en rød tråd mellem indhold og fagene, samt en tydelig formidling af formålet med timerne. Radiografstuderende betoner, at det kan være svært at følge med i timerne, da formidlingen indimellem foregår temmelig hurtigt og utydeligt: *"En lærer mumler rigtig rigtig meget. Det er alle hans slutninger af alle hans sætninger, de forsvinder. Hele pointen med, at det han underviser i, det forsvinder"*(F1, RS (K), s. 24). Undervisernes kompetencer, formidlingsevner og engagement vurderes som meget væsentlig af både radiograf- og lærerstuderende⁵⁷, og de studerendes orientering og motivation for læring synes, ifølge dem selv, at være betinget heraf: *"Altså de lærere, der er super engagerede, det er altid de bedste lærere, ... der brænder for det, de laver, og det er da også det,*

⁵⁷ Dette er i overensstemmelse med Jokinen og Mikkonens (2013) beskrivelse af, at sociale interaktioner og undervisernes engagement er betydningsfuldt for studerendes engagement.

vi skal vise, det er, at der er ingen vej udenom” ”Ja, det gør så stor forskel” (F3, RS (K), s. 7). ”Det er altid de bedste lærere,... der brænder for det, de laver (de bedste undervisere... Altså, jeg tror bare man skal have en virkelig inspirerende tilgang (F1, LS (K), s. 25). I de tilfælde, hvor engagementet mangler hos underviseren, så udebliver også de studerendes læringsmæssige aktiviteter til en vis grad, men når lektorerne er engagerede, så virker det også forpligtende på de studerende: ”Fordi hvis de har engageret sig, så har jeg... dårlig samvittighed, hvis jeg ikke hører efter, og hvis jeg ikke tager noter, men hvis de bare står og plaprer løs som sådan en eller anden robot, så kan det da være ligemeget (F3, RS (K), s. 7). Underviserengagementet virker på denne vis forpligtende for de studerendes studieaktiviteter, hvilket betyder, at de sociale mundtlige interaktioner med underviseren har en direkte indflydelse på de studerendes engagement til at indgå i mentale processer, der relaterer til faglig udvikling.

Udover undervisernes faglige engagement, så har også deres personlige involvering betydning for de studerendes mentale orientering, og en lærerstuderende nævner f.eks., at det betyder noget, at underviserne ved hvem de studerende er, og hvor de kommer fra, og hvad de har lavet i weekenden (F1, LS (K), s. 31). De studerende vægter, at blive set som personer: *”Ja, du er ikke bare et nummer” (F1, LS (K), s. 31). De studerendes egne drivkræfter diskuteres også i gruppen af lærerstuderende, som et element i forståelsen af arbejdsbelastningen under studiet, hvor der er divergerende opfattelser af, hvor meget arbejde selve studiet medfører. Nogle beskriver det som let og ligetil, og andre synes, det kræver mere fordybelse: *”Der er altid noget man kan læse, det handler jo meget om selv at lære det. Man kan selvfølgelig godt tage den letteste vej, og lave de opgaver man skal og så... følge eksaminer” (F1, LS (M), s. 23). Udsagnet vidner om en bevidsthed om, at det blendede forløb giver de studerende mulighed for at orientere sig på forskellig vis og ad forskellige veje. I den forbindelse kan de formelle orienteringsforventninger til studerende, med indførelsen af studieaktivitetsmodellen (bilag J), komme til at betyde, at aktiviteter, initieret af studerende, bliver mere tydelige på sigt.**

En væsentlig del af studieaktiviteterne indeholder elementer i form af opgaver, cases, gruppearbejde og projektarbejde (se figur 5 og 6), hvor de studerendes selvinitierede funktioner og den dertil knyttede skriftlighed spiller en væsentlig rolle for de studerendes orientering. Underviserne i begge uddannelser betoner skriftlighed i uddannelsen. F.eks. pointerer en af lektorerne i radiografuddannelsen, at der er kvalitetsmæssig forskel mellem skriftlighed og mundtlighed: *”Jo, det har de, men det der med at når man mødes fysisk og så taler sammen, så kan man jo godt sidde og sige... ’Altså, det er lidt lige som Kari Martinsen’ (sygeplejeforsker), og så sidder alle og nikker, og tror vi ved godt, hvad vi snakker om; men hvor det skal ekspliciteres på skrift, så kan man ikke bare nøjes med at skrive prik prik prik vel?” (F2, RL, (K), s.3). Tilsvarende argumentation gør sig gældende i et senere interview: *”Jeg laver ikke nogle frivillige aktiviteter. Altså, enten (er det) noget de skal lave og får feedback på, eller også er det ikke. Man kan bedre individualisere**

ved at læse, hvad en enkelt har skrevet og så give noget feedback, men om det er fysisk skrift eller det er digitalt, det er sådan set underordnet, men det er det der, om det er skriftligt eller mundtligt. Der sker noget forskelligt. Når man formulerer sig på skrift, kan man fastholde det og så vende tilbage til det, når man formulerer sig mundtligt, så kan man korrigere meget hurtigt, hvis man får sagt noget, man ikke helt mener, og man udtaler måske ikke alle ordene helt, men man tror, man er enige om, hvad det er, man snakker om" (F3, RL (K), s. 3). Der argumenteres for, at den skriftlige orientering kan medvirke til en større grad af dybde i teoriansvendelsen, en mere permanent synlighed og en faglig karakter, som ikke nødvendigvis ses i mundtlige situationer. Dog er det ikke alle former for skriftlighed, som synes at have samme effekt: "...fordi, det jeg er bange for... SMS sprog og så'n (bliver på et) meget på overfladisk niveau" (F1, RL (K), s.19). Korte telefonbeskeder synes således at have en anden karakter end dybere beskrivelser relateret til faglige studieaktiviteter online.

Blandt lektorerne i læreruddannelsen er der forskelligartede holdninger til betydningen af brug af IT, som facilitator for de studerendes orientering mellem skriftlighed og mundtlighed, hvilket fremgår af følgende dialog mellem to lektorer på læreruddannelsen: "Der var også nogle, der brugte den der TitanPad. Det kan du prøve en dag (henvendt til kollega). Så står du og underviser i et eller andet, så kan... alle gå... fælles ind på en, der hedder TitanPad, så kan de stille fælles spørgsmål der". "Hvorfor kan de ikke bare spørge mig?(der grines)". "Så kan du samle op og skrive noter til... de undrer sig". "Nej, jeg vil gerne afbrydes"... men det kan de gøre i TitanPad. Det er du (henvendt til kollega) frisk på, kan jeg mærke (ironisk)". "Jeg vil da lige så gerne afbrydes med det samme. Hvis ikke man (studerende) ved... så man kan komme videre". "Ja, det er klart, men det kan blive mange spørgsmål. Det er jo en måde at være aktive læsere på,... hvor de bare skriver ned, mens du står og..." (F1, LL (M&K), s. 29). Dialogen mellem de to lektorer fra læreruddannelsen afspejler forskelligartede præferencer for anvendelsen af online teknologi i ansigt-tilansigt undervisningen, og der synes også at være forskellige holdninger til teknologiens mulighed for at facilitere den studerendes deltagelse og mentale orientering i det faglige stof. Det viser sig ved, at de to lektorer taler ud fra to forskellige perspektiver på, hvad det vi sige at være en mental aktiv studerende, henholdsvis et mundtligt og et skriftligt perspektiv.

Der er, blandt lektorerne, en større enighed og fælles anerkendelse af, at udviklingen af lærerfaglige kompetencer kræver tilegnelse af fagligt stof gennem læsning: " Det er klart. Altså, de skal jo læse meget mere end de gør. Og de skal jo være meget mere... optaget af at få et fagligt fundament... Det er bare nødvendigt, men det er jo ikke det, der er centralt, det er bare ligesom 'rugbrød' i det. Selvfølgelig skal de have det" (F1, LL (K), s. 13). Vidensudviklingen vurderes således at være baseret på et fundament af faglig indsigt opnået gennem tilegnelsen af faglig stof ved brug af læsehandlingen. Vurderingen af skrivefærdighedens i forbindelse med stavning og formidling fremstår dog mere uklar i forhold til de

studerendes kommende professionelle virke. På den ene side finder lektorerne i læreruddannelsen, at skrivefærdigheder er vigtige, når studerende eksempelvis skal anvende klasserumstavlen til tydelig og stavemæssig korrekt formidling, og på den anden side findes selve dét, at træne tydelig skrift og stavning, at ligge ud over uddannelsesinstitutionens kerneopgave, da andre indholdsmæssige elementer vægtes højere. Lektorerne udtrykker det bl.a. således: ”*Vi springer meget over det (øvelse i tydelig skriftlighed) herude ved os*”... ”*Det er forskelligt, hvor meget man prioriterer det... Vi prioriterer det er ikke meget*”... ”*Selvom de bruger stavkontrol og så videre. Hvad jeg har set, så er det jo fornuftig skriftlighed, der kommer... Så må jeg gå ud fra, at så kan de også skrive rigtigt på tavlen. Det er ikke noget, jeg prioriterer højt.*”... og bare rolig, selvom jeg siger, jeg ikke underviser i det... *Jeg skal nok præsentere det for dem, men heller ikke ret meget mere. Der er jo ingen... Altså, det er et levn fra en tid, hvor tingene så anderledes ud, og... der er simpelthen meget andet, der er vigtigt, de skal lære*” (F1, LL (M&K), s. 18-19).

I forhold til skriftlighed i opgaveskrivning synes de blendede forløb, at give de studerende en større grad af kollaborativ skriftlighed end tilfældet f.eks. er på de ordinære uddannelser, hvilket bl.a. ses af en af lektorernes sammenligning af de to hold i læreruddannelsen: ”*Altså, der oplever jeg det andet hold (FlexVid holdet). De er meget mere sådan, nu har vi det her fælles dokument, vi sidder og skriver på. Altså, så der synes jeg da, at de har rykket sig på en eller anden måde ikke? Ja, arbejder mere fælles sammen... så er alle med i den her proces og skriver. Hvor på det andet (ordinære hold) så er det lige som om, at de ikke er nået så langt i deres læringsproces, eller den der erkendelse om, at læring, at det betyder noget, at det er dine egne notater, du har taget...*” (F1, LL (K), s.28). De lærerstudende på FlexVid holdet har f.eks. tilegnet sig færdigheder til kollaboration gennem brug af kommunikationsmedier og filhåndteringsprogrammer som GoogleDoc i forbindelse med deres opgaveløsning, som de efterfølgende gør brug af i andre sammenhænge, også i relation til fysiske tilstedeværelsesaktiviteter. Denne, af kommunikationsmedierne faciliterede kollaborative,⁵⁸ opgaveløsning synes således at understøtte de studerendes vidensdeling og læring under de blendede forløb⁵⁹.

De studerendes læringsorientering er karakteriseret ved, at involvere deres emotionelle oplevelser (jf. beskrivelsen i artikel IIIs i del 2 af, at de studerende reagerer følelsesmæssigt ved at tage afstand fra gymnasieagtig undervisning, men samtidig selv medbringer deres vaner herfra). I nogle perioder indenfor det første år føler nogle af dem også, at de bliver talt ned til: ”*Jeg føler at man bliver reduceret*

⁵⁸ Undersøgelse bekræfter, at teknologi kan mediere kollaborative aktiviteter (Graham, Henrie & Gibbons, 2013), vidensdeling (Garrison & Vaughan, 2008) og læring (So & Brush, 2008).

⁵⁹ De kollaborative elementer er en central del af en udvidet forståelse blended learning ud fra et mere økologisk perspektiv (Rennie & Morrison, 2013, kap 1).

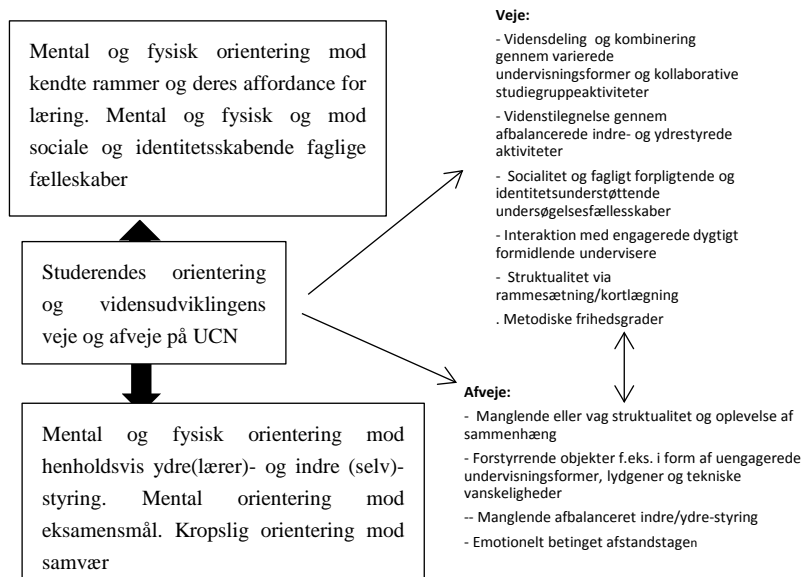
til et eller andet herude, som om man er 15 år igen, hvp dig lige ind og kom lige” (F1, LS (K), s. 9). Disse oplevelser hænger delvist også sammen med deres oplevelse af i hvor høj grad, deres læringsaktiviteter er ydre- eller indrestyrede: ”Jeg synes både vi har haft nogle opture og nedture. Jeg synes, det (læring under FlexVid) har lykkedes meget hen ad vejen, når vi har fået nogle frie muligheder for at studere selv, og lære en masse selv ... Altså, frihed til at selv gå ned i materialet ... Det kunne være f.eks. det der med vi får, ... hvis nu vi en dag har fået en kort forklaring, hvor vi skal lave en opgave på... på video, så kan vi gå hjem og sige, denne her opgave er rimelig fri. På en eller anden måde. Vi ved, hvad vi skal lave til sidst, men hvordan kommer vi derhen som gruppe, ... Der er ikke en lærer, som der..., man kan selvfølgelig ringe til ham og... skrive og lave et møde med ham, men man skal langt hen ad vejen tænke selv, og det virker rigtig godt (F1, LS (M), s. 3). Den lærerstuderende, som er refereret her, pointerede det betydningsfulde i, at de studerende i grupperne selv finder deres veje, og på denne vis danner deres kort over det indholdsmæssige læringslandskab over tid, gennem sociale og kognitive processer. De studerendes præferencer er i lighed med undervisernes pædagogiske tilgange tosidede, idet der på den ene side i begge grupper tales om betydningen af de studerendes selvstyrede eller indrestyrede studieaktiviteter, og på den anden side et ønske og et behov for ydrestyring og lærerstyring: Et dilemma, som en lektor på læreruddannelsen reflekterer over: ”Jeg har f.eks. også gjort det, at de får en skriftligt hjemmeopgave også individuelt ... det er jo egentligt meget over... eller ydrestyring, for hvis ikke jeg bruger sådan en styringsstrategi, der siger, der skal de bestå, bliver godkendt eller ikke godkendt ... indirekte skræmme... med det mål... Altså, så på den måde så holder jeg dem hele tiden til ilden, eller holder dem over ilden, men det er også rigtig, det kan også blive for meget (styring), jo, nu får vi se” (F2, LL (M), s. 9). Underviserens udsagn afspejler en løbende didaktisk refleksionsproces, og der er en åbning mod fremtiden i udsagnet om ’at få se’. Balancen og dilemmaet mellem indre og ydrestyring nuanceres af en anden lektor i læreruddannelsen: ”Vi må bygge på, det er det, der netop indholdsmæssigt... er indrestyret... eller deres eget valg og så den der ydrestyring, som giver dem en hånd i ryggen til at skubbe dem lidt op over bakken” (F2, LL (K), s. 19-20). De studerendes behov for støtte skal også ses i lyset af, at de befinder sig i uddannelsens første halvdel, og endnu ikke forventes⁶⁰ at kunne varetage den faglige vurdering af viden og dennes relevans og kvalitet, uden et vist samspil med undervisere og medstuderende. Ligeledes kommer de fleste studerende direkte fra gymnasiale uddannelser, og graden af tidligere erfaringer med henholdsvis deltager-

⁶⁰ Ifølge Bekendtgørelsen § 23 skal de studerende på uddannelsens 1. studieår kunne observere, beskrive, analysere og vurdere afgrænsede og enkle delområder, samt kunne planlægge, gennemføre og evaluere undervisning i korte forløb, men på uddannelsens 2.-4. studieår skal den studerende tilegne sig kompetence til at arbejde stadigt mere selvstændigt og med opgaver af stigende omfang og kompleksitet.

og lærerstyring kan antages at påvirke de studerendes præferencer, for enten det ene eller det andet. De sociale interaktioner og lektorenes facilitering af læreprocesserne kan dog medvirke til at bane vejen for de studerendes vidensudvikling og erhvervelse af kompetencer til livslang læring. Denne vejvisning af lektorerne, især i starten af uddannelsen, kan understøttes gennem de af lektorerne prioriterede sociale interaktioner, samtidigt med at der forsøges at findes en passende balance mellem indre- og ydrestyring i interaktionerne med de studerende.

Selve indholdsstyringen er underlagt bekendtgørelsernes og studieordningernes retningsgivende målbeskrivelser, men processen med at nå til målene er formet af den pædagogiske tænkning, der ligger bag blended learning i uddannelserne. Denne tænkning vedrører didaktiske tilrettelæggelser, hvor der søges en balance mellem deltagerstyring og lærerstyring, som på den ene side kan give de studerende retning og en oplevelse af sammenhæng (se artikel III, del 2), og på den anden side kan give dem kompetencer til selvinitieret og selvreguleret læring (på sigt livslang læring). Sådanne kompetencer er nødvendige, når de studerende f.eks. skal administrere og styre egne læreprocesser på studiedagene derhjemme. De studerende virker især i det første år af uddannelsen til at have problemer med selvstyringen, men senere i uddannelsesforløbet gives de studerende en tydeligere skemalægning, som synes at understøtte selvstyringen. I forlængelse af implementeringen af studieaktivitetsmodellen (jf. bilag J) pågår en tydeligere skemalægning (på WebUntis), som bidrager til at facilitere selvstyringen og virker retningsgivende for de studerendes studieaktiviteter: ”*Jeg vil sige, at jeg er blevet bedre til at studere,... På andet semester, hvor der var alle de der ”fridage”, der kunne jeg slet ikke finde ud af det, for så havde jeg jo fri, også fordi,... der var ingenting på skemaet. Det har de så lavet om nu, så nu er der altid nogle aktiviteter, selvtilrettelagt studieaktivitet, hvor man så tænker, okay, fordi man ved, der er noget, der skal laves. Jeg kunne ikke rigtigt finde ud af det på modul 2, hvad,... der skulle laves” (F3, RS (K), s. 3). Dette bekræftes af en anden radiografstuderende: ”*Det hjalp virkelig mig på sidste modul (modul 7), at man holder sig selv fast, det er det, jeg skal lave i dag, for du kan se det dag for dag, man skal ikke tænke 10 dage frem, man skal bare kigge, nå hvad skal jeg lave i morgen, så kigger man på det... dagen før eller dagen efter... så man kan styre lidt, hvad har jeg tid til, hvad har jeg overskud til, hvad har jeg lyst til, fordi så får man også mere lysten til at læse det” (F3, RS (K), s. 3). Den tydeligere kortlægning af studiet og de studerendes forventede studieaktiviteter synes på denne måde, at give de studerende retning for deres studieadfærd, så de bedre kan håndtere kravene. Denne retning handler også om guidning af deres læringsorientering, hvilket bekræftes af en radiografstuderende: ”*Ja, for ellers så sidder du bare fuldstændig blank og fatter ikke, hvad det er det hele går ud på” (F3, RS (K), s. 5). De lærerstuderende oplever, i lighed med de radiografstuderende, at de er blevet bedre til at navigere og orientere sig over tid, men det er uklart, hvorvidt skemalægningen og den strukturelle indførelse af studieaktivitetsmodellen udgør selve grundlaget***

herfor. En forklaring på de studerendes forbedrede orientering kan nemlig også begrundes med, at de har fået flere erfaringer med at orientere sig efter 1½ - 2 år i studiet og dermed også har opnået en vis familiaritet med at navigere i deres lærings- og studieaktiviteter. De studerendes orientering på UCN og vidensudviklingens veje og afveje kan samlet illustreres som nedenfor i fig. 12.



Figur 12 Illustration af studerendes orientering på UCN og vidensudviklingens veje og afveje

Illustrationen i fig. 12 sammenfatter de studerendes orientering og veje og afveje på UCN ved brug af de ensrettede pile. Den to-rettede pil mellem veje og afveje indikerer de tætte relationer og årsagssammenhænge, der indgår dialektisk herimellem. F.eks. kan de studerendes orientering mod lærerstyret formidling bevirke, at de får vanskeligheder med at styre egne læreprocesser udenfor campus og udenfor gruppesammenhænge, men samme lærerstyring kan medvirke til at give retning, en oplevelse af sammenhæng og en mulighed for at begribe og håndtere læringsindholdet (jf. artikel III, del 2). Forholdet mellem selvstyring og deltagerstyring beskrives metaforisk af en af lektorerne som et 'tveægget sværd' (F3, LL (M), s. 3). Dermed kommer lærerstyringen til at fremstå som både en fordel og en ulempe. De studerendes orientering på UCN ændrer sig generelt over tid understøttet af et voksende erfaringsgrundlag og en tydeligere rammesætning for studieaktiviteterne.

4.5 FORTÆLLINGEN OM DE STUDERENDES ORIENTERING OG VIDENSUDVIKLINGENS VEJE OG AFVEJE I DE STUDERENDES HJEM

Den fleksible tilrettelæggelse af de blendede forløb lægger op til, at de studerende i ca. halvdelen af deres studietid skal være aktivt studerende derhjemme eller andre steder udenfor UCNs institutionelle rammer. Hjemmet italesættes typisk som 'derhjemme', som synes at henvise til et sted udenfor UCN jf. 'der-', men også et tilhørssted jf. 'hjemme', som bebos⁶¹ af de studerende. Tilrettelæggelsen af de blendede forløb betyder, at de studerende er givet en selvstyrende rolle i at etablere et studie- og læringsmiljø i eget hjem, men det betyder samtidigt, at grænserne mellem arbejde og fritid bliver mere udviskede (jf. artikel II og IV i del 2). De utydelige grænser betyder samtidigt, at der kommer til at mangle tydelige orienteringspunkter for de studerende, når de skal udøve deres formelle læringsaktiviteter derhjemme. Derudover kræver tilrettelæggelsen selvdisciplin, hvilket kan være individuelt betinget: *"Altså, hvis de kun kan lære sammen fysisk, så bliver der jo mindre (blended learning), det kræver også, tror jeg, noget mere selvdisciplin, som nogle har og andre ikke har. Nogle skal jo lave tingene sammen med andre, hvis det skal slås i gang. Det får jo ikke den umiddelbare konsekvens at blive en time længere i sengen (når de er derhjemme), det er jo lidt pinligt at komme en time senere her (på UCN). Det sker der jo ikke noget ved, hvis man går... derhjemme (F3, RL (M), s. 1). Lektorer pointerer i relation hertil, at der er tale om forskellige typer af forpligtelse afhængigt af rummet og dets beskaffenhed. Forpligtelsen fremstår således som et mentalt anliggende faciliteret af relationer og interaktioner⁶² indenfor givne fysiske rum og disses affordance.*

Utydelige grænser mellem formel og uformel læring spiller ikke kun ind på de studerendes orientering, men erkendes også i relation til professionsudøvelsen. De lærerstuderende er eksempelvis opmærksomme på problematikken med utydelige grænser i forhold til deres egen rolle som underviser af elever, og der viser sig paralleller i forhold til deres egne erfaringer med FlexVid: *"For det tror jeg også kan blive svært, for det kan hurtigt smelte sammen med fritid, så tænker jeg, om de*

⁶¹ Ingold (2000) anvender den engelske betegnelse 'dwelling', som bedst kan oversættes med at bebo. Med henvisning til Heideggers (1971) essay: "Building, Dwelling, Thinking", handler beboelse ifølge Ingold om at se på individet-i-omgivelsen, fremfor som et selvstændigt selvkontrolleret ikke kontekstuel influeret individ, hvorved brugen af ordet beboelse kommer til at overskride dikotomierne mellem evolution og historie, samt biologi og kultur. Rummene bliver dermed en form for 'levende organismer', som kontinuerligt er i bevægelse og bevægende, så længe mennesker bebor disse (Ingold, 2000, s. 186-189).

⁶² Interaktioner har ifølge Bliuc, Ellis, Goodyear & Hendres (2011) også indflydelse på tilfredsheden.

(eleverne) nu kan se forskellen, 'nu er jeg i skole, og nu er jeg hjemme'. Den der struktur der, at der bliver stillet nogle krav, men også bare, at der bliver sat nogle rammer, det tror jeg mange ... har brug for at vide. Det er også et spørgsmål om, hvor meget autoritet eleverne skal have. Man snakker jo om, at eleverne skal have mere og mere medbestemmelse. De skal have noget indflydelse på deres læring, men hvor meget skal man så lige lægge over på dem? Det er vel medbestemmelse under ansvar... og det er der, FlexVid kommer ind (F3, LS (K), s. 3). Den studerendes udsagn bekræfter, at de lærerstuderende, trods den oplevede uklarhed over hvad FlexVid er, har fået en forståelse af de pædagogiske intentioner bag brugen af blended learning, men samtidigt anvender den studerende sine egne erfaringer i refleksioner over professionsudøvelsen, hvilket tyder på, at FlexVid er blevet en del af de studerendes erfarings- og erkendelsesgrundlag.

De studerendes hjem er på trods af de individuelle forskelle karakteriseret ved at være et rum for afslapning og udførelse af mere lystbetonede og hjemlige aktiviteter, så som at se fjernsyn, rydde op og være sammen med kæresten/ægtefæller og andre (surveyet viser, at kun 18,8 af de radiografstuderende og 9,5 % af de lærerstuderende bor alene). Selvom flere af de studerende i starten af deres uddannelse flyttede demografisk tættere på uddannelsesstedet, så er hjemmet et traditionelt fysisk rum hvor indretningen er konstituerende for beboelsen og de aktiviteter, som foregår der. På trods af, at nogle studerende har sikret sig, at der også er studierum, i form af f.eks. arbejdsområder, så er hjemmet stadigvæk en ramme om fysiske aktiviteter præget af hverdagslivets aktiviteter, så som at sove, at se TV, at spille spil (også online), ordne vasketøj, lave mad o. lign, men hjemmet er også et rum for de studerende orientering mod sociale aktiviteter med kæresten, husdyr og venner. De studerende studieaktiviteter indenfor hjemmets rammer bliver således mindre fokuserende (jf. artikel II i del 2) og de studerende mindre ansvarsfulde, end det f.eks. er tilfældet, når de befinder sig indenfor UCNs rammer: ” Fordi her (UCN) har man virkelig et ansvar, men hvis man bare sidder foran computeren, så er der så meget andet, som der er så meget vigtigere for en selv, når man sidder derhjemme. Her (på UCN) ... og nu skal jeg lære noget, altså man indstiller sig ligesom på, hvad det er, der skal foregå. Hvorimod hvis man sad hjemme i sofaen, og fjernsynet kørte, og telefonen ringede og altså, der er al for mange andre ting (derhjemme), der foregår. Sådan har jeg det i hvert tilfælde. Og jeg synes, det er rart at vide, at det er herude, det foregår... Her (på UCN), der er man 100 % fokuseret, mens derhjemme, der er man kun 10 %”(F1, LS (K), s. 31-32). Det manglende fokus kan have flere årsager, men ifølge en af de radiografstuderende handler de manglende læringsaktiviteter også om manglende konsekvenser: ”Altså, det får jo ikke så mange konsekvenser derhjemme, hvis man udsætter noget... der sker ikke noget ved det, der er ikke nogle, der skælder mig ud, der er ikke andre, der er sure på mig, fordi jeg ikke gør det, og så kan man blive fristet til at udsætte det lidt, og der kan blive en pukkel der op til eksamen, eller hvor det nu skal være, ikk?,... hvor man virkelig bliver pisket til at gå til det, der mangler” (F2, RL (M), s. 8) .

De studerendes orientering i hjemmet er behæftet med individuelle forskelle de studerende imellem, hvilket også bekræftes af lektorerne på radiografuddannelsen. Ud over de individuelle forskelle, så tegner der sig et generelt billede af, at de studerendes tidsforbrug på studieaktiviteter udenfor UCN er utilstrækkeligt. En af lektorerne på læreruddannelsen, havde efter ca. 1 år lavet en mindre spørgeskemaundersøgelse over, hvor lang tid de studerende brugte på forberedelse, og her viste det sig, at det var mellem 4-6 timer om ugen⁶³ samt lidt mere i forhold til studiegruppearbejdet. Samme lektor mente, at den lidt større andel af tidsforbrug i studiegrupperne kunne forklares med, at studiegruppen presser de studerende til at yde en indsats. Lektoren fandt endvidere at hendes rolle i forbindelse med de selvinitierede studieaktiviteter var, at få givet de lærerstuderende 'rygrad' til at strukturere deres egen tid (F2, LL (K), s. 5-6). Anvendelse af metaforen rygrad kan hentyde til både styrke og holdning.

Selvom nogle studerende over tid finder, at de godt kan skabe sig nogle rammer, strukturer, incitamenter og rutiner til at studere derhjemme, så har flere stadigvæk vanskeligheder hermed selv 1½ år henne i studiet. En forklaring herpå kunne være de studerendes manglende erfaringer med selvstændige studieaktiviteter, idet flere af dem kommer fra ungdomsuddannelser som gymnasiet, hvor mere lærerstyrede aktiviteter og en større grad af tilstedeværelsespligt har gjort sig gældende. På trods heraf, så må det antages, at de studerende både fra folkeskole og fra de gymnasiale uddannelser har en vis erfaringsbaggrund med at håndtere opgaver og lektier indenfor hjemmets rammer, hvilket også italesættes af lektorerne på radiografuddannelsen.

De studerendes orienteringsvanskeligheder relaterer sig til flere områder. Vanskelighederne viser sig f.eks. i forhold til den kognitive orientering under læsning af faglig litteratur, hvor de studerende tilkendegiver at have mentale orienteringsvanskeligheder, f.eks. i forhold til at kunne begribe vanskeligt tilgængelig indhold: "*Læser (derhjemme)... jeg synes, det er meget svært, det materiale vi har nu, fordi det hele det er på engelsk, og så generelt også bare den måde bogen er beskrevet på*" (F1, RS (K), s. 3-4). Tilsvarende synes aktiviteter med brug af IT i hjemmet også at give de studerende orienteringsproblemer, da deres orientering her, til tider, er præget af lystbetonede behov samt rutiner og vaner, indenfor hjemmet rammer. De studerende bliver distraherede, i deres formelle UCN-initierede læringsaktiviteter, af kroppens indlejrede rutiner i rummet, og dermed af den affordance, som rummet og dets indretning giver (jf. beskrivelsen af distraheringsrummet i artikel I, del 2). Disse forstyrrelser har karakter af at være medieret af både det virtuelle og det fysiske rums indretning og entiteter⁶⁴, men

⁶³ Den forventelige arbejdsindsats svarer til ca. 40 timer pr. uge og heraf ca. 15-20 timer udenfor UCN.

⁶⁴ Internettet er kendt for at være en forstyrrende teknologi (Garrison & Kanuka, 2004).

understøttes også af de studerendes kropslige og lystbetonede behov: ”Ja, det har da også meget at sige, hvor du er henne, og hvad kravene er til dig, om du kan lytte til din krop eller...” (F2, LS (K), s. 25). Den kropslige orientering mod rummets elementer handler, som nævnt, også om den adfærd, som de studerende er vant til at praktisere hjemme: ”Det er meget... man bliver hurtigt distraheret... og sover længe, og så sidder man og ser tv,... og der er en sofa til at ligge på og sådan nogle ting. Det er virkelig svært at komme ind i tingene (at lære),... man kan godt komme til at sove længe, og man skal sparke sig selv lidt bagi, når man sidder derhjemme” (F1, RS (K), s. 10). Udsagnet, om at ’man skal sparke sig selv bagi’, vidner om udfordringer med selvregulering⁶⁵ i forbindelse med studieaktiviteterne. De studerendes italesættelse af den kropslige orientering og adfærd foregår med en grad af afpersonificering, idet de omtaler forholdene i 2. person⁶⁶ og 3. person (du og man), der synes at indikere en vis distance til de erkendte forhold. En distance, som eksempelvis kan bunde i, at indlejrede forventninger og normer for studieadfærd, ikke bliver indfriet.

De studerende er inde i en proces, hvor de skal vænne sig til nye former for selvstudier derhjemme, som for nogle opleves som en svær proces (F1, RS (K), s. 10), og for andre kompliceres af de oplevede distraheringer hjemme. Den hjemlige orientering mod læringsaktiviteter kan ligeledes savne prioritering, idet deres præferencer for velkendt skolebaseret undervisning, med de dertil hørende muligheder for at spørge nogle til råds ved tvivlssituationer (F1, RS (K), s. 9), bliver givet en merværdi eller forrang. De studerende arbejder dog, mere eller mindre målrettet, med at finde veje til at kunne etablere et læringsrum hjemme. I deres bestræbelser herpå er der individuelle forskelle i, hvorledes de orienterer sig⁶⁷ fysisk, topografisk og geografisk (jf. artikel IV, del 2). En lærerstuderende beskriver, hvordan hun oplever, at hun kan gøre brug af andre orienteringsmåder, end dem hendes medstuderende anvender: ”Men jeg ved, at der er flere fra vores klasse, der ikke kunne koncentrere sig (hjemme) i læseferien, så de satte sig herop, og så sad de der fra 8-13, og så skulle de læse, det stykke tid de var her, og så måtte de... holde fri, når de tog hjem, men den distance tror jeg ikke, jeg har så svært ved. Altså, jeg ved jo, det skal gøres (F2, LS (K), s. 21). Den lærerstuderendes udsagn vidner om nogle antagelser (tror), hvorfor der ikke synes at være tale om cementerede erfaringer.

⁶⁵ Problemer med selvregulering er også beskrevet som en barriere læreprocesserne i blended learning forløb af Graham (2006) og Lupshenyuk & Adams (2009).

⁶⁶ Sprogbrug i såvel 1. 2. og 3. person anvendes af alle informanter under hele forløbet.

⁶⁷ Forskellige i studerendes skaber forskellige læringsstier gennem deres læringserfaringer, hvor hvert af de forskellige læringsrum har forskellige fordele og ulemper, for den enkelte studerende (Aspden & Helm, 2004).

Der er forskelle i de studerendes mentale orientering mod selvinitierede læreprocesser, f.eks. i de rammer og strukturer de opstiller for deres orientering mod studieaktivitet i hjemmet: *Men der er det bare, man må tænke, jeg skal lige igennem det... Ja, jeg plejer sådan at sætte en tidsramme, okay, fra kl. 1 til 4 måske, der laver jeg lektier... Jamen, så ved jeg, at nu er der en halv time til, at jeg må stoppe... det synes jeg, der er rart at vide, at... så arbejder jeg intenst, og så kan jeg gå på Facebook og alt mulig andet bagefter, for ellers så bliver det bare en lang aften, så bliver man jo aldrig færdig, tænker jeg lidt... Det kommer også an på, hvor selektiv man er, vil jeg mene... jeg kan ikke lade være med så lige at have et eller andet åbent på computeren, selv om man læser en artikel eller et eller andet til skolen, så er der altid... ja, det sker altså bare (forstyrrelser hjemme)”* (F2, LS (K), s. 20). Den lærerstuderendes udsagn vidner om, at hjemmet er rammen for bestemte kulturelle mønstre hos de studerende, som ikke kun handler om de fysiske muligheder, men også de indlejrede vaner og den deraf følgende oplevede manglende kontrol over forstyrrelser, hos nogle af dem. Udsagnet vidner om, at teknologiske virtuelle rum fungerer både som en mulighed og en barrierer i transitionen mellem hverdagslivet og det akademiske liv⁶⁸. Udsagnet 'til skolen' synes på den ene side, at kunne indikere, at den studerende ikke umiddelbart ser læringsaktiviteten, som en del af en selv- eller kompetenceudviklende læreproces, men på den anden side kan udtalelsen også blot afspejle en processuel beskrivelse, som der ikke skal tillægges yderligere fortolkning.

De studerende forsøger i forskellige grader at skabe sig kontrol over deres studieaktiviteter hjemme ved at opstille nogle mentale incitament herfor: *”Der tror jeg så, men det er også fordi, jeg kan godt lide alle de der tidsplaner og skema og rammer og sådan noget. Der har jeg det mere sådan, at så siger jeg, når jeg nu har lavet denne her opgave, så kan jeg se et afsnit (i TV), et eller andet... Sådan har jeg det også, så belønner jeg mig selv... bare så man ligesom har den der lille gulerod i enden, så man tænker, Jah, nu skal jeg snart til at lave noget andet”* (F2, LS (K), s. 22). Incitamentsstyringen synes at bære præg af forskellige typer af positivt betingede adfærdsreguleringer. Undervisernes rolle i forhold til at facilitere de studerendes studieaktiviteter hjemme vedrører primært at sætte rammer herfor, men grundlæggende så opleves det som de studerendes eget ansvar at udfylde disse rammer: *”Hvordan de studerende skal studere derhjemme, det er virkeligt ude af mine hænder”* (F2, RL (K), s. 8-9). De studerende bliver over tid tilsyneladende bedre til at påtage sig dette ansvar og bedre til at orientere sig mod de selvinitierede læreprocesser, som en lærerstuderende beskriver det: *”Jeg er måske blevet bedre til at lukke det af og så sige, jamen, når jeg er færdig med det der, så må jeg se 10 videoer mere i stedet for at se en hver eneste gang, jeg har læst en side. Der er man blevet mere minded på, at når man studerer, så studerer man”*

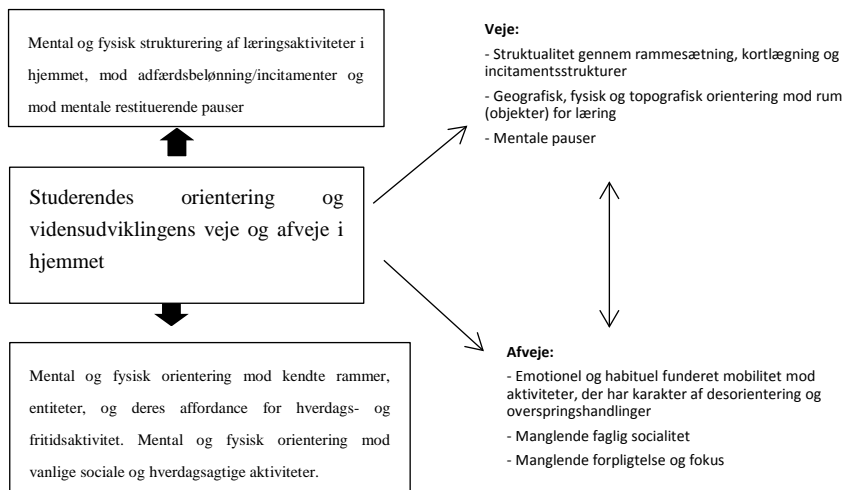
⁶⁸ Hvilket er i overensstemmelse med Wozniak, Lever & Pixxicas (2009) fund af de teknologiske læringsrumms indflydelse.

(F3, LS (K), s. 1). Nå denne studerende bruger begrebet 'minded' så relaterer det til, at den mentale orientering er blevet rettet mod en højere grad af selvledelse. Denne orientering mod læringsaktiviteter handler også om de erfaringer og de vaner, som de studerende har opnået gennem deltagelsen i det fleksible uddannelsesforløb, hvor nye rutiner begynder at gøre sig gældende: "Nu er vi lige sådan inde i rytmen" (F3, LS (K), s. 2). De studerendes rutiner omfatter også selvinitierede afbrud, forstået som mentale pauser, som der kan understøtte deres mentale orientering og give mentalt rum for deres tilegnelse af fagligt indhold: "*Jeg synes, det kommer an på, hvad det er. Nu har vi haft pædagogik, ... der har man haft meget tungt læsestof, ... Der bliver jeg nødt til at tage en tekst ad gangen, og så skal jeg vaske op eller sådan noget, og så skal jeg tilbage til det, fordi jeg skal have den der pause, der gør at mit hoved er klar til næste...*" (F3, RS (K), s. 1). Der er tale om en form for positionel orientering, hvor den studerende flytter sig fysisk fra en type af opgave mod en anden (se artikel IV, del 2), men også mentalt er der tale om forskellige positioneringer. De lærerstuderende påpeger i lighed med de radiografstuderende, at pauser er væsentlige (F2, LS (K), s. 22), og at manglen herpå kan resultere i, at de læser uden at opnå indsigt i det læste. De studerende synes således at have udfoldet og erkendt, hvorledes afbrud og selvinitierede pauser ikke kun skal betragtes som afveje, men også kan fungere som veje til læring, gennem de restituerende mentale pauser, der opstår gennem disse aktiviteter.

De studerendes erhvervelse af kompetencer til selvstændigt at initiere læreprocesser, pointeres af en lektor ved læreruddannelsen, som værende et element i professionaliseringen: "*Selvfølger man sig, fordi nu kommer de måske ud til et lærerjob, hvor de skal sidde på lærerværelset, eller sidde på et arbejds kontor (jf. reformen)... og forberede sig, men ellers er det jo en voldsom vigtig lærerkompetence med at kunne igangsætte sig selv*" (F2, LL (K), s. 5-6). En anden vinkel, som der peges på, i forhold til de studerendes tidsforbrug, som er mere professionsrettet, er lektorens refleksioner over de tilstedeværelseskrav som folkeskolelærerne er underlagt ifølge de nye arbejdstidsregler, som på den ene side ikke i så høj grad som tidligere synes at understøtte fleksibiliteten ud fra et tjenestetidsperspektiv, men på den anden side heller ikke vurderes som en ulempe, af lektorerne på læreruddannelsen. Problematikken om arbejdsvilkår rejses også af lektorerne på radiografuddannelsen, som forholder sig kritisk til deres egne arbejdstidsregler på UCN, som de vurderer som utidssvarende i forhold til de fleksible forløb: "*Vi er lidt afhængige af hvordan resten af organisationen ser på det her (med undervisertilstedeværelse- nye arbejdstidsregler). Hvis man kun tæller face-to-face som reel arbejdstid, så har vi jo et problem, det har jeg hørt, det er der en tendens til. Det giver jo ikke mening, at vi går rundt her alene, og de studerende er derhjemme (jf. intentionerne bag FlexVids blandede tilgang)*" (F3, RL (M), s. 2). De rammer og strukturer, der gives som arbejdsbetingelser synes således, at give

anledning til undring⁶⁹ og en oplevelse af modsatrettede diskurser indenfor rammerne af UCN, idet blended learning og tilstedeværelsestiltag, for nogle lektorer, synes at pege i hver sin retning⁷⁰ (Dau, 2014g).

De studerendes orientering og vidensudviklings veje og afveje i hjemmet er illustrativt konfigureret i figur 13 nedenfor.



Figur 13 Illustration af studerendes orientering og vidensudviklings veje og afveje i hjemmet

Illustrationen i fig. 13 sammenfatter de studerende orientering og vidensudviklings veje og afveje i hjemmet ved brug af de ensrettede pile. Den torettede pil mellem veje og afveje indikerer, som tidligere nævnt, dialektikken herimellem. F.eks. betyder de studerendes desorientering (afveje), at de kan få mentale pauser under deres læringsaktiviteter, hvilket kan give de studerende et kognitivt rum til at lagre den faglig viden, og manglen herpå bevirke, at de studerende ikke opnår mentale rum til at bearbejde viden eller ikke får rum til uformelle læreprocesser. Modsat, kan for mange forstyrrelser bevirke, at de studerendes fordybelse reduceres og bliver mere overfladisk (jf. beskrivelsen i

⁶⁹ På den ene side de studerendes større grad af fysisk tilstedeværelse udenfor UCN (hjemme) og på den anden side lektorernes større grad af fysisk tilstedeværelse på UCN.

⁷⁰ Manglende ledelsesstøtte og forpligtelse er en af de mest betydningfulde faktorer for problemer med blended learning (Bonk, Kim, Oh, Teng & Son, 2007).

artikel IV, del 2), og de indlejrede rutiner og vaner i beboelsen af hjemmet kan på den ene side medvirke til, at de studerende ikke opnår tilstrækkeligt fokus på de formelle læringsaktiviteter, men i stedet følger rummets rutiner og de lystbetonede aktiviteter, som hjemmerummet afforder. På den anden side kan rutinerede aktiviteter, som nævnt, afforde et mentalt rum for reflektiv bearbejdelse af eksempelvis læst fagstof, selvom der også blot kan være tale om overspringshandlinger.

4.6 FORTÆLLINGEN OM DE STUDERENDES ORIENTERING OG VIDENSUDVIKLINGENS VEJE OG AFVEJE ONLINE



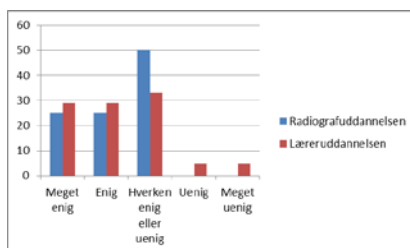
Figur 14 Billede af studerendes online aktivitet (hentet fra UCNs hjemmeside)

De fleksible uddannelsers blendede forløb understøttes i høj grad af anvendelsen af IT i uddannelsen (se illustration i figur 14) og intentionerne om at gøre læringen mere uafhængig af tid og sted. Selvom IT inddrages, som pædagogisk medie, i FlexVid-uddannelserne, så synes IT-anvendelsen langt fra at være uafhængig af tid og sted, hvilket også kommer til udtryk i den måde online rummet italesættes på. F.eks. benævnes aktiviteterne i online rummet som 'på nettet', hvor 'på' anvendes som et ikke-stedsspecifik begreb, i modsætning det derinde, derhjemme, derude. Derudover er der forskellige erfaringer med anvendelse af IT i de to uddannelser, hvor radiografuddannelsen har praktiseret blended learning i flere år, så har læreruddannelsen færre erfaringer hermed, som derudover primært er relateret til den ene undervisers erfaring med flexlæreruddannelsen i Hjørring. Dette har haft som konsekvens, at der i begyndelsen af de fleksible forløb på læreruddannelsen har været en tydelig opdeling mellem henholdsvis ansigt-til-ansigt undervisningen, og de mere online baserede dele, initieret af underviseren med erfaring her indenfor. Denne opdeling blev dog mindre udtalt efter det første år, hvor flere lektorer i læreruddannelsen blev mere aktivt involverede i brugen af online teknologier i og til undervisningen. Derudover betød de manglende IT-relaterede erfaringer (på trods af viden fra kompetenceudviklingskurserne) blandt nogle af lektorerne, at de studerende i højere grad blev selvstyrede og fagfællefaciliterende i relation til brugen af online teknologi i lærerstudiet. I modsætning hertil, havde alle lektorerne

på radiografuddannelsen indsigt i og erfaring med brugen af online medier. Dette skyldes ikke mindst, at alle lektorer i radiografuddannelsen medvirkede til at tilrettelægge uddannelsen fleksibelt, på tværs af alle fag. Brugen af online teknologi i radiografuddannelsen var således initieret og faciliteret af den samlede undervisergruppe.

Ud over lektorernes erfaringer og kompetencer i brugen af online medier i uddannelserne, så har de studerendes præferencer, erfaringer og IT-ressourcer også haft betydning for deres online orientering (Dau, 2014a) i de fleksible miljøer. F.eks. viste det sig i surveyet, at halvdelen af de radiografstuderende fandt det betydningsfuldt eller var neutrale i deres vurdering af vigtigheden af, at uddannelsen var fleksibelt tilrettelagt, hvilket var samsvarende med de lærerstuderendes svar, bortset fra, at der var 2 studerende, som ikke fandt det vigtigt og lidt over halvdelen, som fandt det vigtigt (Dau, 2014a). Disse resultater er illustreret nedenfor i tabel 3, hvor y-aksen illustrerer andelen i procent.

Tabel 3 Surveydata over studerendes vurdering af vigtigheden af at uddannelsen er fleksibelt tilrettelagt



En mulig årsag til, at halvdelen eller kun lidt over halvdelen af de studerende fandt den fleksible tilrettelæggelse betydningsfuld kan skyldes, at de studerende ikke i deres søgning mod uddannelserne har haft et reelt tilvalg eller fravalg, da de lærerstuderende var blevet tilfældigt udvalgt som hold, og da alle optagne studerende på radiografuddannelsen indgik i fleksible forløb. De radiografstuderende havde dermed ikke noget andet valg, såfremt de ønskede at blive uddannet til radiograf i Nordjylland (Dau, 2014a). Selvom ikke alle studerende fandt den fleksible uddannelsestilrettelæggelse væsentlig, så var langt de fleste studerende enige om, at det var vigtigt, at kunne arbejde uafhængigt af tid og sted (S) (Dau, 2014a). Denne tilkendegivelse synes at afspejle, at de studerende ikke nødvendigvis så en sammenhæng mellem det fleksible, og det at kunne studere uafhængigt af tid og sted, som det ellers var intentionen med den fleksible tilrettelæggelse. De studerendes IT-ressourcer kan naturligvis også have haft betydning for deres vægtlægning af en fleksibelt tilrettelagt uddannelse, men da alle lærerstuderende og 94 % af de radiografstuderende (S) ved studiestart havde en

bærbar PC til rådighed, tillige med at 19 % af de radiografstuderende og 9,5 % af de lærerstuderende (S) havde en stationær computer, synes dette ikke at kunne være en begrænsende faktor.

Af surveyet fremgår det, at de medier, der blev brugt oftest var velkendte typer af medier, såsom det sociale medie Facebook og UCNs læringsplatform It's Learning (S)⁷¹. Alle lærer- og radiografstuderende tilkendegav, at de brugte Facebook og It's Learning dagligt eller flere gange om ugen (S). Facebook er et velkendt medie for alle studerende og dermed også et naturligt valg for de studerende. Forklaringen på de studerendes brug af It's Learning handler nok mere om, at dette er den officielle læringsplatform på UCN, hvor lektorerne lægger deres materialer og læseplaner ind. Derudover fungerer It's Learning som medie for skemalægning og aflevering af studerendes studiegruppeprodukter, hvilket betyder at de studerende er nødsaget til at anvende platformen. I forhold til brugen af sociale medier, så var de fleste lærer- og radiografstuderende enige i, at det var vigtigt, at have et socialt fællesskab og et fagligt samarbejde med andre studerende online (S). De studerendes brug af andre typer af online medier varierede på daværende tidspunkt. F.eks. havde 75 % af de radiografstuderende og 38 % af de lærerstuderende aldrig fulgt en Blog og endnu færre skrev selv Blogs (S). Ligeledes var de studerendes brug af Adobe Connect på surveyets tidspunkt ikke særlig udbredt. Over 50 % af de radiografstuderende (S) havde aldrig brugt Adobe Connect, og de fleste lærerstuderende havde kun brugt mediet i mindre omfang. Da begge uddannelser anvender Adobe Connect til online kommunikation og har anvendt det til videotransmitteret undervisning, ser det ud til, at de studerendes anvendelse vil øges over tid (Dau, 2014a), selvom der har været nogle tekniske problemer hermed (jf. artikel II og IV i del 2).

De tekniske problemer viste sig f.eks. ved online-seminaret i radiografpraktikken på modul 3: *"Vi blev nødt til at skifte midt i det hele (startede med Adobe Connect) fordi det brød sammen... så måtte vi flytte det over i It's Learning... Vi prøvede It's Learning, det kunne vi ikke få til... (at virke)... Men det tror jeg så, vores studerende havde været opmærksom på, det der med, man kunne ikkefordi der ikke var pladser nok..... At det, lige pludselig gik det ned, Adobe Connect,... så skulle de (studerende) til at tage tråden op igen.. . Det var da en dum forstyrrelse"* (F2, KV (K), s. 3-4). De tekniske forstyrrelser omhandlede ikke kun tekniske nedbrud, men også, i forbindelse med de radiografstuderendes adgang til synkron undervisning, problemer med lys (F1, RL (K), s. 5) og lyd (F1, RL (K) s. 8) og vanskeligheder med transmissionen af undervisningen fra UCN. Dette kom bl.a.

⁷¹ Hvad angår de studerendes erfaring med brugen af IT-medier, så er det antageligt, at de fleste studerende, som kommer med en baggrund fra gymnasiet, har kendskab til brugen af læringsplatforme (Lectio anvendes som læringsplatform på de nordjyske gymnasier) til informationssøgning, elektroniske afleveringer o.a.

frem i dialogen mellem radiografstuderende: ”*Kú du høre, hvad han sagde (streamet undervisning)?... Altså, ikke rigtigt, så er det noget med at skrue helt op, og så have dem (høretelefonerne), der går helt ind i ørene. Jeg var syg den dag, og hver gang han gjorde det der (illustrere bevægelse med hænderne, at læreren laver en bevægelse, der giver lyd), så fik jeg et chok, fordi mikrofonen opfangede det højere end hans stemme... og knirken på stolene, den (mikrofonen) opfang bare alle lyde undtagen hans stemme*” (F1, RS (K), s. 5). De lærerstuderende havde tilsvarende erfaringer med tekniske problemer ved online-transmissioner: ”*Man kører død i det, fordi, man kan ikke snakke med ham (online), og det virker ikke (teknikken), og så står man af, og så skal man vente på, det virker igen, og så går vi død* (F1, LS (K), s. 11). Selvom den streamede undervisning medfører tekniske vanskeligheder⁷², og nogle studerende bliver irriterede på teknikken (F1, RS (K), s. 7) og mister motivationen, kan der også være fordele ved de fleksible løsninger, f.eks. i tilfælde af de studerendes sygdom eller ved vejrbettinget ufremkommelighed (dage hermed har dog været begrænset). Generelt er der, især i starten af forløbet, mere tale om, at synkron undervisning ikke fungerer efter hensigten. Dette er også forhold, som fremgår af DAMVADs (2013) evalueringsrapport, hvori det anbefales, at anvende andre former for IT-støttet undervisning, f.eks. mere asynkrone løsninger.

Det er ikke kun tekniske problemer og de studerendes følelser hermed, der påvirker de studerendes manglende motiverede orientering mod streamet undervisning, men også deres behov (F1, RL (K) s. 7) og præferencer for fysisk og relationel tilstedeværelse i undervisning, synes at have en vis indflydelse: ”*Man har brug for at connecte også til underviserne... Så vil man hellere komme herop og få det her nærvær, man får bare ikke det samme ud af det, som hvis man sidder alene. Det kan være, det kommer med tiden... Skolen har altid været fra menneske til menneske, men kommer måske til at blive fra menneske til skærm. Jeg synes alligevel, det er også kropssproget, der spiller ind og alle de der tegn,... og den måde du artikulerer nu*” (F3, LS (K), s. 5-6). Online mediet giver ikke mulighed for prærefleksiv tavs forståelse af kropslig væren, tale, gestik, lugt og tilstedeværelse (van Manen & Adams, 2009, s. 17), som ellers er muligt i ansigt-til-ansigt relationer. Den fysiske orientering mod ansigt-til-ansigt miljøet handler også om de fysiske sociale muligheder, som fremmødet giver, f.eks. dét, at kunne spise rundstykker, kage (F1, RS (K), s. 9) eller drikke fredagsøl sammen (F1, LS (K), s. 31).

Anvendelsen af det fysiske rum italesættes som et element, der er funderet i deres alder og livssituation, idet de studerende pointerer, at de er unge og søger et socialt

⁷² Andre undersøgelser peger på tilsvarende teknologiske problemer (Lupshenyuk & Adams, 2009). Lydproblemer er f.eks. afsløret, som en begrænsende faktor for kvaliteten i Bleiker, Knapp & Framptons (2011) undersøgelse af radiografstuderende på første og andet år i uddannelsen.

fællesskab⁷³. Dette er noget, som de vurderer, at ældre studerende med børn måske ikke i samme grad har behov for (F3, LS (K), s. 5-6). Både den demografiske og den sociale orientering, mod de fysiske præferencer fremfor det virtuelle, synes at knytte an til deres livsfase og identitetsdannelse (Dau, 2013). Det fysiske samvær kobles eksempelvis til en følelse af, at høre til en gruppe: ” *Hvis jeg kun skú se Jer en gang om ugen, så ville jeg slet ikke føle, jeg havde en klasse. Jeg ville ikke føle, jeg sán´ hørte til, på den her uddannelse*” (F1, LS (K), s. 31). Selvom udsagnet vidner om spekulative antagelser fremfor direkte erfaringer, så vedrører disse antagelser præferencer, som ikke skal underkendes, idet de kan bunde i tidligere oplevelser, følelser og erfaringer. Præferencerne mod ansigt-til-ansigt⁷⁴ relationer er også koblet til aflæsning af det nonverbale kropslige sprog, som disse fysiske forbindelser (i modsætning til online miljøerne) giver (F1, KV (K), s. 17). Online mediet giver ikke tilsvarende adgang til kropssproget, selvom tegn og koder, f.eks. smileys kan anvendes til at indikere stemninger.

En anden årsag til, at de studerendes orienterer sig geografisk mod det fysiske miljø på UCN, fremfor mod online miljøet, handler om, at de oplever mindre ansvarlighed (F1, LS (K), s. 31-32) online og en mindre grad af forpligtethed, end tilfældet er ved fysisk tilstedeværelse, og dette gælder både i forhold til formel undervisning og studiegruppearbejde. Ligeledes er de studerendes orientering mod det fysiske miljø en del af deres biografiske kohærens (jf. beskrivelsen heraf i artikel VI, del 2), idet de studerende har indlejrede vaner med at mødes fysisk fra deres deltagelse i tidligere undervisningsmiljøer: ”*Så er man vant til det (at mødes fysisk) fra gymnasiet*” (F1, RS (M), s. 7). Disse vaner ændrer karakter over tid, efterhånden som de studerende erhverver sig nye erfaringer og kompetencer med online teknologierne⁷⁵ i studiesammenhænge, hvilket f.eks. erkendes af de lærerstuderende under det tredje fokusgruppeinterview: ”*Så jeg tror måske, det bare er blevet en del af vores hverdag. Jeg var ude på en papirløs skole, det var godt nok godt, jeg havde det her FlexVid, for ellers var jeg godt nok på røven... det er den vej, det går. så har de en hjemmeside, og der er nogle Blogs, og det er vigtig, vi har det med her i uddannelsen. Vi har fået nogle IT kompetencer, som vi ikke havde fået, hvis vi gik på et andet hold*” (F3, LS (K), s. 3).

⁷³ I en Ph.d.afhandling af Mikaelson (2008) argumenteres der tilsvarende for, at der er aldersforskel på grupper af studerende, hvor de traditionelle studier typisk retter sig mod yngre studerende så er netstuderende oftest lidt ældre og etablerede med familie, børn og sociale netværk.

⁷⁴ Williams (2012) undersøgelse af brugen af videokonferencer i paramedicinsk praktik illustrerer samsvarende, at en af ulemperne ved brugen af online medier i praksis er præferencerne for ansigt-til-ansigt kontakter blandt deltagerne.

⁷⁵ Dos & Demir (2013) bekræfter på baggrund af deres forskning, at Blogs kan understøtte studerendes refleksive tænkning og give grobund for dybere læring og konstruktion af viden.

De nye oplevede indlejrede kompetencer kan anskues som erfaringsmæssige og identitetstilføjende elementer, der relaterer til de identitetsmæssige forandringer (Dau, 2013) i kraft af, at de studerende mentalt, i højere grad end tidligere, har indlejret online brugen i deres hverdagsliv som studerende. Derudover tilkendes det også af lektorerne på læreruddannelsen, at de studerende som personer har haft en indre drivkraft i tilegnelsen, idet de har virket engagerede og modtagelige overfor af lære nyt. Dette tilkendes således af en lektor fra læreruddannelsen: *"De har også været typerne, der godt ville kaste sig ud i noget, så længe de har kunnet være kreative også med IT"* (F3, LL (M), s. 2). På trods af dette, har de studerende stadig efter 1½ år præferencer for ansigts-til-ansigts miljøerne der relaterer til deres habitualitet hermed, hvilket kan forklares ud fra en identitetsoptik, hvor det handler om opretholdelsen af et vist stabilt kerneselv (Dau, 2013). På trods heraf synes der at være pågæet visse transformationer gennem brugen og internaliseringen af online medierne. Det viser sig også i forhold til, de af lektorerne initierede, online processer.

Brugen af velkendte sociale medier, især Facebook, har spillet en central rolle (F2, LS (K), s. 8) for de studerendes orientering, både socialt og fagligt. Facebook er et medie (S), som de studerende var og er vant til at anvende og navigere på (F3, KV (K), s.4), hvilket betyder, at de studerende i høj grad også har brugt dette medie til at lave aftaler om f.eks. studiegruppearbejde (F2, LS (K), s. 8), til vidensdeling i studiegruppearbejdet (F2, RS (M), s. 6) og til udveksling af informationer om lektier, f.eks. i forbindelse med opgavebesvarelser: *"Lige kommunikere med de andre og høre, hvad tænker I? - Ikke sidde helt alene med det"* (F2, LS (K), s. 29). Facebook anvendes også, af de studerende, til at orientere om sociale arrangementer (F2, LS (K), s. 8), men en lektor på læreruddannelsen understreger, at hun som lektor fravælger denne platform, i undervisningssammenhænge, for at markere, at hun står på den platform, som vedrører læring (en grænsemærkning). Dette sker, på trods af, at hun anerkender fordelene ved den hurtige vidensdeling, som finder sted mellem de studerende på Facebook, f.eks. når der foregår skemaændringer (F3, LL (K), s. 3). Selvom mediet anvendes både fagligt og socialt, så pointerer en lærerstuderende, at samme medie kan begrænse det sociale: *"Men kan sociale medier ikke godt begrænse det?... hvis jeg ikke sad og ikke havde brug for at sidde på Facebook hele tiden og lægge billeder ind, så kunne man måske tage på café, eller se en film. Eller hvis man turde lige snakke med nogle i stedet for at sidde (på Facebook) (griner)"* (F1, LS, (K), s. 36). Den lærerstuderende giver her udtryk forskellige former for positionel orientering (se beskrivelsen heraf i artikel IV, del 2) relateret til enten den siddende position qua computerbrugen eller en kropslig geografisk orientering rettet mod udadrettede aktiviteter. Ifølge en af lektorerne på læreruddannelsen handler de studerendes retthed mod det sociale fysiske miljø også om, at sansningsmuligheder er anderledes i det fysiske rum: *"Altså, man kan jo ikke lugte tingene (online)"* (F1, LL, (K), s. 17). Brugen af velkendte sociale online medier, som en del af den formelle læring, er da heller ikke ukompliceret, da de studerende oplever, at grænserne mellem faglig orientering og ikke-faglige

orientering bliver utydelige (jf. beskrivelsen i artikel IV i del 2). En lærerstuderende udtrykker det således efter 1½ år i uddannelsen: ”*Så kommer man til at gå på Facebook, man skriver egentligt om noget fagligt, men så skal man også lige se det andet, sådan nogle ting, det forstyrrer mig da stadig, det tror jeg altid, det på en eller anden måde vil gøre* (F3, LS (K), s. 2). De studerende oplever forstyrrelser i deres læringsorientering forårsaget af f.eks. notifikationer fra Facebook (jf. artikel IV beskrivelse heraf i del 2).

De studerendes selvinitierede bevægelser væk fra studierettede aktiviteter, når de er online, synes at være under indflydelse af den studerendes manglende ansvarlighed (F3, KV (K), s. 1-2) og forpligtethed: ”*At gå ind på YouTube og se en kat, der spiller guitar, det ville man godt kunne gøre, når man sidder hjemme, men det går ikke, når man sidder i en gruppe... man er mere forpligtet*” (F3, LS (K), s. 2). En mulig årsag til de studerendes søgning mod ikke studierelaterede online aktiviteter skal også ses i lyset af konteksten, da de studerendes online brug i hjemmet er under indflydelse af deres vaner med brugen af mediet til mere lystorienterede aktiviteter⁷⁶. En anden årsag til de studerendes manglende faglige online orientering, f.eks. under opgaveløsning, vedrører oplevelsen af manglende feedback fra underviserne (F3, RS (K), s. 2). Den hos radiografstuderende oplevede manglende feedback synes at være i modsætning til, at lektorerne pointerer, at feedback er væsentligt også i forhold til at kunne individualisere og få indblik i de på klassen mindre aktive studerendes vidensgrundlag (F1, RL (K), s. 13 & F3, RL (K), s. 3). Modsatningen kan skyldes lektorernes manglende ressourcer hertil, idet lektorerne oplever, at individualiseret feedback er ressourcekrævende både i forhold til tidsforbrug og sikring af faglig validitet i feedback'en. Det er et vilkår, som også gælder for de studerendes online besvarelser og diskussioner, da skriftlige opgavebesvarelser på online medier fordrer, at de studerende sikrer sig en større grad af belæg og hjemmel end ved mere mundtlige fremstillinger, bl.a. pga. den synlighed og uforgængelighed som mediet giver. Selvom der således kan være tale om et større ressourceforbrug ved den skriftlige kommunikation online så kan samme skriftlighed også give et en mere nuanceret og valideret bearbejdelse af opgaver, spørgsmål o.a. Skriftlighed er således central for udvikling af de studerendes faglighed, forstået således, at skriftlighed medvirker til en mere nuanceret kognitiv orientering, gennem anvendelsen af akademiske fremstillingsformer. Denne kognitive faglige orientering faciliteres, når det er ressourcemæssigt muligt, gennem den sociale online interaktion med lektorerne.

Online mediet giver også et potentiale for individualisering af læreprocesserne. En lektor på radiografuddannelsen beskriver, hvorledes online miljøet giver mulighed for individuel tilrettelæggelse og et rum til læring, som kan være befordrende for

⁷⁶ Der mangler dog fortsat forskning i, hvordan studerendes hverdags erfaringer, med brug af IT, påvirker deres online studieaktiviteter (Chigeza & Halbert, 2014, s. 135).

netop nogle studerendes læringsorientering⁷⁷: ”Altså, der er nogle studerende, der er mere tilbagetrukne, og måske ikke er de første til at sige noget, når det foregår her face-to-face... Altså, dem, der er reflektive, har behov for noget mere tid til og så sidde at tænke over deres svar og måske også synes, det er vigtigt, at de har formuleret det helt korrekt, eller at de bruger de teoretiske begreber fuldstændigt korrekt,... der er jo nogle, der har det sådan, at de har mere tid og rum og plads til det, når det foregår over It's Learning. Jeg ser,... at der er nogle, som jeg slet ikke ville forvente, at være dem, som er fremme på banen, som lige pludseligt er det, ...det er rigtigt rart, at der er plads til dem” (F1, RL (K), s. 12-13).

De studerendes online brug og navigation i forbindelse med studieaktiviteter er dog ikke altid ukompliceret, men til tider meget ufokuseret⁷⁸: ”Det kører, det er en kæmpe stor refleksionsproces der sker, når man er på nettet, fordi hele tiden så kommer der nye vinduer og nye beskeder, og det hele det kører bare i en stor sådan pærevælling, så man aldrig nogensinde har 100% fokus” (F2, LS (K), s. 19). De studerendes ufokuserede aktiviteter kan betyde, at de studerende ikke opnår tilstrækkelig dybde i læringen, da deres online læringsaktiviteter bliver afbrudt af de forstyrrelser, som mediet afforder (jf. beskrivelsen i artikel IV i del 2). Dette opleves f.eks. af en radiografstuderende, der finder det sværere at tilegne sig fagligt stof online⁷⁹ end ved fysisk tilstedeværelse: ”Fordi tingene hænger bedre fast (ansigt-til-ansigt), end hvis jeg skulle sidde derhjemme og se på en skærm, så er der ting, der hele tiden distraherer en” (F1, RS (K), s. 9). Selvom der for denne studerende opleves manglende fokusering, så er der også i fokusgrupperne en erkendelse af, at deres manglende fokusering og adfærd rettet mod ikke studierelaterede online aktiviteter også handler om de studerendes egne mere eller mindre bevidste og frivillige orientering mod overspringshandlinger. Disse overspringshandlinger synes dog at variere fra dag til dag: ”Kun hvis man selv byder op til (forstyrrelser online), hvis man f.eks. åbner Facebook eller sådan et eller andet... Kun hvis man laver nogle overspringshandlinger for sig selv, altså... Nogle dage (sker det)... alle dage er forskellige” (F2, RS (K), s. 11). I hvor høj grad de studerende mere eller mindre bevidst tilvælger disse overspringshandlinger kan afhænge af deres mentale, fysiske og emotionelle ressourcer og præferencer på

⁷⁷ Forskning peger også på, at studerendes brug af teknologi kan medvirke til at styrke relationerne mellem underviser og lærende (Motteram, 2006).

⁷⁸ Problemer med studerendes navigation online beskrives flere steder indenfor forskningen generelt, f.eks. i forhold til radiografstuderendes (John-Matthewss, Gibbs & Messer, 2013) og lærerstuderendes behov for støtte (Chigeza & Halbert, 2014).

⁷⁹ Carr (2010) redegør i kraft af hans neurovidenskabelige undersøgelser for, at hurtige skift og brug af hyperlinks giver en distraheret tænkning og overfladisk læring. Problemet er ifølge Carr, ikke relevansen af, at kunne skimme stof, men det faktum, at denne type videstilegnelse bliver normen, hvilket betyder, at dybere kognitive processer forsvinder.

pågåeldende tidspunkt og/eller et behov for restituerende pauser: ”Så er det nogle gange vigtigt lige at komme lidt væk fra det... komme hen til det igen, og så sige, nå hvad?... Altså, så man giver hjernen lidt tid til, okay, ...du fik det hele med, så kører vi videre... Så pauser, det vil jeg sige, er en god idé, også bare fordi man mere sådan, altså uden at vide det, så reflekterer man rigtig rigtig meget over det, man har læst.... Det gør altså utroligt meget for ens læring” (F2, LS (K), s. 29 - 30). Selvom citatet kan tolkes som efterrationaliserede legitimering af overspringshandlingerne, så kan der også være tale om, at de studerende, for at kunne orientere sig, har brug for mentale pauser. Når det drejer sig om mere udbredte overspringshandling, så forsøger de dog at minimere disse, f.eks. i form af rammesætning og incitamentsstyring af deres studieaktiviteter online.

Der tegner sig et billede af, at studerende over tid bliver mere bevidste om (F2, LS (K), s. 23) og bedre til at disponere deres studietid i hjemmet (F3, RS (K), s. 3). De studerende udvikler med tiden en vis tolerance overfor forstyrrelser og uklarheder, selvom de stadigvæk er påvirkede heraf, som f.eks. en radiografstuderende udtrykker det: ”Der er stadigvæk nogle små (afbrydelser) nogle, ... Altså, det viser også, man skal have et større ansvar, man skal tage et større ansvar, fordi du er stadigvæk nødt til at holde fokus, på det du skal. Men jeg synes, at jeg er blevet bedre til det (F3, RS (K), s. 3). Der er tegn på, at de studerende oparbejder en vis modstandsdygtighed overfor afbrydelser. Dette synes at kunne blive faciliteret af lektorenes strukturering af krav og forventninger til de studerende: ”Altså, det (aktivitet online) kræver i hvert tilfælde, at man som underviser strukturerer det, og giver dem nogle deadlines og nogle opgaver, fordi det er sjældent, folk de synes, at de får noget ud af bare at gå ind i en diskussion. Så det kræver i hvert tilfælde, at der bliver stillet nogle krav til, hvad det er, der skal (foregår)...” (F1, RL, (K), s. 13). En tydelig rammesætning italesættes således som havende betydning (jf. artikel III, del 2).

Det er tilsyneladende ikke kun den didaktiske rammesætning, men også undervisernes varierende prioriteringer i anvendelse af fleksible løsninger med IT, som har indflydelse på de studerende, og deres læringsorientering. F.eks. har medieformen indflydelse herpå: *I pædagogik bruges Google Drev, så selvom man ikke selv bliver spurgt, er man aktiv*” (F3, LS (K), s. 4). Fildelingsmediet bliver i pædagogikundervisningen anvendt som et redskab, der medvirker til, at studerende bliver gensidigt involverede i de fastsatte læringsaktiviteter. Brugervenlighed har også indflydelse på de studendes involvering og navigation. F.eks. opleves It’s Learning som læringsplatform, ifølge de studerende, ikke ret nem at orientere sig på og navigere indenfor, selv ikke efter 1½ år i studiet: ”Vi bruger ikke it’s learning overhovedet, til gruppearbejde, men It’s Learning er heller ikke ret nem at navigere rundt på” (F3, LS (K), s. 2). ”Så sidder jeg bare og tænker, jeg ved ikke, hvad jeg skal (griner). Altså, jeg kan ikke finde rundt... Jamen, jeg kan ikke finde rundt derinde, jeg bliver forvirret over det, så lige pludselig, så er jeg inde på noget, så tænker jeg, jeg skal lige på toilettet eller et eller andet, så lukker den ned eller...”

(F2, RS (K), s. 7). Det er uklart, hvor meget tid de studerende har anvendt til at finde rundt og sætte sig ind i platformens funktioner, selvom de må formodes, at have oparbejdet nogle kompetencer til at kortlægge medieanvendelse gennem deres tidligere IT-brug. Det virker som om, de fleste studerende ikke er parate til at investere den tid, eller måske ikke har fået den nødvendige introduktion, der er grundlaget for, at platformen bliver anvendelig i fuld udstrækning (undtaget de studerende, der fungerer som mentorer). De studerende anvender, som nævnt, i stedet velkendte sociale medier til at holde sig opdaterede (F2, LS (K), s. 8). F.eks. anvender de Facebook til at oprette studiegrupper og lignende, men er klar over at det også indebærer en vis risiko for utilsigtede forstyrrelser og påvirkninger: *”Men der tror jeg også, Facebook er lidt farlig... Facebook er jo ikke seriøs, for så er der nogle, der har været til fest og viser billeder derfra og alt sådan noget. Eller man skriver om noget seriøst, og så går det over til noget useriøst. Hvorimod, hvis man kun skrev sammen på It’s Learning, som jo er det forum vi har, så ville man jo ikke blive forstyrret på samme måde. Hvor Facebook det kan bruges til mange ting”* (F3, LS (K), s. 2). Udsagnene vidner, i lighed med Tømte & Olsens (2013) fund, om, at de studerendes problemer med navigation på læringsplatforme betyder, at studerende i stedet anvender sociale medier som Facebook til at finde vej.

De studerendes anvendelse Facebook kan forklares ud fra deres vaner hermed, da næsten alle studerende dagligt anvender Facebook (S). Desuden kan en medvirkende årsag være, at de studerendes brug af Facebook fungerer som et rum for deres sociale orientering. Den online sociale orientering bliver, som nævnt, problematiseret af en lærerstuderende. Denne problematik rejstes også af en klinisk vejleder, der mener, at de studerende får stærkere sociale kompetencer ved at mødes fysisk. Da de sociale fysiske kompetencer anses som væsentlige for de studerende, som skal ud og kunne fungere i de professionsrettede praksisfællesskaber, så synes denne betoning også, at medvirke til, at understøtte præferencerne for ansigt-til-ansigt læringsmiljøer. Det betyder dog ikke, at online orienteringen udelukkes i forhold til de studerendes praktikperioder. F.eks. har de radiografstuderende adgang til de billeder, der ligger online i databasen EasyVis, hvor de studerende kan hente autentiske og aktuelle røntgenbilleder (af patienter) taget på sygehusene og anvende dem til studiebrug og i læringssammenhænge⁸⁰. Tilsvarende har de lærerstuderende adgang til eksempelvis Skolekom og de undervisningsmaterialer, som folkeskolelærerne deler på denne platform. Der er dog en væsentlig forskel mellem disse databaser, da Skolekom indeholder langt flere muligheder og variable løsningsforslag og kommunikationsmuligheder, med relevans for eksempelvis den didaktiske planlægning, hvorimod EasyVis primært er en billeddatabase.

⁸⁰ Brugen af kliniske røntgenbilleder i undervisningen til eksempelvis casestudier o.a. bekræftes at have et markant potentiale for førsteårs studerendes videntilegnelse og for udviklingen af deres professionsfaglighed (Howlett et al., 2009).

Når de studerende er i praktik, spiller online medier også en direkte rolle i professionsudøvelsen. I forhold til de lærerstuderende er tilstedeværelsen af online ressourcer meget varierende fra skole til skole og afhængig af den enkelte skoles ressourcer, prioriteringer og brug heraf. De radiografstuderende deltager, som nævnt, i en af deres praktikker i et online seminar⁸¹ og gør endvidere brug af online-teknologien ved videnssøgning, hvor de ofte anvender den regionale database PRI til at finde procedurer, retningslinjer og instrukser og Google til mere brede søgninger. De lærerstuderendes online videnssøgning under praktikken synes mindre udtalt, men varieret. De studerendes videnssøgning og deres validering af viden i praksis er i begge uddannelser primært understøttet af refleksioner, der i radiografuddannelsen også implicerer de professionelle validering. De radiografstuderendes brug af søgemaskinen Google problematiseres af en af lektorerne i radiografuddannelsen, som fortæller at de (på andet år) forlanger, at de studerende søger på internationale databaser (F2, RL (M), s. 3). En af forklaringerne på, at de studerende indenfor det første 1½ år ikke anvender mere internationale fagligt anerkendte databaser med professionsrelevant viden som eksempelvis PubMed, Cinahl, ERIC, SpringerLink eller i det mindste Google Scholar kan være, at de studerende først senere i studiet, og som en følge af de stigende faglige krav, bliver mere målrettede og bevidste om relevansen af videnssøgning på sådanne databaser.

Hvad angår de studerendes vidensudvikling af praksis gennem brug af IT, så oplever lektorerne i læreruddannelsen, at de studerende har fået nogle muligheder, der kan medvirke til at ændre praksis, til at anvende mere fleksible løsninger: ”Altså, det kan blive en løftestang i det. Det... er lige så svært, at få lærere ude i folkeskolen til det (fleksible løsninger)... På den måde bliver det også en slags rollemodel, uddannelsen, til at de (studerende) kan ta' med... tage noget med ud i skolen” (F1, LL (M), s. 28). Der er i lektorens udsagn tale om fremtidsrettede visioner, som ikke er blevet fuldt indfriet gennem undersøgelsesperioden, men som peger mod fremtidige muligheder. De lærerstuderende er dog opmærksomme på, at de har fået nogle kompetencer igennem deres involvering i de fleksible forløb: ”Jeg synes ikke, man er så skræmt for det mere. Vi er klædt på til, at sætte os ind i de her programmer, så jeg tror helt sikkert godt, vi kan være mere omstillingsparate” (F3, LS (K), s. 3). Alligevel, så nævnes det af lektorerne og de kliniske vejledere samt andre informanter, at der er individuelle forskelle, forskellige muligheder og forskellige kulturer, som nogle gange kan vanskeliggøre forandringer. Ligeledes italesættes det i radiografuddannelsen, at FlexVid ikke nødvendigvis ændrer de studerendes kompetencer, men blot tilbyder nogle varierede undervisningsformer i brugen af digitale løsninger og redskaber. En forklaring på, at der blandt lektorerne

⁸¹ Brugen af videokonferencer under praktikforløb er beskrevet i en undersøgelse af paramedicinske studerende (Williams, 2012). I denne forskning beskrives der både fordele og ulemper hermed.

og de studerende ikke opleves en ændring i kompetencerne skal ses i lyset af professionserhvervet, da radiografer, ikke i samme grad som lærere, kan anvende egne fleksible studieformer i udførelsen af erhvervet. I læreruddannelsen derimod beskrives de teknologiske løsninger af lektorerne, som praksisanvendelige redskaber: *"Det er jo et digitalt penalhus, kan man sige, til at formidle og... altså, i stedet for at alle afleveringer bliver skriftlige, og den skriftlighed er der så meget af i skolen, så kan de jo lave det mange steder"* (F1, LL (M), s. 9). De fleksible muligheder italesættes således først og fremmest som redskaber, der både kan vedrøre pædagogiske værktøjer, kollaborative værktøjer, videnssøgningsværktøjer og videndelingværktøjer. I citatet ovenfor pointeres ligeledes, at skriftlighed er en væsentlig lærerkompetence i forhold til professionens virke, men samtidigt peges der på nye former for skriftlighed gennem anvendelsen af digital teknologi. Der er altså tale om et begyndende skred i skriftlighedens karakter, hvilket betyder, at de studerende nødvendigvis må rette deres opmærksomhed og faglige udvikling mod både eksisterende praksisser og kommende mere teknologiunderstøttede praksisser.

Den opmærksomhed som FlexVid har givet aktørerne, har betydet, at f.eks. lektorerne har fået et øget fokus på mere utraditionelle undervisningsformer, især i læreruddannelsen, hvor blended learning er nyt for de fleste undervisere: *"Jeg har gjort mig mere umage der, for at det ikke sådan skulle være traditionelle opgaver... inddrage andre elementer, sådan det multimodale, som også kan være teater"* (F3, LL (K), s. 2). Lektorerne udtrykker, at eksperimenteren med IT og andre fleksible løsninger har været legitimeret af selve projektets implementering af blended learning.

Vægtningen i forhold til fleksibilitet angår nødvendigvis ikke IT, men alle mulige fleksible undervisningsformer, med eller uden brug af online teknologi. De værktøjer som forefindes i online miljøer findes også i ansigt-til-ansigt miljøer og ved mere traditionel teknologibrug, men fleksibiliteten synes at blive styrket gennem den stedsuafhængighed i tid og rum, som online mediet giver, tillige med at udbuddet af værktøjer generelt øges. Det ser ud til, at fleksibiliteten og de utraditionelle tiltag får især de lærerstuderende til at vurdere, at læringen bliver mere kreativ, men også anvendelig i forhold til de målgrupper, som de møder i professionspraksis⁸²: *"Det virker som om, vi er blevet præsenteret for nogle forskellige programmer, som vi kan bruge, f.eks. det her SkoleTube, som har forskellige programmer som Go-animate og Prezi og alle de her ting. Det synes jeg er super fedt, altså, at man nu har den mulighed, og at man kan bruge det i undervisningen, og det fungerer faktisk super godt. Fordi man kunne tydeligt se i*

⁸² En undersøgelse, blandt 421 studerende fra 5 uddannelser, af brugen af IKT i studiet, på arbejdspladsen og i fritiden bekræfter, at studerende finder brugen af IKT mest anvendelig og nemmere at benytte i relation til arbejdsrelaterede aktiviteter (Edmunds, Thrope & Conole, 2012).

dag, da vi skulle have præsenteret det her (for skoleeleverne 9. klasse), man har nogle elever, som er meget opmærksomme og nysgerrige på hvordan... hvorimod hvis vi havde stået op ved en tavle og 'bla bla bla', altså, nu havde vi om romantikken, det er måske ikke det mest ophidsende emne altså (griner), så er det måske fint, at man har noget, der sådan ... associerer til de unge... Det er sådan mere praksisrettet, ikke så meget skrive ned... Også bare til vores egen undervisning. Det er hele tiden gruppearbejde... ud at lave noget, der er anderledes og nytænkende... noget man kan bruge i folkeskolen... Og det er jo ikke altid noget, der har med medier at gøre, det kan også være sådan noget poetry slam, hvor man skal synge digte og sådan noget, men... at der sker noget anderledes. Det synes jeg da, er godt ved det,... at vi også er et forsøgshold, at vi får lov til så mange forskellige ting. Det er fedt, at det ikke bare er den skolegang, vi kender... Så på den måde, så synes jeg også, det er rart, som de andre siger, at man lige får nogle flere muligheder til det, og man begynder også... lidt mere selv at tænke, 'jamen, hvordan kan jeg få IT med ind i undervisningen og kan gøre det på en sjov måde', så sådan det ikke bare bliver ligesom, det plejer... Ja, det synes jeg da helt sikkert, også i praktikken, vi tænkte bare helt vildt meget mere kreativt... det synes jeg bare, det smitter så meget af, når man selv gerne vil vise noget på en sjov måde... Og man kan også bare se, at eleverne de var ligesom, de bliver meget mere opmærksomme på det og synes også, det er spændende og sjovt at lave... at der er nogle, der synes, at det også er rigtig fedt ... Men jeg tror også at grunden til, at vi blev overraskede over, at eleverne har det sådan, det er også fordi, vi selv har det lidt sådan her i det sidste år, der gik vi også og snakkede rundt om, har vi egentligt lært noget i år?, fordi vi har bare fået en masse ideer omkring, hvordan man underviser og sådan noget, men vi har jo lært en rigtig rigtig masse,... både hvad det handler om, vi har bare, ja, vi har været i den der idéernes verden..." (F2, LS (K), s. 9 - 11).

Selvom de lærerstuderende udtrykker både, at de har lært noget og oplevet det som en kreativ proces, så bliver det mere udefinerbart, hvad de har lært, og hvordan det har været kreativt, men processen tyder på, at de har været igennem nogle forløb, hvor de har gjort brug af høj grad af deltagerstyring. De fleste lærerstuderende har i mange tilfælde selv været ansvarlige for at afprøve og sætte sig ind i de teknologiske muligheder og trække på de medstuderendes erfaringer hermed. Dette kan have haft indflydelse på, at de lærerstuderende i så høj grad beskriver brugen af fleksible løsninger som en kreativ proces, som de også oplever, de kan anvende i deres praktik og kommende erhverv, f.eks. i relation til inklusion af elever (F3, LS (K), s. 3). De lærerstuderendes motivation, indflydelse på og selvstyring af de blandede aktiviteter synes således at falde ind under de kriterier for design af IT-baseret undervisning, som Glud, Buus, Ryberg, Georgsen & Davidsen (2010) har opstillet. Motivationen viser sig bl.a. ved, at de studerende formår, at agere innovativt med brug af IT i forhold til undervisningstilrettelæggelsen. De radiografstuderendes muligheder for selv at udforske de blandede undervisningsformer ligger, ikke i samme grad ligefor, da deres professionelle

virksomhed ikke primært er rettet mod undervisning⁸³, men mod radiografisk praksis. Selvom radiografi er et højteknologisk område, så består funktionen primært i udførelse og udvikling af billeddiagnostiske undersøgelser, behandlinger og screeningsforløb og ikke fleksibel undervisning. IT synes heller ikke (ifølge de kliniske vejledere), at kunne bidrage med noget særligt indenfor radiografpraksis, set i relation til videndeling mellem radiografer på tværs af sygehuse, da de i stedet foretrækker at anvende andre medier, såsom telefonen. På trods af forskellene så giver IT teknologien i begge uddannelser et 'vindue' til praksis i form af både didaktiske og billeddiagnostiske online materialer o.a., men da dette er velkendte elementer, så betragtes implementering af FlexVid ikke som et større forandringselement i radiografuddannelsen.

Lektorerne i radiografuddannelsen har, som nævnt, i højere grad, end lektorerne i læreruddannelsen, haft kompetencer indenfor tilrettelæggelsen af blended learning og brug af IT, hvilket har bidraget til en tydelighed i tilrettelæggelsen af de blandede forløb. Denne tydelighed har i langt mindre grad har gjort sig gældende i læreruddannelsen, hvilket har betydet, at de studerende, især i starten af uddannelsen, var meget afvisende overfor deltagelse i FlexVid: *"Altså, vi vil bare gerne have en almindelig læreruddannelse, men at... vi har jo fået mange flere muligheder... så vi er jo glade for det i det lange løb... Det hele er bare blusset op, og så... har vi manglet lidt den der faglige, som når man siger, derfor har I lært det, eller, men vi har alligevel fået det faglige ind over samtidigt med... Så der er vi ligesom blevet ført bag lyset på en eller anden måde"* (F2, LS (K), s. 11). Selvom det kan være svært at vurdere, hvad de studerendes præcist har fået ud af de fleksible forløb, så er de studerende begyndt at få mere positive holdninger til brugen af IT. På trods af de forskelle, der har været i de to uddannelser, synes der at være givet de studerende nogle redskaber, som de kan anvende i større eller mindre grad i deres professionelle praksis, noget som også erkendes, at være uundgåeligt i nutidige læringssammenhænge: *"Man kan ikke komme udenom det, IT, den er der bare"* (F3, LS (K), s. 3). Der er blevet en større bevidsthed opmærksomhed på IT, især efter første år i læreruddannelsen: *"Der er måske i højere grad her på andet år mulighed for, at de kan selvstændiggøre deres studier... og så sive ud... hvor de helst vil befinde sig, og så kan de arbejde på Google Docs, eller hvad det nu kunne være, ikke?"* (F2, LL (M), s. 6). En afforklaringerne, på de mulige forandringer efter første år, kan være, at lektorernes har opnået øgede erfaringer i brugen af blended learning, men også, at der i mindre grad er tale om mødepligt på læreruddannelsen efter første år. Derudover har studerende i begge uddannelser fået begyndende vaner med at være i og agere indenfor de blandede miljøer, og de har fået en større grad af accept heraf og tilpasning hertil. Dette kommer bl.a. til udtryk blandt de radiografstuderende, som på trods af adskillige fravalg af deltagelse i online streamet undervisning (F1, RL, (M) s. 4), efterspørger denne mulighed lidt længere

⁸³ Kun sekundært ved oplæring af kollegaer, studerende og i vejledningen i patienter.

henne i uddannelsen (ca. 1,5 år efter studiestart) - lektorerne havde afskaffet streamingsmulighederne på dette tidspunkt, med den begrundelse, at de studerende ikke gjorde brug heraf.

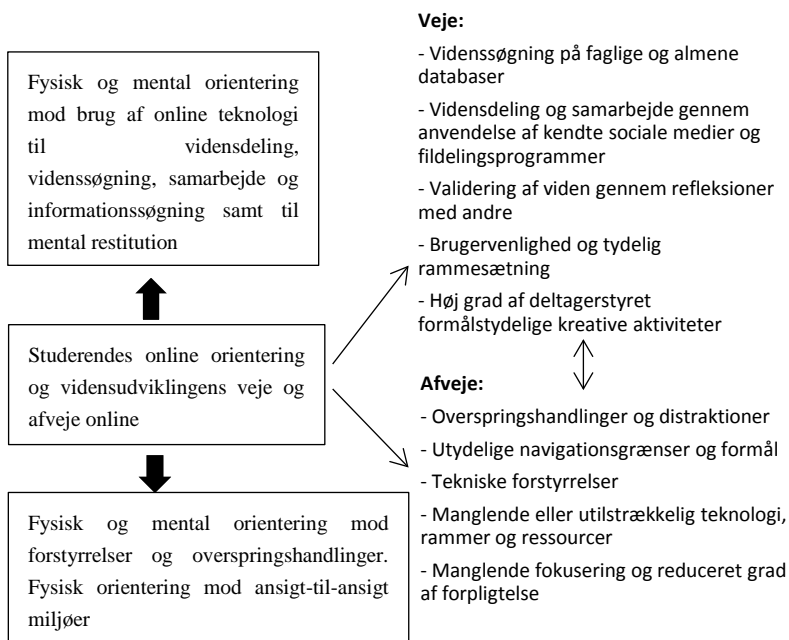
De studerendes muligheder for at anvende online teknologi i den professionelle praksis, både til undervisning og til mere kollaborative aktiviteter og egen orientering, er afhængig af både den kultur og de vaner, der er i praksis med f.eks. online videnssøgning (F2, RL, (K), s. 3) og de ressourcer, som praktikstederne giver og har adgang til. F.eks. beretter de lærerstuderende om manglende eller ikke funktionelle computere eller varierende internetadgang i nogle folkeskoler. Samme problematikker⁸⁴ gør sig gældende på nogle sygehuse: ” *Jamen, jeg tror, det fylder for os (online seminar på modul 3 og virtuel refleksionsøvelse på modul 4), fordi vi ikke kender teknikken, vi har ikke teknikken til rådighed, vi skal anskaffe det, og vi har ingen penge til at købe det for, og så er det jo klart, så påvirker det de studerende*” (F3, KV (K), s. 1). En lektor pointerer også hvorledes teknologibrugen ikke handler om vilje, men om ressourcer⁸⁵: ”*I region Nordjylland så er det svært at få adgang til Adobe Connect, at få internetforbindelse, adgang til en computer med internet, og hvis ikke den teknologiske infrastruktur er på plads, så kan man have nok så mange didaktiske overvejelser over, hvordan man skal være fleksibel og lave online læring, men det hjælper jo ikke noget. Det er nogle forudsætninger, noget hardware og software og noget IT-politik. Det har ikke noget at gøre med, hvordan folk er skruet sammen i hovederne... Vi er ikke så langt foran*” (F3, RL (K & M), s. 1). De studerendes muligheder, for at anvende og gøre brug af mere online baserede kollaborative værktøjer til deres faglige orientering og vidensdeling, synes således at være begrænset af de rammer, ressourcer og vilkår, som gør sig gældende i praksis. (Manglen på optimalt teknisk IT-udstyr gør sig også, i nogen udstrækning, gældende på UCN, hvor der ikke er midler til eksempelvis mere avanceret audioudstyr i forbindelse med synkron undervisning).

Det generelle billede af de studerendes online orientering tegner således et mangfoldigt og broget billede af forskellige betingelser for de studerendes online orientering, hvor forskellige oplevelser, muligheder og barrierer kommer til udtryk både i forhold til de studerendes egen læring og i forhold til vidensudviklingen i praksis, selvom der over tid synes at blive skabt et større rum for brugen af online teknologier i begge uddannelser. Selve brugen af online medier er dog ikke uafhængig af de forskellige læringsrum og disses affordance, og uanset hvor de studerende befinder sig fordrer det en stillingtagen til de forskellige aspekter, som

⁸⁴ Williams (2012) bekræfter af en af ulemperne, ved anvendelse af videokonferencer i praksis, er afhængigheden af undervisningsteknologi og det dertil tilknyttede software og hardware, samt en tilstrækkelig bredbåndsforbindelse.

⁸⁵ Ressourcer og infrastruktur viser sig også i andre undersøgelser at være en udfordring, f.eks. i Bjarnø's (2005) forskning i implementering af blended learning i læreruddannelsen.

påvirker de studerendes orientering: ”Det er lige meget, hvor jeg befinder mig, så er der et aspekt af de forskellige ting, som jeg må tage stilling til, før at jeg kan begynde så at tænke læring” (F2, LS (K), s. 26). Den lærerstuderendes udsagn vidner om, hvorledes læringen er situeret, og hvorledes læringsrummet har betydning for læringen uanset, om der er tale om mere online baserede læringsrum eller fysiske tilstedeværelsesrum. De studerendes orientering og vidensudviklingens veje og afveje online er opsummerende illustreret i nedenstående figur 15.



Figur 15 Illustration af studerendes orientering og vidensudviklingens veje og afveje online

Illustrationen i fig. 15 sammenfatter de studerende online orientering samt veje og afveje ved brug af de ensrettede pile. Den to-rettede pil mellem veje og afveje indikerer de dialektiske relationer, der er herimellem. Eksempelvis kan overspringshandlinger i form af de studerendes orientering mod forstyrrelser, initieret af f.eks. Facebook-notifikationer, medføre, at de modtager viden delt af medstuderende, som kan enten være af formel eller uformel karakter. Modsat så kan samme forstyrrelser og overspringshandlinger resultere i manglende fokusering og distraherede læreprocesser.

4.7 SAMMENFATNING AF FORTÆLLINGERNE OM DE STUDERENDES ORIENTERING OG VIDENSUDVIKLINGENS VEJE OG AFVEJE

Alle fortællinger peger generelt på, at de studerendes orientering i høj grad er konstitueret og under indflydelse af de mentale og fysiske rum (forstået som 'peripersonal spaces' jf. Dau, 2014e), som de studerende bevæger sig kropsligt, socialt og kognitivt indenfor. De studerendes påvirkning af, beboelse og ageren med og i rummet har indflydelse på deres læreprocesser og rummenes affordance heraf. Læreprocesserne kommer til udtryk gennem de studerendes orientering mod at opnå udvikling af egen eller professionens viden, hvorfor orienteringen er relateret til vidensudvikling og dermed også læring⁸⁶. Ligeledes peges der på, at veje og afveje ikke kan adskilles, når der er tale om læring og vidensudvikling, idet læring og vidensudvikling fordrer såvel veje og afveje, men at der i højere grad er tale om en dialektisk balance herimellem (forstået som en gensidig indflydelse), der kan befordres af en synliggørelse af forholdet. Resultaterne om veje og afveje er opsummerende skitseret i tabel 4 nedenfor:

Tabel 4 Vidensudviklingen veje og afveje i henholdsvis praksis, på UCN, i hjemmet og online

Veje:	Afveje:
<p>I praksis</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vidensdeling og -kombinering gennem observationer, refleksioner og interaktioner • Social videnstilegnelse (tavs og explicit) gennem deltagelse i praksisfællesskaber f.eks. gennem handling og øvelse • Tid og rum til læring og vidensudvikling • Vidensdeling og -internalisering ved implementering af metoder, redskaber eller idéer i praksis <p>På UCN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vidensdeling og -kombinering gennem varierede undervisningsformer og 	<p>I praksis</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produktionspres og arbejdsvilkår (herunder forstyrrelser) • Manglende adgang til fagprofessionelles autentiske professionsfaglige og erfaringsbaserede viden/praksis • Manglende studerendeinitierede interventioner • Reproduktion <p>På UCN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manglende eller vag strukturalitet og oplevelse af sammenhæng i studiet • Forstyrrende objekter f.eks. ved uengagerede undervisningsformer, lydgener og tekniske vanskeligheder

⁸⁶ Jf. tidligere beskrivelse af, at disse begreber ikke kan adskilles.

<p>studiegruppeaktiviteter</p> <ul style="list-style-type: none"> • Videnstilegnelse gennem afbalancerede indre og ydrestyrede aktiviteter i studiet • Socialitet, herunder fagligt forpligtende og identitetsunderstøttende studiebaserede fagfællesskaber • Interaktion med engagerede undervisere • Strukturalitet via rammesætning/kortlægning • Metodiske frihedsgrader <p>Hjemme</p> <ul style="list-style-type: none"> • Strukturalitet gennem rammesætning, kortlægning og incitamentsstrukturer • Geografisk, fysisk og topografisk orientering mod rum/objekter for læring i og udenfor hjemmet • Mentale pauser <p>Online</p> <ul style="list-style-type: none"> • Videnssøgning på faglige og almene databaser • Vidensdeling og samarbejde gennem anvendelse af kendte sociale medier og fildelingsprogrammer • Validering af viden gennem refleksioner med andre • Brugervenlighed og tydelig rammesætning • Høj grad af deltagerstyret formålstydelige kreative aktiviteter 	<ul style="list-style-type: none"> • Manglende afbalanceret strukturalitet mellem indre/ydre-styring i relation til undervisningen • Emotionelt betinget afstandstagen <p>Hjemme</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emotionelt og habituelt funderet spatial mobilitet mod aktiviteter og objekter, der afforder desorientering og overspringshandling • Manglende faglig socialitet • Manglende fokus <p>Online</p> <ul style="list-style-type: none"> • Overspringshandling og distraktioner • Utydelige navigationsgrænser og formål • Tekniske forstyrrelser • Manglende eller utilstrækkelig teknologi, rammer og ressourcer • Manglende fokusering og reduceret grad af forpligtelse
---	--

Kortlægningen af veje og afveje indenfor læringsrummene giver et narrativt grundlag for italesættelse af læringen i fleksible uddannelser. Veje og afveje anvendes som metaforiske begreber, der indgår i et dialektiske forhold og knytter sig til fænomenet orientering.

Fænomenet orientering viser sig i de gennemgående fortællinger, som anvendes af informanterne. Der tegner sig gennem fortællinger (og de indlejrede plots) et billede af de studerendes orientering/desorientering, i de fleksible tilrettelagte læringsrum, som værende:

- Spatialt betinget, hvor orienteringen i de forskellige læringsrum er betinget af arkitekturen, indretningen og de dertil hørende objekters affordance. Den rumlige orientering er kontekstuel og situeret både kropsligt, kognitivt, socialt og emotionelt, hvor artefakter, tid, mentale/fysiske rum, kroppens navigationsvaner i rum, rumindretning, topografi, geografi, navigation og grænsevisibilitet, samt mennesker og deres guidning/styring, oplevede forpligtelser, ansvarlighed, engagement, følelser og bevægelser spiller en rolle. Ved de spatiale påvirkninger kan orientering vanskeliggøres af stimulus betingende forstyrrelser og distraheringer, tillige med, at tekniske problemer og manglende ressourcer kan være desorienterende. I modsætning hertil kan refleksivitet og vidensdeling, gennem eksempelvis dialoger og interaktioner (tavse eller eksplicite), være retningsgivende. Spatialiteten kan være både kortlæggende og afledende for studieaktiviteterne.
- Bevægelsesrelateret, i forhold til såvel nutidige mobilitetsmønstre, fortidige repræsentationer af bevægelsesmønstre og fremtidige forestillinger om, hvorledes den processuelle læringstegnelse vil pågå. Mobiliteten er situeret og koblet til både erfaringer, identitet, vaner, sociale og faglige relationer, præferencer, forestillinger, oplevelser, følelser, tænkning, interaktioner, rumlige muligheder og begrænsninger samt oplevelsen af sammenhæng eller mangel på samme. Mobiliteten kan vise sig i form af bevægelser i fysiske og virtuelle læringsmiljøer, og kan eksempelvis vedrøre fysisk-kropslige, emotionelle, virtuelle og/eller mentale bevægelser og søgninger. F.eks. ved refleksioner og gennem interaktioner, dialoger og kombineret af viden. Mobiliteten kan være faciliterende for videnstegnelsen gennem brugen af eksempelvis formålstjenstlige bevægelser, men kan også forårsage navigationsproblemer, da mobiliteten ligeledes kan bestå af eksempelvis lystbetonede overspringshandlinger. Ydrestyrede interaktioner og indrestyrede emotion og kognition influerer også på bevægelsesmønstrene mod eller imod studieaktiviteter
- Interaktionsbaseret, i de praktiske samhandlinger med rummet og dets medier, objekter og subjekter f.eks. fagfæller og andre. Interaktionerne er konstitueret af og konstituerende for den spatiale orientering, vaner, erfaringer, identiteten, socialiteten, engagementet og graden af målrettedhed samt forpligtelse. Interaktioner er bl.a. kommunikativt, dialogbaseret og narrativt konstitueret, og pågår eksempelvis ved at søge, dele, opdatere, kombinere og internalisere viden. Interaktionerne er bl.a. influeret af adgang, rollemodeller, praksis, håndværk, refleksioner, øvelser,

samhandlingsmuligheder, ressourcer, hierarkier, handlingsrum, mentale forestillinger, vaner, kulturer og strukturer. Interaktioner kan være retningsgivende, men også være afledende for studieaktiviteterne afhængigt af interaktionernes form, funktion og rettedhed.

- Socialt stimuleret, af praksisfælleskaber, sociale fælleskaber, faglige fælleskaber, kulturer, samarbejdsrelationer, rollemodeller og relationer mellem; studerende-studerende (grupper), studerende-mentor, studerende-vejledere/fagprofessionelle, studerende-patienter/elever. Socialiseringen kan på den ene side initiere tilpasning, til eksempelvis kulturer, grupper, hierarkier og rammevilkår, og på den anden side facilitere vidensudvikling gennem eksempelvis spejlingen af professionelle mestre, og ved refleksioner sammen med andre. Socialiseringen kan ligeledes medvirke til faglig indsigt i både tavs og eksplicit viden og giver et grundlag for kombineret af egen viden med andres, gennem de muligheder interaktionerne giver for vidensdeling og gennem skriftlige som mundtlige dialoger, fysisk eller online.
- Strukturbetings, herunder mål-, struktur- og incitamentsstyrede f.eks. i forhold til uddannelsesmål, hierarkiske strukturer, selvstyring/ydrestyring, produktionspres, professionsrettethed og oplevelsen af sammenhæng. Strukturer kan være retningsgivende og rammesættende for studie- og læringsaktiviteterne, men også samtidigt være begrænsende for kreativiteten og de studerendes deltagerstyring og ansvarlighed. Strukturer betyder, at der gives navigationsrammer for orienteringen, f.eks. gennem lærerstyrede aktiviteter, men samme rammer inkluderer mulige begrænsninger for orienteringen. Der er forskellige former for strukturer, nogle er eksterne, f.eks. de fysiske, kulturelle og lovmæssige, mens andre er interne, f.eks. i form af de selvreguleringsmekanismer som studerende gør brug af.
- Identitetsstimuleret, herunder identitets: -skabende, -søgende og -stabiliserende. Den identitetsstabiliserende orientering vedrører f.eks. værdiforankring, præferencer og habitualitet, eksempelvis kropslige, fysiske og mentale erfaringer/vaner og præferencer. Identiteten kan være retningsgivende og et forudsætningselement for videnstilegnelsen, men kan samtidigt også være begrænsende herfor, idet en vis stabilitet søges opretholdt med henblik på at beskytte kerneselve, eksempelvis gennem fastholdelsen af adfærdsmønstre og kropslige rutiner. Identiteten kan have forskellige fremtrædelsesformer i forskellige rum. Disse del-identiteter giver retning for de forskellige rumrelaterede orienteringsprocesser.
- Følelsesmæssigt betings, hvor oplevelsen af positioner i fagfælleskaber og i relationer har betydning for både den mentale, virtuelle og fysiske orientering, men også har betydning i relation til de rumlige emotioner knyttet til den spatiale orientering i tilnærmelsen mod objekter og subjekter, af fysisk eller virtuel karakter. Der er tale om en mobilitet enten mod emotionelt behag eller en håndtering af ubehag. F.eks. bevægelser

mod lystbetonede fysiske/kropslige og online lystbetonede aktiviteter eller mod studierettede incitamentstyrede aktiviteter initieret af følelsesmæssige stimuli og/eller adfærdsregulerende tiltag og belønningssystemer. Emotionaliteten kan både være faciliterende for de studierettede aktiviteter, eksempelvis qua motivation, engagement og følelsesmæssige forpligtelser, og begrænsende, eksempelvis i kraft af de emotionelt diskriminerende valg, som der træffes i forhold mediebrug, undervisningsformer og øvrige aktiviteter.

Orienteringen er som opsummeret konstitueret af spatiale, bevægelsesrelaterede, interaktionsbaserede, sociale, strukturelle, identitetsmæssige og følelsesmæssige forhold, der alle er interrelaterede og en del af den narrative forståelse, som er kortlagt i afsnittet og de forudgående fortællinger. Orienteringen viser sig, på baggrund af de konfigurerede fortællinger, at være et fænomen, der i begrebslig forstand kan favne læringsbegrebet ud fra en processuel forståelse af læring og vidensudvikling. Det refigurative grundlag herfor vil blive uddybet i afsnit 4.8 herunder, hvor fænomenet orientering behandles indenfor en refigurativ fortolkningsramme.

4.8 EN REFIGURERING AF FÆNOMENET ORIENTERING UD FRA DET METAFORISKE GRUNDLAG

Den kreative proces, i overgangen fra prefiguration til konfiguration og refiguration, gør det muligt at tage et videnskabeligt skridt mod mere almengyldige forklaringer. Der tale om brug af phronesis og en reflekterende dømmekraft, til at finde det almengyldige, som kan være gældende for nye tilfælde (Rendtorff, 1998, s.26). Dette foregår via omvejen og gennem løsrivelse fra den oprindelige forståelse, ved at tillade kritiske undersøgelser og forklaring gennem udforskning (jf. beskrivelsen heraf i artikel V, del 2). Fortællingerne, og den diskursive tekst med de indlejrede dobbelte meninger, siger noget om væren (Ricoeur, 1974/2004, s. 66) i de blendede forløb. Det er gennem tilbagevenden til de metaforiske referencer i fortællingerne, at den logiske relation mellem udsagn og forklaringselementer går omvejen og teoretiske modeller kan opstå (Ricoeur, 1975/2003, s. 285-287) både som bagudskuende referentielle og fremadskuende fiktive modeller, hvorved styrken ved genbeskrivelsen (i form af udledningen af en teoretisk model) understøttes af det metaforiske grundlag (Ricoeur 1974/2004, s.100-101). Det metaforiske grundlag fungerer således både via referencen (til de præ- og konfigurerede fortællinger) og via en forskydning og substitution herfra (Ricoeur, 1975/2003, s.1), og medvirker til at skabe et nyt meningskompleks i diskursen.

Metaforer kan defineres som hørende til ordet og bevægelsen. Udskiftningen af det benævnte med en metafor, kan rumme både sammenhængen og afvigelsen i meningen (Ricoeur, 1975/2003 s.17-19) og dermed favne både dobbelt- og flertydigheder, som det også er skitseret i de foregående figurer (af studerendes

orientering og vidensudviklingens veje og afveje) med brugen af de to-rettede pile mellem metaforerne om veje og afveje. Disse metaforer relaterer til det meningskompleks, som omhandler fænomenet orientering, idet sammenhænge og overensstemmelser favnes mere ontologisk i det metaforiske grundlag, som er konstituerende for fænomenet orientering.

I det følgende redegøres derfor for, hvorledes fænomenet orientering kan begrundes og forklares ud fra tekstens referencer og de konfigurerede fortællingers metaforer på et ontologisk niveau. Dette gøres med hjælp fra forskning om rum og menneskers geografiske, spatielle orientering, der relaterer til filosofisk-teoretiske, fænomenologiske, økologiske, antropologiske og psykologiske perspektiver herpå. Undervejs forklares fænomenet 'orientering' ud fra et refigurativt teoretisk perspektiv, med de af forskeren valgte teoretiske forklaringsselementer, med referencer til nogle af de i teksten understregede metaforer, samt med referencer til de refigurerede resultater fra de medtagne artikler (resultaterne inddrages uden gentagne redegørelser herfor, idet der i stedet refereres til artiklernes fortolkninger). De refigurerede resultater udmunder i en model over orienteringen og dennes dimensioner. Refigurationen berører det ontologiske og det teoretiske niveau gennem brug af kilder, og der inddrages kilder, som ikke har været medtaget i artiklerne, da orientering som fænomen er opstået efterfølgende. Da der er tale om en distancering fra de præ- og konfigurerede fortællinger, men samtidigt en reference hertil, vil der blive inddraget empiriske eksempler. Refigurationen peger således både fiktionelt fremad og referentielt bagud, og giver rum for generaliseringer⁸⁷ på baggrund af de fænomenologiske fund.

Strukturen af afsnittet består først af en kort situering af orienteringsbegrebet i herværende forskning og derefter pågår en afdækning af fænomenet orientering ud fra teoretiske optikker, relateret til det empiriske grundlag fra fortællingernes metaforiske udsagn og fra fundene i artiklerne i del 2. Dernæst samles afdækningen af fænomenet orientering i en model (figur 16), der refererer bagud til de empiriske fund oplistet i foregående afsnit og fremad, i forhold til den teoretiske afdækning, som er pågået. Dette fremgår også af den efterfølgende punktoversigt, over dimensionerne i figur 16, som inddrager referencer fra artiklerne i del 2 og nye teoretiske referencer. Oversigten bliver optakten til det efterfølgende afsnit 4.9, som tilbyder en begrebsliggørelse af læreprocesser på baggrund heraf.

Orienteringsbegrebet indskriver sig som et bidrag til human- og samfundsvidenskabernes seneste årtis vending mod en mere kontekstuel situeret forståelse af rum, materialitet og objekters betydning for læring, oftest beskrevet

⁸⁷ Generaliseringerne skal ikke anses som manifestationer, men som grundlæggende vilkår for lærendes mentale og fysiske orientering i fleksible læringsrum., som kan genfortolkes, nuanceres og/eller forandres over tid.

som en spatial vending (spatial turn) eller topografisk vending (Hastrup, 2005, s. 145-146). Herværende projekt adskiller sig fra den øvrige forskning ved for det første at tage udgangspunkt i konstruerede og forhandlede fortællinger som bearbejdes gennem en mimetisk fortolkningsproces. For det andet ved, at orienteringsbegrebet nuanceres, til ikke kun at omhandle overordnede beskrivelser af læring som situeret. I kraft af en tilbagevending til de oprindelige beskrivelser orientering indenfor biologisk økologi (jf. artikel IV, del 2), gives der en nuanceret optik på spatial orientering i fleksible læringsrum, som udvides til ud over den fysiske orientering også at omfatte den mentale og virtuelle orientering. For det tredje gives der, gennem refigurationen af fortællingen, optikker på de studerendes orientering i blendede rum gennem brugen af en anvendelsesfilosofisk fænomenologisk optik.

Orientering vedrører både den mentale, fysiske og virtuelle orientering i rum, og orienteringen relaterer til både det enkelte individ, grupper af individer og organisationer. Begrundelsen herfor skal ses i lyset af projektets fokus på en mere økologisk tænkning⁸⁸, relateret til de studerendes orientering, men også i forhold til de teoretiske optikker, som projektet gennem artiklerne gør brug af i forhold til begrebet 'ba'⁸⁹ (se artikel I og II, del 2). De studerendes orientering er influeret af de rum, de bevæger sig indenfor, samt rummenes indretning og entiteter, der afforder en bestemt type af adfærd (jf. artikel II, del 2). Rummene er ikke statiske størrelser, men produktive foranderlige og forandrende i tid og sted (Thrift, 1996, s.43). Orientering i rummene bærer præg af de tidligere aktioner og handlinger, som rummet har befordret eller beforder. Ifølge geografiprofessoren Massey (2005, s. 24) er der tale om, at rum indeholder dimensioner af mangfoldige og mangeartede baner (orienteringsveje), der rummer forskellige slags historier, som ikke kan reduceres til simple årsagsforklaringer. Massey (2005) argumenterer for, at rummet er interrelationelt, en sfære af muligheder for mangeartede eksistenser i midlertidige mangfoldigheder, og at rummet altid er under konstruktion, foranderligt og i en uafsluttet proces. En proces, som indeholder en samtidighed af historier indtil nu. For individerne er der tale om en familiaritet med oplevelsen af rummet, en familiaritet, der er formet af, formes af og former rummet. Der er i forhold til det første tale om et blik på, hvordan rummet gør indtryk på kroppen som konstituerende for væren. Orienteringen handler således om en dynamisk forhandling af det familiære og det ikke familiære (Ahmed, 2006, s.7) i rummet, der kommer til udtryk gennem den spatiale orientering henimod eller væk fra henholdsvis det kendte eller det ukendte. Dette kommer bl.a. til udtryk blandt

⁸⁸ En tænkning, som der bl.a. også argumenteres for indenfor netværkslæring (Siemens, 2003).

⁸⁹ Begrebet 'ba' (rum/sted) stammer fra filosofen Kitaro Nishida, der forsøger at forene vestlig filosofi med Østens spirituelle orientering. Basho relaterer hertil, idet basho rummer flere typer af 'ba'.

informerterne ved brug af metaforen: ”*Du kan lytte til din krop eller...*”. Metaforen udtrykker forhandlingen mellem kroppens positionelle orientering. Forhandlingen vedrører for det første, en horisontal bevægelse mod at ligge ned, affordet og stimuleret af objektet - sofaen i rummet. For det andet, er der i modsætning hertil, tale om en topografisk orientering i brugen af rummet til mere studierettede læringsaktiviteter (se beskrivelsen heraf i artikel IV, del 2). F.eks. fungerer bøger både som som befordrende objekter for en mental og fysisk zone-orientering mod målopfyldelse, både i tilnærmelsen til objektet og i kraft af objektets affordance. Denne affordance viser sig eksempelvis i de studerendes bevægelser henimod læsning af faglitteratur.

De valg, der forhandles og træffes er relateret til identiteten; fastholdelsen af identiteten eller søgningen mod udvikling heraf, indbefatter en identifikation med eller en søgning mod, at blive som (Ahmed, 2006, s. 145-146) f.eks. de professionelle fagpersoner. Orienteringen mod professionen kan også foregå gennem øvelse og eksperimenteren hermed, igennem (de af uddannelserne) afstukne ruter herfor (Golledge, 1999, s.10). Øvelser og eksperimentering viser sig f.eks. under de studerendes kreative brug af online medier og i deres navigation i praktikken, hvor strukturer, hierarki, arbejdspresses o.a. tillige bliver retningsgivende og influerer på orienteringen.

Den kropslige orientering er både fordret af de studerendes kropslige vaner, mentale billeder, referencer for og tilknyttede fortællinger til brugen af rummene, samtidigt med, at de skal ’gå vejen’ mod mere studie- og professionsrettede aktiviteter. Dette betyder at studerende kommer til, at forhandle deres tidligere familiære orientering op imod læringsudbytter og kompetencemål. Det er en proces, hvor de studerende ikke på forhånd har et ’kort over vejen’, men løbende må integrere viden herom og tilføje nye fortællinger relateret til rum og mennesker, samtidigt med, at ’de går vejen’, og ikke forinden, jf. Ingolds (2000, s. 230-231) beskrivelse heraf. Der er tale om en (fysisk og/eller mental) bevægelse gennem den kombinerede virkning af menneskelige og ikke menneskelige aktioner (Ingold, 2000, s. 155). Dette kom f.eks. til udtryk i metaforen om en studerendes forsøg på mental orientering online: ”*Det kører, det er en kæmpestor refleksionsproces, der sker, når man er på nettet, det hele det kører bare i en stor sådan pærevælling*”. Metaforen tegner et billede af den kombinerede virkning af de studerendes studierettede aktioner og online mediets ikke studierettede aktioner, i form af f.eks. notifikationer og forstyrrelser eller afledninger. Det ser ud til, at den studerendes visuelle orientering mod det faglige påvirkes af besværlighederne med at finde vej hertil. Dermed er orienteringen, mellem ’hvad’ og ’hvor’⁹⁰, ikke tilstrækkeligt kombineret, hvilket får betydning for den erkendelsesmæssige orientering og dermed den mentale kortlægning. Den manglende sammenhæng mellem ’hvad’ og ’hvor’ medfører til

⁹⁰ Eksempelvis hvad de skal lære/finde/kunne og hvor de skal lære/kunne/finde.

tider en fejlet orientering, idet redskabet (her online mediet), ikke giver den nødvendige kapacitet til handling eller giver en ikke intenderet handling (Ahmed, 2006, s.51). Dette beskrives med metaforen 'pærevælling', idet der ikke er tydelige navigationsveje for studieaktiviteterne. En af årsagerne til desorienteringen kan begrundes med graden af eller manglen på tydelige rammer og grænser, hvor de uklare grænser ud fra et økologisk perspektiv kan konceptualiseres med det engelske begreb 'blurred ecotones' (jf. artikel IV beskrivelse heraf i del 2). 'Ecotones' kan karakteriseres som blandede habitater bestående af forstyrrelsesområder eller konfliktsuelle miljøer (Brown, Pendleton-Jullian & Adler, 2010, s.16).

Desorientering kan medføre, at kroppen taber sin stedsmæssige orientering og reagerer følelsesmæssigt herpå (Ahmed, 2006, s.160), hvilket tydeligst kom til udtryk gennem brugen af dødsmetaforen: "*Man kører død i det, og så skal man vente på det virker igen - og så går vi død, så står man af*". Brugen af ordene 'kører' og 'går' samt at 'man skal vente' eller 'ikke kan finde ud' indikerer som tidligere nævnt, at orientering vedrører bevægelser i rum og tid. Desorienteringens konsekvenser synliggøres af det metaforiske udtryk 'står af' og af øvrige metaforer, der vedrører den kognitive læringsorientering: "*sidder blank, kan ikke finde ud*". Desorienteringen kommer også til udtryk gennem de spatiale orienteringsproblemer, som de studerende oplever ved brug af læringsplatformen, til ikke intenderede handlinger: "*Altså, jeg kan ikke finde rundt... Jamen, jeg kan ikke finde rundt derinde, så er jeg inde på noget, så lukker den ned, eller så går det over til noget useriøst*". Her anvendes igen sætninger, som relaterer til det spatiale (kan ikke finde rundt og er inde på) og objektorienteringen (den), men det fremgår også, at selvom 'landskabet tegner sig, mens man går vejen', så kan desorienteringen også sætte den studerende på afveje, f.eks. når processen går over i noget useriøst. Der er tale om forstyrrelser i den positionale orientering (jf. artikel IV, del 2), der bevirker en modreaktion og respons i form af noget useriøst. Individet påvirkes altså af, hvad det kommer i kontakt med (Ahmed, 2006, s. 2). Der er en gensidig påvirkning mellem rummets kapacitet til handling, eller til ikke intenderet handling, og så individets orientering, som igen påvirker handlingsrummet.

Forfejlet orientering kan også medvirke til reorientering (Ahmed, 2006, s. 61 & s. 158) eller transformationer, hvilket viser sig ved de studerendes forsøg på, 'at finde nye veje' til at håndtere forstyrrelser og overspringshandling, gennem brugen af eksempelvis belønning, struktur og styring, eller gennem geografisk orientering mod rum, der afforder og stimulerer en højere grad af studieaktivitet. Metaforisk kommer incitamentsstyringen til udtryk således: "*lille gulerod i enden*", "*man holder sig selv fast*", "*man skal sparke sig selv lidt bagi*". Det metaforiske brug indikerer, at de studerendes selvstyrede læringsorientering kan faciliteres både ved adfærbetingede tiltag, i form af anvendelse af positive eller negative stimuli med

henblik på en læringsorienteret respons, og ved indramning (framing) af læringssituationen i form af mental fastholdelse og fokusering.

Vanskeligheder med den mentale positionelle orientering mod studieaktiviteter opleves i varierende grader, og nogle studerende har et billede af, at de er bedre til at håndtere disse udfordringer: ”*Den distance tror jeg ikke, jeg har så svært ved*”. Af sætningen fremgår det, at den studerendes mentalt relaterer til det processuelle og fremtidsrelaterede, som pågår enten over tid eller sted, hvilket fremgår af metaforen ’*den distance*’. Det fremadskuende i udsagnet viser sig i den udtrykte antagelse, som ikke umiddelbart relaterer sig til erfaringen, men som naturligvis kan begrundes med en familiaritet hermed, evt. fra lignende bevægelser, som kan være mentalt lagret i arbejdshukommelsen (begrebet arbejdshukommelse er hentet fra Fredens (2012) (beskrivelser heraf indgår i artikel IV i del 2). Formodningen om håndtering af ’*distancen*’, altså arbejdsprocessen, kan således forklares ved den studerendes tenderede habituelle⁹¹ beredskab (Ahmed, 2006, s. 56), og ved den studerendes kognitive mønstergenkendelse. De ’mentale kort’ eller vaner fra lignende tidligere situationer, kan frembringes som ressourcer i orienteringsprocessen, hvilket kan være til nytte i ’wayfinding’ opgaver (Allen, 1999), set ud fra et kognitivt-psykologisk perspektiv på spatial orientering. En sådan beskrivelse af ’wayfinding’ er ifølge Ingold (2000) for snæver. Ingold (2000) taler ud fra et socialt-antropologisk, økologisk-psykologisk, udviklingsbiologisk og fænomenologisk perspektiv og betoner, at bevægelser i rum ikke blot handler om kortbrug og kortlægning (mentalt eller fysisk repræsenterede), men om et netværk af forhold, der spiller sammen. Altså, forstået som forhold, hvor individerne ikke krydser et på forhånd fastlagt landskab, men føler deres vej igennem en verden, som kontinuerligt i bevægelse. Dette kom f.eks., i herværende forskning, til udtryk i metaforen: ”*Jeg skal lige igennem det*”. Hvor det at finde vej (mapping) handler om en narrativ genopførelse af tidligere involverende orienteringsprocesser og inskriptioner (Ingold, 2000, s. 155), som kan give anledning til gen-orientering⁹². Der er altså ifølge Ingold (2000, s. 231-234) tale om at vide, at vi går vejen, mens vi går, og ikke før vi går vejen.

Da det ’at finde vej’, i herværende projekt, relateres til metaforen orientering, betyder det, at de studerende finder vej eller orienterer sig i fysiske, virtuelle og

⁹¹ Ahmed referer her til Bourdieus beskrivelse af habitus, som et system af varige, overførbare og adfærdsmæssige dispositioner, der fungerer som ramme for den måde, hvorpå den enkelte aktør oplever, tænker og handler (Bourdieu 1977, s. 72). Dispositionerne fungerer som strukturerede strukturer ved, at disse dispositioner generer forestillinger og praksis (Prieur & Setoft, 2006, s. 39).

⁹² Denne beskrivelse synes at rumme nogle paralleller til Ricoeur’s narrative tilgang i forhold til selvets finden sig selv gennem den mimetiske proces, især i forhold til det processuelle, som noget, der er kontinuerligt under forandring, men stadig referentielt.

mentale rum ved at orientere sig i disse rum og gennem de fortællinger, der knytter sig hertil (f.eks. under fokusgruppeinterviewene, hvor de studerendes deling af fortællinger er med til at give forskellige billeder/kort over, hvordan de orienterer og kan orientere sig). De studerende lægger mentale og nogle gange fysiske spor gennem deres rumlige orientering, der giver dem mulighed for at finde vej i samme, andre eller lignende rum senere hen, selvom dét, at finde vej, ikke detaljeplanlægges på forhånd. Dette viser sig eksempelvis i de forhold, hvor de studerende lader sig distrahere af objekter og processer, men senere forsøger at mestre disse forstyrrelser gennem adfærdsregulerende tiltag, planlægningværktøjer eller geografisk orientering mod områder, der tidligere er kortlagt som læringsfaciliterende (f.eks. UCN eller nicher i hjemmet), og dermed repræsenterer en bestemt referentiel familiær adfærd. Det er en repræsentation, som ikke styres af geografiske informationssystemer (GIS), men i højere grad af de erfaringer, vaner, fortællinger og mentale repræsentationer og forestillinger, der knytter sig til disse fysiske rum og rummenes arkitektur, socialitet, kultur og historie, og de studerendes tidligere, nuværende og kommende navigationer, bevægelser og orientering her indenfor. Derved kommer rummene på en og samme tid til at repræsentere både en fortid, en nutid og en fremtid.

Forskellene i de studerendes orientering henimod eller væk fra forstyrrelser afhænger af, hvordan de studerende opholder sig i og er en del af rummet, jf. Ahmeds (2006, s. 53) beskrivelse af orientering/desorientering, men er også under indflydelse af de studerendes påvirkning heraf og rummenes foranderlighed. En foranderlighed, der ifølge Massey (2005) bliver tydelig, når man eksempelvis har været væk fra rummet i en årrække og vender tilbage hertil, med sine referentielle erindringer herom og opdager, at rummet ikke er, som det huskes (Massey, 2005, s. 122-125). Dette hænger også sammen med, at rummet ikke genkaldes som en objektiv størrelse, men som et rum, der genetableres gennem erfaringerne hermed og de dertil koblede fortællinger, altså en narrativ forståelse - jf. Ingolds (2000) beskrivelse heraf. Dermed er de studerendes interageren i rummene på den ene side knyttet til det referentielle og habituelle og på den anden side til deres fremadrettede aktiviteter i rummet og fortællingerne herom. Orienteringen skal ses i lyset af de faglige og personlige mål og krav, som der stilles den studerende både formelt og uformelt, samt fra individet selv og fra de individer, som opholder sig i rummet. Dette kommer eksempelvis til udtryk i de studerendes udtalelser om, at grupper og aktiviteter med lektorer og medstuderende er forpligtende studierelaterede relationer knyttet til rummet, hvorimod andre familiære- og sociale relationer har andre omdrejningspunkter.

Socialiteten er således koblet til oprindelsesrummet (originating ba) forstået som rummets socialitet, hvor følelser, erfaringer og mentale modeller deles tavst gennem væren og eksternaliseres verbalt og eksplicit i interaktionsrummet (interaction ba) gennem dialoger (Krogh, Ichijo & Nonaka, 2000). Gleerup (2004, s. 113) beskriver, med reference til Hermansen, hvordan rummet ('ba') relaterer til det lærendes

processerende nu, der forbinder vane med refleksion og ny udvikling. 'Ba' viser sig på forskellige niveauer og er karakteriseret ved at være et fysisk, virtuelt og/eller et mentalt delt rum af betydning for vidensudvikling (Nonaka & Konno, 1998), hvilket kommer tydeligt frem i de studerendes metaforiske beskrivelse af, at 'connecte': " *Så er der bare noget, der går op for en... Det er bare den fedeste følelse i verden... Ja, når man lige connecter med hinanden*". Den sociale forbindelse og de sociale interaktioner, som dette giver, synes her at spille en afgørende rolle for den mentale orientering⁹³, erkendelse og læring, hvilket ligeledes involverer en emotionel reaktion, her verbaliseret som 'den fedeste følelse'. Orienteringen bliver dermed ikke kun et socialt, men også et emotionelt anliggende, som enten kan forstærke eller formindske den mentale deling af viden. Anvendelse af den spatiale metafor 'går op for en' giver et billede på den vertikale kognitive orientering og dermed adaptationen af viden, faciliteret af socialiteten.

Socialiteten er ikke kun medierende for læringen, men også for de studerendes mere identitetsmæssige orientering undervejs i uddannelsen (Illeris, 2013, s.181), både hvad angår studieidentitet og professionsidentitet. Identiteten spiller en rolle for den topografiske orientering, både referentielt i forhold til de studerendes præferencer, vaner og værdier, og processuelt, i forhold til deres søgning mod faget og fagkollektiverne i deres bestræbelser på videnstilegnelse og erhvervelse af fagidentitet (Dau, 2013). Den sociale orientering bliver således retningsgivende for den mentale og fysiske orientering, idet socialiteten delvist afhænger af en form for enighed om, hvordan man håndterer tid og rum, således at man ikke mister orienteringen (Ahmed, 2006, s. 13), hverken læringsmæssigt eller identitetsmæssigt. F.eks. kan praksisfællesskaber være konstituerende herfor, både i praktikken (jf. beskrivelserne i artikel VI, del 2) og i skolesammenhænge. Orienteringen styres og faciliteres bl.a. af lektorernes ageren i samspillet med de studerende, hvilket metaforisk udtrykkes, på den ene side, som en støttende fremadrettet proces: "*hånd i ryggen til at skubbe dem op ad bakken*", og på den anden side som en kravspecifik proces: "*holder dem til ilden - over ilden*". Metaforene udtrykker lektorens didaktiske overvejelser om betydningen af processuel facilitering og progression, hvor '*op ad bakke*' afspejler progressive, men også energikrævende vertikale processer, og hvor '*holde til*' og '*holde over ilden*' synes at indikere en løbende og passende aktivering, idet den studerendes 'holdes varm' (uden at blive 'brændt af') eller i gang. Ligeledes synes '*ilden*' at kunne repræsentere det faglige indhold, studie- og/eller læringsaktiviteterne.

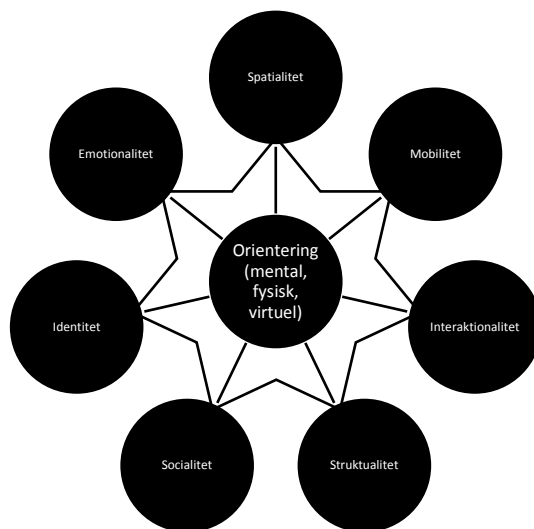
Det metaforiske sprog giver et mentalt billede af, hvorledes lektorerne understøtter eller 'skubber til' de studerendes orientering. En orientering, som ikke kun faciliteres processuelt, men ifølge de studerende også af lektorernes engagement,

⁹³ Dette er i overensstemmelse med Matzats (2013) fund, som viser, at jo større deltagelse i fællesskaber jo mere forbedrer de lærerstuderende deres egne lærerkompetencer.

visuelle og auditive fremtræden og involvering. En facilitering, som ifølge lektorer på læreruddannelsen, også kan foregå via lektorernes rollemodelfunktioner. Dermed fremstår uddannelse og dannelse som sammenflettede begreber, f.eks. i relation til studerendes afspejling af lektorerne, i forhold til hvordan man agerer og orienterer sig både socialt, kulturelt og fagligt indenfor rummet. Orienteringen bliver animeret af den socialitet, de aktioner og interaktioner, der udspiller sig, og som efterhånden og over tid bliver en del af de bevægelser og rytmer, som der knytter til orienteringen (Ingold, 2000, s. 200), mod den fleksible tilrettelagte læring. En studerende udtrykker det metaforisk således: *"Nu er vi lige sådan inde i rytmen"*. Rytme er karakteriseret ved at være et spatio-temporal flow mellem kroppen og dens interne og eksterne relationer (Simonsen, 2007, s. 179). Rytmens struktur er iboende i de cykliske aktiviteter, der pågår således, at de mønstre, der skaber mental resonans (genklang) i orienteringen, også er og bliver en del af selvsamme rytmiske fænomen (Ingold, 2000, s. 200). Med andre ord, de studerendes læring, vidensudvikling og andre aktiviteter er kontinueret af og konstituerer rytmiske og gentagne mønstre i orienteringen og understøtter samtidigt selve rytmen, hvorved rytmen i orienteringen bliver medskabende af rutinerede intuitive kropsligt-spatiale, mentalt-fysiske og/eller virtuelle bevægelser over tid.

Orienteringens rytme kan brydes, da der altid er et element af kaos i rummet (Massey, 2005, s. 111). Dette kommer bl.a. til udtryk i det metaforiske udsagn: *"Jamen, jeg kan ikke finde rundt derinde, så er jeg inde på noget, så lukker den ned, eller så går det over til noget useriøst"*. Udsagnet om ikke at kunne finde rundt, nedlukningen og overgangen til noget useriøst er tegn på en brudt rytme med desorientering og afveje til følge. Udsagnet beskriver rummets og dets virtuelle objekters påvirkning af og interaktion med den studerende og dennes orientering, hvilket vedrører både de horisontale og vertikale, visuelle og kognitive bevægelser. Rytmebruddet er også et brud på oplevelsen af sammenhæng, hvorved mestringsen besværliggøres, idet f.eks. håndterbarheden, begribeligheden og meningsfuldheden reduceres (jf. artikel III beskrivelse heraf i del 2). Der er tale om en desorientering, hvor kroppen opholder sig i et rum, som ikke understøtter formen (her arbejdsformen), eller anvender objekter, som er udenfor rækkevidde (Ahmed, 2006, s. 160), eksemplificeret ved henholdsvis *'ikke at kunne finde rundt'* og *'lukker ned'*. Den forfejlede orientering er hverken forårsaget af objektets indhold eller af personen, men nærmere af, hvorvidt personen og objektet mødes på rette vis (Ahmed, 2006, s. 51), hvilket f.eks. ikke er tilfældet, når *'det går over i noget useriøst'*. Den fejlslagne orientering kan blandt andet, ud fra en psykologisk-geografisk optik, skyldes fejlagtige bevægelser og kognitive fejlkodninger pga. forstyrrede referencerammer, eller svage afkodninger og afkodningsfejl. Dette kan medføre forvrængede repræsentationer, eller ukorrekt implementering af en ellers korrekt kodet adfærd, i de kognitive skemaer. En forfejlet orientering kan derudover skyldes upassende interne manipulationer med eksempelvis fejlintegrering, fejlgenkendelse eller ikke adækvat familiaritet (Golledge 1999, s. 38), som det f.eks. indimellem viste sig ved de studerendes onlinebrug.

Fænomenet 'orientering' synes gennemgående og på baggrund af de metaforiske referencer, at vedrøre studerendes væren i fleksible læringsrum. Orienteringen er karakteriseret ved at vedrøre: socialitet, mobilitet, emotionalitet, kropslighed, kognition, identitet, rumlige interaktioner og sansning. Orienteringen er betinget af den gensidige påvirkning mellem fysiske/mentale/virtuelle rum, objekter/entiteter og person/er, hvilket betyder, at studerendes 'finden vej' til læring og vidensudvikling, indgår i et komplekst samspil hermed, se figur 16 nedenfor.



Figur 16 En skematisk oversigt over fænomenet 'orientering' og de dertil knyttede dimensioner af betydning herfor

Figur 16 illustrerer fænomenet orientering, baseret på de empiriske data på baggrund af de konfigurerede og udledte metaforer og den refigurative fremstilling ovenfor. Der er blevet argumenteret for, at orienteringen kan være både mental, fysisk og virtuel, og at den grundlæggende vedrører processer med at finde vej. Ligeledes er der afsløret, hvorledes orienteringen er under indflydelse af forbundne og interrelaterede dele, hvor kropslighed, mentalitet, fysiske og virtuelle miljøer indgår i et dialektisk forhold med dimensioner, som vedrører spatialiteten, mobiliteten, interaktionelliteten, struktualiteten, socialiteten, identiteten og emotionaliteten, som det også kom frem af fortællingerne i forrige afsnit. De enkelte refigurerede⁹⁴ dimensioner omfatter:

⁹⁴ Her sat ind i en teoretisk ramme og med referencer til flere af artiklerne i del 2, og med enkelte eksempler fra det empiriske grundlag.

- Spatialitet, som vedrører den rumlige orientering, hvor især objekter (og eller entiteter⁹⁵) kan afforde forskellige typer af aktiviteter afhængig af situationen og konteksten (jf. artikel IV, del 2). I objektorienteringen sammenligner organismen (mere eller mindre bevidst) summen af positive og negative stimuli og disses intensitet, hvilket har betydning for, om organismen nærmer sig eller undgår objekterne (Jander, 1975). Objekter kan være såvel fysiske, mentale som virtuelle genstande, ressourcer og levende væsner, og kan udgøres af målformuleringer, studieordninger, møbler, IT-ressourcer, læringsplatforme, online grupper, notifikationer, mentale billeder o.a. Objektorienteringen er både habitueret, altså referentiell, men også interaktiv og foranderlig. Objektorienteringen vedrører f.eks. kognitive processer, i form af formelle eller uformelle refleksioner, fortællinger o.a. Objektorienteringen er kontekstuel, interaktionelt, emotionelt, kropsligt, mentalt og socialt relateret. Objekter/entiteter har betydning for læringen og vidensudviklingen, idet de afforder bestemte orienteringer og medierer bestemte aktiviteter. Spatialiteten omhandler således relationen mellem mennesker og ting samt brugen heraf (materialitet). Den topografiske orientering vedrører den spatiale orientering, som er eller bliver tillært (Jander, 1975). Læring er således koblet til de topografiske perspektiver, hvilket der også er argumenteret for indenfor uddannelsesforskningen (Alexander, Schallert & Reynolds, 2009). Den spatiale orientering kan være forårsaget af forstyrrelser (jf. artikel IV, del 2) og/eller være underlagt adfærdsmæssige behov og referentielle rutiner, begge dele noget, som giver risiko for, at de studerende kommer på afveje eller blive desorienterede under læreprocessen.
- Mobilitet er fysiske, kropslige, mentale og/eller virtuelle bevægelsesmønstre, geografiske og spatiale orienteringer samt rumlige positioneringer over tid, hvori en kontinuerlig 'kortlægning' pågår, jf. Ingolds (2000, s.231-234) begreb 'mapping'. Mobiliteten er bl.a. både referentiell, processuel og foranderlig over tid. Mobiliteten vedrører f.eks. den topografiske og den geografisk-demografiske orientering, men også mere strukturelle, hierarkiske, sociale, identitetsmæssige og/eller entitetsaffordede læringsbaner. Mobiliteten er bl.a. konstitueret af og konstituerer fortællinger om at finde vej, som nogle gange kan afsløre de tavse tilegnelsesprocesser, der er pågået undervejs i forløbet - eller mens de er 'gået vejen' (jf. Ingold, 2000). Dette var f.eks. tilfældet hos de

⁹⁵ Både objekter og entiteter er medtaget som begreber. Objekter refererer til genstande eller mentale repræsentationer heraf, som også kan eksistere i sig selv og uden mentale billeder herpå. Entiteter kan opfattes ud fra en lidt bredere betydning, idet entiteter indgår som en del af en eller flere helheder og har tilknyttet en vis funktionalitet indenfor disse sammenhænge. Entiteter kan således være genstande, egenskaber, processer m.m.

lærerstuderende, der måtte erkende, at de havde lært meget ved at anvende online teknologi, selvom de ikke havde bemærket det, hvilket eksemplificerer en mental mobilitet. Mobilitet har betydning for læringen (Ryberg & Dau, 2013) og vidensudviklingen (Dau, 2013), f.eks. også ved den fysiske geografiske søgning mod befordrende læringsmiljøer og den beboelse (dwelling), der pågår i rummene.

- Interaktionalitet⁹⁶ skal her forstås som samspilsrelationer⁹⁷ af mental, fysisk, kropslig og/eller virtuel karakter, hvor der sker en gensidig påvirkning mellem individet og individer, eller mellem individer og deres omgivelser og disses objekter. Interaktioner forgår dermed i samspillet mellem organismen og verden, herunder andre levende organismer, objekter og omgivelser. F.eks. i studiegruppesammenhænge, undervisningssammenhænge og praksissammenhænge, hvor eksempelvis eksperimenteren/øvelser, mesterlæresituationer, refleksioner og læring gennem deltagelse i praksisfællesskaber indgår. Interaktioner er under indflydelse af vaner, fortællinger, følelser, sociale relationer, kulturer, vilkår, rammer, ressourcer og individets mentale skema/billeder/refleksioner og præferencer. Interaktioner er retningsgivende (Chown, 1999, s. 352), f.eks. gennem den samhandling/handling, dialog og de refleksioner, som pågår. Interaktioner har betydning for læringen og vidensudviklingen (artikel II og VI i del 2) og for kompetenceudvikling (Illeris, 2000, s. 15). Dette er eksempelvis tilfældet i forhold til kropslige, mentale eller virtuelle relationer mellem studerende-lektorer, studerende-studerende, studerende-vejledere, studerende-elever/patienter og studerende-studerende, men også i forhold til relationer mellem studerende og materialer (f.eks. faglig litteratur, online opgaver o.a.). Interaktioner foregår, i relation hertil, med det fysiske rum, hvor rummets arkitektur og dets objekters affordance spiller en rolle for orienteringens udfald. Mentalt kan interaktioner f.eks. opstå, når studerende 'connecter' fagligt med hinanden i gruppesammenhænge.
- Struktualitet⁹⁸ vedrører mentale, fysiske eller virtuelle 'kort' forstået som navigationsredskaber, der understøtter orienteringen og oplevelsen af sammenhæng, herunder meningsfuldhed, begribelighed og håndterbarhed (jf. artikel III). Struktualiteten fungerer både som retningsgiver og som

⁹⁶ Interaktionalitet, er her afledt af begrebet interaktion og betoner en proces, som er præget af og præger samspillet.

⁹⁷ Illeris benævner f.eks. de ydre samspilsrelationer, som en af to væsentlige akser, i hans læringstrekant. Den anden akse vedrører de indre tilegnelsesprocesser. I herværende projekt kan disse akser ikke ansues separat, men er under gensidig påvirkning og indflydelse.

⁹⁸ Struktualitet kommer af strukturel, og refererer her til, hvorledes strukturer præger menneskelig aktivitet og præges heraf.

styringsredskab, f.eks. ved hjælp af den mentale strukturalitets højt udviklede mønstergenkendelse, der kan fungere som en skematisk repræsentation for orienteringen (Chown, 1999, s. 355). Strukturaliteten kan desuden omhandle planlægning, incitamentsstyring, målstyring og andre former for pejlemærker enten i form af givne rammer fra studieordninger, skemalægning, opgaver eller i form af studerendes egne tilrettelæggelser og planer. Strukturaliteten er under indflydelse af vaner, arbejdshukommelsen, kroppligheden, emotioner, kognition og kontekst. Strukturaliteten vedrører f.eks. forholdet mellem indre- og ydrestyring. Strukturaliteten har betydning for læringen og vidensudviklingen (artikel III, del 2), f.eks. har arbejdsbetingelser og hierarki (artikel VI, del 2 og Dau, 2014g) samt grænse-visibilitet, både fysisk og virtuelt, betydning for de studerendes navigation (jf. artikel IV, del 2).

- Socialitet er relationel og samspilsorienteret. Socialiteten vedrører processen med deling af erfaringer og tavs viden mellem mennesker (Nonaka, Umemoto & Sasaki, 1998, s. 148). Socialiteten er f.eks. af betydning for studerendes geografiske, emotionelle, identitetsmæssige og mentale orientering og indeholder elementer af forpligtethed. Socialiteten er også af betydning for indlemmelse og adgang til viden i fagfællesskaber, fagkollektiver, studiegrupper o.a. Socialiteten viser sig både i de tavse og eksplicite dimensioner (f.eks. gennem spejling, refleksioner og dialoger) af vidensudviklingen og har betydning både for videnstilegnelsen, vidensudviklingen (jf. artikel II, del 2) og identitetsudviklingen (Dau, 2013).
- Identitet handler om selvet og dets interaktioner med omgivelserne. Identiteten vedrører en afbalanceret bevægelse mellem en stabil identitet (selvhed og sammehed) og identitetsudvikling, og knytter sig f.eks. til de studerendes orientering mod faglig professionalitet (fagidentitet). Identiteten består af forskellige lag; et kerneselv, personligheden samt værdier og præferencer (Illeris, 2013), som er under indflydelse af vaner, socialitet, interaktioner, spatiale orienteringer og emotioner. Identiteten kan tillige indeholde sub-identiteter, der relaterer sig til de kontekstuelle funktioner (Illeris, 2013) f.eks. i praktikken, på UCN og i hjemmet (Dau, 2013). Identiteten forsøger på den ene side at opretholde et stabilt selv, og på den anden side udvikling, betinget af den/de anden/andre, hvorved identiteten indgår i et dialektisk forhold⁹⁹ (Ricoeur 1992, s. 2-3). Identiteten har betydning for læringen og vidensudviklingen (jf. artikel II, III i del 2 og Dau, 2013), idet denne er påvirkelig af og påvirker

⁹⁹ Ricoeur anvender begreberne sammehed og selvhed om identiteten. Selvhed (ipse) og sammehed (ideem) er dialektiske begreber. Ricoeur betoner at andetheden (otherness) kan være konstituerende for selvheden. Ricoeur relaterer identitetens udvikling til den narrative fortolkning, hvor identiteten udvikles gennem den mimetiske proces.

orienteringen både mentalt, fysisk, kropsligt og socialt. Således indfletter læring og viden sig som en del af identitetens tilblivelse, tillige med at identiteten er retningsgivende for processen og mobiliteten. Lære- og dannelsesprocesserne relaterer sig til identitetsudviklingen, på den ene side som retningsgivende, og på den anden side som en potentiel trussel mod selvets stabilitet, der bl.a. forsøges opretholdt gennem habitualiteten og de præferentielle valg.

- Emotionalitet er et udtryksmæssigt rum, for den kropslige bevægelse, og et affektivt rum, påvirkeligt af verden (Simonsen, 2007). Emotionalitet spiller en rolle i orienteringens retning, f.eks., i forhold til søgningen mod sociale fællesskaber og/eller mod lystbetonede overspringshandlinger o.a. Emotionaliteten berører både mentaliteten og kropsligheden¹⁰⁰, samt den fysiske og virtuelle orientering. Emotionaliteten er under indflydelse af vaner og biografiske mønstre, kontekst, interaktioner, socialiteten, strukturalitet og spatialitet. Emotionaliteten påvirkes ligeledes af, samt påvirker, mobiliteten. Emotionaliteten er knyttet til de studerendes oplevelser, som f.eks. deres oplevelse af rammer, vilkår, ressourcer, hierarkier, relationer, men er også knyttet til deres mestring og oplevelse af sammenhæng (jf. artikel III, del 2) under forløbet. Emotionaliteten øver indflydelse på de studerendes læringsbaner i de blendede miljøer, og har således betydning for læringen og vidensudviklingen, f.eks. i forhold til interventioner i praksis eller mangel på samme.

Indholdselementerne i figur 16 giver en skematisk oversigt over fænomenet orientering, der både illustrerer orientering ud fra et generelt perspektiv, men som samtidigt er funderet i den konfigurate og refigurative behandling af konkrete empiriske data, hvilket betyder, at der er en tæt sammenhæng mellem læringen og vidensudviklingens veje og afveje og orienteringen.

¹⁰⁰ Mentalitet og kropslighed anses som sammenflettede størrelser, som gensidigt påvirker og er under indflydelse af hinanden, jf. Ingolds (2000) beskrivelse af embodiment og enmindment.

4.8.1. REDEGØRELSE FOR I HVILKEN GRAD DE FREMKOMNE DIMENSIONER I ORIENTERINGEN KAN BEKRÆFTES ELLER FALSIFICERES¹⁰¹ SET I LYSET AF DEN EKSISTERENDE FORSKNING INDENFOR BLENDED LEARNING.

Set i lyset af den eksisterende forskning indenfor blended learning, så er flere af modellens (figur 16) dimensioner gengivet i større eller mindre omfang i empiriske og teoretiske studier af blended learning, selvom kun få undersøgelser inddrager perspektiver, der vedrører de studerendes orientering mere specifikt. Et eksempel er Wozniak, Lever & Pizzica (2009), som i deres forskning kun udleder 3 dimensioner i studerendes orientering (refleksion, teknik og interpersonelle relationer). Grundlaget for herværende undersøgelse adskiller sig dog, fra deres undersøgelse af studerendes læringsorientering, ved ikke kun at se på udvalgt litteratur, som grundlag for udledning af et orienteringsperspektiv i hverdagsliv og studieliv. Denne adskillelse viser sig ved, at herværende undersøgelse foretager en empirisk fænomenologisk undersøgelse, som grundlag for beskrivelsen af dimensionerne og derudover også inddrager perspektiver fra arbejdslivet under praktikperioder som undersøgelsesgrundlag. En anden forskel består i, at Wozniak, Lever & Pizzica (2009) har fokus på efter-videreuddannelse, og herværende studie omhandler professionsbacheloruddannelser.

Hvis vi ser på dimensionerne spatialitet, mobilitet, interaktionalitet, strukturalitet, socialitet, identitet og emotionalitet som grundlag for studerendes orientering i blandede læringsmiljøer, så er disse dimensioner samlet set et bidrag til forståelsen af studerendes engagement under de blandede forløb. Nyere forskning peger på, at studerendes engagement er en signifikant indikator for studerendes brug af blandede læringsteknologier (Florer, 2014, s. iii) og en forudsætning for formålstjenstelige interaktioner (Piki, 2011, s.4). Piki (2011, s. 4) understreger, at de lærendes engagement er kropsliggjort i adfærd, følelser og refleksion og derfor et multidimensionalt begreb. Derudover finder Piki (2011, s. 4), at en stærk indikator for engagementet er de studerendes handlinger, perspektiver og karakteristika. Fundene i herværende afhandling peger tilsvarende på

¹⁰¹ Verificering og falsificering er begreber som ofte knyttet til naturvidenskabelige forskning og hypotesetestning. Karl Poppers synspunkter om, at videnskab handler om løbende, at udsætte deduktivt genererede teorier og hypoteser for falsificeringstest og synes endvidere at danne grundlag for denne tænkning. I virkeligheden falder disse begreber lidt udenfor den fænomenologiske forskning, da denne ikke befatter sig med falsificering, og i relation til verificeringen, så handler det indenfor fænomenologien om troværdighed i fortolkning og resultatfremstilling. Når begreberne alligevel anvendes som overskrift i herværende afsnit, så er det for at kunne sætte lys på resultaternes troværdighed set i lyset af den eksisterende viden indenfor feltet . På denne vis afprøves resultaternes validitet, hvilket også er relevant i forhold til anvendelse af en kritisk hermeneutik.

kompleksiteten i studerendes læreprocesser, hvor der er en tæt sammenhæng mellem de forskellige dimensioner som illustreret i figur 16. Eksempelvis er der i relation til adfærd en forbindelse mellem spatialitet, identitet og mobilitet, og i relation til følelser er der forbindelser fra emotionaliteten til de øvrige felter. I relation til refleksion så argumenteres der også i herværende afhandling for, at denne har indflydelse på de studerendes orientering, og i forhold til indikatorerne for engagement så indgår disse også som dimensioner i figur 16 i forhold til mobilitet, interaktionalitet og identitet. I afhandlingerne af Piki (2011) og Flores (2014) gives der dog ikke en samlet argumentation for forbindelseslinjerne mellem de skitserede felter af betydning for engagement, og der refereres ikke til så mange dimensioner eller nuancer i begrebet engagement, som der er medtaget i relation til herværende afhandlings belysning af orientering, om end det kan antages, at tilsvarende dimensioner gør sig gældende i forhold til engagement eller drivkraften bag. Ligeledes savnes der i deres studier en præcisering af de fysiske rums indflydelse på engagementet og dermed en kontekstuel forståelse af betingelserne for engagement i de blendede læringsrum. Dette fremgår f.eks. af herværende afhandlings situerede perspektiver på undersøgelsen af læringsrum og i medinddragelsen af strukturaliteten og spatialiteten i de fremdragne dimensioner i figur 16.

Andre forskere har også haft øje for engagementet som grundlag for studerendes læring i blendede miljøer. Holley & Oliver (2010), der har foretaget narrative casestudier af førsteårs og sidste års studerende, på business moduler i professionsbacheloruddannelsen, peger f.eks. på at studerendes engagement i blendede læringsrum sjældent er afhængig af forhandlinger med underviserne. Holley & Oliver (2010) finder, at studerendes engagement i langt højere grad er under indflydelse af de studerendes egne forventninger til; deres evne til at håndtere teknologien, deres kommende undervisningserfaringer og deres forventninger til at kunne håndtere læringsrummene. Disse tre områder læner sig tæt op ad herværende projekts fund i relation til betydningen af de studerendes egen præferentielle orientering og tidligere erfaringer relateret til studieaktiviteter i hjemmerummet. Der er også generelt set samsvar med herværende afhandlings fund, i forhold til hvordan læringsmiljøet er fundet samkonstruerende for studerendes orientering mod eller væk fra studieaktiviteterne og de tilstedeværende ressourcer, jf. resultaterne i del 2 publikation IV (Dau & Ryberg, 2014). Herværende undersøgelse adskiller sig dog fra Holley & Olivers (2010) studie ved inddragelsen af også andre læringsrum, en større andel informanter og ved ikke at have sidste års studerende inkluderet. Alligevel er der, som nævnt, overensstemmelse i dele af fundene, som blandt andet også viser sig ved, at begge undersøgelser peger på en forskellighed af præferencer blandt studerende i blendede forløb, hvor nogle studerende er mere orienteret mod egne studieaktiviteter i hjemmet og andre er mere orienteret mod sociale interaktioner med medstuderende på uddannelsesinstitutionen.

I forhold til dimensionerne socialitet og emotionalitet så bekræfter flere undersøgelser i lighed med herværende afhandling, at disse har betydning for de studerendes læring og velvære (Vaughn, 2014). F.eks. peger Piki (2011) på, at studerendes engagement og deltagelse er under indflydelse af de sociale relationer. Matzat (2013) finder, at lærerstuderende profiterer af de sociale relationer i forhold til vidensudviklingen og i forhold til erhvervelsen af fagprofessionelle kompetencer, både gennem deres tilknytning til fysiske og online sociale fællesskaber. I relation til socialitetens betydning for både den tavse og den eksplicite vidensstilelse og for vidensudviklingen undervejs. Dette er ligeledes i overensstemmelse med So & Brush (2008) fund., So & Brush (2008) casestudie, der er fremkommet på baggrund af mixed methods, illustrerer hvorledes social emotionalitet har betydning for vidensdeling og kollaboration, og hvorledes kollaborative interaktionsprocesser øger de studerendes engagement. Tilsvarende fund relateret til socialitet, interaktionalitet og emotionalitet gør sig gældende i herværende afhandling, men adskiller sig fra So & Brush (2008) undersøgelse, ved at nuancere hvorledes disse dimensioner påvirker læringen og vidensudviklingen gennem redegørelsen for vidensudviklingen ”veje og afveje”. Derudover omfatter herværende afhandling ikke en typeinddeling af studerende, som tilfældet er med Holley og Oliver (2010), da dette vurderes, at kunne give et for reduktionistisk billede af studerendes orientering. I stedet er der i herværende afhandling fokus på fænomenet orientering og de forskellige dimensioner, som yder indflydelse herpå, på et mere ontologisk niveau.

Chigeza & Halberts (2014) kortlægning af evalueringsforskningens aktiviteter med at designe og udvikle en cyklus af e-læringsredskaber og læringsopgaver arbejder, til forskel herfra, på et operationelt niveau med at re-designe blended learning praksis, for at støtte de lærerstuderende til at navigere fagligt i online rummet. Fundene fra denne australske undersøgelse giver konkrete bud på, hvorledes re-design af ikke optimale blandede forløb kan medvirke til, at give de studerende nogle læringsstier at følge, med henblik på at fremme højere ordens tænkning, organisering og motivation. Chigeza & Halberts (2014) designforskning giver således konkrete bud på, hvorledes studerendes orientering kan faciliteres, hvilket kun er delvist berørt i fundene fra herværende afhandling, selvom informanterne har givet enkelte konkrete bud herpå. Så, hvor herværende forskning befatter sig med en overordnet fænomenologisk afdækning af begrebet orientering for at generere en forståelse af de studerendes læreprocesser, aktiviteter og bevægelser i studieforløbet, så anvender Chigeza & Halbert (2014) konkrete design, som bygger på Mezirows transformativ læringsteori og ’the National Center for Academic Transformation’ (NCAT)s designmodeller. Det betyder, at selvom der er delvise fænomenologiske afdækninger af deltagerens erfaringer i Chigeza & Halberts (2014) undersøgelse, så er disse afgrænset af designprocessens rammer. Chigeza & Halberts (2014) undersøgelse har altså et indbygget direkte anvendeligt forandringspotentiale, som herværende afhandling ikke medtager. I stedet anvendes

i herværende forskning en fænomenologisk tilgang, som gør det muligt at fremdrage det grundlæggende fænomenologiske vidensgrundlag for studerendes orientering i blendede forløb ved afsløringen af orienteringens dimensioner.

Dimensionen interaktionalitet er, som nævnt, tæt koblet til samspillet i socialiteten og til samspillet med omgivelserne og disses artefakter. So & Brush Interaktionalitetens betydning for succesen i implementeringen blended learning pointeres f.eks. af Draffan & Rainger (2006) og Wu, Tennyson & Hsia (2010), Chew, Jones & Turner (2008) argumenterer for at det er væsentligt at medtænke sociale interaktioner i design af blended learning, og Piki (2011) fremhæver at engagementet er under indflydelse heraf. Draffan & Rainger (2006) understreger, at mønstre af interaktionalitet mellem den lærendes karakteristika og undervisnings/læringens mål indgår som centrale elementer i udfordringerne med blended learning, hvor interaktionaliteten medvirker til at forme den studerendes læringserfaringer. Videre argumenterer Draffan & Rainger (2006) for, at for at kunne facilitere læreprocesserne er det nødvendigt at sikre, at studerende kan interagere succesfuldt med teknologi, sig selv gennem refleksion, fagfæller, undervisere, praktikere og læringsmaterialerne. Draffan & Raingers (2006) fund lægger sig således tæt op ad resultaterne fra herværende forskning i relation til dimensionen interaktionalitet og fundene af interaktionen som en væsentlig dimension i de studerendes orientering. De afsløringer, der har været af studerendes samspil med medstuderende, undviserne, læringsmaterialer, artefakter, medier o.a., i herværende afhandling, ligger fint i forlængelse af den eksisterende forskning herom. I forbindelse med interaktionaliteten så kobles den dog til en mere kompleks forståelse af dennes interrelationer med de øvrige dimensioner, idet der i herværende afhandling afspejles forbindelser mellem interaktionalitet, identitet, socialitet, mobilitet, spacialitet, emotionalitet og struktualitet.

Struktualitetens betydning for læreprocesser under blended learning bekræftes også af flere forskere. F.eks. fremhæver Wu, Tennyson & Hsia (2010), ud fra deres empiriske undersøgelser, at dele heraf såsom systemfunktionalitet og indholdsfunktioner er betydningsfulde dele for studerendes tilfredshed med blendede e-læringssystemer. Bjarnø (2005) peger på, at den teknologiske infrastruktur er en væsentlig udfordring for implementeringen af blended learning. Porter, Graham, Bodily & Sandberg (2016) konkluderer på baggrund af et survey foretaget blandt 214 fakulteter og gennem interviews med 39 fakulteter fra én uddannelsesinstitution, at infrastrukturen og klare retningslinjer for blended learning har betydning for implementeringen af blended learning. Der anbefales på baggrund heraf, at fremtidig forskning fokuserer på studerendes erfaringer med blended learning og herunder på, hvordan uddannelsesinstitutionerne kan facilitere og støtte implementeringstiltagene. Porter, Graham, Bodily og Sandbergs (2016) adskiller sig dog fra herværende forskning i forhold til deres fokus på de institutionelle muligheder og barrierer, da herværende forskning i stedet har optikken lagt på de

studerendes orientering og erfaringer hermed ikke kun fra et institutionelt perspektiv.

Identitetsdimensionen bekræftes også af anden forskning. Dette gælder især i forhold til de dele af identiteten, som omfatter de lærendes karakteristika i form af færdigheder, evner, holdninger og tidligere viden. Draffan & Rainger (2006) argumenterer f.eks. for et socio-kulturelt perspektiv på blended learning og fremhæver netop de ovenfor nævnte karakteristika som en væsentlig dimension i udfordringerne ved blended learning, tillige med at betydningen af undervisningsmiljøet, interaktionerne og aktiviteterne pointeres. Andre forskere bekræfter at blended learning ikke kan vurderes uden at have øje for de lærende (Tiirmaa-Oras, et al., 2007), deres deltagerforudsætninger (Draffan & Rainger, 2006), læringsforudsætninger (Draffan & Rainger, 2006) og deres forskellige varierende behov og profiler (Dias & Diniz, 2012), hvilket betyder, at det bliver væsentligt at medtænke identitetsdimensionen i uddannelsesforløbene. Identiteten er som nævnt ikke en uforanderlig størrelse, men under indflydelse af engagementet og studerendes handlinger, perspektiver og karakteristika Piki (2011, s. 4), hvorfor identiteten er en dynamisk faktor i de studerendes orientering. Hvilket også påpeges i herværende afhandlings beskrivelse af identiteten og i dertil hørende publikationer (se f.eks. Dau, 2013).

I forhold til spatialitetdimensionen og studerendes mobilitet, så er denne primært beskrevet i relation til studerendes navigation i online rummet. F.eks. har Chigeza & Halbert (2014) i deres forskning af design og udvikling af e-læringsredskaber, peget på relevante udviklingsområder for studerendes spatiale online navigation. De har givet bud på, hvorledes læringsstier kan faciliteres med henblik på at understøtte studerendes højere ordens tænkning. Kun en enkelt undersøgelse forsøger at inddrage et bredere læringsøkologisk perspektiv, som kan involvere såvel de fysiske som online rummene. Denne undersøgelse af Wenger & Ferguson (2006) rammesætter forskellige læringsmodaliteter, som grundlag for studerendes navigation og faglige eller praksisrettede orientering, men undlader, at betragte de forskellige modaliteter som dynamiske enheder, hvorfor studerendes spatiale orientering kommer til at fremstå uddynamisk og uden overvejelser over læringsrummenes forandringer og varierende affordances. En sådan dynamik italesættes derimod i herværende afhandling, idet spatialiteten her er beskrevet som værende under indflydelse og påvirkning af de øvrige dimensioner og den mellem dimensionerne opståede emergens.

I og med, at de fremkomne dimensioner, hver for sig bekræftes af den eksisterende forskning indenfor feltet, så betyder det, at undersøgelsen har en væsentlig troværdighed i forhold til eksisterende forskning indenfor feltet. Denne troværdighed valideres bl.a. eksternt gennem det faktum, at virkeligheden afspejles, i relation til den eksisterende nutidige forskning indenfor feltet og i kraft af, at det ikke for nuværende har været muligt at falsificere resultater for de enkelte

dimensioner. Den eksisterende forskningslitteratur har dog tidligere kombineret de enkelte dimensioner i en sådan dynamisk sammenhæng, som herværende afhandling tilbyder, hvorfor dette fortsat giver mulighed for falsificering af den samlede fremstilling. Selvom der har været ansatser til kobling af enkelte af dimensionerne i relation til undersøgelse af studerendes engagement i blended learningmiljøer, så involverer disse undersøgelser ikke så mange dimensioner, som er gældende for herværende undersøgelse. Dimensionernes samspil og emergente dynamik, fremkommet i herværende undersøgelse, overskrider den eksisterende forskning ved gennem det narrative grundlag, at favne den kompleksitet, som viser sig under studerendes orientering i blendede læringsrum. Hvorvidt disse dimensioner er fyldestgørende i forhold til det levede liv i blendede miljøer, står endnu til afprøvning, verificering eller falsificering, da undersøgelsen udelukkende giver et tidsligt narrativt genereret perspektiv på studerendes orientering som fænomen. Ligeledes er de vilkår og betingelser som influerer på de fremdragne dimensioner ikke nøjere uddybet, men dette tilnærmes under refigureringen af resultaterne i næste afsnit.

I det følgende afsnit vil foregående afdækning af fænomenet orientering blive refigureret i form af udledningen af en model, som samler resultaterne af projektet i en begrebslig teoretisk ramme, der illustrerer læreprocesser i fleksible uddannelsesmiljøer på et generelt niveau.

4.9 EN REFIGURERING AF RESULTATERNE I EN BEGREBSLIG MODEL OM LÆREPROCESSER I FLEKSIBLE UDDANNELSESMILJØER

På baggrund af det empiriske konfigurerede grundlag fra det narrative casestudie og de refigurerede fund, omhandlende fænomenet orientering med dertil hørende betydningsbærende dimensioner, vil der i herværende afsnit blive udfoldet nogle refigurative overvejelser. De refigurative overvejelser foregår med henblik på en konceptualisering af læreprocesser i fleksible uddannelser som 'wayfinding'. Denne konceptualisering henter sit grundlag fra de konfigurerede og refigurerede fund, og sætter optik på læreprocesser ud fra det referentielle og empiriske grundlag. Metaforen 'wayfinding' (at finde vej) anvendes som en betegnelse for læreprocesser, forstået som orienteringer med at finde vej via veje og afveje, men disse betrædes. Dette kan udtrykkes som 'learning by wayfinding'. Metaforen vedrører det processuelle, situationelle, kontekstuelle og fremadrettede, og favner den kompleksitet, som blended learning nødvendigvis må forstås indenfor. Læreprocessen forstået ud fra metaforen 'wayfinding' implicerer både en retthed (way) mod noget, nemlig læring og udvikling, og en undersøgende funktion (finding). Hvor 'finding' relaterer til processen med at transformere og konstruere viden gennem kortlægningen heraf, indenfor de 'beboede' læringsrum og i samspillet med det andet (subjekter og objekter).

Læring- og vidensudvikling¹⁰² er igennem artiklerne beskrevet som komplekse overlappende begreber, hvor der er anvendt referencer til både Illeris og Nonaka m.fl. Med refigureringen af fænomenet orientering er kompleksiteten yderligere øget og nye referencer er inddraget, som sætter fokus på læreprocessen, som en orienteringsproces med at finde vej i og på tværs af læringsrum. Det er en proces, der er konstitueret af objekter/entiteter, mobilitet, interaktioner, strukturalitet, socialitet, identitet og emotionalitet, og som virker retningsgivende for vidensudviklingens veje og afveje. Veje og afveje indgår i en dialektisk sammenhæng, og er karakteriseret ved henholdsvis en søgning mod formelle læreprocesser, i form arbejdet med studierettede aktiviteter, og en søgning mod mere lystbetonede, uformelle og/eller ydreinitierede mentale og kropslige aktiviteter. Mentale og kropslige handlinger er påvirket af ydre stimuli, som kan resultere i enten orientering eller desorientering. F.eks. kan ydre- eller indreinitierede forstyrrelser influere på læreprocessen. Disse forstyrrelser kan forårsages af kropslige og mentale indlejrede kontekstuelle vaner, behov, følelser og handlemønstre, som ydermere bliver kompliceret af uklare grænser. Alle de nævnte forhold indgår som elementer i læreprocessen med at finde vej til viden.

Et bidrag til en teoretisk begrebsliggørelse og figurering heraf vedrører en afdækning af hvad, hvordan og hvorfor (Whetten, 1998) læreprocesser kan begrebsliggøres som dét, 'at finde vej' (wayfinding). For at kunne begrebsliggøre læreprocesser mere figurativt og konceptuelt vil der derfor blive redegjort for, først hvorledes læring, forstået som fleksibel læring i blendede miljøer, kan beskrives og forklares på baggrund af de konfigurerede og refigurerede fund. Dernæst vil der blive redegjort for hvad, der karakteriserer læreprocesser forstået som 'wayfinding', samt hvordan disse læreprocesser indgår i sammenhæng med øvrige begreber og fænomener. Til sidst vil der blive argumenteret for, hvorfor læreprocesser, forstået som 'wayfinding', er et relevant teoretisk og analytisk bidrag til konceptualiseringen af fleksible uddannelsers læreprocesser. Afsnittet vil blive struktureret ud fra følgende punkter, som efterfølgende udfoldes:

- a) Hvad er grundlaget for, at de empiriske resultater bidrager til et perspektiv på læreprocesser?
- b) Hvordan viser læreprocesser sig som 'wayfinding' fra et empirisk perspektiv?
- c) Hvad karakteriserer fænomenet 'wayfinding' ud fra mere teoretiske perspektiver, og hvilke elementer indgår?
- d) Hvordan kan læreprocesser, forstået som 'wayfinding', illustreres?

¹⁰² Da læring og vidensudvikling er overlappende og uadskillelige begreber, vil der i den følgende refigurering kun blive refereret til læringsbegrebet i den modelmæssige refiguration.

- e) Hvad er det teoretiske grundlag for, at læreprocesser i fleksible uddannelser kan konceptualiseres som 'wayfinding'?
- f) Hvorfor er læreprocesser, forstået som 'wayfinding', et svar på konceptualisering af læringsbegrebet indenfor fleksible uddannelser?

a) Metaforen om læreprocesser som 'wayfinding' er tilblevet på baggrund af fortællingernes metaforer om de studerendes orientering og de empiriske resultater om vidensudviklingens veje og afveje. De empiriske data viser, at de studerendes læreprocesser i og på tværs af fleksible læringsrum er under indflydelse af forskellige former for referencer, kulturer, betingelser, strukturer og ressourcer under implementeringsperioden. De konfigurerede plots i fortællingerne peger på flere vigtige forhold i forbindelse med læring og læringens betingelser i blendede læringsmiljøer. De fleksible uddannelser er bygget op omkring studerendes studieaktiviteter både på uddannelsesinstitutionen, derhjemme, på arbejdspladser, online og/eller i andre rum. Denne mangfoldighed af læringsarenaer og forskellige rum giver et bredt grundlag for at se på begrebet læring i almindelighed, herunder også i relation til nye teknologiske muligheder og udfordringer. Resultaterne viser, at de studerendes brug af forskellige læringsrum udfordres af indlejrede vaner, praksisser og forstyrrelser, hvor der synes at være slørede grænser mellem formelle læringsaktiviteter og mere uformelle, fritidsorienterede, vanemæssige, emotionelle, stimulusrelaterede, sociale og hverdagsagtige aktiviteter, som fordrer en udvidelse af det aktuelle læringsbegreb. Et læringsbegreb, der ikke længere kan forstås alene indenfor rammerne af formelle uddannelsesinstitutioner eller indenfor arbejdspladsrelaterede professionsrettede læringsrum, men som også må forstås i relation til uformelle fysiske og online baserede aktiviteter. En udvidelse som med fordel kan begrebsliggøres ved brug af begrebet 'wayfinding', forstået som processer med at 'finde vej', både gennem veje og afveje samt ved den kontinuerlige kortlægning heraf.

b) Orientering er udledt som det gennemgående hovedplot (emplotment) igennem de narrative casestudier, da alle mindre plots indenfor undersøgelsen relaterer sig til eller vedrører oplevelser af (dialog og fortællinger om læring og vidensudvikling) en proces med at finde vej i den fleksible uddannelse. Der er ud fra det empiriske grundlag tale om en proces, som omfatter den mentale, fysiske og virtuelle orientering, og som er konstitueret af og konstituerende for både spatialiteten, mobiliteten, interaktionaliteten, strukturaliteten, socialiteten, identiteten og emotionaliteten (jf. fig 16). Dette er dimensioner, som alle er interrelaterede og under indflydelse af vaner, refleksioner, ressourcer og vilkår. Orientering vedrører processer med at søge, finde, perceptuere dele, kombinere, eksperimentere med og implementere eller integrere viden, og pågår gennem de veje og afveje, som de studerende betræder mentalt, emotionelt, kropsligt, fysisk og socialt. Der er således tale om læreprocesser, der er karakteriseret ved 'wayfinding'.

c) Fænomenet 'orientering' er karakteriseret ved en kompleksitet, der vedrører 'wayfinding' gennem såvel ydre samspilsprocesser mellem individet/individer og deres omverden samt indre mentale og kropslige tilegnelsesprocesser (Illeris, 2002, s. 21). Både tavse og eksplicite former for vidensdimensioner indgår i læreprocessen med vidensudvikling til følge, gennem den løbende 'kortlægning' af læringslandskabets mentale, fysiske, virtuelle og konceptuelle læringsrum. Resultaterne afslører, at der er tale om processer med at finde vej, som involverer mentale, fysiske, virtuelle, kropslige, præferentielle og følelsesmæssige bevægelser i rum, hvor de studerende finder vej, altså orienterer sig og lærer, mens de går vejen, hvilket foregår processuelt og over tid. Det er læreprocesser, der faciliteres af rum (ba), f.eks. i form af mentale pauser, refleksionsrum, eller arkitektur og strukturer, der kan fungere som pejlemærker. Pejlemærker kan også genereres gennem de, i socialiteten, retningsgivende aktivitetsmønstre (Tattershal, van den Berg, van Es, Janssen, Manderveld & Koper, 2004).

Orienteringen vedrører, at man finder vej, ved at føle sig vej gennem en verden, som er i konstant bevægelse og udvikler sig både gennem den kombinerede virkning af det menneskelige og ikke-menneskelige (Ingold, 2000, s. 155), f.eks. mellem studerende og entiteter/objekter. Der er tale om en løbende kortlægning af læringslandskabet, som ikke på forhånd er kortlagt, men bliver til, mens man finder og går vejen (Ingold, 2000, s. 230-231). Læreprocessen forstået som 'wayfinding', bliver til gennem en åben og løbende proces, hvor referencer, fortællinger om orienteringsveje og navigering i læringsrummene, mentale billeder, kognitive-kropslige erkendelser og erfaringer er medskabende og vejledende for læringen. Orienteringen vedrører således både det referentielle bagudrettede og en søgning fremadrettet, hvorved fortid, nutid og fremtid ikke er adskillelige størrelser, men indgår som en tidslighed i læreprocessen. 'Wayfinding' er et begreb udledt af fænomenet orientering, der har processuel karakter, som giver plads for og kan rumme både simple adfærdsbetingede læringsformer, kognitive, praksisteoretiske (og professionsrettede), kulturhistoriske, sociologiske og transformativt former for læreprocesser og vidensudvikling. I 'wayfinding' er viden ikke kun kognitivt og eksplicit funderet, men også fysisk, kontekstuel, socialt og tavst funderet, ikke som adskilte størrelser, men som interrelaterede elementer i kontinuerlig bevægelse og under indflydelse af ressourcer, refleksioner, vilkår og referencer.

Baseret på refigurationen af fænomenet 'orientering' og de anvendte referencer bliver 'wayfinding' et relevant og sufficient bud på, hvad der karakteriserer komplekse læreprocesser, som involverer både vidensudvikling og identitetsudvikling gennem kropslige, følelsesmæssige, fysiske, mentale og virtuelle bevægelser over tid. Dermed kan 'learning by wayfinding' rumme fysiske såvel som online læreprocesser, som pågår både i en skolepraksis, en professionspraksis og en hverdagspraksis.

d) Figurativ er det komplekse processuelle læringsbegreb illustreret i figur 17 nedenfor, som 'wayfinding' (midterste cirkel), der er under indflydelse af de dimensioner, som omkranser denne. Der er tale om dimensioner, der indgår i en helhed med andre fænomener, hvis relationer er beskrevet uddybende i forrige afsnit under figur 16. Denne helhed er under indflydelse af elementer, der består af refleksioner, rammevilkår, ressourcer og referencer. Elementer, der ikke er absolutte uforanderlige størrelser, men kan ændres karakter og indhold over tid.

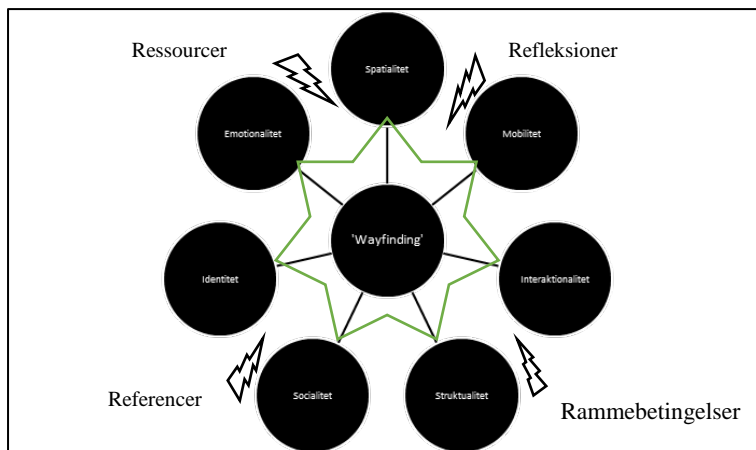
Rammevilkår er vilkår, der sætter rammer for læreprocesserne i positiv eller negativ retning indenfor de fysiske, mentale, sociale og virtuelle rum. De mentale rammevilkår vedrører kognitivt etablerede rammer for erkendelsen, og indgår som et element i de kropslige-fysiske selvinitierede restriktioner og valg af veje. Rammevilkårene er under indflydelse af ressourcer, kapacitet, styringsmekanismer, regler, mål o.a. De fysiske rammevilkår vedrører eksempelvis arbejdspress, adgangsmuligheder og hierarkier, som retningsgivende orienteringspunkter. Rammevilkår vedrører fysiske eller begrebslige 'trådte stier' o.a. indenfor vertikale og horisontale zoner, som bidrager til, at den kropslig-mentale orientering pågår på linje med forventningerne herom (egne eller andres). Rammevilkårene er ligeledes reproduktive i kraft af den styring, som pågår mentalt, socialt eller fysisk. Rammevilkår indgår i socialiseringsprocesserne og har betydning for de efterfølgende dele af vidensudviklingsprocessen.

Læreprocessen er påvirket af, hvorledes de fysiske og virtuelle rum reflekterer mulige læringsveje i forhold til kortlægningen, eksempelvis gennem tilknyttede narrativer og mentale billeder. Læreprocessen er underlagt refleksionen, som de mentale, sociale og kropslige rum åbner op for, enten mentalt i form af kognitive mønstergenkendelser i læringslandskabet, eller kropsligt gennem spejling af handlinger og bevægelser. Den kognitive mønstergenkendelse kan f.eks. foregå som et led i de begrebslige assimilative bearbejdninger, og den kropslige spejling kan f.eks. pågå enten rumligt, erfaringsbaseret eller ved spejling af andres bevægelser og handlinger i rum. Refleksioner indgår især under eksternaliseringsprocesserne i vidensudviklingsprocessen, eksempelvis gennem fortællinger, dialoger og diskussioner.

Læreprocesser er også betinget af de fysiske og virtuelle rums ressourcer, eksempelvis deres affordance, grænsevisibilitet, tekniske brugbarhed, andel af forstyrrelselementer o.a. Ligeledes er læreprocesserne betinget af de mentale, sociale og kropslige rums ressourcer (viden og kunnen), eksempelvis kropsligt indlejrede videns- og handlemønstre samt mentale kapaciteter (eksempelvis arbejdsuhukommelsen). Ressourcer, hvad enten de er fysiske, psykiske, sociale, kulturelle, kropslige eller emotionelle, har betydning for alle dele af vidensudviklingsprocessen, og hvad angår anvendelsen af de fysiske og især virtuelle rum, så har ressourcerne stor betydning kombineret af viden, og de muligheder eller barrierer, der gives her indenfor.

Endelig er læreprocessen betinget af mentale og kropslige referencer til de fysiske og virtuelle rum og til de handlinger, der forbindes hermed, f.eks. de kulturer, rutiner, historier og fortællinger, der relateres til rummet, dets arkitektur, indretning og objekter. De kropslige referencer influerer på de mentale referencer og visa versa. Referencerne er dannet af sammenlignelige tidligere situationelle forhold med dertil knyttede kognitive mønsterdannelser og kropsligt indlærede og indlærte vaner og adfærdsmønstre, hvilket f.eks. viser sig igennem de præferencer, som de studerende har, eksempelvis for enten deltagerstyring eller lærestyring. Referencer kan også hentes udefra hos den anden eller de andre, f.eks. kan der være tale om muligheder eller begrænsninger i relation til, at gøre brug af andres erfaringer, begreber og/eller tekstlig materiale. Referencer har betydning for alle dele af vidensudviklingsprocessen, eksempelvis i forhold til kombineringsmulighederne og graden af internalisering af viden i praksis.

Påvirkningerne af læreprocesserne er illustreret som del af det samlede 'kort' over læreprocesserne, hvor både ressourcer, refleksioner, rammebetingelser og referencer er elementer, som er influerende på læringslandskabet, hvor læreprocesserne er konceptualiseret som 'wayfinding,' se figur 17 nedenfor.



Figur17 Illustration af læreprocesser som 'wayfinding'

Figur 17 illustrerer sammenkædningen af fænomener og termer i en logisk struktur, som en enhed. Modellen i figur 17 skal læses som en dynamisk enhed, på baggrund af den helhed, hvoraf den er udledt. Det dynamiske består i, at de forskellige dimensioner (angivet med forbundne streger) kan have forskellig tyngde og udfoldelsesgrad afhængigt af situationen og det kontekstuelle rum. Påvirkninger fra

ressourcer, refleksioner, rammebetingelser og referencer er illustreret i figur 17 med små 'lyn'.

e) Konceptualiseringen af 'Wayfinding' er baseret på de fænomenologiske fund og en fænomenologisk-økologisk tilgang, med referencer til både på Ingolds (2000) teoretisk perspektiv det at finde vej og bebo (dwell) rum, Simonsens (2007), og Ahmeds (2006) beskrivelser af orientering, men er også inspireret af mere filosofisk-geografiske, kognitive og adfærdsmæssige beskrivelser af rum, spatialitet og geografisk orientering med referencer til bl.a. Massey (2005), Jander (1975), Golledge (1999) og Thrift (1996).

Læreprocesser forstået som 'wayfinding' trækker således på både naturvidenskabelige, humanvidenskabelige og socialvidenskabelige perspektiver. Læring som 'wayfinding' placerer sig indenfor en fænomenologisk-økologisk tilgang til og tænkning om læring, men med brug af også Illeris' (2000) holistiske læringsmodel og Nonaka & Toyama (2003) beskrivelser af vidensudviklingsprocessens tavse og eksplicite vidensformer gennem socialisering, eksternalisering, kombineret og internalisering.

'Wayfinding' skal forstås teoretisk, som en åben og fortløbende læreproces med at kortlægge det psykiske/fysiske og konceptuelle terræn i læringslandskabet. Der er tale om, at læring finder sted indenfor både psykiske, legemliggjorte, følelsesmæssige, åndelige, sociale og virtuelle rum (Nonaka og Konno, 1998). Læring bliver med konceptualiseringen af 'wayfinding' et fænomenologisk anliggende i den forstand, at fortællinger¹⁰³ er konstituerende for, hvordan folk finder vej (Ingold 2000 s. 155) og skaber viden (Ogilvy, Nonaka & Konno, 2014), f.eks. gennem dialoger og fælles refleksioner i fysiske og online gruppesammenhænge. Begrebsliggørelsen af læring som 'wayfinding' kan være med til at afsløre veje og afveje i bevægelserne mellem formelle og uformelle læringsaktiviteter og i relation til vidensudviklingens tavse og eksplicite dimensioner.

Samlet kan læreprocesser, forstået ud fra fænomenet 'orientering', karakteriseres som tilegnelse og udvikling af viden, erfaringer og kompetencer gennem kropslige og mentale intrapersonelle, interpersonelle og ekstrapersonelle aktiviteter i personlige, sociale og institutionelle rum. Læring som 'wayfinding' handler om at finde vej gennem kontinuerlig udvikling af tænkning (kognitivt funderet viden), holdning og/eller færdigheder gennem kropslige og/eller psykiske bevægelser (f.eks. ved refleksioner) indenfor fysiske, mentale og/eller virtuelle rum, som er i bevægelse. Læring som 'wayfinding' kan resultere i udvikling af ny, rekonstrueret af tidligere eller udbygning af allerede eksisterende viden (tavs eller eksplicit).

¹⁰³ Både herværende casestudies fortællinger og fortællinger i almindelighed.

Læring som 'wayfinding' kan således beskrives både som vidensudvikling gennem kvalificering og nuancering af tidligere kortlægning af vidensstier (herunder kognitive og fysiske mønstre) og som tilføjelse af ny viden og kompetencer (herunder færdigheder, holdninger, værdier, information) (assimilativt) og/eller rekonstruktion af tidligere viden og kompetencer (akkomodativt), f.eks. ved at finde nye eller bedre måder at handle, tænke, vurdere, føle og/eller være på.

En fænomenologisk økologisk tilgang til læring med udgangspunkt i 'wayfinding', synes at kunne rumme en optik på læring, som både involverer mentale og kropslige orienteringsprocesser i interaktion med rum, subjekter og objekter og deres affordance, hvor arkitektur, stimuli, forstyrrelser, vaner, kulturer, kropslig adfærd tillige med utydelige eller flydende grænser er konstituerende for orienteringen på veje og afveje. En fænomenologisk økologisk tilgang til læring, forstået som 'wayfinding', synes således at kunne anvendes som en analytisk størrelse i refleksioner over sammenfiltringen mellem formel og uformel læring og de udviskede grænser herimellem, som medvirker til at besværliggøre studerendes vinden vej. Ydermere kan læring, forstået som 'wayfinding', kaste lys over hvordan læreprocesser er konstituerede for og konstitueres af dimensionerne; spatialitet, mobilitet, interaktionalitet, strukturalitet, socialitet, identitet og emotionalitet indenfor fysiske, mentale og virtuelle rum, hvor forstyrrelser og uklare grænser er et vilkår. Disse dimensioner er endvidere under indflydelse af elementer i form af rammebetingelser, refleksioner, ressourcer og referencer, der har betydning for såvel de indre tilegnelsesprocesser som de ydre samspilsprocesser, og visa versa (jf. figur 17).

f) Læreprocesser forstået som 'wayfinding' er et svar på konceptualisering af læringsbegrebet indenfor fleksible uddannelser, idet 'wayfinding' er en grundlæggende metafor (relateret til orienteringsfænomenet) af betydning for at kunne håndtere den kompleksitet, som fleksible uddannelser lægger op til i forhold til dét, at studere uafhængigt af tid og sted. Orientering, forstået som læreprocesser i form af 'wayfinding', giver en konceptuel forståelse af, at blendede læringsformer og fleksible uddannelser aldrig foregår uafhængigt af tid og sted, på trods af retorikken herom. Samtidigt betyder en forståelse af lærerprocesser, som processer med at finde vej, at der gives en nutidig optik på læringsbegrebet, set i relation til deltagelsen i fysiske og virtuelle miljøer. Ligeledes betyder konceptualiseringen af læreprocesser, som 'wayfinding', at der sættes fokus på de betingelser og påvirkningselementer, der er herpå, og som nødvendigvis må medtænkes i didaktiske overvejelser og designmæssige sammenhænge i implementering af blended learning og fleksible uddannelser fremadrettet.

Læreprocesser, forstået som 'wayfinding', kan således være med at kvalificere og nuancere, det noget uklare og udefinerede billede, der er af, hvad der karakteriserer blended learning. Den fænomenologiske udredning, som ligger til grund for at læreprocesser forstået som 'wayfinding', betyder at det teoretiske figurative bidrag

kommer til at fremstå, som et grundvilkår for læreprocesser i fleksible uddannelsesmiljøer. 'Wayfinding', og de dertil hørende dimensioner og elementer, bliver således essentielt for forståelsen af de muligheder og udfordringer, som implementeringen af fleksible uddannelser giver. Dette er noget, som ikke bliver mindre væsentligt med tiden, da fleksible uddannelser er et felt, som i ekspansiv udvikling og har stor politisk bevågenhed, både nationalt og globalt. Konkret betyder det, at begrebet 'wayfinding' indfanger væsentlige dimensioner i læreprocesserne og elementer indenfor og på tværs af mentale, fysiske og virtuelle rum, og dermed medvirker til at konceptualisere væsentlige og empirisk funderede aspekter af læring i relation til uddannelser, som vedrører blended learning.

Indenfor feltet af eksisterende læringsteorier har der kun været mindre opmærksomhed på studerendes fysiske, kropslige og mentale navigationer i fysiske og virtuelle rum, som noget der er kontinuerligt i bevægelse og involverer forstyrrelser af forskellig karakter. Ikke desto mindre er disse kontinuerlige bevægelser og forstyrrelser, som pågår, et centralt vilkår for læringen i dagens samfund, hvor arbejdspladser og institutioner er udfordret af en øget kompleksitetsgrad. Der viser sig at være et overload af informationer og viden tilgængeligt i de virtuelle og fysiske rum, hvilket kræver, at lærende har både navigationsfærdigheder og færdigheder i at kunne kortlægge veje og afveje mens de betræder disse. Dette får især relevans når studerende skal kunne leve op til mere nutidige krav om selvstyring og livslang læring. Læreprocesser forstået ud fra metaforen 'wayfinding' tilbyder en måde, til at forstå disse betingelser og læreprocesser, som overskrider dikotomien mellem læring forstået som tilegnelsesprocesser og læring forstået som deltagelsesprocesser, da læreprocesser forstået som 'wayfinding' giver en begrebsliggørelse (jf. figur 17), som kombinerer de to forståelsestilgange, hvilket er i overensstemmelse med Sfards (1998) anbefaling til læringsteoretiske metaforer.

Den refigurerede teoretiske models relevans (figur 17) kan testes i forskellige uddannelses- og læringssammenhænge. F.eks. har forfatteren af herværende projekt foretaget en uvidenskabelig subjektiv vurdering af relevansens i forhold til forfatterens egne læreprocesser over den 3 årige ph.d. periode, og her vurderes modellen også at være dækkende for det processuelle forløb. Hvis man vurderer modellens relevans i forhold til eksempelvis mentale eller fysiske lidelser¹⁰⁴, så vil modellen netop kunne illustrere, hvilke områder, der bør gives særlig opmærksomhed ved sådanne afvigelser.

Modellen har en karakter, der rummer mere almengyldige elementer og dimensioner, hvilket betyder, at der ikke er tale om et konkret operationelt og

¹⁰⁴ Eksempelvis kan problemer med objektorientering være mere udbredt hos personer, som på baggrund af fysiske eller psykiske lidelser har agnosi.

udspecificeret redskab, men en reflektorisk ramme, som kan danne grundlag uddannelsesmæssige overvejelser. Modellen skal ikke opfattes som en absolut størrelse, men som et dynamisk 'kort' over læringslandskabet i fleksible uddannelser, som både peger bagud og fremad, men som også kan kvalificeres og befordres over tid, afhængig af i hvilken grad læreprocesserne i de fleksible læringslandskaber ændrer karakter og form.

Læreprocesser, forstået som 'wayfinding' ud fra den refigurerede model, er et bidrag til forskningen indenfor blended learning og et teoretisk bidrag til afdækningen af, hvad der karakteriserer blended learning læreprocesser mere specifikt. De konfigurerede fortællinger og de refigurerede beskrivelser danner baggrund herfor.

KAPITEL 5 KONKLUSION

Herværende kapitel har til hensigt at konkludere på de resultater, der er fremkommet gennem konfigurationer og refigurationer. Da konklusionen er baseret på narrative konfigurationer og de efterfølgende refigurationer fremgår konklusionen heraf, i sin præsenterede helhed i foregående kapitel, og kan derved ikke adskilles fra hverken sin baggrund (empiri) eller sin forgrund (fremtidsrettede refigurationer), da dette vil indebære en reduktion, som er uhensigtsmæssig, i forhold til den valgte metodologi. Kapitlet vil derfor fremstå som en mindre kondensering heraf, da læseren gennem sin kronologiske læsning af afhandlingen gerne skulle have opnået indsigt gennem læseakten i artiklerne og det foregående kapitel. Konklusionen har til hensigt at give et opsummerende svar på det i problemformuleringen stillede spørgsmål, der lød:

Hvordan orienterer de lærer- og radiografstuderende sig fysisk, socialt og mentalt i de fleksible videregående uddannelsers blandede læringsrum, herunder i praktikken, på uddannelsesinstitutionen, i de studerendes hjem og online, indenfor de første 2 år af deres uddannelsesforløb, og hvilken betydning kan disse orienteringer have for vidensudviklingens ”veje og afveje” samt for begrebsliggørelse af læreprocesser refigurativt?

Besvarelsen bygger på narrativer genereret blandt studerende, lektorer, praktikvejledere og kliniske vejledere og tager afsæt i den viderebearbejdning, der er foretaget på baggrund af de undersøgelsesresultater, der er genereret gennem artiklernes spørgsmål i del 2, som lød:

- Hvordan opleves forskellige uddannelsesrum at påvirke studerendes vidensudvikling. I hvilken grad fungerer uddannelsesrummene som læringsrum, og hvordan kan oplevelsen af læringsrum konceptualiseres?
- Hvilken affordance giver forskellige læringsrum i professionsbacheloruddannelsernes blandede læringsmiljøer, og hvilke forudsætninger og beskrevne forståelser fungerer som drivkraft bag læringsaktiviteterne i de forskellige læringsrum?
- Hvilke betingelser er der for vidensudviklingen i blandede læringsmiljøer set i relation til oplevelsen af sammenhæng, og hvordan påvirker aktiveringen af modeller for blended learning denne?
- Hvordan påvirker forstyrrelser og afbrud de studerendes orientering og navigeringen i forskellige læringsmiljøer, og hvilken betydning har dette for de studerendes studie- og læringsaktiviteter i et blended learning forløb?
- Hvordan kan mimetiske fortolkningsprocesser anvendes til at generere ny og brugbar viden?

- Hvilke konsekvenser har det for studerendes læring og professionens vidensudvikling, når praktikperioderne tilbyder forskellige typer af adgange til tavs og eksplicit viden gennem mesterlære og refleksion?

Konklusionen baserer sig altså bl.a. på det narrative casestudies resultater fra de 6 medtagne publikationer og sammenfatningen. De 5 af publikationerne (se del II) redegør for forskellige forhold af betydning for vidensudviklingen og de studerendes læring i fleksible uddannelser og én artikel (se del II) vedrører fortolkningsmetodens relevans. Sammenfatningen baserer sig på fundene herfra og på en tilbagevendende til de empiriske data, med henblik på at verificere, at orientering er et gennemgående og essentielt hovedplot, også i relation til de i tredje fase indhentede data. Konklusionen baserer sig altså på både fundamentet fra publikationerne og på sammenfatningen af de samlede og nygenererede resultater.

Publikationernes konklusioner viste, som det fremgår af del II, at:

- Forskellige sociale, mentale, virtuelle og fysiske rum opleves at tilbyde forskellige betingelser for læring, og det er denne oplevelse, som studerende arbejder med eller mod, når de ibrugtager nye uddannelses- og læringsrum. Studerendes ageren i de fleksible uddannelser er knyttet til de erfaringer, de har fra tidligere studie-, lærings- og uddannelsesoplevelser. Professionsuddannelserne indeholder således forskellige typer af rum, som hver især repræsenterer forskellige typer af betingelser for vidensstilegnelse, hvilket betyder, at alle rum kan konceptualiseres som forskellige forudsætningsrum: Klasseværelset som et referentielt forpligtelsesrum, praksisrummet som et autentisk deltager rum, hjemmerummet som et hverdagsreferentielt forstyrrelsesrum, online rummet som et potentielt, men underkendt vidensdelingsrum og uddannelsesstationsrummet som et ikke-rum (Dau & Nyvang, 2013)
- Socialitet, identitet og referentielle strukturer er sammenflettede og interrelaterede med læringsrummernes affordance. Studerendes muligheder og barrierer for handling og læring er koblet til rummernes affordance, især den oplevede affordance af omgivelserne. Forskellige rum afforder forskellige handlinger eller ikke-handlinger, men den primære drivkraft for vidensudviklingen er den referentielle ramme, som gives af individerne, og som opstår gennem de sociale aktiviteter, der foregår blandt studerende og lektorer. Kropslighed og mentalitet er et grundlag for denne vidensudvikling. Identiteten spiller desuden en central rolle i den oplevede affordance og de dertil knyttede handlinger i rummene (Dau, 2014b)
- Struktur, tydelighed og sammenhæng er væsentlige betingelser for implementeringen og oplevelsen af blended learning samt studerendes vidensudvikling i forløbet. Struktur, tydelighed og sammenhæng er et element i studerendes oplevelse af sammenhæng, herunder håndterbarhed, begribelighed og meningsfuldhed, som er under pres under

implementeringen af blended learning. I relation til studerendes oplevelse af sammenhæng er der to faktorer, som har betydning for aktiveringen af blended learning, nemlig erfaringer og bekvemmelighed, som begge på den ene side er indre betingelser for opretholdelsen af et stabilt selv og en bibliografisk sammenhæng som reducerer stress, og på den anden side en udfordring for vidensudviklingen i de blendede miljøer (Dau, 2014 c)

- Forstyrrelser og afbrud er kontinuerlige betingelser, som begrænser og distraherer studerendes orientering og deres læringsaktiviteter. Omgivelserne er samkonstruerende for studerendes orientering henimod eller væk fra studieaktiviteterne og anvendelsen af de i omgivelserne indlejrede ressourcer. Studerendes vaner, objektorientering og topografiske orientering i de forskellige læringsmiljøer er væsentlige og potentielle faktorer for studerendes læringsudbytte og vidensudvikling. Dette betyder at et skift fra fysisk tilstedeværelsesundervisning til brugen af blendede læringsmiljøer ikke kun er en teknisk og pædagogisk udfordring, men også en udfordring for de studerendes vaner ikke mindst i online rummet, hvor der er uklare grænser mellem studieaktiviteter, lystbetonede aktiviteter og sociale overspringshandlinger (Dau & Ryberg, 2014)
- Mimetiske fortolkningsprocesser, kan anvendes til at generere ny og brugbar viden gennem fortællingens tekstliggørelse og konfigurerings, som kan bidrage til både forfatterens og andre læses vidensgenereringsprocesser.
- Radiografstuderendes muligheder for tilegnelse af eksplicit viden, refleksion og udvikling af viden i praktiken er begrænset af hierarkiet og produktionspresset i praksis, om end samme forhold betyder, at de får adgang til tavs viden igennem produktionsfællesskabet mesterlærefunktioner. Lærerstuderende oplever tilsvarende arbejdspress som begrænsende faktor, men derudover oplever de manglende eller reducerede muligheder for adgang til tavs viden gennem socialiseringsprocesser i kollaborative fagfællesskaber. De studerende opnår engang imellem adgang til videndeling gennem dialog og videnkombinering gennem deres brug af f.eks. online netværk, om end de fysiske sociale netværk vægtes højere. Internaliseringen af denne udviklede viden er endvidere betinget af, at studerende respekteres som ligeværdige medlemmer i fagfællesskabet, og af den genererede videns opkomst og relevans. Konsekvensen af begrænset adgang til tavs og eksplicit viden og uhensigtsmæssige arbejdsvilkår betyder, at de studerendes vidensudviklingsproces reduceres, opsplittes, delvist negliseres eller undertrykkes. De lærerstuderendes begrænsede andel af praktikperioder forstærker ydermere denne reduktion (Dau, 2015)

Konklusionen på problemformuleringens hovedsprøgsmaal, baseret på en videreudvikling af grundlaget fra publikationerne bliver efterfølgende, at de studerendes orientering, forstået som en løbende kortlægning af læringslandskabet

og vinden vej her indenfor, er betinget af læringsrummene, disses affordance og de studerendes evner til at agere her indenfor, men også af de ressourcer, refleksioner, rammevilkår og referencer, som er tilstede og udvikles i rummene. Rum skal i denne henseende ikke kun betragtes som fysiske eller virtuelle enheder, men også som mentale, sociale og kropslige entiteter. Orienteringen i rummene er under indflydelse af udviskede grænser og kontinuerlige forstyrrelser med risiko for desorientering til følge. Forskellige grader af lærerstyring, deltagerstyring, selvreguleringskompetencer, værdier samt skriftlighed og mundtlighed præger denne orientering. Resultaterne peger samlet på, at de studerende orientering i fysiske og virtuelle blandede læringsrum er påvirket:

- Spatialt - gennem rummenes deres indretning, deres objekter, entiteter og disses affordance
- Mobilt - gennem bevægelser i læringsrummene
- Interaktionelt - gennem samspilsrelationer med objekter og subjekter
- Strukturelt - gennem de rammer, strukturer og styringsmekanismer samt den oplevelse af sammenhæng, der gør sig gældende
- Socialt - gennem fælleskaber
- Identitetsmæssigt - gennem processer med stabilisering og forandring af identiteten og subidentiteterne.
- Emotionelt - gennem følelsesmæssige bevægelser

Disse orienteringer har betydning for vidensudviklingen, idet veje og afveje (og dialektikken herimellem) i den mentale, fysiske, sociale og virtuelle orientering er konstituerende for og konstitueret af vidensudviklingen, både i forhold til de studerendes egen læring, men også i forhold til udviklingen af professionens viden. Orienteringens betydningsbærende dimensioner påvirker ligeledes graden af videnssøgning, vidensdeling, videnskombinering og graden af vidensinternalisering hos de studerende og i professionen.

Vidensudviklingens veje viser sig ved henholdsvis: observationer, refleksioner, interaktioner, deltagelse, handling, øvelse, studiegruppeaktiviteter, selvstudieaktiviteter, professionspraksisaktiviteter, varierede undervisningsformer, balanceret indre/ydre styring, adgange, rammesætning, kortlægning, passende strukturer, mentale pauser, incitamentstyring, samarbejde, fagligt forpligtende og identitetsunderstøttende fagfælleskaber, interaktion med engagerede undervisere og vejledere, valideret videnssøgning, vidensdeling, videnskombinering og vidensinternalisering.

Vidensudviklingens afveje viser sig ved: ikke tilsigtede forstyrrelser, produktionspres, u hensigtsmæssige arbejdsvilkår, manglende adgang til fagprofessionelles viden og praksis, manglende interventioner, manglende eller vag strukturalitet, manglende oplevelse af sammenhæng, uengagerende undervisningsformer, lydgener, tekniske vanskeligheder, manglende afbalanceret

strukturalitet mellem indre/ydre-styring, emotionelt og habituelt funderet spatial mobilitet mod desorienterende aktiviteter og objekter, manglende faglig socialitet, overspringshandlinger, distraheringer, utydelige online navigationsgrænser, tekniske forstyrrelser, manglende eller utilstrækkelig teknologi, rammer og ressourcer.

Veje og afveje indgår i en dialektisk sammenhæng. 'Wayfinding' handler både om bevægelser ad formelle og uformelle læringsstier, hvor eksempelvis uformelle processer på afveje kan give rum til formel læring. Der er samlet set tale om, at orienteringen med at finde vej, og dermed læreprocessen og vidensudviklingsprocessen, bestemmes af de 'stier, der betrædes' og gennem den kortlægning af læringslandskabet, som pågår, når studerende følger bestemte veje og afveje. En kortlægning, der involverer både fysiske, mentale og virtuelle orienteringer og dimensioner, og som influeres af refleksivitet, ressourcer, rammebetingelser og referencer, som illustreret i figur 17 i foregående kapitel.

Orientering får betydning for læringsbegrebet, i den forstand, at læring i fleksible professionsuddannelser nødvendigvis må forstås som 'wayfinding,' og skal ses i lyset af fænomenet orientering og de dimensioner, som påvirker denne orientering. Ligeledes skal læreprocesser forstået som 'wayfinding' anskues i lyset af den indflydelse som fysiske, virtuelle, mentale og kropslige refleksioner, ressourcer, rammebetingelser og referencer har herpå. Læreprocesser er under kontinuerlig påvirkning af forstyrrende elementer, hvilket er et vilkår, som har forskellige karakter og kommer forskelligt til udtryk i forskellige fysiske og virtuelle rum. Dette er forstyrrelser, som gør sin indflydelse gældende i forhold til de studerendes søgning mod veje og afveje i lære- og vidensudviklingsprocesserne indenfor de første 2 år af deres uddannelse.

Det empiriske udledte fænomen om orientering og begrebsliggørelsen af læreprocesser som 'wayfinding', bundet i en forståelse af læreprocesser, som processer med forskellige niveauer og forskellige anvendelsesgrader, afhængig af situationen og de omgivende rums affordance. Det er en forståelse, som både involverer individets tænkning, følelser og kropslige bevægelsesmønstre samt de vaner, der er knyttet hertil, tillige med individets interaktioner med sociale, fysiske og virtuelle rum og disses entiteter. Der er epistemologisk tale om en fænomenologisk-økologisk tilgang til læring. Læring gennem 'wayfinding' er en proces med spatiale, bevægelsesrelaterede, samspilrelaterede, strukturelle, sociale, identitetsmæssige og følelsesmæssige dimensioner, hvor refleksivitet, ressourcer, rammefaktorer og referencer influerer på læringen. 'Learning by wayfinding' er karakteriseret ved at være de processer, som pågår gennem den mentale, fysiske, sociale og virtuelle orientering i beskræbelse på at opnå viden, kompetencer og færdigheder.

Der gives i afhandlingen et bud på en fortolkningsmetode, som betyder, at konklusionen ikke skal forstås alene i lyset af forskerens refigurationer, men også læserens fortolkning og forståelse. Dermed peger resultaterne fremad mod nye refigureringer og afprøvninger af resultaternes relevans og læsernes refleksioner herover, bl.a. i forhold til deres egen praksis. Begrebsliggørelsen af læreprocesser refigurativt, og illustrationen (figur 17) af hvordan de forskellige elementer og dimensioner hænger sammen, udgør på det generelle niveau et refleksionsgrundlag i forhold til tilrettelæggelse og implementering af blendede forløb, med specifikt fokus på de første uddannelsesår. De afslørede resultater af, hvorledes studerende orienterer sig, og hvorledes disse orienteringer kan have indflydelse på vidensudviklingen, giver et væsentligt bidrag til hvilke forhold, der bør medtænkes, når lærerprocesser skal faciliteres i fleksible uddannelser. Ligeledes tilbyder det refigurerede fænomenologisk-økologiske perspektiv på læreprocesser et udvidet forståelsesgrundlag for, hvad der karakteriserer blended learning for professionsbachelorstuderende indenfor de 2 første uddannelsesår.

KAPITEL 6 DISKUSSION, IMPLEMENTERING OG FREMTIDIG FORSKNING

I herværende afsnit vil der først indgå nogle refleksioner over afhandlingens fund og disses mulige begrænsninger, hvilket indebærer metodologiske refleksioner, i forhold til at kunne vurdere kvaliteten af den kvalitative forsknings transparens og troværdighed, og i forhold til vurderingen af de fremkomne funds relevans. I forlængelse heraf vil der blive argumenteret for relevansen af yderligere forskning i relation hertil.

Indenfor den kvalitative forskning, som herværende afhandlings narrative tilgang gør brug af, befatter man sig sandhed, vederhæftighed, bekræftelighed og autencitet eller neutralitet (Riis, 2012, s. 358) som det validerende grundlag, der bygger på andre kriterier end den type af validitet og reliabilitet, som forbindes med kvantitative forskningstraditioner. I forhold til den kvalitative validering, så bliver troværdighed og transparens væsentligt. Dette er bl.a. tilstræbt gennem en præcisering af forskerens erkendelsesteoretiske positionering og metodologiske refleksioner over de valg, der er truffet (se kapitel 3). Ligeledes er der gennem den narrative bearbejdning givet et grundlag for at kunne vurdere resultaternes validitet (sandhed og vederhæftighed), idet der er givet sammenhængende fortællinger med mange empiriske citater og eksempler (bekræftelighed og autencitet), som grundlag for de refigurative fortolkninger. Troværdigheden af fremstillingen af resultaterne er ydermere løbende blevet valideret af informanter gennem de opsamlings, der har været i de forskellige faser af forskningen og gennem de metodiske trianguleringer.

Metodiske trianguleringer er foretaget, både i forhold til anvendelsen af forskellige dataindsamlingsmetoder, såsom fokusgruppeinterviews, survey og observationer (observationerne kunne med fordel have været foretaget indenfor begge uddannelser, på tværs af læringsrum og i et langt større omfang, med henblik på afdækningen af den fysiske-kropslige orientering). Metodiske trianguleringer er ligeledes foretaget gennem processen med gentagne empirinære analyser og fortolkninger med henblik på vederhæftighed (reliabilitet). Gennem desk-studierne er der løbende blevet indhentet information om eksterne forhold, der kunne have indflydelse på troværdigheden af fortolkningen af data, f.eks. indførelse af institutionelle ændringer, rammer og strukturer. De fremkomne resultater er

derudover blevet vurderet i relation til eksterne evalueringer¹⁰⁵ af området, med henblik på at verificere fundene ud fra øvrige tilgængelige data.

De empiriske resultater og den deraf følgende fænomenologisk-økologiske begrebsliggørelse af læring som 'wayfinding', forstået som at finde vej via kortlægning af læringslandskabet, mens 'vejen trædes' mentalt, fysisk og virtuelt og med de dertil hørende mulige veje og afveje, giver et komplekst billede af de forhold, som gør sig gældende i fleksible uddannelsesmiljøer og indenfor blended learning. Samtidigt giver de empiriske resultater et aktuelt teoretisk input til afdækningen af læreprocesser indenfor blended learning. Et input, som adskiller sig fra tidligere undersøgelser ved at omfatte forskning i blended learning, funderet i narrative casestudier af danske nordjyske fleksible professionsuddannelser, som involverer de studerendes orientering over tid (indenfor en 2 årig periode) i både praktikken, hjemmets, online rummets og de formelle uddannelsesinstitutioner læringslandskaber. Det er resultater, der ikke kun er genereret ud fra de studerendes perspektiv, men også ud fra de oplevelser og erfaringer, som undervisere, praktikkens vejledere og mentorer har hermed. Ligeledes er det resultater, som i sine enkeltdele bekræftes af forskning indenfor feltet (se afsnit 4.8.1.).

Konklusionen befatter sig ikke med orientering direkte relateret til forskellige læringsudbytter i uddannelserne, og dermed er vægten heller ikke lagt på målorientering specifikt, da dette ikke er givet nogle betydningsbærende vægtning i fortællingerne. Da målorienteringen alligevel bringes ind her i diskussionen, skal det ses i lyset af, at der er fokus på vidensudvikling, som et kerneanliggende for professionsuddannelserne. Forskningen (Lin, McKeachie & Kim, 2001) peger på, at målorientering kan relatere til en indre eller ydre målorientering som grundlag for studerendes deltagelse i uddannelsesforløb. En indre målorientering, forstået som deltagelse i læreprocesser med henblik på at opnå personlige kompetencer og tilfredsstille egen nysgerrighed (Lynch & Dembo, 2004), er vurderet at give højere deltagelse end ydre målorientering (Miltiadou & Savenye, 2003), der kan defineres som en orientering mod ydre anerkendelse og belønning (Lynch & Dembo, 2004, McWhaw & Abrami, 2001, p. 315). Set i lyset af resultaterne for herværende undersøgelse kan disse målorienteringsperspektiver være med til at nuancere den drivkraft, der ligger bag studerendes orientering i det blandede læringslandskab. Ligeledes understøtter forskningen om såvel den indre som den ydre målorientering, at elementer som rammebetingelser, referencer, ressourcer og refleksioner har indflydelse på studerendes orientering, (som det er illustreret i figur 17). Det er tilfældet, da mål fungerer som rammebetingelser i uddannelsen, og da den indre, men også ydre målorientering, er påvirkelig af disse mål og de ressourcer, referencer og refleksioner, som er tilgængelige for den studerende.

¹⁰⁵ Eksempelvis DAMVADs evalueringresultater og uddannelsernes interne undersøgelsesresultater fra studerendes evaluering af FlexVid-forløbet.

Herværende afhandling tilbyder dog en udvidelse af snævre målorienteringsperspektiver, ved at inkludere sociale, fysiske, virtuelle og mentale perspektiver på orienteringen og dennes dimensioner henimod målet om vidensudvikling.

Da undersøgelsen kun befatter sig med de studerendes orientering indenfor den første halvdel af deres uddannelsesforløb, svarende til ca. 2 år af henholdsvis, 31/2 år i radiografuddannelsen og 4 år i læreruddannelsen, er den fænomenologiske afdækning kun bekræftende i forhold til forløb med samme karakter. Det betyder, at resultaterne, som de er fremdraget og illustreret i figur 16 og 17, udelukkende illustrerer fænomenet orientering og læreprocessen forstået som "wayfinding" i relation til den første del af studerendes uddannelsesforløb i professionsuddannelserne. Da studerendes læreprocesser og de faglige vidensudvikling bliver mere centreret omkring selvstændige og selvstyrede læringsaktiviteter hen imod slutning af deres uddannelsesforløb, og i og med, at de studerende opnår øget erfaring med orientering i de blandede miljøer over tid, og derudover sandsynligvis tildeles en højere grad af deltagerstyring (f.eks. både i praktikken og i forbindelse med projektarbejde), må det formodes, at dette kan ændre på de studerendes sociale, mentale, virtuelle og fysiske orientering indenfor de forskellige læringsrum. Dette betyder, dog ikke nødvendigvis en falsificering af de figurerede resultater, da disse i sin fremstilling er beskrevet som dynamiske dimensioner og elementer, med en generisk karakter. Det betyder dermed heller ikke, at dimensionerne og elementer ikke stadig er gældende, selvom de studerende, senere i deres uddannelse, skulle rette deres orientering mod egen fagidentitet fremfor i så høj grad som tidligere at prioritere den spatiale og sociale orientering, men det betyder naturligvis at dimensionerne og elementerne gives en anden vægtning. Hvorvidt dette også implicerer andre dimensioner og elementer, end de i herværende afhandling fremstillede, er uklart. En afdækning heraf, gennem fortsatte interviews og observationer med samme population, ville naturligvis kunne være relevant for en nøjere afklaring heraf. Forskeren tilstræber derfor at afprøve resultaternes holdbarhed hos informanterne gennem opfølgende interviews kort for de studerende dimenterer (dvs. medio 2016 og i slutningen 2016).

Undersøgelsens resultater er ligeledes begrænset både i forhold til mængden af informanter og i forhold til, at undersøgelsen befatter sig med en demografisk afgrænset population, da der har været tale om følgeforskning på de fleksible uddannelser i regi af UCN. Derfor kan det være svært at generalisere alle fundene, hvilket heller ikke er hensigten med kvalitativ forskning. Ligeledes vil det aldrig kunne lade sig gøre at genetablere nøjagtig samme forhold for en tilsvarende undersøgelse, med henblik på verificeringen af alle data, da forskningen er tids- og kontekstspecifik. I stedet er der lagt op til at give læseren en detaljeret indsigt og forståelse, gennem de tekstmættede konfigurationer og de refigurerede teoretiske og begrebsmæssige optikker. Dette giver grundlag for refigurative fremadrettede

fortolkninger, som giver plads til både nuancering, kvalificering og reflektorisk testning af forskningsresultaterne og disses relevans indenfor både forsknings- og uddannelsespraksis.

På trods af, at resultaterne er genereret ud fra en mindre population og på trods af ovenfor nævnte begrænsninger, så betyder både den tidslige og indholdsmæssige datamætning, at der er fremkommet et omfattende og kompleks perspektiv på læreprocesser i fleksible uddannelser, der belyser, hvordan de studerende orienterer sig i forskellige læringsrum, og hvad der influerer herpå indenfor de første år af deres deltagelse i blendede læringsmiljøer i professionsuddannelsesregi. Men resultaterne har, som nævnt, kun afsløret dette ud fra perspektiver omhandlende bachelorstuderende på ét University College. Der kan i den henseende være geografiske kulturelle og/eller sociale karakteristika blandt informanterne, som muligvis varierer fra andre typer studerende indenfor andre uddannelses- eller arbejdsområder. For eksempel har Chen & Macredie (2002) afdækket nogle forskelle mellem feltafhængige og feltuafhængige lærende. De hævder, at feltafhængige studerende er mere socialt orienterede og har præferencer for gruppearbejde, altså en ekstern rettedhed mod andre personer rent fysisk, hvorimod feltuafhængige studerende har det lige modsat. Denne skelnen kan være af betydning for, hvorledes de studerende orienterer sig og for konceptualisering af læreprocessen, idet det er muligt, at der er nogle variable i forhold til henholdsvis feltafhængige og feltuafhængige studerende, som ikke er fremkommet i herværende undersøgelse. Den manglende optik på sådanne variable kan være forårsaget af, at undersøgelsesfeltet primært har omhandlet yngre aldersgrupper af studerende fra et afgrænset geografisk område, som ifølge Danmarks Evalueringsinstitut (2014) ikke synes at være den oplagte målgruppe for blendede forløb, hvilket også understøttes af Mikaelens (2008) fund.

I relation til de mulige variable, kunne det være relevant, at afdække i hvilken grad de studerende på professionsuddannelsen på UCN er feltafhængige eller feltuafhængige, selvom resultaterne synes at kunne pege i retning af det første. Derudover kunne det være væsentligt at undersøge, om samme orienteringsprocesser gør sig gældende i andre demografiske områder, blandt andre aldersgrupper og i andre uddannelsessammenhænge, hvor fleksible elementer indgår. F.eks. på erhvervsuddannelser, universitetsuddannelser og eftervidereuddannelser. Hensigten skulle være, at undersøge, om der er andre forhold, der gør sig gældende i orienteringen end de i herværende afhandling afslørede forhold. Endvidere kunne en sådan undersøgelse indgå som element til at verificere og/eller kvalificere og nuancere konceptualiseringen af læreprocesser yderligere. Da det kan antages, at de i herværende projekt udledte dimensioner, af betydning for læreprocessen, kan have en anden vægtlægning i andre aldersgrupper og andre uddannelsesrum, ville en afdækning indenfor andre målgrupper være relevant. Dette vil kunne befordres af mere tværinstitutionel forskning med en langt større grad af data og informanter, noget som rækker ud over rammebetingelserne for

herværende ph.d. forskningsforløb, og som involverer en større grad af forskningssamarbejde og institutionel koordination. En sammenligning af resultaterne fra herværende forskning og forskning foretaget blandt indiske studerende peger dog på, at der på trods af aldersmæssige, kulturelle, økonomiske og uddannelsesmæssige forskelle er overensstemmende orientingsvanskeligheder i relation til de studerendes faglige online navigation¹⁰⁶ (Dau & Purushothaman, 2015). Hvorvidt tilsvarende sammenfald gør sig gældende blandt andre populationer og i øvrige læringsrum, står dog stadig uafklaret, hvorfor kommende forskningsmæssige undersøgelser heraf kunne være relevante at foretage, for at få et mere nuanceret billede af disse fund.

Da resultaterne af herværende undersøgelse har været afgrænset af ph.d. projektets tidsramme, har det, som tidligere nævnt, ikke været muligt at foretage undersøgelser af de studerendes orientering igennem et helt 3½-4 årigt studieforløb og heller ikke dimittendundersøgelser, der afdækker de studerendes orientering efter endt uddannelse. Dimittendperspektivet kunne være væsentligt at få belyst i relation til, hvilken betydning de studerendes studiemæssige orienteringer, i de fleksible uddannelser, efterfølgende får for deres og professionens vidensudvikling. Ligeledes kunne det være relevant at undersøge, hvordan aftagerne og deres målgrupper vurderer, de studerendes professionsrettede kompetencer især i forhold til kravet om vidensudvikling. Dette kræver dog en udvidelse af rammerne, som har været konstituerende for herværende projekt. Det skal dog bemærkes, at den 2 årige tidsramme, hvorunder data er indsamlet i herværende projekt, i langt større grad end anden forskning (refereret i afhandlingen), indenfor blended learning i professionsuddannelserne, omhandler forskningsdata, som baserer sig på længerevarende datagenereringsprocesser indenfor feltet¹⁰⁷.

Læreprocesser forstået som orientering og med udgangspunkt i den refigurerede model (figur 17), har nogle implikationer for hvorledes læring kan eller bør tænkes ind i tilrettelæggelsen af fleksible professionsuddannelser, der betyder, at monitorering og evalueringer af læring må involvere andre former end mål- og resultatstyring. Eksempelvis formative evalueringsformer, som kan synliggøre mere komplekse, processuelle og fænomenologiske forhold, og som kan afspejle processer med de studerendes læringsbaner på veje og afveje, samt årsagerne hertil. Det betyder også, at læring ikke kan planlægges og styres ud fra på forhånd givne mål, men må faciliteres ved understøttelse af kortlægningsprocesserne med at finde vej (undervejs). Der må tilbydes strukturelle og processuelle tiltag, der kan bidrage

¹⁰⁶ Der er f.eks. rapporterede samstemmende udfordringer i forhold den digitale dannelse.

¹⁰⁷ F.eks. anvender Stubb, Martin & Endlars (2006) 2 årige casestudier udelukkende undersøgelse af førsteårs business studerende (2 hold i perioden 2002/2003 og 2003/2004), og Motterams (2006) 3 årige undersøgelse befatter sig ikke med professionsbachelorstuderende, men masterstuderende.

med 'skiltning' og orienteringspunkter til navigationen i læringslandskabet. Derudover betyder det også, at de fysiske rum, vanerne hermed og indretningen heraf, bør gentænkes og restruktureres med henblik på, at kunne facilitere de studerendes mentale, fysiske og virtuelle 'wayfinding'.

På det konkrete lokale niveau, kan resultaterne af de studerendes orientering medtænkes, i første omgang, i de undersøgte uddannelser, hvilket også er pågået undervejs gennem forskningsformidlingen til uddannelserne, og senere også i forhold til overvejelser i forbindelse med implementeringen af blended learning i øvrige professionsuddannelser. Aktuelt har herværende projekts afsløring af de studerendes afveje i studierne i hjemmerummet, og deres oplevelser af forstyrrelser med desorientering til følge, medvirket til, at der i en af forskningsgrupperne indenfor det digitale uddannelseslaboratorium (DUIT) på UCN er blevet taget nye forskningsinitiativer. Disse nye forskningsinitiativer er iværksat både på radiografuddannelsen (FlexVid-holdet) og på en uddannelse i teknologi- og business på UCN. DUIT gruppens forskning har med udgangspunkt i aktionsforskning og deltagesbaserede designprocesser bidraget til, at de studerende har kunnet udvikle og designe redskaber til håndtering af deres studieaktiviteter i hjemmet (Dau, Falk & Jensen, 2014, 2015). Dermed er herværende projekt initierende for nye forskningsinitiativer og praksisanvendelige innovative tiltag i professionsuddannelserne.

På de mere generelle niveauer har formidlingen af herværende forskningsprojekt bidraget til vidensdeling med interessenter gennem de udgivne artikler, papers og bogkapitler og gennem diverse formidlinger på professionshøjskoler, på diverse forskningskonferencer, temadage, seminarer o.a. Denne vidensdeling har bl.a. bidraget til dialoger om forskningsprojektets gyldighed og troværdighed, dets bidrag til forskningsmetoder og forskningsresultater, samt dets resultaters anvendelighed i praksis eller refleksioner herover, f.eks. i forbindelse med design af blended learning. De refigurative beskrivelser af fænomenet orientering og studerendes læreprocesser, forstået som 'wayfinding', tilbyder en begrebsliggørelse af hvilke dynamiske dimensioner og elementer, som har betydning for læring og vidensudvikling. Denne begrebsliggørelse kan anvendes fremadrettet som et reflektorisk grundlag, med udgangspunkt i det 'kort', der figurativt (figur 17) er tegnet over læreprocesser. Læreprocessernes fænomenologiske-økologiske dimensioner og elementer har en vis almengyldig karakter (som ikke nødvendigvis skal af- eller bekræftes), der kan fungere som epistemologisk 'klangbund' for fremtidig uddannelsesrettelæggelse og forskning indenfor feltet.

LITTERATURLISTE

Ahmed, S. (2006). *Queer Phenomenology, Orientations, Objects, Others*. Durham & London: Duke University Press.

Alexander, P. A., Schallert, D. L., & Reynolds, R. E. (2009). What is learning anyway? A topographical perspective considered. *Educational Psychologist*, 44(3), 176-192.

Allen, G. L. (1999). Spatial Abilities, Cognitive Maps, and way-finding. In: R.G. Golledge (Red.). *Wayfinding Behavior, cognitive mapping and other spatial processes*. Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press.

Andersen, I. (2002). *Den skinbarlige virkelighed* (2. Udg.). Gylling: Samfundslitteratur, Narayana Press.

Andreasen, T. E. (2006). Fænomenologi og videnskab. Del I: Fænomenologiens væsen, *Tidsskrift for Sygeplejeforskning*, 22(2), 28-36.

Antonovsky, A. (1987). *Unraveling The Mystery of Health - How People Manage Stress and Stay Well*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Aristoteles (1894/2000). *Etikken*. Frederiksberg: Det lille Forlag.

Aspden, L., & Helm, P. (2004). Making the connection in a blended learning environment. *Educational Media International*, 41(3), 245-252.

Austring, B., Gaarskjær, D. & Bille, T. (2010). Studerendes e-læringsstrategier i pædagoguddannelsen. *Læring og Medier*, 3. Lokaliseret d. 13. oktober 2012 på: <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/lom/article/view/3932/3439>

Barrett, M., Cappleman, S., Shoib, G., & Walsham, G. (2004). Learning in Knowledge Communities:: Managing Technology and Context. *European Management Journal*, 22(1), 1-11.

Bekendtgørelse om erhvervsakademiuddannelse inden for international handel og markedsføring (markedsføringsøkonom AK). BEK nr 689 af 03/07/2009. Lokaliseret d. 8. november 2012 på: <https://www.retsinformation.dk/pdfPrint.aspx?id=125697>

Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i radiografi (2009). BEK nr 307 af 24/04/2009. Lokaliseret d. 18. februar. 2015 på: <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=124595>

Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen (2009). BEK nr 562 af 01/06/2011. Lokaliseret d. 13. april 2015 på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=137397>

Benfield, G., Roberts, G., & Francis, R. (2006). *The undergraduate experience of blended e-learning: a review of UK literature and practice*. London, UK: Higher Education Academy.

Bersin, J. (2004). *The blended learning book: Best practices, proven methodologies, and lessons learned*. John Wiley & Sons.

Beutelspacher, L., & Stock, W. G. (2011). Construction and evaluation of a blended learning platform for higher education. I: *Enhancing Learning Through Technology. Education Unplugged: Mobile Technologies and Web 2.0* (pp. 109-122). Springer Berlin Heidelberg.

Blaschke, L. M. (2012). Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(1), 56-71.

Bleiker, J., Knapp, K. M., & Frampton, I. (2011). Teaching patient care to students: A blended learning approach in radiography education. *Radiography*, 17(3), 235-240.

Bliuc, A. M., Ellis, R. A., Goodyear, P., & Hendres, D. M. (2011). Understanding student learning in context: relationships between university students' social identity, approaches to learning, and academic performance. *European journal of psychology of education*, 26(3), 417-433.

Bliuc, A. M., Goodyear, P., & Ellis, R. A. (2007). Research focus and methodological choices in studies into students' experiences of blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 10(4), 231-244.

Boje, D. M. (2014). *Storytelling in Management Practice: Theory, Dynamics and Implications: Managing in the Quantum Age*. New York: Routledge.

Bolderston, A., Palmer, C., Feuz, C., & Tan, K. (2010). Supporting clinical teachers: developing radiation therapists' preceptorship skills. *Journal of Medical Imaging and Radiation Sciences*, 41(4), 201-206.

Bonk, C. J., Kim, K. J., Oh, E. J., Teng, Y. T., & Son, S. J. (2007). *The Present and Future State of Blended Learning in Workplace Learning Settings in the United States*. Lokaliseret d. 22. marts 2014 på: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504344.pdf>

Bonk, C. J., & Zhang, K. (2006). Introducing the R2D2 model: Online learning for the diverse learners of this world. *Distance Education*, 27(2), 249-264.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Oversat af R. Nice. Cambridge: University Press.

Bower, M., Dalgarno, B., Kennedy, G. E., Lee, M. J., & Kenney, J. (2015). Design and implementation factors in blended synchronous learning environments: Outcomes from a cross-case analysis. *Computers & Education*, 86, 1-17.

Brinkmann, S. (2010). Etik i en kvalitativ verden. In: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). *Kvalitative metoder en grundbog*, 1(4). Udgave, 4. København K.: Hans Reitzels Forlag.

Brinson, J. R. (2015). Learning outcome achievement in non-traditional (virtual and remote) versus traditional (hands-on) laboratories: A review of the empirical research. *Computers & Education*, 87, 218-237.

Brown, J. S., Pendleton-Jullian, A. & Adler, R. (2010). From Engagement to Ecotone: Land-Grant Universities in the 21st Century, Change. *The Magazine of Higher Learning*, 42 (6), 8-17.

Bruner, J. (2006). *The selected works of Jerome S. Bruner*, New York: Routledge.

Callan, S., Reed, M. & Smith, S. (2012). A pedagogy for educating `new professionals` An English perspective. I T. Papatheodorou, *Global snapshots of pedagogical thinking and encounters*. New York: Routledge.

Calonge, D. S., Chiu, P., Thadani, D. R., Mark, K. P., & Pun, C. F. (2011). In-service development for graduate teaching assistants: A blended-learning and formative approach. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 8(3), 3.

Cacciamani, S., Cesareni, D., Martini, F., Ferrini, T., & Fujita, N. (2012). Influence of participation, facilitator styles, and metacognitive reflection on knowledge building in online university courses. *Computers & Education*, 58(3), 874-884.

Carr, N. (2010). Author Nicholas Carr: *The Web Shatters Focus, Rewires Brains*. *Wired*. com, 24. Lokaliseret d. 22. oktober 2014 på: <http://aplanguandcomp.blogs.rsu1.org/files/2010/06/the-shallows.pdf>

Chan, R. H., & Quek, C. L. (2014). Benefits, challenges and strategies of implementing blended learning in tertiary institutes. *International Journal of Social Media and Interactive Learning Environments*, 2(3), 285-300.

Chemero, A. (2003). An outline of a theory of affordance. *Ecological Psychology* 15(2), 181–195.

Chen, S., & Lu, Y. (2013, June). The Negative Effects and Control of Blended Learning in University. I *2013 the International Conference on Education Technology and Information System (ICETIS 2013)*. Atlantis Press.

Chen, S. Y. & Macredie, R. D. (2002). Cognitive Styles and Hypermedia Navigation: Development of a Learning Model. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53(1), 3–15.

Chew, E., Jones, N., & Turner, D. (2008). Critical review of the blended learning models based on Maslow's and Vygotsky's educational theory. I *Hybrid learning and education* (pp. 40-53). Springer Berlin Heidelberg.

Chigeza, P., & Halbert, K. (2014). Navigating E-Learning and Blended Learning for Pre-service Teachers: Redesigning for Engagement, Access and Efficiency. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(11), 8.

Chown, E. (1999). Error Tolerance and Generalization in Cognitive Maps: Performance without Precision. I R. G. Golledge (Red.). *Wayfinding Behavior cognitive mapping and other spatial processes* (s. 349-369). Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press.

Christensen, B. (2014). FlexVid og praksistilknytningen. I C. H. Jensen & H. J. Staugaard (Red.). *FlexVidere* (s.37-47). Book on Demand Aalborg: UCN Forskning og Udvikling.

Christensen, B. & Kristensen S. M. (2012). Model for FlexVid i læreruddannelsen. I Jensen, C. H. & Staugaard, H. J. (Red.) *FlexVid: Fleksible arbejdsformer i videregående uddannelser* (s. 59-77). Book on Demand Aalborg: UCN Forskning og Udvikling.

Christie, M., & Jurado, R. G. (2009). Barriers to innovation in online pedagogy. *European Journal of Engineering Education*, 34(3), 273-279.

Cox, M.. J. (2013), Formal to informal learning with IT: research challenges and issues for e-learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29, 85–105.

Dahler-Larsen, Peter (2007). Kvalitativ metode: Status og problemer. *Politica*, 39(3).

Dalsgaard A, Dau S, Grønkjær M & Nielsen G, (2004). Udfordringen I sygeplejerskeuddannelsen – udvikling af fælles vision via sociale processer. *Klinisk Sygepleje*, 18(4), 48-56.

Dalsgaard, C., & Godsk, M. (2007). Transforming traditional lectures into problem-based blended learning: challenges and experiences. *Open Learning*, 22(1), 29-42.

DAMVAD (2013). Evaluering af FlexVid - Midtvejsevaluering Ambitiøse mål og svær implementering. DAMVAD.

Danmarks Evalueringsinstitut (2009). Profilbeskrivelse af lærerstuderende årgang 2009. Danmarks Evalueringsintitut.

Danmark Evaluerngsinstitut (2014). E-læring på læreruddannelsen og sygeplejerskeuddannelsen. Lokaliseret d. 22. november 2014 på: file:///C:/Users/Susanne/Downloads/FINAL_E-læring%20pa%20laereruddannelsen%20og%20sygeplejerskeuddannelsen_web.pdf

Danske Regioner (2010). Vækst i hele Danmark – yderområdernes udfordringer og muligheder. Danske Regioner. Lokaliseret d. 12. december 2013 på: http://www.regioner.dk/~media/Publikationer/Regional%20udvikling/V%C3%A6kst%20i%20hele%20Danmark_layout.ashx

Daspit, J. J., & D'Souza, D. E. (2012). Using the community of inquiry framework to introduce wiki environments in blended-learning pedagogies: Evidence from a business capstone course. *Academy of Management Learning & Education*, 11(4), 666-683.

Dau, S. (2012). Hvis blended learning er svaret, hvad er så spørgsmålet? - et læringsperspektiv på FlexVid i regi af UCN. I C. H. Jensen & H. J. Staugaard (Red.) *FlexVid: Fleksible arbejdsformer i videregående uddannelser* (s. 127-146). Book on Demand Aalborg: UCN Forskning og Udvikling.

Dau, S. (2013). When design meets identities: A case study of blended learning in undergraduate educations. *ICERI2013 Proceedings*, 5042-5052.

Dau, S. (2014a). Forskellige læringsrum - forskellige muligheder og begrænsninger. I C. H. Jensen (Red.). *FlexVidere* (s. 97-117). Book on Demand Aalborg: UCN Forskning og Udvikling.

Dau, S. (2014b). Affordance as a Key Aspect in the creation of New Learning Spaces. I H.Niemi, J. Multisilta & E. Löfström, E. (Red.). *Crossing Boundaries for Learning - through Technology and Human Efforts* (s. 191-219). University of Helsinki Finland: CICERO Learning Network.

Dau, S. (2014c). Coherence and Sense of Coherence: Conditions for Students' Knowledge Development in Blended Learning Environments. *The International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 6(4), 1670-1677.

Dau, S. (2014d). The use of the three fold mimesis New Approaches, Old Realities. *Akademisk kvarter*, 9, 112-125.

Dau, S. (2014e, August). *Learning as Way-finding*. Paper præsenteret på konferencen 'On the Definition of Learning', University of Southern Denmark, 1-21.

Dau, S (2014f, April). *Apprenticeship or reflection – how is knowledge development, as a part of a blended learning environment, affected by professional practitioners' instruction of students?* The 2nd International Conference of the ESREA Research Network Working Life and Learning, Osnabrück, Germany.

Dau, S. (2014g, Oktober). *Studerende mulighed for opnåelse af kompetence til udvikling af professionen i positionen mellem central styring og decentral autonomi*. Symposium paper præsenteret på NORDPRO-Konferencen, Oslo and Ankerhus University College of Applied Sciences, Centre for the study of Professions.

Dau, S. (2015). Knowledge Development in Internship. A Case-study of Students' Access to Tacit and Explicit Knowledge in Blended Learning (BL) Programmes. I S. Bohlinger, U. Haake, C. H. Jørgensen, H. Toiviainen & A. Wallo (Red.). *Work, competence development and learning in times of uncertainty- Challenges to Adult, Professional and Vocational Education*. (s. 61-74). *Research on the Education and Learning of Adults*, (4). Rotterdam, the Netherlands: Sense Publisher.

Dau, S. Falk, L. & Jensen L. B. (2014). Understøttelse af studerendes personlige studieaktiviteter udeb for campus ved hjælp af IT, I C. H. Jensen & H. J. Staugaard (Red.). *Just DUIT! - Status og perspektiver fra et igangværende forsknings- og udviklingsprojekt i UCN*. Seriehæfte no. 9, Book on Demand Aalborg: UCN Forskning og Udvikling.

Dau, S., Falk, L. & Jensen, L. B. (2015). *Technology Enhanced Self Directed and Self Regulated Learning Outside the Campus - An Inclusion of Students as Designers*. The 1. th. D4Learning International Conference on Innovations with

Digital Learning for Inclusion (D4L), Aalborg University, Aalborg, Denmark 17-20 November.

Dau S., Haslam TL. & Støvring AM. (2009). Meningsskabende undervisningsevaluering i university Collage. *CEPRA*. Dafolo, 36-42.

Dau, S. & Nielsen G, (2007). *Understanding theory and practice in nursing education – consequences for nurses' competences for developing the nursing profession*. I: Proceedings, 5th International research and development conference "Interpersonal relationships in Nursing. UCJ Center for Innovation in Nursing Education, Aarhus, p. 77-92.

Dau, S. & Nielsen, G. (2009). *Praksis og teori – vidensgrundlag, mangfoldighed og utydelighed*. København: Book on Demand.

Dau S. & Nielsen G. (2010). Utydeligt vidensgrundlag i sygeplejerskeuddannelsen – konsekvenser og udfordringer. *Norsk Tidsskrift for Sygepleieforskning*, 1(12), 15-26.

Dau, S. & Nielsen, G. (2011a). Uddannelsesbarrierer for udvikling af klinisk sygeplejepraksis. *Klinisk Sygepleje*, 2 (25), 66-76.

Dau, S. & Nielsen, G. (2011b). Vidensgrundlaget i professionsuddannelserne – kognition som fundament eller forplumring? *Gjallerhorn Tidsskrift for professionsuddannelser*, 14, 70-80.

Dau, S. & Purushothaman, A. (2015). *Is There a Second Level Divide in Student's Internet Skills? – A Cross-Country Analysis of Denmark & India*. The 1. th. D4Learning International Conference on Innovations with Digital Learning for Inclusion (D4L), Aalborg University, Aalborg, Denmark 17-20 November.

Dau, S. & Ryberg, T. (2014, Oktober). *Disruptions and disturbance as challenges in a blended learning environment and the role of embodied habit orientation*. Proceedings i 13th European Conference on e-Learning. København, Danmark.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). Introduction: rhizome. A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia, 3-25.

Denscombe, M. (1997) *The Good Research Guide*. Buckingham: Open University Press.

Denzin, N. K. (2010). Moments, mixed methods, and paradigm dialogs. *Qualitative inquiry*, 16(6), 419-427.

Dias, S. B., & Diniz, J. A. (2012). Blended learning in higher education: different needs, different profiles. *Procedia Computer Science*, 14, 438-446.

Divaris, K. et. al. (2008). The academic environment: the students perspective. *European journal of Dental Education*, 12, 120-130.

Dohn, N. B. (2009). Affordances revisited: Articulating a Mearleau-Pontian view. *International Journal of Computer Supported Collaborative Learning* 4(2), 151–170.

Dos, B., & Demir, S. (2013). The Analysis of the Blogs Created in a Blended Course through the Reflective Thinking Perspective. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 1335-1344.

Draffan, E. A., & Rainger, P. (2006). A model for the identification of challenges to blended learning. *ALT-J, Research in Learning Technology*, 14 (1), 55–67.

Drysdale, J. S., Graham, C. R., Spring, K. J., & Halverson, L. R. (2013). An analysis of research trends in dissertations and theses studying blended learning. *The Internet and Higher Education*, 17, 90-100.

Dzakiria, H., Wahab, M. S. D. A., & Rahman, H. D. A. (2013). Action research on blended learning transformative potential in higher education-learners' perspectives. *Business and Management Research*, 1(2), p. 125.

Dziuban, C.D., Hartman, J.L., & Moskal, P.D. (2004). Blended learning. *EDUCAUSE Center for Applied Research Bulletin*, 7, 112.

Dziuban, C., Moskal, P.D. & Hartman, J. L. (2005). Higher education, blended learning, and the generations: Knowledge is power: No more. *Elements of quality online education: Engaging communities*. Needham, MA: Sloan Center for Online Education. Lokaliseret d. 3 september 2015 fra: http://inspvirtual.mx/espm30/docentes/formdocente/jd2013/Julio_tlalpan/material_a_poyo/blendedlearning.pdf

Edmunds, R., Thorpe, M. & Conole, G. (2012). Students attitudes towards and use of ICT in course study, work and social activity: a technology acceptance model approach. *British Journal of Educational Technology*, 43(1), 71-84.

Egekvist, C. T., Nyrup, C. H., Sloth, H. Thomsen, H., Debess, J. E., Vejle-Sørensen, J. C.,... Hansen, S. H. (2012). Model for de sundhedsfaglige uddannelser med udgangspunkt i radiografuddannelsen. I C. H. Jensen & H. J. Staugaard (Red.) *FlexVid: Fleksible arbejdsformer i videregående uddannelser* (s. 101-126). Book on Demand Aalborg: UCN Forskning og Udvikling.

European Commission (2005). *Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Commission Staff Working Document. Brussels.

Feldsted, P. (2008): "Refleksion og læring", *Refleksion i praksis*, Skriftserie, nr. 7, Institut for filosofi og idehistorie, Aarhus Universitet: RUML.

Finansministeriet (2013). Udvalg for kvalitet og relevans i de videregående uddannelser. Kommissorium Oktober 2013. Lokaliseret 1. januar 2015 på: http://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2013/kvaliteten-af-de-videregaende-uddannelser-skal-loftes/kommissorium_udvalg-for-kvalitet-og-relevans-i-de-videregaende-uddannelser_regeringen-oktober-2013.pdf

Florer, T. M. (2014). *A study of student engagement and the factors that contribute to students' use of blended learning technologies*. Omaha NE, Creighton University.

Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet (Five Misunderstandings about Case-Study Research). I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.). *Kvalitative metoder* (s. 463 - 488). København: Hans Reitzels Forlag, 463-487.

Fog, J. (1994). *Med samtalen som udgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.

Forligskredsen bag læreruddannelsen (2012). Aftaletekst d. 1. juni 2012. Lokaliseret d. 10. oktober 2012 på: <http://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/reform-af-laererruddannelsen/reform-af-laererruddannelsen>

Francis, R., & Roberts, G. (2014). Where Is the New Blended Learning? Whispering Corners of the Forum. *Brookes Electronic Journal of Learning and Teaching*, 6(1).

Fredens, K. (2012). *Mennesket i hjernen: en grundbog i neuropædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.

Frederiksen, M. (2013). Integration i 'mixed methods' forskning: Metode eller design?. *Metode & Forskningsdesign*, 1(1).

Garrison, D. R. (2009). Communities of inquiry in online learning. *Encyclopedia of distance learning*, 352-355.

Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The internet and higher education*, 7(2), 95-105.

- Garrison, D. R. Vaughan, N. D. (2008). *Blended Learning in Higher Education*. San Francisco, CA, USA: Jossey-Bass.
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2013). Institutional change and leadership associated with blended learning innovation: Two case studies. *The Internet and Higher Education*, 18, 24-28.
- Gergen, K. J. (2014). Pursuing excellence in qualitative inquiry. *Qualitative Psychology*, 1(1), 49.
- Gibson, J. J. (1966). *The senses considered as perceptual systems*. Boston: Houghton-Mittlin.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton-Mitflin.
- Gleerup, J. (2004). Viden(skabs)teori. I N.B. Hansen & G. Gleerup (Red.). *Videnteor, professionsuddannelse og professionsforskning*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Glud, L. N., Buus, L., Ryberg, T., Georgsen, M., & Davidsen, J. (2010, May). *Contributing to a learning methodology for web 2.0 learning—Identifying central tensions in educational use of web 2.0 technologies*. Proceedings i The 7th International Conference on Networked Learning (Vol. 2010, s. 934-94).
- Golledge, R. G. (1999). Human Cognitive Maps and Wayfinding. *Wayfinding Behavior cognitive mapping and other spatial processes*. Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press, 5-45.
- Goodyear, P. (2008). Flexible learning and the architecture of learning places. *Handbook of research on educational communications and technology*, 251-257.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. I C. J. Bonk & C. R. Graham (Red.) *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. Pfeiffer.
- Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. *Handbook of distance education*, 3.
- Graham, C. R., Henrie, C. R., & Gibbons, A. S. (2013). Developing models and theory for blended learning research. *Blended learning: Research perspectives*, 2, 13-33.

Guri-Rosenblit, S. (2005). 'Distance education' and 'e-learning': Not the same thing. *Higher education*, 49(4), 467-493.

Gynther, K. (2005). *Blended Learning: IT og læring i et teoretisk og praktisk perspektiv*. Unge Pædagoger, København.

Gynther, K., Sjølland, U. C., Kjærgaard, T., Nord, U. C., Slot, M. F., Lillebælt, U. C., & Sørensen, B. H. (2012). *It og nye medier i læreruddannelsen LU 13*. Lokaliseret d. 20. december 2014 på: <http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2012/07/It-og-nye-medier-i-1%C3%A6rerruddannelsen.pdf>

Halkier, B. (2002). *Fokusgrupper*. Samfundslitteratur & Roskilde Universitet, Gylling: Narayana Press.

Halling, S. (2010). Truth and the rhythm of phenomenological research. I T. Cloonan (Red.), *Essays in honor of Amedeo Giorgi* (s. 171-198). Montreal: Cercle Interdisciplinaire de Recherches Phénoménologiques.

Halverson, L. R., Graham, C. R., Spring, K. J., Drysdale, J. S., & Henrie, C. R. (2014). A thematic analysis of the most highly cited scholarship in the first decade of blended learning research. *The Internet and Higher Education*, 20, 20-34.

Hammick, M. (1995). Radiography Research and the Qualitative Approach: A Paradigm and a Discourse. *Radiography*, 1, 135-143.

Hansen, S. H., Jensen, L. B., Johnsen, K. & Larsen, K. A. S. (2014). Fleksible arbejdsformer i radiografpraksis. I C. H. Jensen & H. J. Staugaard (Red.). *FlexVidere* (s. 37-47). Book on Demand Aalborg: UCN Forskning og Udvikling, 37-47.

Hastrup, K. (2005). Social anthropology. Towards pragmatic enlightenment?*. *Social Anthropology*, 13(2), 133-149.

Heidegger, M. (1971). *Poetry, language, thought*. Oversat A. Hofstadter, New York: Harper and Row.

Heidegger, M. (2007). *Væren og tid*. Århus: Klim.

Heinze, A., & Heinze, B. (2009). Blended e-learning skeleton of conversation: Improving formative assessment in undergraduate dissertation supervision. *British Journal of Educational Technology*, 40(2), 294-305.

Hermansen, M., & Rendtorff, J. (2002). *En hermeneutisk Brobygger-tekster af Paul Ricœur*. Klim.

Hiim, H. & Hippe, E. (2007). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling : en studiebog i didaktik*. København: Gyldendal.

Hisham, D. et al., (2012). Blended learning (BL) as pedagogical alternative to teach business communication course: Case study of UUM Diploma Program, *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 13 (3).

Holley, D., & Oliver, M. (2010). Student engagement and blended learning: portraits of risk. *Computers & Education*, 54(3), 693-700.

Howlett, D., Vincent, T., Gainsborough, N., Fairclough, J., Taylor, N., Cohen, J., & Vincent, R. (2009). Integration of a Case-Based Online Module into an Undergraduate Curriculum: what is involved and is it effective?. *E-Learning and Digital Media*, 6(4), 372-384.

Ilic, D., Nordin, R. B., Glasziou, P., Tilson, J. K., & Villanueva, E. (2013). Implementation of a blended learning approach to teaching evidence based practice: a protocol for a mixed methods study. *BMC medical education*, 13(1), 170.

Illeris, K.. (2000). *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde Universitetsforlag, Gylling: Narayana Press.

Illeris, K. (2002). Læringsteoriens elementer -hvordan hænger det hele sammen? I K. Illeris (Red.). *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur, Frederiksberg C: Narayana Press.

Illeris, K. (2006). *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, K. (2011a). *Kompetence: Hvad – Hvorfor - Hvordan?* Samfundslitteratur, Gylling: Narayana Press.

Illeris, K. (2011b). Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. *International Journal of Lifelong Education*, 22(4), 396–406.

Illeris, K. (2012). Læringsteoriens elementer – hvordan hænger det hele sammen? In: K. Illeris, (Red.), *49 Tekster om læring*. Nayana Press, Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Inglis, M., Palipana, A., Trenholm, S., & Ward, J. (2011). Individual differences in students' use of optional learning resources. *Journal Of Computer Assisted Learning*, 27(6), 490-502.

Ingold, T. (2000). *The perception of the environment. Essays on livelihood dwelling and skill*. New York: Routledge.

Jacobsen, J. A. (2012). Sandhed, Skønhed og Videnskab. I A. Bilfeldt, J. Bloch-Poulsen, T. Børsen, M. L. Gammelby, K. Højbjerg & A. J. Jacobsen (Red.). *Refleksiv praksis: Forskning i forandring*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, 26-41.

Jacobsen, M. H. & Jensen, S. Q. (2012). Kvalitative Udfordringer kvalitativ metode under forandring. I M. H. Jacobsen & S. Q. Jensen (Red.). *Kvalitative Udfordringer*. København K: Hans Reitzels Forlag.

Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). Fænomenologi. I S. Brinkmann & L. Tanggaard, L. (Red.). *Kvalitative metoder en grundbog*, 1(4). København K: Hans Reitzels Forlag.

Jander, R. (1975). "Ecological aspects of spatial orientation". *Annual Reviews Ecological System*, 6, 171-188.

Jensen, C. H. (2012) FlexVid- nye måder at studere på. I C. H. Jensen & H. J. Staugaard (Red.) *FlexVid: Fleksible arbejdsformer i videregående uddannelser* (s. 5-9). Book on Demand Aalborg: UCN Forskning og Udvikling.

Jóhannsdóttir, T., & Skjelmo, R. (2004). *Flexibility and responsibility in teacher education: Experiences and possibilities in Iceland and North Norway. On top of it. Overcoming the challenges of ICT and distance education in the Arctic*, 85-98.

John-Matthews, J. S., Gibbs, V., & Messer, S. (2013). Extending the role of technology enhanced learning within an undergraduate radiography programme. *Radiography*, 19(1), 67-72.

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., Freeman, A., Kamylyis, P., Vuorikari, R., and Punie, Y. (2014). *Horizon Report Europe: 2014 Schools Edition*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, & Austin, Texas: The New Media Consortium. Lokaliseret d. 5. februar 2015 på: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eurscientific-and-technical-research-reports/horizon-report-europe-2014-schools-edition>

Johnson, N., List-Ivankovic, J., Eboh, W. O., Ireland, J., Adams, D., Mowatt, E., & Martindale, S. (2010). Research and evidence based practice: Using a blended approach to teaching and learning in undergraduate nurse education. *Nurse Education in Practice*, 10(1), 43-47.

Jokinen, P., & Mikkonen, I. (2013). Teachers' experiences of teaching in a blended learning environment. *Nurse education in practice*, 13(6), 524-528.

Kay, R. H. (2006). Evaluating strategies used to incorporate technology into preservice education: A review of the literature. *Journal of research on technology in education*, 38(4), 383-408.

Keller, K. D. (2012). Lad os nu blive personlige!: Om personens felt i erfaringen. *Skriftserie om eksistentiel fænomenologi*, (1), Aalborg Universitetsforlag, 9-28.

Kemp, L. J. (2013). Introducing blended learning: An experience of uncertainty for students in the United Arab Emirates. *Research in Learning Technology*, 21.

Kemp, P. (1996). Ricoeur between Heidegger and Lévinas. Original Affirmation between Ontological Attestation and Ethical Injunction. I L-H. Schmidt (Red.). *Paul Ricoeur in the conflict of interpretations* (s. 36-79). Århus Universitetsforlag.

Kemp, P. (2001). *Praktisk visdom, om Paul Ricæurs etik*. Viborg: Olesen Offset.

Keppell, M. & Riddle, M. (2013) Principles for design and evaluation of learning spaces. I R. Luckin, S. Puntambekar, P. Goodyear, B. L. Grabowski, J. Underwood & N. Winters (Red.) *Handbook of design in educational technology* (s. 20-32). New York and Oxon: Taylor & Francis (Routledge).

Ketelsen, D. et al. (2007). Modes of information delivery in radiologic anatomy education: impact on student performance. *Academic radiology*, 14(1), 93-99.

Kind, T., & Evans, Y. (2015). Social media for lifelong learning. *International Review of Psychiatry*, 27(2), 124-132.

Krogh, GV, Ichijo, K, Nonaka, I (2000). *Enabling knowledge creation- How to Unlock the Mystery of Tacit Knowledge and Realease the Power of Innovation*. New York: Oxford University Press.

Kvale, S. (1997). *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S. & Brinkmann (2009). *Interview Introduktion til et håndværk*, 2(4). København: Hans Reitzels Forlag.

Larsen, S. N. (2003). At formå at leve som mig og sig selv. Danmarks Pædagogiske Universitet, *Asterisk* 11, 13-16. Lokaliseret d. 1. januar 2015 på: <http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/aktuelt/magasinetasterisk/udenforhierarki/nr11juni2003/030908115217-amp-type-doc.pdf>.

- Launsø, L., Olsen, L. & Rieper, O. (2011). *Forskning om og med mennesker. Forskningsstyper og forskningsmetoder i samfundsforskningen*, 6. København K: Nyt Nordisk Forlag, Arnold Busk.
- Laursen, P. F. (2006). Support af nye lærere. *MONA: Matematik og Naturfagsdidaktik* (1), 79-82.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University.
- Levensen, K., Nielsen, J., & Sørensen, B. H. (2010). A theoretical design for learning model addressing the networked society. I *Networked Learning Conference* (s. 1-7).
- Levy, P. (2006). 'Living' theory: A pedagogical framework for process support in networked learning. *ALT-J: Research in Learning Technology*, 14(3), 225-240.
- Li, Y., Dong, M., & Huang, R. (2011). Designing collaborative e-learning environments based upon semantic wiki: From design models to application scenarios. *Journal of Educational Technology & Society*, 14(4), 49-63.
- Lin, Y. G., McKeachie, W. J., & Kim, Y. C. (2001). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences*, 13(3), 251-258.
- Ling, P., & Fraser, K. (2014). Pedagogies for next generation learning spaces: Theory, context, action. *The Future of Learning and Teaching in Next Generation Learning Spaces (International Perspectives on Higher Education Research, Volume 12)* Emerald Group Publishing Limited, 12, 65-84.
- Lolle, E. L. (2014). Skaber lokalt forankrede uddannelser større sammenhængskraft? I C. H. Jensen (Red.). *FlexVidere* (s. 119-130). Book on Demand Aalborg: UCN Forskning og Udvikling.
- Lorimer, J., & Hilliard, A. (2009). Incorporating learning technologies into undergraduate radiography education. *Radiography*, 15(3), 214-219.
- Lov nr. 579 af 09/06/2006. Lov om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i Folkeskolen. Lokaliseret d. 10 oktober 2013 på: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25113>
- Lupshenyuk, D., & Adams, J. (2009). Workplace learners' perceptions towards a blended learning approach. *Proceedings of World Academy on Science, Engineering, and Technology*, 536-540.

Lynch, R. & Dembo, M. (2004). The Relationship Between Self-Regulation and Online Learning in a Blended Learning Context. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. Lokaliseret d. 22. november 2012 på: <http://www.irrodl.org/content/v5.2/lynch-dembo.html>

Massey, D. (2005). *For space*. Los Angeles, London, New delhi, Singapore & Washington DC: Sage Publications Ltd.

Matzat, U. (2013). Do blended virtual learning communities enhance teachers' professional development more than purely virtual ones? A large scale empirical comparison. *Computers & Education*, 60(1), 40-51.

Maybury, T. S., & Farah, C. S. (2010). Electronic Blending in Virtual Microscopy. *Journal of Learning Design*, 4(1), 41-51.

McDonald, P. L. (2012). *Adult Learners and Blended Learning: A Phenomenographic Study of Variation in Adult*. Ph.D. Dissertation, The Faculty of The Graduate School of Education and Human Development of The George Washington University. Lokaliseret d. 5. oktober 2014 på: http://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/2629237691/fmt/ai/rep/NPDF?_s=1%2BzPXvxqFdBfHJocbUwC58PNhA4%3D

McWhaw, K. and Abrami, P.C. (2001). Student Goal Orientation and Interest: Effects on Students' Use of Self-Regulated Learning Strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 26 (3), 311-329.

Means, B. (2011). *Blended Learning Designs: A Learning Science Perspective*, 2011. Lokaliseret d. 1. juli 2012 på: <http://www.educause.edu/Resources/BlendedLearningDesignsALearnin/224204>

Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 1997(74), 5-12.

Mikaelsen, L. C. H. (2008). *Men det er nu også rart at kunne mødes–mellem virtuel og fysisk tilstedeværelse i den netbaserede læreruddannelse*. Ph.d. afhandling lokaliseret d. 12. februar 2015 på: <http://www.folkeskolen.dk/~Documents/53/54853.pdf>

Miles, K. A. (2005). Diagnostic imaging in undergraduate medical education: an expanding role. *Clinical radiology*, 60(7), 742-745.

Miltiadou, M. and Savenye, W.C. (2003). Applying Social Cognitive Constructs of Motivation to Enhance Student Success in Online Distance Education. *Educational Technology Review*, 11 (1).

Moni, M. (2012). *Elyk-projektet e-læring, yderområder og klyngedannelse*. Erhvervskolernes Forlag. Lokaliseret d. 3. oktober 2014 på: <file:///F:/Dataindsamling/Elykbog.pdf>

Morgan, D. L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of mixed methods research*, 1(1), 48-76.

Motteram, G. (2006). 'Blended' education and the transformation of teachers: a long-term case study in postgraduate UK Higher Education. *British Journal of Educational Technology*, 37(1), 17-30.

Moukali, K. H. (2012). *Factors that affect faculty attitudes toward adoption of technology-rich blended learning*. Ph.D. Dissertation lokaliseret d. 21. november 2014 på: http://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/15072/Moukali_ku_0099D_12474_DATA_1.pdf?sequence=1

Møller, J. (2008, April). Scandinavian approaches to school leadership. I *Improving School Leadership Conference* (s. 14-15). København.

Møller, E. R. & Møller, K. L. (2013). *Tilrettelæggelse af læreprocesser med IKT: En vifte af muligheder*. VIA University College Aarhus N: CELM – Center for e-læring og medier. Lokaliseret d. 2. februar 2015 på: www.viauc.dk/celm

National studieordning for radiografuddannelsen (2009). Lokaliseret d. 12 december 2012 på: [file:///C:/Users/Susanne/Downloads/Microsoft+Word+-+Studieordning+radiograf+med+%C3%A6ndringer+20100429+ 2 %20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Susanne/Downloads/Microsoft+Word+-+Studieordning+radiograf+med+%C3%A6ndringer+20100429+ 2 %20(3).pdf)

Nonaka, I., & Konno, N. (1998) The concept of 'ba': Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*, 40(3), 40–54.

Nonaka, I., Umemoto, K. & Sasali, K. (1998). Three Tales of Knowledge-Creating Companies. I G. von Krogh, J. Roos & D. Kleine (Red.). *Knowing in firms: understanding, managing and measuring knowledge* (s. 146-172). London, California & New Delhi: Sage Publication Ltd.

Nonaka, I., Toyama, R., & Konno, N. (2005). SECI, ba and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation. *Knowledge Management: Critical Perspectives on Business and Management*, 2, 317.

Norberg, A., Dziuban, C. D., & Moskal, P. D. (2011). A time-based blended learning model. *On the Horizon*, 19(3), 207-216.

Nyvang, T., & Dau, S. (2013). Læringsrum og vidensudvikling i professionsuddannelser. *Læring og Medier (LOM)*, 6(11), 1-32.

Oblinger, D., & Oblinger, J. (2005). Is it Age or IT: First step towards understanding the Net Generation. Educating the Net Generation. I: D. Oblinger & J. Oblinger (Eds.), *Educating the Net generation* (s. 2.1-2.19), Educause.

OECD (2015), Students, Computers and Learning: Making the Connection, PISA, OECD Publishing. Lokaliseret d. 21. september 2015 på: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>

Ogilvy, J., Nonaka, I. & Konno, N. (2014). Toward Narrative Strategy. *World Futures: The Journal of New Paradigm Research*, 70(1), 5-18.

Olesen, J. (2003). Sansning, følelser, krop og bevidsthed: Undersøgelse og fortolkning i et fænomenologisk og hermeneutisk biopsykosocialt helhedsperspektiv. *Nordisk Psykologi*, 55(3), 235-264.

Oliver, M., & Trigwell, K. (2005). Can 'blended learning' be redeemed? *E-learning*, 2(1), 17-26. Lokaliseret d. 3. september 2015 på: <http://ldm.sagepub.com/content/2/1/17.short>

Pachler, N. (2010). The socio-cultural ecological approach to mobile learning: an overview. *Medienbildung in neuen Kulturräumen: Die deutschsprachige und britische Diskussion*, 153-167.

Pahuus, M. (1988). *Livsverdenens ubestemmelighedskarakter i fænomenologien og i livsfilosofien*. *Philosophia*, 17(1), 13-25.

Pedersen, E. T. (1978). *Grundtvigs betydning for den danske folkeskole- Er nogle af hans tanker trængt ind her?* Lokaliseret d. 17. november 2014 på: <http://www.uddannelseshistorie.dk/images/pdf/a-1978-e-thestrup-pedersen.pdf>

Pearcy, A. G. (2009). *Finding the perfect blend: A comparative study of online, face-to-face, and blended instruction*. (Doctoral Dissertation). Lokaliseret d. 12. Oktober 2014 på: http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc11015/m2/1/high_res_d/dissertation.pdf

Pérez-Sanagustín, M., Hernández-Leo, D., & Blat, J. (2009, July). Conditioning factors for group management in blended learning scenarios. I *Advanced Learning Technologies*. ICALT 2009. Ninth IEEE International Conference on (s. 233-235). IEEE. Lokaliseret d. 17. februar 2015 på:

<http://dspace.learningnetworks.org/bitstream/1820/1907/1/p%C3%A9rez-sanagust%C3%ADn-etal-icalt09.pdf>

Piki, A. (2011). *Learner Engagement in Computer-Supported Collaborative Learning Environments: A mixed-methods study in postgraduate education*, Doctoral dissertation, University of London. Lokaliseret d. 10. december 2014 på: https://pure.royalholloway.ac.uk/portal/files/4587071/FINAL_PhD_Thesis_post_viva.pdf

Porter, W. W., Graham, C. R., Bodily, R. G., & Sandberg, D. S. (2016). A qualitative analysis of institutional drivers and barriers to blended learning adoption in higher education. *The Internet and Higher Education*, 28, 17-27.

Powell, S., Tindal, I., & Millwood, R. (2008). Personalized learning and the Ultraversity experience. *Interactive Learning Environments*, 16(1), 63-81.

Prieur, A. & Sestoft, C. (2006). *Pierre Bourdieu en introduktion*. København K: Hans Reitzels Forlag.

Projektansøgning Den Europæiske Socialfond (2011). Upubliceret materiale. Lokaliseret d. 12. oktober 2012 på: <https://files.itslearning.com/File/Download/GetFile.aspx?FileName=Ansoegning+2.08.11+vers.3.pdf&Path=VJkyW2SPkcGCx52B18wJZUUh71DRMKILoLPD1SJy06qVimld%2fnHjFhXBWVX6HkPQhgteqHNidURg%2buSIC6mLcrfJ08mWCqv4SXI8zXrjlkTnvV5dOyQCpBRjI1j8aM36nPdktr%2blo4MBAjWM8WQ4UW0XnSNEhTgtVGYGWCQd5O%3d&MimeType=application%2fpdf&Domain=aalborg.itslearning.com&TimeStamp=635587272084782827&Signature=lZ%2b2Y68AeXb5vrQPPx5fGOZL7IIY6Wfah9x%2bf%2fSTHZ%2fzIa2i9E6YQJHSYwIKr7kvW0nIclEXqp4odnM9A2kLHP1uUFdCtyhUMi7pRKNjAsI4pVDL4AyITZV9hQhKIol83OMJ7SyJLQGllPqI9NNdx%2flbpTFmH9y6XO5uKks57Eg%3d>

Poutanen, P., Parviainen, O., & Åberg, L. (2011). Conditions for self-organizing and creativity in blended learning environments. *On the Horizon*, 19(4), 286-296.

Rendtorff, J. D. (1994). Critical Hermeneutics in Law and Politics. I L-H. Schmidt (Red.). *Paul Ricœur in the conflict of interpretations*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.

Rendtorff, J. D. (1998). "Det sårede Cognito" Paul Ricœurs Subjekthermeneutik. I M. Hermandsen & B. Tuftte (Red.). *Fortælling og Fortolkning - videnskabsteoretisk set*. Viborg: Dansk Universitetsforlag.

Rennie, F. & Morrison, T. M. (2013). *E-learning and social networking handbook: Resources for higher education*. Routledge.

Ricoeur, P. (1974/2004). *Paul Ricoeur the conflict of interpretations: Essays in hermeneutics*. Oversat af: D. Ihde. Great Britain: Northwestern University press.

Ricoeur, P. (1975/2003). *The rule of metaphor: The creation of meaning in language*. Oversat af: R. Czerny, K. McLaughlin & J. Costello, London & New York, Psychology Press.

Ricoeur, P. (1984a). *Paul Ricoeur. Eksistens og hermeneutikk*. Oversat af: H. Ystad (1999). Oslo: Aschehoug & co.

Ricoeur, P. (1984 b). *Time and narrative* (Vol. 1). Oversat af: K. McLaughlin and D. Pellauer. Chicago: University of Chicago Press.

Ricoeur, P. (1984c). *Time and Narrative* (Vol. 2). Oversat af: Kathleen McLaughlin and David Pellauer. Chicago: University of Chicago Press.

Ricoeur, P. (1989). *The conflict of interpretation*. Great Britain: Abalone Press.

Ricoeur, P., & Ricoeur. (1991a). Narrative Identity. *Philosophy Today*, 35(1), 73-81.

Ricoeur, P. (1991b). Life in quest of narrative. *On Paul Ricoeur: narrative and interpretation*, 20-33.

Ricoeur, P. (1992). *Oneself as Another*. Oversat af: B. Kathleen. Chicago & London: University of Chicago Press.

Rigby, L., Wilson, I., Baker, J., Walton, T., Price, O., Dunne, K., & Keeley, P. (2012). The development and evaluation of a 'blended' enquiry based learning model for mental health nursing students: "making your experience count". *Nurse Education Today*, 32(3), 303-308.

Riis, O. (2012). Kvalitet i kvalitative studier. I M. H. Jacobsen & S. Q. Jensen (Red.). *Kvalitative Udfordringer*. København K: Hans Reitzels Forlag.

Rovai, A. P., & Jordan, H. (2004). Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 5(2).

Rowe, M., Frantz, J., & Bozalek, V. (2012). The role of blended learning in the clinical education of healthcare students: a systematic review. *Medical teacher*, 34(4), e216-e221.

Ryberg, T. & Dau, S. (2013). Sociale medier i klinisk praksis - nye læringslandskaber og muligheder. I S. Glasdam & S. Hundborg (Red.). *Læring i og af klinisk praksis* (s. 195-216). København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

Røkenes, F. M. & Krumsvik, R. J. (2014). Development of Student Teachers' Digital Competence in Teacher Education - A Literature Review. *Nordic Journal of Digital Litteracy*, 4, 1-28.

Salmon, G. (2005). Flying not flapping: a strategic framework for e-learning and pedagogical innovation in higher education institutions. *Research in Learning Technology*, 13(3).

Schaap, H. et. al. (2009). Students' personal professional theories in computer-based vocational education: the construction of personal knowledge through internalization and socialization, *Journal of Vocational Education and Training*, 61(4), 481-494.

Slater, S. D. (2004). Narrative and Subjectivity. I C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (Red.). *Qualitative Research Practice*. London, California & New Delhi: Sage Publication.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot: Basic Books Inc.

Schön, D.A. (1987). Teaching artistry through reflection-in-action. I *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 22-40.

Seale, C. (2004). Quality in qualitative research. I C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (Red.). *Qualitative Research Practice*. London, California & New Delhi: Sage Publication.

Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational researcher*, 27(2), 4-13.

Sharpe, R., Benfield, G., Roberts, G., & Francis, R. (2006). *The undergraduate experience of blended learning: A review of UK literature and research*. The Higher Education Academy, Lokaliseret d. 21. oktober 2012 på: <http://www.heacademy.ac.uk/4884.htm>

Siemens, G. (2003). Learning Ecology, Communities, and Networks Extending the classroom. Elearning space. Lokaliseret d. 28. oktober 2014 på: <http://www.elearnspace.org/>

Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory for the digital age. *elearnspace*. Lokaliseret d. 12. december 2007 på: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

Siemens, G., & Tittenberger, P. (2009). *Handbook of emerging technologies for learning*. Manitoba,, Canada: University of Manitoba.

Simonsen, K. (2007). Practice, Spatiality and Embodied Emotions: An outline of a geography of practice. *Human Affairs*, 17, 168–181.

Smyth, S., Houghton, C., Cooney, A., & Casey, D. (2012). Students' experiences of blended learning across a range of postgraduate programmes. *Nurse education today*, 32(4), 464-468.

So, H. J., & Brush, T. A. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. *Computers & Education*, 51(1), 318-336.

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. California: SAGE Publications Inc.

Stoffregen, T. (2000). Affordances and events. *Ecological Psychology*, 12(1), 1–28.

Stubbs, M., Martin, I., & Endlar, L. (2006). The structuration of blended learning: putting holistic design principles into practice. *British journal of educational technology*, 37(2), 163-175.

Studieordning for læreruddannelsen (2011). Lokaliseret d. 12 december 2012 på: <http://www.ucn.dk/Forside/Uddannelser/L%C3%A6rer/Studieordning.aspx>

Tabor, S. (2007). Narrowing the distance: Implementing a hybrid learning model for information security education. *The Quarterly Review of Distance Education*, 8(1), 47-57.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). Kvalitet i kvalitative metoder. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.). *Kvalitative metoder en grundbog* (s.489-499). København K: Hans Reitzels Forlag.

Tattershal, C., van den Berg, B., van Es, R., Janssen, J., Man-derveld, J & Koper, R. (2004). *Swarm-based adaptation: wayfinding support for lifelong learners*. Proceedings i Third International Conference on Adaptive Hypermedia and Adaptive Web-Based Systems AH-2004.

Teknologisk Institut i samarbejde med UCC, Metropol & Århus Universitet (2012). Teknologiforståelse blandt lærer- og sygeplejerskestuderende - Survey af anvendelser, holdninger og forudsætninger. Lokaliseret d. 3. marts 2014 på: <http://technucation.dk/fileadmin/www.technucation.dk/Baseline-survey.pdf>

Thrift, N. (1996). *Spatial formations* (Vol. 42). London, Thousand Oak, New Delhi: Sage.

Tiirmaa-Ooras, S. et al. (2007). *Blended Learning: Research Reports & Examples of Best Practices*. Estonia: UT–University of Tartu, Open University Centre, 1-40.

Torrison, R. G., & Drew, S. (2014). *The literature landscape of blended learning in higher education: the need for better understanding of academic blended practice*. Lokaliseret d. 3 januar 2015 på: http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/52652/86644_1.pdf?sequence=1

Tømte, C. & Olsen, D. S. (2013). *IKT og læring i høyere utdanning: Kvalitativ undersøkelse om hvordan IKT påvirker læring i høyere utdanning*. Rapport 32/2013. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

Undervisningsministeriet (2010). *Introduktion til den danske kvalifikationsramme for livslang læring*. Undervisningsministeriet, København K. Lokaliseret d. 23. oktober 2014 på: <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Uddannelse-og-undervisning-for-voksne/2010/kvalifikationsramme-stor>

Van Manen, M. & Adams, C. (2009). *The Phenomenology of Space in Writing Online*. *Educational Philosophy and Theory*, 41(1), 10-21.

Vaughan, N. (2014). *Student Engagement and Blended Learning: Making the Assessment Connection*. *Education Sciences*, 4(4), 247-264.

Vaughn, M. T. (2014). *Teaching Self-Regulation Skills to Improve Academic Achievement*. Lokaliseret d. 22. januar 2015 på: <http://www.infonomics-society.org/IJCDSE/Teaching%20Self%20Regulation%20Skills%20to%20Improve%20Academic%20Achievement.pdf>

Vijaya kumari, S & Vijaya kumar, K.V.V (2015). *Evaluation of Outcomes of Blended Learning Approach in Teaching Pharmacology: A Mixed Methods Study*. *IOSR Journal of Dental and Medical Sciences*, 14(1), 46-51. Lokaliseret d. 6. august 2015 på: <http://iosrjournals.org/iosr-jdms/papers/Vol14-issue1/Version-4/L014144651.pdf>

Voulo, J. (2010). An exploration of the experiences of mature learners (post-qualified nurses) using a managed learning environment for the first time. *Blended Learning In Practice*, 28-19.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Wang, M. J. (2010). Online collaboration and offline interaction between students using asynchronous tools in blended learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(6), 830-846.

Wang, Z., Chen, L., & Anderson, T. (2014). A framework for interaction and cognitive engagement in connectivist learning contexts. *The International Review Of Research In Open And Distributed Learning*, 15(2). Lokaliseret d. 2. februar 2015 på: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1709/2838>

Webb, A. L., & Choi, S. (2014). Interactive radiological anatomy eLearning solution for first year medical students: Development, integration, and impact on learning. *Anatomical sciences education*, 7(5), 350-360.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.

Wenger, M., S., Ferguson, C. (2006). A Learning Ecology Model For Blended Learning from Sun Microsystems, I: C. J. Bonk, C. R. Graham (eds.) . *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs* (kap 6). Pfeiffer Publishing, San Francisco, CA.

Whetten, D. A. (1989). What Constitutes a Theoretical Contribution? *Academic of Management Review*, 14, 4, 490-495.

Williams, P. (2009). Beyond Control: Will Blended Learning Subvert. *Comparative Blended Learning Practices and Environments*, 1.

Williams, B. (2010). Internet Videoconferencing in undergraduate paramedic education. *Australasian Journal of Paramedicine*, 8(4).

Wilson, G., & Randall, M. (2012). The implementation and evaluation of a new learning space: a pilot study. *Research in Learning Technology*, 20.

Woltering, V., Herrler, A., Spitzer, K., & Spreckelsen, C. (2009). Blended learning positively affects students' satisfaction and the role of the tutor in the problem-based learning process: results of a mixed-method evaluation. *Advances in Health Sciences Education*, 14(5), 725-738.

Wozniak, H., Mahony, M. J., Lever, T., & Pizzica, J. (2009). Stepping through the orientation looking glass: A staged approach for postgraduate students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(2).

Yeh, Y. C., Huang, L. Y., & Yeh, Y. L. (2011). Knowledge management in blended learning: Effects on professional development in creativity instruction. *Computers & Education*, 56(1), 146-156.

Zhao, Y. & Frank, K. (2003). 'Factors affecting technology uses in schools: an ecological perspective.' *American Educational Research Journal*, 40(4), 807-840. Lokaliseret d. 4. december 2014 på: <http://www.msu.edu/~kenfrank/papers/Factors%20affecting%20technology%20uses%20in%20schools.pdf>

Østergaard, M. (2013). Professionsbachelorer skal være velfærdsudviklere. Tale ved uddannelsespolitisk konference 2013. Lokaliseret d. 12. december 2014 på: <http://ufm.dk/minister-og-ministerium/ministeren/taler/tidligere-minister-morten-ostergaards-taler/2013/professionsbachelorer-skal-vaere-velfaerdsudviklere>

BILAGSOVERSIGT

Bilag A. FlexVid styregruppens notat	218
Bilag B. Forfattererklæring.....	218
Bilag C. Udgivne papers og bogkapitler, der ikke er medtaget i artikelsamlingen.....	218
Bilag D. Spørgeskemaets udformning	218
Bilag E. Samtykkeerklæringer.....	218
Bilag F. Tabel I og II.....	218
Bilag G. Strukturel analyse	218
Bilag H. Model af den mimetiske fortolkningsproces	218
Bilag I. Gensystematiserede empiri fra fokusgrupper	218
Bilag J. Studieaktivitetsmodellen.....	218

BILAG A

Styregruppens beskrivelse af et FlexVid hold:

Hvordan ser et FlexVid hold ud?

Der kan ikke gives noget klart svar på, hvordan et FlexVid hold vil blive sammensat fra efteråret 2012. Det vil komme til at afhænge meget af, hvilken af de fire uddannelser det drejer sig om, og selvfølgelig allermost af, hvilke studerende der indskrives på hvert af holdene.

Generelt gælder det, at

Studerende indskrives på uddannelsen i Aalborg eller Hjørring.

Holdet sammensættes af studerende fra hele Nordjylland, uanset bopæl.

Nogle studerende (fra især radiografuddannelsen) har bopæl uden for Region Nordjylland.

Et FlexVid hold kan derfor bestå af studerende fra alle kommuner i Nordjylland.

De studerende organiseres fortrinsvis i studiegrupper efter geografiske kriterier med hovedtilknytning til det uddannelsessted (Hjørring eller Aalborg) eller den uddannelsesstation (Thisted, Frederikshavn, Farsø eller Hobro), som ligger nærmest deres bopæl.

Foruden organisering i studiegrupper mødes de studerende fra de fire partnerkommuner på tværs af uddannelserne om fælles studiesociale aktiviteter, som støttes af de mentorer, der rådgiver de studerende på de fire uddannelsesstationer og hjælper med formidling af kontakt mellem uddannelserne og offentlige og private virksomheder i lokalområdet.

Fælles organisatoriske forhold for alle fire uddannelsesforløb:

Der skal være undervisning og vejledning af lokale studiegrupper i bopælskommunen parallelt med studieforløb på professionshøjskolen.

Der gennemføres såvel tilstedeværelsesundervisning og -vejledning, som undervisning og vejledning ved hjælp af it-støttet synkron og asynkron kommunikation med udbudsstedet (i Hjørring eller Aalborg) eller uddannelsesstationen (I Thisted, Frederikshavn, Farsø eller Hobro) Praktikperioder vil i størst muligt omfang blive gennemført i bopælskommunen.

Andre dele af studieforløbet vil fortsat blive gennemført på professionshøjskolens faste udbudssted, blandt andet de studieelementer, der stiller særlige krav til udstyr som f.eks. laboratorieøvelser. Uddannelsesstationerne skal bidrage til at styrke kommunikationen mellem de studerende indbyrdes og mellem forskellige læringsrum. Desuden skal it-stationerne tjene som arbejds- og kommunikationscentre for lokalsamfundet som helhed.

BILAG B


Forfattererklæringer:


Statement of Authorship

Title of Paper	Disruptions and disturbance as challenges in a blended learning (BL) environment and the role of embodied habit orientation.
Publication Status	<input checked="" type="checkbox"/> Published <input type="checkbox"/> Accepted for Publication <input type="checkbox"/> Submitted for Publication <input type="checkbox"/> Work in Progress
Publication Details	ECEL Conference-paper 2014

Author Contributions

By signing the statement of Authorship, each author certifies that their stated contribution to the publication is accurate and that permission is granted for the publication to be included in any of the author's dissertation and assessments.

Name of Principal Author	Susanne Dau		
Contribution to the paper	Udarbejdet udkastet til paperet med dertil hørende litteratursøgninger og fortolkninger af data. 80 % Fungerede som korresponderende forfatter.		
Signature		Date	20/11-2014

Name of Co-author	Thomas Ryberg		
Contribution to the paper	Indgik i revisionen af paperet specifikt i forhold til konklusion og diskussion samt har læst korrektur på paperet. 20%		
Signature		Date	20/11-14

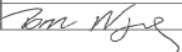
Forfattererklæring

Publikationens titel	Læringsrum og vidensudvikling i professionsuddannelser
Publikationens status	<input checked="" type="checkbox"/> Publiceret <input type="checkbox"/> Godkendt til publikation <input checked="" type="checkbox"/> Indsendt til publikation <input type="checkbox"/> Arbejde under udvikling
Detaljer om publikationen	Publikation til tidsskriftet Læring og Medier (LOM) 2013

Author Contributions

By signing the statement of Authorship, each author certifies that their stated contribution to the publication is accurate and that permission is granted for the publication to be included in any of the author's dissertation and assessments.

Name of Principal Author	Susanne Dau		
Contribution to the paper	Udarbejdet udkastet til artiklen med dertil hørende litteratursøgninger og fortolkninger af data, deltaget i revisioner og korrekturlæsning af artiklen		
80 %			
Signature		Date	

Name of Co-author	Tom Nyvang		
Contribution to the paper	Indgik i revisionen af artiklen specifikt i forhold til indledning, konklusion og diskussion.		
20 %	Fungerede som korresponderende forfatter.		
Signature		Date	20/11/14

BILAG C

Udgivne papers og bogkapitler, som ikke er medtaget i afhandlingens artikelsamling.

- Dau, S. (2012). Hvis blended learning er svaret, hvad er så spørgsmålet? - et læringsperspektiv på FlexVid i regi af UCN. I C. H. Jensen & H. J. Staugaard (Red.) *FlexVid: Fleksible arbejdsformer i videregående uddannelser* (s. 127-146). Book on Demand Aalborg: UCN Forskning og Udvikling.
- Dau, S. (2013). When design meets identities: A case study of blended learning in undergraduate educations. Proceedings at the 6th *International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI)* 18-20 November, 2013, Seville Spain, 5042-5052.
- Ryberg, T. & Dau, S. (2013). Sociale medier i klinisk praksis - nye læringslandskaber og muligheder. I S. Glasdam & S. Hundborg (Red.). *Læring i og af klinisk praksis* (s. 195-216). København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck
- Dau, S. (2014). Forskellige læringsrum - forskellige muligheder og begrænsninger. I C. H. Jensen (Red.). *FlexVidere* (s. 97-117). Book on Demand Aalborg: UCN Forskning og Udvikling.
- Dau, S. (2014, August). *Learning as Way-finding*. Paper præsenteret på konferencen 'On the Definition of Learning', University of Southern Denmark, 1-21. (Upubliceret paper)
- Dau, S. (2014, April). *Apprenticeship or reflection – how is knowledge development, as a part of a blended learning environment, affected by professional practitioners' instruction of students?* Paper præsenteret på The 2nd International Conference of the ESREA Research Network Working Life and Learning, Osnabrück, Germany, 1-14.
- Dau, S. (2014, Oktober). *Studerende mulighed for opnåelse af kompetence til udvikling af professionen i positionen mellem central styring og decentral autonomi*. Symposium paper præsenteret på NORDPRO-Konferencen, Oslo and Ankerhus University College of Applied Sciences, Centre for the study of Professions, 1-24. (Paper er ikke længere tilgængelig på konferencensiden).

BILAG D

Spørgeskemaets udformning:



I forbindelse med din uddannelse er dit hold tilknyttet projekt FlexVid og vi vil derfor bede dig besvare dette spørgeskema, da vi har stor interesse i at undersøge, hvordan du som studerende vurderer dit studie på FlexVid holdet. Data vil blive anvendt i forbindelse med forskning om FlexVid uddannelsen af forskere tilknyttet Aalborg Universitet og UCN.

Det vil tage ca. 15 minutter at udfylde skemaet. Oplysningerne vil blive behandlet fortroligt, og gengivelse af data, som kan henføres til enkeltpersoner, vil blive anonymiseret. Ved øvrige spørgsmål relateret til anvendelsen af data, kan rettes henvendelse til ph.d. studerende Susanne Dau på e-mail adressen sud@hum.aau.dk eller ph.d. studerende Elisabeth Lauridsen Lolle på e-mail adressen lolle@learning.aau.dk

På forhånd tak!

De følgende spørgsmål drejer sig om baggrundsoplysninger om dig.

1. Er du...?

(1) Mand

- (2) Kvinde

2. Hvor gammel er du?

3. Bor du...?

(Sæt ét kryds)

- (2) Alene
- (3) Sammen med forældre og evt. søskende
- (4) Sammen med kæreste/samlever/ægtefælle
- (5) Sammen med studerende og evt. partner på kollegium i ungdomsbolig eller lign.

4. Har du børn?

- (1) Ja
- (2) Nej

Hvor mange børn har du i alderen?!

(Sæt kryds! samt skriv antallet af dine børn i alderskategorierne)

- (1) 0-6 _____
- (2) 7-12 _____
- (3) 13-18 _____
- (4) over 18 _____

5. Hvilken skoleuddannelse har du som den højeste?

(Sæt ét kryds)

- (1) Folkeskolen
- (2) Erhvervsfaglig uddannelse EUD fx elektriker, butiksassistent, smed, social- og sundhedsuddannelse
- (3) STX
- (4) HHX
- (5) HTX
- (6) HF
- (7) HF enkeltfag el. fagpakke
- (8) Andet _____

6. Arbejder du nu?

- (1) Jeg har et studierelevant job ved siden af mine studier
- (2) Jeg har et ikke-studierelevant job ved siden af mine studier
- (3) Nej

7. Hvilken uddannelse er du på nu?

- (1) Radiograf
- (2) Lærer
- (3) Markedsføringsøkonom
- (4) Bygningskonstruktør

8. Skriv navnet på den by, du bor i nu

9. Skriv navnet på den by, du boede i, da du søgte ind

10. Jeg er medlem af en...?

(sæt gerne flere krydser)

- (1) a. Idrætsforening
- (2) b. Borgerforening
- (3) c. Museumsforening
- (4) d. Politisk forening
- (5) e. Fagforening
- (6) f. Dyreværnsforening
- (7) g. Anden forening _____
- (9) h. Ingen forening

11. Jeg udfører ubetalt, frivilligt arbejde i en eller flere af ovenstående forening(er)

(Sæt ét kryds)

- (2) Ja
- (3) Nej

12. Sæt kryds ved det it udstyr, som du har til rådighed

(sæt gerne flere krydser)

- (1) a. Stationær computer

- (2) b. Bærbar computer
- (3) c. Ipad el. lign.
- (4) d. Smartphone
- (5) e. Alm. mobiltelefon

13. Hvor ofte benytter du disse medier/programmer?

(Sæt et kryds i hver linje)

		Flere	Ca. én		
	Hver Dag	gange	gang	Sjældn	Har aldrig
		om	om	ere	brugt
		ugen	ugen		
a. It'sLearning/Intranet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
b. Adobe Connect	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
c. Skype	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
d. Dropbox/eller lignende fildelingsprogrammer	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
e. Facebook	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
f. Følger blogs	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
g. Skriver blog	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
h. Henter lydpodcasts	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
i. Henter videopodcasts	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

Kommentarer?

De følgende spørgsmål drejer sig om uddannelsen.

14. Her vil vi bede dig tage stilling til, hvor enig eller uenig du er i, at følgende betyder noget for dit valg af uddannelse.

(Sæt ét kryds i hver linje)

Det er vigtigt, ...

	Meget enig	Enig	Hverken enig eller uenig	Uenig	Meget uenig
a. ...at jeg kan komme til at arbejde praktisk med faget	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
b. ...at jeg får kompetencer	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

- | | Meget enig | Enig | Hverken
enig eller
uenig | Uenig | Meget
uenig |
|---|------------------------------|------------------------------|--------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| til at kunne videreudanne
mig efter min
igangværende uddannelse | | | | | |
| c. ...at jeg får et
eksamensbevis | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> |
| d. ...at jeg opnår personlig
udvikling | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> |
| e. ...at jeg deltager i et
fagligt socialt fællesskab
med andre i uddannelsen | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> |
| f. ...at jeg kommer til at
tilhøre en bestemt
profession | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> |
| g. ...at der er gode
muligheder for, at jeg kan
få job bagefter | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> |
| h. ...at jeg ikke behøver at | (1) <input type="checkbox"/> | (2) <input type="checkbox"/> | (3) <input type="checkbox"/> | (4) <input type="checkbox"/> | (5) <input type="checkbox"/> |

Meget enig Enig Hverken
 enig eller Uenig Meget
 uenig

tage til Aalborg for at få en
 uddannelse

i. ...at det er muligt at få en

praktikplads nær min (1) (2) (3) (4)

bopæl

j. ...at uddannelsen er

fleksibelt indrettet mht. hvor (1) (2) (3) (4) (5)

man studerer

Kommentarer?

15. Marker hvor enig eller uenig du er i

følgende

(Sæt ét kryds i hver linje)

Det er vigtigt for mig at,...

	Meget enig	Enig	Hverke n enig eller uenig	Uenig	Meget uenig
a. ...der er et socialt fællesskab med andre studerende online	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
b. ...der er et fagligt samarbejde med andre studerende online	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
c. ...jeg kan arbejde med faget uafhængig af tid og sted	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
d. ...arbejde med it i studierne	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>
e. ...jeg hjemmefra kan	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>

	Meget enig	Enig	Hverke n enig eller uenig	Uenig	Meget uenig
--	---------------	------	------------------------------------	-------	-------------

deltage i online undervisning
på samme tid som andre
studerende

Kommentarer?

16. I de følgende 3 skemaer bedes du tage stilling til en række udsagn om, hvordan du foretrækker at arbejde med et fag.

16.1 Hvordan foretrækker du at arbejde med et fag i undervisningen?

(sæt gerne flere krydser)

- (1) a. Ved selvstændigt at søge forskellig viden herom, f.eks. ved at udforske problemer
- (2) b. Ved i samarbejde med medstuderende at søge viden herom, f. eks. ved projektarbejde
- (3) c. Ved at få stoffet præsenteret af undervisere, f.eks. i klasseundervisning
- (4) d. Ved at løse teoretiske opgaver med konkrete løsningsmuligheder
- (5) e. Ved at arbejde med eksempler på relevans i praksis, f. eks. gennem cases, scenarier og film, som efterfølgende kan bearbejdes teoretisk
- (6) f. Ved at få stoffet gjort tilgængeligt gennem illustrationer og modeller
- (7) g. Ved høj grad af variation i undervisningsformerne

16.2 Hvordan foretrækker du at arbejde med et fag, når du er i praktik?

(sæt gerne flere krydser)

- (1) a. Ved selvstændigt at deltage i og afprøve praktiske handlinger
- (2) b. Ved at have en praktiker til at guide og vejlede dig
- (3) c. Ved at iagttage og efterligne erfarne praktikere
- (4) d. Ved at indgå som en del af et fællesskab i praksis

- (5) e. Ved at få praksis vist først, for efterfølgende selv at afprøve lignende situationer
- (6) f. Ved at undersøge hvad teorien siger herom og efterfølgende afprøve det i praksis
- (7) g. Ved at følge givne instrukser og retningslinjer
- (8) h. Ved at reflektere over handlinger mens du udfører dem
- (9) i. Ved at reflektere over udførte handlinger bagefter
- (10) j. Ved at undersøge hvorfor praktikere handler på en bestemt måde og bagefter selv handle

16.3 Hvordan lærer du bedst?

(sæt gerne flere krydser)

- (1) a. Ved selv at søge efter relevant litteratur om emnet
- (2) b. Ved at lære fra andres erfaringer
- (3) c. Ved at samarbejde og diskutere emnet med mine medstuderende
- (4) d. Ved at samarbejde og diskutere emnet sammen med mine medstuderende og underviser og/eller vejleder
- (5) e. Ved at deltage i undervisningen
- (6) f. Ved undervisers præsentation af stoffet i f.eks. en forelæsning
- (7) g. Ved at løse konkret stillede opgaver
- (8) h. Ved at arbejde med konkrete cases/scenarier
- (9) i. Ved at besvare tests
- (10) j. Ved øvelser, hvor færdigheder trænes

(11) k. Ved at læse tekster, udvalgt af underviseren

(12) l. Ved at kommunikere via elektroniske medier

Her kan du fortælle, hvordan du synes det er at være studerende på Flexvid-uddannelsen

De følgende spørgsmål drejer sig om anvendelsen af området omkring uddannelsesstationen.

17. Påtænker du at bruge en af uddannelsesstationerne, i Hjørring, Farsø, Thisted, Frederikshavn eller Hobro?

(1) Ja

(2) Nej

18. I det følgende vil vi bede dig om at besvare disse spørgsmål vdr.

uddannelsesstationen

(Sæt ét kryds i hver linie)

	Ja	Nej
Kendte du nogle af de andre studerende på uddannelsesstationen i forvejen?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>
Regner du med at få arbejde i området omkring din bopæl eller omkr. uddannelsesstationen, når du bliver færdig med uddannelsen?	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>
Brugte du byen ved uddannelsesstationen, før du begyndte på din uddannelse? Fx Handle dagligvarer og tøj, gå på restaurant, på café, i	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>

Ja

Nej

biografen.

Taler du om dit studium med

studerende fra din egen

(1)

(2)

uddannelse?

Taler du om dit studium med

de andre studerende på

(1)

(2)

uddannelsesstationen?

Har du et socialt fællesskab

med de andre studerende på

(1)

(2)

uddannelsesstationen?

19. Nu vil vi bede dig tage stilling til, hvor enig eller uenig, du er i

følgende udsagn

(Sæt ét kryds i hver linje)

			Hverken		
Meget	Enig	enig	Uenig	Meget uenig	
enig		eller uenig			

a. Jeg vil bruge byen ved

uddannelsesstationen endnu

(1)

(2)

(3)

(4)

(5)

mere, nu hvor jeg læser der til

			Hverken		
Meget	Enig		enig	Uenig	Meget uenig
enig			eller uenig		

fx at handle dagligvarer og
tøj, gå på restaurant, på café,
i biografen..

b. Det bliver mere attraktivt at

bosætte sig i området, når

(1) (2) (3) (4) (5)

der er

uddannelsesmuligheder.

c. Flere vil gå i gang med en

uddannelse, når der er

(1) (2) (3) (4) (5)

mulighed for at gøre det

lokalt.

d. Det er en fordel, når jeg

skal søge praktikplads, at jeg

så kender området omkr.

(1) (2) (3) (4) (5)

uddannelsesstationen i

forevejen.

e. Det kan være en ulempe at (1) (2) (3) (4) (5)

		Hverken		
Meget	Enig	enig	Uenig	Meget uenig
enig		eller uenig		

studere sammen med nogen
fra lokalområdet.

**20. Fortæl hvad du tror, det vil komme til at betyde for
området omkring uddannelsesstationen, at man kan
tage en uddannelse der?**

Tak for dine besvarelser

– på vegne af følgeforskningsgruppen

**(Klik på krydset i nederste højre hjørne for at
afslutte og sende dine besvarelser)**

Ved spørgsmål relateret til anvendelsen af data, kan der rettes henvendelse til ph.d.
studerende Susanne Dau på e-mail adressen sud@hum.aau.dk
eller ph.d. studerende Elisabeth Lauridsen Lolle
på e-mail adressen lolle@learning.aau.dk

BILAG E

Samtykkeerklæringen:

Samtykkeerklæring fra informanter 2012 om deltagelse i 3 fokusgruppeinterviews over en periode på 2 år (2012-2014)

Projekttitle: Studerendes muligheder for at lære vidensudvikling i FlexVid's professionsuddannelser – en undersøgelse af blended learning i forskellige rum.

Dette samtykke er for deltagere, der indvilliger i at deltage i fokusgruppeinterviews som en del af ovennævnte forskningsprojekt.

Redegørelse for forskningens relevans: Flexible uddannelser er en del af de uddannelsesstilbud, som udbydes i regi af UCN. I forbindelse med indførelsen af disse FlexVid-uddannelser vil disse tiltag blive fulgt af forskning. Forskningen omfatter også et ph.d. projekt, der specifikt undersøger FlexVid uddannelser på lærer- og radiografuddannelsen. Denne forskning består af et casestudie af læreruddannelsen og af radiografuddannelsen, med anvendelse af forskellige dataindsamlingsmetoder, herunder også fokusgruppeinterviews, som denne samtykkeerklæring vedrører.

Formål: Deltagelsen i fokusgruppeinterviewene har til hensigt, at kunne afdække, hvilke muligheder du finder, at FlexVid uddannelser især kan bidrage med, hvad angår vidensudvikling og udvikling af professionens fag, samt hvilke fordele eller ulemper, du ser herved. Derunder, hvilke muligheder du ser, at de forskellige rum for læring giver (uddannelsesstationer, UCN, praktiksteder, online rummet og hjemmestudier).

Begrundelse: Fokusgruppeinterview er valgt som dataindsamlingsmetode, da du sammen med fagfæller kan få nye perspektiver og ideer i forhold til dine egne forståelser, samt at dette forum giver mulighed for dialog og diskussion af standpunkter, hvor I gensidigt kan inspirere hinanden og således måske også give flere nuancerede perspektiver på undersøgelsesfeltet. Fokusgruppeinterview er tillige en velegnet form til at indhente data om komplekse forhold.

Afviklingen: Da perspektiver kan ændre sig over tid, vil jeg gerne bede om dig samtykke til at deltage i ialt 3 fokusgruppeinterviews med et ½ års interval. Interviewene foretages alene i forbindelse med indsamling af data til følgeforskningen. Interviewene vil blive gennemført i perioden, november/december 2012 til august 2014, og hvert fokusgruppeinterview vil tage ca. 1-1 ½ time at gennemføre. Hver fokusgruppe vil bestå af 4-8 informanter

indenfor samme område. Interviewet vil blive udført på UCN, med nærmere aftalt tidspunkt og sted for afholdelsen.

Form og behandling: Der kræves ingen forberedelse til interviewene, men du skal være orienteret om, hvad du giver samtykke til. De oplysninger, du giver under interviewene og som efterfølgende skriftliggøres, vil blive behandlet strengt fortroligt. Fokusgruppeinterviewene vil blive lyd-optaget med brug af diktafon, og efterfølgende blive transskriberet fuldt ud med anonymisering af deltagerne. Optagelser opbevares i sikrede rum og slettes senest 2 måneder efter forskningsperiodens ophør i 2015.

Ansvar, deltagelse og fortrolighed: De oplysninger, som andre informanter bidrager med i fokusgruppeinterviewet skal behandles fortroligt, hvorfor du som deltager pålægges tavshedspligt. Deltagelsen i fokusgruppeinterview er frivillig, og du kan til enhver tid trække dig fra deltagelsen eller tilbagetrække udsagn og oplysninger indenfor dataindsamlingsperioden. Data vil blive behandlet anonymt, men anonymiserede data, citater og udsagn vil kunne blive anvendt i efterfølgende forskningsrapporter og andre publikationer.

Fokusgruppe tilsagn: Jeg giver hermed samtykke til at deltage i et fokusgruppeinterview om vidensudviklingsmuligheder i FlexVid uddannelsen.

Ved at give mit samtykke, bekræfter jeg, at:

Jeg har læst og forstået oplysningerne for ovennævnte undersøgelse og har haft mulighed for at stille spørgsmål

Jeg har læst projektets formål og begrundelser for projektet og interviewet.

Jeg forstår, at interviewet er med henblik på indsamling af data til dette forskningsprojekt

Jeg er bekendt med, at deltagelse er frivillig, og at jeg kan trække mig herfra på ethvert tidspunkt og uanset årsag.

Jeg accepterer, at mine bidrag til fokusgruppedrøftelsernes vil indgå som data i følgeforskningen af FlexVid i UCN, og anonymiserede data vil kunne tilgå gruppen af forskere knyttet hertil.

Jeg accepterer, at anonymiserede citater og udsagn vil kunne blive uddraget og anvendt i publiceringsøjemed af forskeren

Jeg er enig i, at mine data, der indsamles i denne undersøgelse, kan lagres (efter at de er blevet anonymiserede) og kan anvendes til nutidig og evt. fremtidig forskning af forskeren.

Jeg vil deltage i en fokusgruppe på mellem 4-8 informanter og er bekendt med, at interviewet foretages af en interviewer (ph.d.- studerende og forsker), som vil have en varighed af cirka 1- 1½ time.

Jeg påtager mig tavshedspligt i forhold til oplysninger, som kommer fra andre informanter i fokusgruppen

Jeg er bekendt med, at interviewereren under interviewet og/eller i næstkommende interview, vil kunne forsøge at få bekræftet, at udtalelser er blevet nøjagtigt forstået og fortolket.

Jeg er indforstået med, at interviewet vil blive optaget som lydfiler og senere skrevet ud med anonymisering af informanter. Lydfiler vil blive opbevaret på et sikkert sted og ødelagt, senest 2 måneder efter ph.d.- forskningsperiodens ophør.

Skriv venligst dit fulde

navn _____

Samtykke til at deltage i 3 interviews, for at bistå med følgeforskningens omhandlende ph.d. projektet ” Studerendes muligheder for at lære vidensudvikling i FlexVid’s professionsuddannelser – En undersøgelse af blended learning i forskellige rum”.

Signeret _____ dato _____

Såfremt du må kontaktes telefonisk af interviewereren med henblik på afklarende spørgsmål eller bekræftelse af udsagn, vedlægges:

tlf. nr. _____ og/eller

mailadresse _____

Vedrørende spørgsmål, eller ønske om at trække sig fra videre deltagelse, rettes der henvendelse til interviewereren/forskeren: Susanne Dau, Ph.d. studerende AAU institut for kommunikation, Nyhavnsvej 14, 3 sal, 9000 Aalborg, mail: sud@hum.aau.dk eller sud@ucn.dk eller på tlf. 27 97 17 66

Tak for dit samtykke. Din deltagelse betyder meget for den videre udvikling!

Susanne Dau Ph. d. studerende

Aalborg Universitet, Nyhavnsvej 14, 3. sal

9000 Aalborg.

sud@hum.aau.dk tlf. 27971766

BILAG F

Tabel I: Oversigt over fokusgruppinterviewenes afvikling

Fokus-gruppe og nr:	Tidspunkt for afholdelse af fokus-gruppe-interview	Antal informanter	Interviews varighed	Afviklingssted	Antal transskriberede A4 sider.
Radiograf-studerende 1. interview	04.12.2012	6 (2 mænd og 4 kvinder, 2 af de inviterede studerende deltog ikke)	Kl.8.00-9.00	UCN Aalborg Selma Lagerløfs Vej 2, Grupperum	30 sider. Skrifttype og str.: Calibri 11. Enkelt linjeafstand
Lærerstudende 1. interview	27.11.2012	8 (7 kvinder og en mand)	Kl. 9.00-10.15.	UCN Læreruddannelsen Aalborg Mylius Erichsens Vej 131, Mødelokale.	45 sider. Skrifttype og str.: Times New Roman 12. Enkelt linjeafstand
Lektorer radiograf-uddannelsen 1. interview	04.12.2012	4 (2 kvinder og 2 mænd)	Kl. 8.00-9.00	UCN Aalborg Selma Lagerløfs Vej 2, Grupperum	33 sider. Skrifttype og str.: Calibri 11. Enkelt linjeafstand
Lektorer lærer-uddannelsen 1. interview	04.12.2012	4 (1 mand og 3 kvinder)	Kl.13.15-14.15	UCN Læreruddannelsen Aalborg Mylius Erichsens Vej 131, Mødelokale.	35 sider. Skrifttype og str.: Calibri 11. Enkelt linjeafstand
Kliniske vejledere radiograf-praksis 1. interview	10. 01.2013	5 (Alle kvinder)	Kl. 14-15	UCN Aalborg Selma Lagerløfs Vej 2, Grupperum	33 sider Skrifttype og str.: Calibri 11. Enkelt linjeafstand

Praktik-lærere i folkeskolen 1. interview	04.03.2013	2 (Begge mænd, grundet frafald fra 2 øvrige informanter)	Kl. 10.00-11.00	Mødelokale valgt af informanter og afholdt på den lokale folkeskole lidt nord for Aalborg	21 sider. Skrifttype og str.: Calibri 11. Enkelt linjeafstand
Mentorer fra uddannelses-stationerne 1. interview	28.01.2014	2 (1 mand og 1 kvinde)	kl. 10.30-11.30	UCN Aalborg Selma Lagerløfs Vej 2, Grupperum	12 sider. Skrifttype og str.: Calibri 11. Enkelt linjeafstand
Radiograf-studerende 2. interview	08.09.2013	6 (1 mand og 5 kvinder, gangangere fra 1. interview inkl. 1 ny, der tidligere var inviteret)	Kl. 9.00 - 10.00	UCN Aalborg Selma Lagerløfs Vej 2, Grupperum	19 sider. Skrifttype og str: Times New Roman 12. Enkelt linjeafstand
Lærer-studerende 2. interview	02.09.2013	4 (Alle kvinder: gangangere fra 1. interview)	kl. 13-14.25	UCN Læreruddannelsen Aalborg Mylius Erichsens Vej 131, Mødelokale.	31 sider. Skrifttype og str: Times New Roman 12. Enkelt linjeafstand
Lektorer radiograf-uddannelsen 2. interview	07.10.2013	2 (1 mand og 1 kvinde, gangangere fra 1. interview)	Kl. 8.00-9.00	UCN Aalborg Selma Lagerløfs Vej 2, Grupperum	11 sider Skrifttype og str: Times New Roman 12. Enkelt linjeafstand
Lektorer lærer-uddannelsen 2. interview	07.10.2013	3 (2 mænd og 1 kvinde. 2 var gangangere fra 1 interview og en var ny, da han indgik på	Kl.12.00-13.00	UCN Læreruddannelsen Aalborg Mylius Erichsens Vej 131, Mødelokale.	22 sider. Skrifttype og str.: Calibri 11. Enkelt linjeafstand

		modulet)			
Kliniske vejledere radiograf-praksis 2. interview	06.09.2013	3 (Alle kvinder: gengangere fra 1. interview)	Kl. 8.00-8.45	UCN Aalborg Selma Lagerløfs Vej 2, Grupperum	17 sider. Skrifttype og str: Times New Roman 12. Enkelt linjeafstand
Praktik-lærere i folkeskolen 2. interview	26.11.2013	2 (1 kvinde og 1 mand: informanterne er ikke gengangere)	Kl. 12.00-12.45	Mødelokale valgt af informanter og afholdt på den lokale folkeskole i Aalborg Vest	20 sider. Skrifttype og str: Times New Roman 12. Enkelt linjeafstand
Radiograf-studerende 3. interview	09.09.2014	2 (Alle kvinder: gengangere fra 1 og 2 interview)	Kl. 8.30-9.00	UCN Aalborg Selma Lagerløfs Vej 2, Grupperum	10 sider (udvalgte citater). Skrifttype og str.: Calibri 11. Enkelt linjeafstand
Lærer-studerende 3. interview	23.04.2014	5 (Kvinder: gengangere fra 1. og 2. interview)	Kl. 14-15.00	UCN Læreruddannelsen Aalborg Mylius Erichsens Vej 131, Mødelokale.	6 sider (udvalgte citater). Skrifttype og str: Times New Roman 12. Enkelt linjeafstand
Lektorer radiograf-uddannelsen 3. interview	19.05.2014	2 (1 mand og 1 kvinde gengangere fra 1. og 2. interview)	Kl. 13.30-14.00	UCN Aalborg Selma Lagerløfs Vej 2, Grupperum	4 sider (udvalgte citater). Skrifttype og str: Times New Roman 12. Enkelt linjeafstand
Lektorer lærer-uddannelsen	24.04.2014	2 (1 mand og 1 kvinde, gengangere fra 1. og 2,	Kl. 1030 - 11.00	UCN Læreruddannelsen Aalborg Mylius Erichsens Vej 131,	4 sider (udvalgte citater). Skrifttype og str:

3. interview		interview)		Mødelokale.	Times New Roman 12. Enkelt linjeafstand
Kliniske vejledere radiograf-praksis 3. interview	20.03.2014	4 (Alle kvinder: gengangere fra 1. og 2. interview)	Kl. 8.30-9.00	UCN Aalborg Selma Lagerlöfs Vej 2, Grupperum	12 sider (udvalgte citater) Skrifttype og str: Times New Roman 12. Enkelt linjeafstand

Table II: Oversigt over observationsforløbenes afvikling

Dato og varighed	26.10.2012 kl. 8.00-12.00	16.01.2013 kl. 8.00 - 15.30	12.04.2013 kl. 8.00-10.30	07.10.2013 kl.10.30-11.30
Sted	UCN lærer-uddannelsen	Folkeskole nord for Aalborg	UCN lærer-uddannelsen	UCN lærer-uddannelsen
Situation	Evaluerings-seance med de på semesteret tilknyttede undervisere og studerende	2 trepartssamtaler mellem studerende, lektorer og praktislærer, samt observation af en studerendes undervisnings-afholdes i 4 klasse	Evaluerings-seance med de på semesteret tilknyttede undervisere og studerende	Evaluerings-seance med de på semesteret tilknyttede undervisere og studerende
Aktører	Alle studerende fra FlexVidholdet og 4	1-3 studerende, 2x1 praktislærer	Alle studerende fra FlexVidholdet og 4	Alle studerende fra FlexVidholdet og 3

	lektorer	og 1 lektor	lektorer	lektorer
Forskerens rolle	Ikke-deltagende observant	Ikke-deltagende observant	Ikke-deltagende observant	Proces-facilitator i evalueringssession. (Deltagende observant)
Registrering af observationer	Feltnoter på papir	Feltnoter på papir	Feltnoter på papir	Feltnoter på papir

Tabel 2 Observationsstudiernes afvikling

BILAG G

Strukturelle analytiske kategorier - udvalgte eksempler:

Hvad tales der om?	Hvem taler om det og fra hvilket perspektiv?	Hvordan tales der om det og med hvilken betoning?	I hvilken sammenhæng tales der om det?	Hvor hyppigt tales der om det?	Hvor konsistent tales der om det?	I hvilken grad er der divergenser og ikke samsvarende samsvar?	I hvilket omfang er det sagte påvirket af forsker, situation eller interaktioner?
Sociale fællesskaber	<p>Studerende fra studerendes og medstuderendes perspektiv.</p> <p>Lektorerne fra studerendes og eget perspektiv</p> <p>Praktiklærerne fra eget og studerendes relationsperspektiv til elever i folkeskolen</p> <p>Kliniske vejledere fra studerendes perspektiv</p> <p>Mentorerne fra eget erfaringsperspektiv</p>	<p>Sociale relationer .</p> <p>Sociale læringsfællesskaber.</p> <p>Social støtte og vejledning</p>	<p>I praksisfællesskaberne i den første praktikke</p> <p>I studiegrupperne sammenhæng og klassesammenhæng</p> <p>I sociale aktivitetssammenhænge</p> <p>I kontrast til online socialitet</p>	<p>Det er det mest hyppigt refererede begreb i de første interviews især blandt de studerende, men fokus aftager over den toårige periode.</p>	<p>Det sociale betones af alle informanter og relateres som betydningsfuldt i forhold til læring, refleksion og den professionelle praksis.</p>	<p>Der er gradforskelle.</p> <p>Studerende taler om socialitet som et grundlag for læring og vidensdeling.</p> <p>Lektorerne taler om socialitet også som et dannelsesaspekt . Praktiklærerne taler om det sociale som et relationelt anlæg. De kliniske vejledere taler om socialitet som et fagkollektivt anliggende og som en nødvendig relationel kompetence.</p>	<p>De sociale relationer er netop kendetegnet ved fokusgruppemøder, hvorfor vægten på det sociale fra denne empiri kan være præget af et gensidigt ønske om at anerkende netop denne form for socialitet.</p> <p>Forskeren har en forforståelse af socialitetens betydning fra den teoretiske forforståelse, som kan have påvirket graden af ansvar relateret hertil i relation til dataindsamlingen i interviewene og observationer</p>

0. UDGIVNE PAPERS OG BOGKAPITLER, SOM IKKE ER MEDTAGET I AFHANDLINGENS ARTIKELSAMLING.

							e.
Utydeligheder	Studerende fra et 'jeg' perspektiv	Mangel på orientering	I forbindelse med at finde og forstå information	Hypigt under første fase af interview ene især blandt de studerende	Der er overvejende konsistens over tid i forhold til navigationsproblemerne på online læringsplatformen og i forhold til relationerne til lektorerne	Studerende betoner i højere grad end lektorerne utydeligheden omkring hensigten og formen i tilrettelæggelsen af FlexVid-forløbene. Hvorimod praktiklærerne slet ikke oplever de studerende er orienterede, og de kliniske undervisere oplever forskellige grader af, at de studerende er orienterede.	Utydeligheder og kritikpunkter relateret til selve FlexVid-formen og den information, der er givet, synes i fokusgruppeinterviewene at blive forstærket gennem de interaktioner, der pågår. Forskeren har i sin rolle som moderator tilstræbt, at give plads til også positive tilkendegivelser gennem spørgsmål, hvilket kan have nuanceret besvarelserne i højere grad, end hvis det udelukkende var informanternes egne interaktioner, der havde gjort sig gældende.
	Kliniske undervisere fra et studerende perspektiv	Manglen de	Uklare forventninger.	I forbindelse med at håndtere studieaktiviteter. I forbindelse med samarbejde og lektor-studerende relationer			Ligeledes har forskeren selv oplevet denne utydelighed komme til udtryk under observationsstudierne, hvilket kan have farvet forskerens

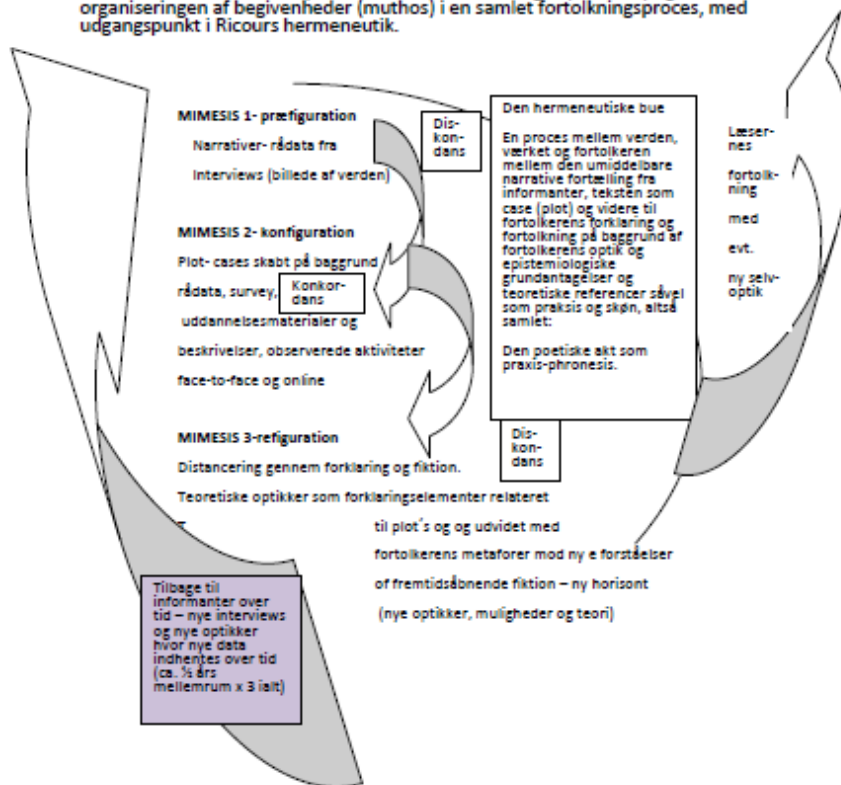
0. UDGIVNE PAPERS OG BOGKAPITLER, SOM IKKE ER MEDTAGET I AFHANDLINGENS ARTIKELSAMLING.

		<p>samme</p> <p>Forudsætninger for og oplevelse af læring og læringsbetingelser i forskellig e rum</p> <p>Læringsformer med og uden brug af teknologi</p> <p>Skriftlighedens dybde og koncentrationseffekter kontra mundtlighedens overflademangfoldighed og tilknyttede nonverbale muligheder</p>	<p>autonomi</p> <p>I forbindelse med undervisningsformer og forskellige mere eller mindre eksplicite krav</p> <p>I forbindelse med selvstudier</p>	<p>torer, fleksible undervisningsformer, kreative læringsformer, egne læreprocesser, deltagerforudsætninger, undervisningsmål, læringsudbytte, skriftlighed og mundtlighed m.m.</p>	<p>primært læring og undervisning ud fra en didaktisk, en teoretisk og en professionsrettet optik</p>	<p>valgt i forhold til undersøgelsen af studerendes læring.</p>
--	--	--	--	---	---	---

BILAG H

Illustration af den trefoldige mimesis som fortolkningsproces:

MUTHOS OG MIMESIS- Repræsentationen af handlinger (mimesis) og organiseringen af begivenheder (muthos) i en samlet fortolkningsproces, med udgangspunkt i Ricours hermeneutik.



BILAG I

Gensystematisering af empiriske data efter udledning af hovedplottet omhandlende orientering:

Strukturel genkategorisering af datamaterialet, på baggrund af tidligere udledt plot om de studerendes orientering og metaforerne om vidensudviklingen veje og afveje

Empirisk databehandling, af data fra 3 fokusgruppeinterviews (F1, F2, F3), med henholdsvis mænd (M) og kvinder (K), radiografuddannelsens lektorer (RL), Læreruddannelsens lektorer (LL), de kliniske vejledere i radiografpraksis (PV), praktiklærere på folkeskolen (PL), radiografstuderende (RS), lærerstuderende (LS) og mentorer (M). Brug af metaforiske elementer er markeret med i teksten med **gråt**.

Tema/plot	Citater	Grundlag	Bekræftelse
Detagerforudsætninger som orienteringsgrundlag	Hvis man lægger op til som underviser, at man vil have en høj grad af dialog, så skal man også have styr på, hvad er det for nogle kursister, der sidder i den anden ende jeg vil have dialogen med (F1, MT (K) s.4).	Erfaringsbaseret, men ikke med udgangspunkt i Flexvid Studerende (M)	Informantbekræftet efter interviewers opsummering
	Men nu har de også meget forskellige kompetencer til overhovedet at bruge deres computer (F1, RL (K), s.10)	Erfaringsbaseret	Bekræftes med nonverbale nik af medinformanter
	Jeg tror, der er nogle der har sådan lidt præstationsangst...også fordi det er, det er fanget i et skriftligt medie (F1, RL (K) s. 1)	Erfaringsbaseret	Delvis nonverbalt på bekræftelse af
	Jeg tænker jo netop med Flexvid at der er jo, det er jo mere det virtuelle medier inde omkring... Det er jo det, børn og unge de vokser op med i dag...og det falder helt naturligt for dem og arbejde med it og computer og sådan noget (F1, KV (K), s.)	Erfaringsbaseret	Numereres af medinformanter i forhold til at det er svært at generalisere.
	Jeg synes generelt de studerende siger, "jamen sådan er det. Jeg vil ikke sige noget, og så ser vi altså", fordi de er meget...Jeg ved ikke om det er samarbejdsvillige, men de går ikke i den konflikt, fordi de er usikre på sig selv og hvad kan de egentligt (F1, KV (K) s.19)	Erfaringsbaseret	Bekræftes delvis nonverbalt
	Altså, på 3 og 4 (modul) er de for grønne, til at have med det at gøre (videns- og kvalitetsudvikling af praksis) (F1, KV (K), s.22)	Erfaringsbaseret	Bekræftes delvis nonverbalt
	Men Flexvid vil jo mere være netop et... altså, hvis man skulle kun arbejde øh virtuelt fleksibelt øh uden øh tilstedeværelse i tid og rum, så skal det netop være efteruddannelse af nogen som har haft, hvad skal man sige, de der diskussioner om nomer moral og etik (F1, LL (K), s.4)	holdning	Bekræftes delvis nonverbalt af medinformanter
	Nu de her førsteårs (stud. Aktuelt flexvid hold) vil har, de har jo så ingen. De har slet ikke nogen teoretiske forudsætninger....i valg de sidder og træffer. De gør kun det...hvordan de selv er blevet undervist, ikk? (F1, PL (M), s. 5-6)	Erfaringsbaseret	
Altså, jeg synes, at det er sjældent de kommer med den viden omkring den der portfolio, de skal lave...ikke også, de er faktisk ikke sat. frygtelig godt ind i hvad de egentlig skal (F1, PL (M), s.13)	Erfaringsbaseret		

STUDERENDES ORIENTERING I FLEKSIBLE PROFESSIONSUDDANNELSERS LÆRINGSRUM

<p>Det kan simpelthen ikke kun være børnene, der er noget i vejen med, det må også være fordi, at vi ikke er dygtige nok. Jeg kan godt se på nogle af dem, der læser dansk hos de andre klasser, der er på Face-book, status og kan se hvor mange stavejler, der er, og så har jeg nogle gange lidt svært ved sådan, hvordan skal formulere sådan noget uden det kommer til at lyde helt øhh, men ... Det ved jeg ikke, jeg synes bare, at de(undervisere) sagde, at snittet (karakterer fra gymnasiet)her på den årgang i år, snittet på dem der kom igennem – det er på 3. Det tænker jeg, det er selvfølgelig ikke fordi karakter er alting, man kan godt være dygtig til mange ting, men jeg kan bare godt se lidt problemer i det. Jeg synes ikke, at vi bliver...Jeg synes da, der er andre ting vi godt lige kunne savne ved det. Sådan noget med, der har jeg også tænkt mig selv, man kan læse op på. Jeg kunne godt tænke mig lige at få repeteret lidt flere ting også, sådan man kan det ordentligt. For jeg tænker, der må være mange, der kommer ud og ikke kan det, de skal undervise i ordentligt, siden der er så mange børn, der ikke kan, øh læse eller skrive (F1, LS (K), s.23) Det laver de jo om sådan fra næste år, hvor man skal have 7 for at komme ind (F1, LS (K), s.23) Ja, det virker som om at, det er sådan lidt la la (laissezfaire) læreruddannelsen (F1, LS (K), s.23) Det er da la la (F1, LS (K), s.23) Og det er sådan lidt hvad skal man med sin liv? Så bliver jeg lærer (F1, LS (K), s.23) Jeg synes det er sjovt, for jeg synes det er hårdere (udd.) end jeg troede det ville være ... Jeg synes, der er mere at tage fat i (F1, LS (M), s.23) Hvad? (F1, LS (K), s.23) Jeg havde, jeg havde troet, der var mere (at tage fat i) (F1, LS (K), s.23) Der er altid noget man kan læse, der handler jo meget om selv og lære det. Man kan selvfølgelig godt tage den letteste vej, og lave de opgaver man skal og så følge eksaminer (F1, LS (M), s.23)</p>	<p>Det er vist bekræftet, men også nuanceret og modgrundet</p>
<p>Altså, jeg følte virkelig jeg var dum, da jeg kom til praktikken. Jeg vidste ingenting, jeg skulle lære det hele forfra nærmest....Jamen, bare det fagviden vi havde fået på skolen, det sad bare ikke fast, så der skulle vores vejledere forklare os det hele, nærmest starte forfra (F2, RS (K), s.3)</p>	<p>Anerkendelse af endestuder eks. "nlk"</p>
<p>Man er meget vågen, når man er heroppe (på UCN)... Vi er her bare og man har ikke mere undervisning, så man er nødt til (at være her)...(F2, RS (K), s.18) Men jeg synes også, at alle har den holdning til det i klassen ... (F2, RS (K), s.18) Det har virkelig hjulpet mig at alle er seriøse, fordi... (F2, RS (K), s.18) Man mander sig lidt op (F2, RS (K), s.18) Jeg bliver ikke så hurtigt forstyrret, som jeg har gjort før (F2, RS (K), s.19)</p>	<p>Bekræftes gennem dialogen</p>
<p>Så har de også sådan en forestilling om undervisning i folkeskolen, hvordan den skal være ikke også, altså, jeg har i hvert tilfælde...de undervisningsplaner jeg har set simpelthen de er... enormt traditionelle, hvor du tænker, altså det er lidt...nu i en af pauserne så er der nogle, der så siger til mig, nu hvor de skal i praktik, og hun skal ud i Dronninglund, så er det først nu hvor læreren ikke er der, så skal de lige selv have dem (eleverne)... det er så det, men så er der sådan noget teater musicalagtigt i (halvanden uge, "så de får jo ikke nogen rigtig undervisning" (citerer studerende), og den betegnelse rigtig undervisning...så prøver jeg at sige, nå men altså en femtedel af al undervisning i folkeskolen er jo tværsuger eller temauger, eller kald det hvad du vil, det er ALTSÅ UNDERVISNING, men i deres verden, rigtigt undervisning 45 min. dansk (F2, LL (K), s. 4-5)</p>	<p>Bekræftes gennem dialogen</p>
<p>Men nu sad jeg lige og bladrede her, jeg har jo lavet sådan et lille spørgeskema til dem nu her...også hvor jeg spørger, hvor lang tid de bruger på individuel forberedelse om ugen, hvad de satser, og der kan jeg godt se, at ...der kunne de godt have mere ro derhjemme... fordi der er jo 4,5,6 timer de bruger om ugen på individuel studieforberedelse, der er jo meget lidt, ... Jeg har også spurgt hvor meget de bruger i studiegruppen, der bruger de lidt mere i studiegruppen, altså så det må jo være sådan, at studiegruppen også presser med, at det netop er mere formaliseret og sådan tydeligt signal på.....at her arbejder vi, mens at...set fra min side af, så er det jo noget at det, man må virkelig arbejde med, at få givet dem den der rygrad til ligesom at strukturere deres egen tid... forberedelseSelvfølgelig kan man sige, fordi nu kommer de måske ud til et lærerjob, hvor de skal sidde på lærerværelset, eller sidde på et arbejdsbureau (jf. reformen) ...og forberede sig, men ellers er det jo en voldsom vigtig lærerkompetence med at kunne igangsætte sig selv... (F2, LL (K), s. 5-6)</p>	<p>Bekræftes med "ja" af medinformant</p>
<p>Og jeg synes det, jeg stadigvæk kan fornemme, at de godt kan lide, at der er nogle, der tager dem lidt i hånden (2. års praktikkanterne. Nu er det bare en lille detalje, det kan være at, f.eks. det at gå over i klassen...før det ringer eller være klar til undervisningen, der venter de på, at praktiklæreren kommer og henter dem med over i klassen, om morgenen f.eks. eller til en pause....hvis det var mig, der havde en klasse, så ville jeg gerne, altså, så er det mig der har den, og det er mig, der har det fulde ansvar før timen starter til efter timen. Derfor så er det også der, du selv tager initiativ til at gå hen til klassen. Om det er fordi, det er 2 års, det har jeg lidt svært ved at...jeg har i hvert tilfælde oplevet 3-4 års studerende er mere modne omkring det, at nu er det deres klasse... (F2, pl (m), S.9-10)</p>	<p>Bekræftes gennem dialogen</p>
<p>Dem her har i hvert tilfælde forberedt sig derhjemme...det er helt tydeligt (F2, PL (M), s. 15) De er velforberedte (F2, PL (K), s. 15)</p>	
<p>Der er store udsving mellem holdene og individuelle (forskelle)(F3, RL (M), s. 4)</p>	
<p>De er jo meget unge (studerende).Bare det at se et andet menneske tage tøjet af, det kan være en overvindelse, ikke også? (F3, KV (K), s.2)</p>	
<p>De kan have svært ved bare at finde ud af, hvordan man er i praksis og se på et nøgent menneske, hvis det fylder, og de så samtidigt har det andet kørende (online opgave på modul 3) og ikke kan få det afsluttet og sige, det var den opgave, slut videre...(F3, KV (K), s.2)</p>	
<p>Ja, det er jo rigtigt de har forskellige læringsforudsætninger, dem der kommer. Det er jo ikke kun de unge studerende vi har ...(F3, KV (K), s.4)</p>	
<p>De (unge) er vant til at navigere på Facebook, og de er vant til at sætte noget op, mange af dem i hvert tilfælde. De er vant til at søge informationer om alverdens ting, og så tænker jeg også, at jeg tror hverken, at det stiller dem ringere eller bedre at søge informationer om udenlandsk forskning om de har været med i det (FlexVid) eller ej, for hvis de har det fra starten, af så finder de også ud af "jamen, hvor skal jeg søge henne og hvem skal jeg snakke med" og så har vi nogle, så skal jeg bare spørge hende der, for så ved de...om et eller andet...så det tror jeg er tidens tand (F3, KV (K), s.4) Sådan noget med at søge evidensbaseret viden og forskningsartikler, det gjorde de andre studerende jo også, og jeg tænker, det er jo ikke anderledes, at kravene, læringsudbyttet har jo ikke ændret sig i sidste ende, i og med at man er blevet et FlexVid hold, kravene er de samme, og slutresultatet er stadigvæk det samme på papiret (F3, KV (K), s.4)</p>	
<p>Det er så personbunden, du kan have et hold, hvor de er gode alle sammen, og så kan du få et hold, hvor du slås med dem alle sammen (F3, KV (K)s. 5)</p>	
<p>Jeg har manglet nogle gange lidt mere undervisning, jeg synes, det er blevet bedre. Jeg synes bare her på det sidste, der er det blevet bedre. Det kan godt være fordi her på det sidste, der er man lidt mere engageret, og ved at man bliver nødt til at hænge i (F3, RS (K), s.7) Eller også er de lærere, man har mere engageret (F3, RS (K), s.7)</p>	<p>Nuanceres gennem dialogen</p>

0. UDGIVNE PAPERS OG BOGKAPITLER, SOM IKKE ER MEDTAGET I AFHANDLINGENS ARTIKELSAMLING.

	<p>Ja, det gør så stor forskel (F3, RS (K), s.7) Fordi hvis de har engageret sig, så har jeg fandme dårlig samvittighed, hvis jeg ikke hører efter, og hvis jeg ikke tager noter, men hvis de bare står og plaprer løs som sådan en eller anden robot så kan det da være lige meget (F3, RS (K), s.7) Bare det undervisning vi havde i går, jeg kunne slet ikke høre efter, jeg kunne lige så godt være blevet væk (F3, RS (K), s.7)</p> <p>Men jeg synes, de er selvstændige, de er kreative, jeg synes, de er sjove hvad man heller ikke skal underkende og går til opgaven med en forholdsvis unpinoreret tilgang, og det synes jeg, man kan komme langt med (F3, LL(K), s.4)</p>		<p>Bekræftelse gennem dialogen</p>
<p>Studerendes læring og vidensudvikling</p>	<p>Altså, der oplever jeg ... (FlexVid). Der er meget mere, sådan nu har vi det her fælles dokument, vi sidder og skriver på, altså øhm, så der synes jeg da, at de har rykket sig på en eller anden måde ikke? Ja, arbejder mere fælles sammen. Ja ja, så kan man så sige, så er alle med i den her proces og skriver. Hvor på det andet (ordinære hold), så er det lige som om, de ikke er nået så langt i deres læringsproces, eller den der erkendelse om at læring, at det betyder noget, at det dine egne noter, du har taget, og det tænker jeg... Jo, altså der synes jeg da, de har rykket sig meget. Med de 2, vi har kun de to hold at sammenligne med, så jeg kan jo ikke sige om... de er ekstremt meget det ene eller det andet (F1, LL (K), s. 28) Mens der var nogle, der sad med de der studieprodukter, så sad de også med de der kollaborative... værktøjer der og skrev (F1, LL (K), s. 28)</p> <p>Gruppearbejde det er godt. Der synes jeg, jeg glad for at vi får lov til (F1, LS (K), s.28) Også igen den trekant der (teoretisk model)... som H snakkede om, det... og det der med at man får lov til at lære fra sig og diskutere (F1, LS (K), s.28) Så opnår man virkelig læring, så det synes jeg er fedt. Og det er de (underviserne) også begyndt at bruge mere af, efter det der møde (evalueringsmøde), for der var meget power-point i nogle af timerne (F1, LS (K), s.28) Jeg synes, det er så fedt når man går, altså når man sidder og diskuterer noget på en gruppe og så lige pludselig, så er der bare noget, der går op for en...Det er bare den fedeste følelse i verden... Nåh, men Gud ja, når man har det sådan (F1, LS (K), s.28) Man har sin egen mening og så kan se andres lige pludselig, nåh ja, der er faktisk en meget stor... (F1, LS (K), s.28) Ja, og det der med man kan blive sådan helt høj, når man finder på en god idé og man siger fuck (stille sagt)...det er virkelig en god idé (F1, LS (K), s.28) Jeg kan huske den gang, vi lavede den der i Kristendom... Hvor det (grinende) hold kæft – det var mega fedt, sådan lige... (F1, LS (K), s.28) Ja, når man lige connecter med hinanden, og ...Det gør man jo bedst, når man sidder i en gruppe, og når... (F1, LS (K), s.28) Fordi, når vi skal ud og være lærere, der skal vi jo også ku'... (F1, LS (K), s.28) Det kú vi aldrig gøre gennem Skype, på en eller anden måde. Det tror jeg ikke. Det vil jeg godt vove og påstå (F1, LS (K), s.28) Men det giver os jo også noget faglig udvikling, til det vi skal ud og se. Vi skal arbejde sammen med nogle... ligegyldigt hvor vi kommer hen ... Vi skal være sammen med nogle andre lærere i et team (F1, LS (K), s.28-29)</p> <p>Det virker som om vi er blevet præsenteret for nogle forskellige programmer, som vi kan bruge, f.eks. det her SkoleTube, som har forskellige programmer som Go-animate og Prezi og alle de her ting. Det synes jeg er super fedt, altså, at man nu har den mulighed, og at man kan bruge det i undervisningen, og det fungerer faktisk super godt. Fordi man kunne tydeligt se i dag, da vi skulle have præsenteret det her (for skoleeleverne 9. klasse), man har nogle elever, som er meget opmærksomme og nysgerrige på hvordan...hvorimod hvis vi havde stået op ved en tavle og "blå bla bla", altså, nu havde vi om romantikken, det er måske ikke det mest ophidsende emne altså (griner), så er det måske fint, at man har noget der sådan, ... associerer til de unge (F2, LS (K), s.9) Det er sådan mere praksisrettet, ikke så meget skrive ned...også bare til vores egen undervisning. Det er hele tiden gruppearbejde...ud at lave noget, der er anderledes og nytænkende... noget man kan bruge i folkeskolen... og det er jo ikke altid noget, der har med medier at gøre, det kan også være sådan noget poetry slam, hvor man skal synde digte og sådan noget, men ...at der sker noget anderledes. Det synes jeg da er godt ved det...at vi også er et forsøgshold, at vi får lov til så mange forskellige ting. Det er fedt, at det ikke bare er den skolegang, vi kender (F2, LS (K), s. 9-10) Så den måde, så synes jeg også, det er rart, som de andre siger, at man lige får nogle flere muligheder til det, og man begynder også ...lidt mere selv at tænke, jamen, hvordan kan jeg få IT med ind i undervisningen og kan gøre det på en sjov måde så, sådan det ikke bare bliver ligesom det plejer (F2, LS (K), s. 10) Ja, det synes jeg da helt sikker også i praktikken, vi tænkte bare helt vildt meget mere kreativt. Jeg ved ikke om det nødvendigvis hele tiden var IT, men bare det med kreativitet, vi har fået lært at bruge ...det synes jeg bare, det smitter så meget af, når man selv gerne vil vise noget på en sjov måde(F2, LS (K), s. 10) Og man kan også bare se at eleverne, de var ligesom, de bliver meget mere opmærksomme på det og synes også, det er spændende og sjovt at lave (F2, LS (K), s. 10) I praktikken, der var der en (elev),der sagde til mig. Han synes det var fedt, fordi "vi ikke skulle lære noget"...så siger jeg, ved du godt, at du har siddet og lavet tre digte i den sidste time? ..."Guuud", altså han var sådan helt, men hvis man kan skjule undervisningen ved at lave sjovt, filme eller gøre et eller andet, altså det er bare...(F2, LS (K), s.10) Men vi havde f.eks. også i praktikken ... en klasse, som skulle lave en booktrailer, og ...en gruppe de var bare simpelthen så optaget af det. De tog fri en hel eftermiddag og optagede, og sad i tre andre eftermiddage og ligesom redigerede i det og virkelig bare ...ja, virkelig var engagerede og lavede et rigtig godt produkt. Hvor man bagefter sidder og tænker, nej, hvor er det virkelig fedt, at der er nogle, der synes at det også er rigtig fedt (F2, LS (K), s. 10) Men jeg tror også at grunden til at vi blev overraskede over, at eleverne har det sådan, det er også fordi vi selv har det lidt sådan, f.eks., som D. Sagde, der var nogle der blev overraskede over hvor meget de lærte, fordi her i det sidste år, der gik vi også og snakkede rundt om, har vi egentligt lært noget i år, fordi vi har bare fået en masse ideer omkring hvordan man underviser og sådan noget, men vi har jo lært en rigtig rigtig masse, ... både hvad det handler om, vi har bare, ja, vi har været i den der idéernes verden(F2, LS (K), s. 10) Det hele er bare blusset op, og så er det jo har vi manglet lidt den der faglige, som når man siger, derfor har I lært det, eller, men vi har alligevel fået det faglige ind over samtidigt med ... så der er vi ligesom blevet ført bag lyset på en eller anden måde, altså... (F2, LS (K), s. 11) Altså, vi vil bare gerne have en almindelig læreruddannelse, men at... vi har jo fået mange flere muligheder...så vi er jo glade for det i det lange løb (F2, LS (K), s. 11)</p> <p>Ja, det er i hvert tilfælde rigtig godt, hvis man har siddet og arbejdet med noget og så komme ud og prøve det af, og se om det nu engang virker, for det kan godt være, det ser flot og smart ud, men altså virker det ude i praksis, det synes jeg er rigtig rart, Det lærer man utrolig meget af, fordi så husker man også, okay, det fungerede ikke så godt sidst, så det må vi hellere lade være med at gøre næste gang (F2, LS (K), s. 18)</p>	<p>Erfaringsbaseret og oplevelsesbaseret</p> <p>Bekræftelse gennem dialogen</p> <p>Bekræftelse gennem dialogen</p>	<p>Bekræftelse gennem dialogen</p>

STUDERENDES ORIENTERING I FLEKSIBLE PROFESSIONSUDDANNELSERS LÆRINGSRUM

	<p>Jeg tror, at det (FlexVid) er god mulighed for os, vi er blevet meget mere moderniseret, og vi har den her information og viden omkring de her forskellige programmer. Jeg tror, det er vigtigt, at vi som lærere kommer ud og får gang i de her forskellige platforme og ting, som der ligesom er tilstede i folkeskolen, fordi det er ting, som der er i elevernes hverdag. De bruger det her teknologi, og de er faktisk meget mere kloge på det, end vi er, men jeg tror, det er vigtigt, at vi mødes på midten. Så kan vi skabe et læringsrum omkring de forskellige platforme. (De problematiserer at folkeskolelærerne ikke bruger smartboard) (F3, LS (K), s.2)</p> <p>Vi har fået en introduktion til FlexVid, men jeg tror godt, jeg kan have, som den gamle lærer, som B sagde i dag, du bliver den lærer, som du selv har haft, og det tror jeg er rigtigt, for jeg føler mig ikke sikker. Jeg har fået en idé om, hvad det er, men jeg har ikke fået sådan kursus. Jeg vil sige vores Flexvid-undervisning har ikke været optimal, og den har ikke rigtig været der, vi er blevet introduceret en lille smule (F3, LS (K), s.2)</p> <p>Jeg tror, vi er mere minde på den udvikling, der sker med vores elever, og vi forstår, at sætte os ind i, at IT er blevet så stort et forum, men jeg tror også, at der er nogle elementer i den gammeldags undervisning, som vi skal huske, bl.a. den der med øjenkontakt, og nærver og den fysiske kontakt mellem elever og samarbejde, den tror jeg er vigtigt, men samtidig er det vigtig at lave en undervisning, der passer til dem og ikke til os (det handler om deltagerforudsætninger). Man kan ikke komme udenom det, IT, den er der bare (F3, LS (K), s.3)</p> <p>Jeg synes ikke, man er så skræmt for det mere. Vi er klædt på til, at sætte os ind i de her programmer, så jeg tror helt sikkert godt, vi kan være mere omstillingsparate, ja det har vi fået mulighed for. Vi er blevet mere IT mindede, nu var vi (to) i Grønland og der havde vi ikke IT adgang, så kunne vi ikke bare lave Jeopardy online, men måtte lave det og få det printet ud og så på tavlen, så vi er jo blevet mere mindede, så jeg tror måske det bare er blevet en del af vores hverdag. Jeg var ude på en papirløs skole (S-skole), det var godt nok godt, jeg havde det her FlexVid, for ellers var jeg godt nok på røven...det er den vej, det går, så har de en hjemmeside, og der er nogle Blogs, og det er vigtigt, vi har det med her i uddannelsen. Vi har fået nogle IT kompetencer som vi ikke havde fået, hvis vi gik på et andet hold (F3, LS (K), s.3)</p> <p>FlexVid er et godt tilbud til at møde eleverne, hvor de er, men eleverne skal også møde skolen der, hvor den er. Man kan godt inkorporere det, men det skal ikke kun være leg. Jeg tror, elever forbinder internettet med leg. Jeg tror, det er vigtigt at få nogle platforme, der er tilegnet læring og kun læring, selvfølgelig skal der noget leg ind over, men... Så de ligesom kan skelne mellem, hvad der er skole, og hvad der er fritid. For det tror jeg også kan blive svært, for det kan hurtigt smelte sammen med fritid, så tænker jeg, om de nu kan se forskellen, nu er jeg i skole, og nu er jeg hjemme. Den der struktur der, at der bliver stillet nogle krav, men også bare, at der bliver sat nogle rammer, det tror jeg mange ... har brug for at vide. Det er også et spørgsmål om, hvor meget autoritet eleverne skal have. Man snakker jo om, at eleverne skal have mere og mere medbestemmelse. De skal have noget indflydelse på deres læring, men hvor meget skal man så lige lægge over på dem? Det er vel medbestemmelse under ansvar....og det er der FlexVid kommer ind i (elevernes medansvar) ...og så skabe læring indenfor det der virtuelle rum...Så at de også kan bruges til noget (F3, LS (K), s. 3)</p> <p>I forhold til inklusion er det rigtig rigtig godt, fordi der skal man helt sikkert tage højde for den enkelte elev (F3, LS (K), s. 3)</p> <p>Man kan nemmere undervisningsdifferentiering ved at sende (online)den her opgave til de her elever, og en anden opgave til nogle andre elever og også links, og også sådan generelt i grammatik. Så kan online test bedre vurderer fejl. Prezi..eleverne skal også kunne arbejde med det ,giver eks. på at elever brugte det i hendes praktik). ...Skolen skal bruge det...man vil få meget mere motiverede (elever) (F3, LS (K), s. 3-4)</p>		<p>Forskellige perspektiver udfoldes</p>
<p>Pædagogisk anvendelse af IT som orienteringsgrundlag</p>	<p>Vi skal faktisk planlægge det sådan, at vi planlægger det og melder det ud, at det skal foregå virtuelt, og så skal vi tænke, hvad er det så for en pædagogik det kræver (F1, MT (K) s.4).</p> <p>Der bliver det meget sådan sat på spidsen. Der er virkelig grænser for, hvad det kan bruges til. (F1, RI (K) s.6). Ja, det er sådan klassisk forelæsning. Det som plejer at være synonymt med, når man siger undervisning, det der klassiske undervisning. Der fungerer det rigeligt, men alle mulige andre undervisningsformer, der er det en udfordring (F1, RL (K) s.6). I hvert tilfælde med det understyr vi har (F1, RL (K) s.6).</p> <p>Det er jo et digitalt penalhus, kan man sige. Til at formidle og ..altså,, i stedet for at alle afleveringer bliver skriftlige, og den skriftlighed er der så meget af i skolen (F1, LL (M), s.9)</p> <p>Det er det så heller ikke nu, men... jeg har tænkt meget over det, med med blandingen, som de også snakkede om på det der min-kursusdel. Blended er jo blevet sådan at du (underviser), du har de fleste timer ikke? I dansk hvert tilfælde. Og så har jeg nogle delelementer, sådan at de delelementer bliver helt virtuelle ikke? Og det, det har jeg så fundet ud af, det er ikke så smart (griner). jamen, det er fordi, at øh jeg kommer til at undervise ud i et rum, hvor eleverforudsætningerne øh, dem har jeg ikke fået ind, altså Så jeg skal i højere grad have ha' en blanding eller et blend i blended learning, som ..hvor vi (stud og underviser)har noget tid sammen, fysisk ikke? (F1, LL(M), s.5)</p> <p>I forbindelse med deres studiumsopgave, har jeg lagt 5 eller 6 videoer ind. Jeg har ikke hørt, hvad de siger til det, men de har angivet det som kide. Jeg tror den der...jeg har lavet en ... om at sætte mål... Ja, sådan en lille film om at sætte mål. Ja, hvor jeg har tvungen dem til at tænke, de skal formulere i færdighedsmål, kundskabsmål og holdningsmål eller dannelsesmål og det var bare sådan lidt taget ud af en stor artikel fra den dag de sku' til undervisning. Det har jeg så lavet en film om ... der vil jeg spørge til, nytter det noget jeg laver de film, for det tager alligevel lidt tid at lave. Men den ku' de gå ind og se igen og igen. Og jeg har en idé om at lave sådan flere...især det fagdidaktiske, altså hvordan kan man begrunde tekstbehandling. Hvordan kan man sætte mål, og metoder til litteraturhenvisning. Metoder til ..idéer til medieundervisning (F1, LL (M), s.30)</p> <p>Det vi snakker om her. Det er jo ikke øh en klokketimes undervisning, der skal transmittes, men det er jo det. Det er de også vant til fra YouTube, hvis de skal lære noget, altså...skal lære at skifte pakninger i en vandhane...så tager man lige en lille film, der viser det, så det der sådan instruktionsvideoer på 3 minutter, det er jo fantastisk (F1, LL (M), s.30)</p> <p>Det med at koncentrere, det synes jeg PowerPoint er super god til. Det er egentligt også det bedste ved det, ikke? Det er den, der laver PowerPointen, det kræver at man tænker, hvad er egentligt det centrale, her, hvor skal man starte for, at det giver mening med logikken osv. Simpelt hen ja (kvalificere deres), fordi det tvinger en til at tænke meget fokuseret, i forhold til ens undervisning (F1, LL (K), s. 33)</p> <p>Ja, især den der, de der 3 minutters (video) (F1, LL (K), s. 33)</p>	<p>Erfringsbaseret, men ikke med udgangspunkt i FlexVid studerende</p> <p>Erfringsbaseret</p> <p>Erfringsbaseret</p> <p>Erfringsbaseret</p> <p>Erfringsbaseret</p> <p>Erfringsbaseret, men også frentidsrettet det informanterne kommer med forslag til mulige fremtidige brug af forskellige online undervisningsressourcer, indl. adfærdsevalueringer</p>	<p>Nonverbal bekræftet med informanter</p> <p>Bekræftet af medinformanter med "ja"</p> <p>Bekræftes med "ja" af medinformanter</p> <p>Delvist nonverbal bekræftet af medinformanter, der også spørger ind til informanternes erfaring</p> <p>Bekræftes gennem dialog med medinformanter</p>

0. UDGIVNE PAPERS OG BOGKAPITLER, SOM IKKE ER MEDTAGET I AFHANDLINGENS ARTIKELSAMLING.

	<p>Jeg underviser i pædagogik, og det der med IT, det er ikke så meget endnu. Jeg er begyndt at bruge det. Jeg skulle lige lære holdet at kende, så jeg har sådan, sådan en traditionel rutine i, hvordan jeg så gør det. ...Noget jeg så har lagt op til i forhold til IT, det er det der med, altså på fredag, så skal de fremlægge noget, hvor de så selv vælger, hvordan, hvilken form, hvilket medie de fremlægger i, så det bliver også interessant, men det er rigtigt, jeg har så ikke arbejdet i en grad med bestemte programmer for, hvordan mediet skal være. Ja, nu har jeg gjort det, vi laver sådan nogle... spørgsmål, som de skal svare på digitalt, så jeg kan se om, hvor mange procent, hvem stemmer det og det, på en måde som ligesom at have tydeligere respons på...men det er blandt andet på deres studieforberedelse, hvordan læser de, så får de nogle spørgsmål af mig, så man på den måde kan se...og der er mediet jo godt, altså IT, så jeg tydeligt kan se nogle procenter, hvor mange bruger så og så lang tid, og hvem læser over flere dage osv.og på den måde så få en debat om hvordan forholdet de sig så til studieaktivitet, via IT, men ...der skal komme mere af det...specielt, det er nok det der med i pædagogik, ...de her forskellige programmer netop, hvor de kan også komme med kommentarer så det bliver tydeligt, nu kan jeg ikke lige huske hvad det hedder, iPad har det jo... (F2, LL (M), s.2) Jo, men det er godt nok svært at få... det falder dem ikke naturligt (kollaborativ læring online) og selv hvis man iscenesætter det, og jeg ved det fra fjernundervisningen, som jeg jo har meget af... at det er vildt vanskeligt, at få de der kollaborative projekter sat i gang, fordi folk de kører deres individuelle løb ...og det er en stående udfordring, ikk? ...det bliver kooperativt. De deler opgaverne ud, de studerende... "så skriver du det", der er ikke noget reelt samarbejde...og det ser jeg gang på gang. De vil hellere være kooperative end kollaborative (F2, LL (M), s. 5)</p> <p>Jo, B (underviser), hun er stadigvæk, altså hun siger også, at hun er Flexid indehaver...altså hun prøver på, at gøre det i undervisningen, men det er ikke så fremtrædende, som der måske har været i KLM eller på psykologi sidste år, hvor vi også...f.eks. vi lagde nogle blogs i KLM (F2, S (K), s.2) Rent generelt så har vi ikke noget som der sådan, skrider Flexid (F2, S (K), s.2) Nej, ikke indtil videre (bekræftende) (F2, S (K), s.2) Men vi har lidt det her med ... at vi skal lave en ny fortolkning af en tekst, på en digital måde... Så det, altså, lidt, når vi bruger nogle digitale programmer (F2, S (K), s.2) Vi prøver at få mediet ind (F2, S (K), s.2) De prøver sådan rent, altså lave noget multimodalt, når vi snakker dansk, så har vi nogle tekster, og så prøver vi ligesom på at vurdere sådan nogle book-trailers eller noget, ja en film eller et eller andet, men der ikke noget som der sådan er langdistance. Altså, at vi f.eks. sidder derhjemme og så laver noget, eller bruger det hen over Skype eller et eller andet (F2, S (K), s.2)</p> <p>Jeg synes, det er positivt (studieaktiviteter hjemme), så har jeg bedre overskud til at læse til timerne, men jeg får ikke lavet de der opgaver (online studieopgaver), for jeg får ikke noget feedback på dem... i hvert tilfælde i starten (F3, RS (K), s. 2) Der er nogle lærere, der er bedre til den (feedback) end andre, i hvert tilfælde (F3, RS (K), s. 2) Ja, det er rigtigt, der er nogle gange, hvor man afleverer noget, og så er det bare det, så er den glemt. Så ved du jo ikke, kan jeg bruge det her til noget, kan jeg ikke, har jeg egentligt forstået det (F3, RS (K), s. 2)</p>	Erfaringsbaseret	Hvornår er eller bekræftes, men der lyttes
<p>Undervisningsstiltællingen som udgangspunkt for den studerendes orientering på UCN, herunder variation,</p>	<p>...Det er essentielt (variation). Jamen, f.eks. som jeg lige nævnte, altså det der med at man starter med at informere på it's learning, hvad er det... handler om...og sige, I skal forberede jer i at f.eks. se det der videoklip, læse den lidt litteratur, ...svare på de der spørgsmål. Og så når man mødes med dem, så starter man derfra, og siger de vigtige elementer i den her undervisning, det er så sådan og sådan. I dag skal vi have det. Så er der noget kommunikation, noget mundtlig kommunikation...og så er der måske noget studiegrupperarbejde, og under vejs i den mundtlige undervisning, er der måske noget, hvor de skal snakke sammen, to og to...og komme med noget feedback, og så er der nogle billeder og så ...ja, variere (F1, RL (K), s. 20)</p> <p>Det undrede også mig, at lærerne sagde, i er her så halvdelen af timerne, men hvad skal vi så lave i den tid vi ikke er i skole? Det synes jeg er lidt svært at finde ud af, altså sådan, jo, for man kan læse og sådan noget, men det er ikke fordi man har ekstra opgaver, føler jeg ikke. Det synes jeg er lidt underligt måske. Så kan jeg godt synes, jeg mangler et eller andet (F1, RS (K), s.3) Jeg synes faktisk det går fint nok med at følge med selvom vi er mindre i skole (F1, RS (K), s.3) Det synes jeg også, men jeg er bare bange for, når det er sådan, vi kun har halvdelen af timerne. Hvad har han (Underviseren) så fortalt der, der var vigtigt, som jeg så ikke fundet ud af. Altså det er sådan lidt det, jeg sammenligner med, men det ved jeg jo ikke, fordi jeg ved ikke hvad de har haft (F1, RS (K), s.3) Nej, man ved ikke hvad man skal sammenligne med (F1, RS (K), s.3)</p> <p>Vi var jo en gruppe først, der tænkte modultænkning, og ...og det var øh studerende, der selv havde valgt (det er det ikke på igangværende Flexhold), at det skulle være fleksibelt. De er ikke bleven spurgt dem her (studerende på flexholdet), ...så det er lidt en kunstig situation det der med at tvinge dem til og til ikke at være der nærmest (griner). Vi har en model, der bygger på noget tilstedeværelse. Så eksperimenterer vi med noget, der bygger på ikke-tilstedeværelse. Men men det er jo...præmissen. Det er alt andet lige nemmere, hvis det var de (studerende) sad langt væk, så kunne de se nødvendigheden af at gå ind i videokonferencer (F1, LL (M), s.3) Altså det er en lidt kunstig situation. At det er jo ikke sådan. Pludselig var det en hel anden måde at gøre det på, end det oprindeligt var planlagt (F1, LL (K), s.3-4)</p> <p>Altså jeg synes bare, at det har været svært, fordi det har virket som om, det har været et selvstændigt forløb (Flexid - online), fordi det ikke har været en del af danskundervisningen, som vist egentlig var meningen ... Det har virket som, at det bare har været, noget vi lige skulle prøve for at se om det kunne fungere, altså ikke noget der sådan rent faktisk...bør fungere... Altså...Så jeg synes, det har virket lidt ...som, at vi har været forsøg... altså vi er jo nogle, der skal forsøge at få det til at fungere. Vi er jo nogle forsøgskaniner, kan man sige. Jeg synes bare ikke, det har fungeret særlig godt. (F1, LS (K), s.3-4)</p> <p>Jeg tror generelt, nu har jeg ikke haft holdt længe her, men sammenligner med dem jeg har i Hjørring, af og til, så er det når man står over i noget forelæsningsagtigt, at så bliver de fjerne i blikket og så bliver det fristende og simpelthen bare surfe rundt og lave alt muligt andet, på nettet eller på Facebook, ... nogen gange gør jeg det, at jeg siger, nu skal I lukke dem (bærbar PC) ned eller... de næste 20 min, der skal I sku høre efter, så logger vi af... Så jeg tror da, det er den pædagogiske styring der... der er nødvendig sådan, for de sidder alle sammen og kan gemme sig bag den skærm, ikk', men jeg har ikke...hvis man ellers sørger for at variere undervisningen med et eller andet kort oplæg og så nogle øvelser og noget diskussion, så føler de sig jo ikke fristet ...Så man skal variere sig frem (F2, LL (M), s. 8) Det vil også sige ...variation, også jeg ved ikke, jeg synes faktisk ...umiddelbart synes jeg, det er et ret godt holdt fagligt faktisk (F2, LL (M), s. 8) Jeg tager tit sådan nogle stikprøver, at nogle gange så skal de, hvis vi taler om et eller andet, så skal de sammenfatte nogle centrale dele på papir, så de hele tiden bliver holdt i gang kan man sige...Nogle gange så skal de op og fremlægge nogle af mine slides faktisk, så jeg vender det hele om og sådan lidt, altså (F2, LL (M), s. 9) Men det er jo en blanding, det må ikke være for ensformigt, både når der var tavleundervisning og ... og gå ud og bruge det i praksis, men hvis man kun skulle bruge det i praksis, så får man ikke alt med, så det skal være den der variation (F2, LS (K), s. 18)</p>	Erfaringsbaserede vurderinger	Bekræftes gennem dialogen Bekræftes gennem dialogen Bekræftes gennem dialogen Bekræftes gennem dialogen Bekræftes gennem dialogen

STUDERENDES ORIENTERING I FLEKSIBLE PROFESSIONSUDDANNELSERS LÆRINGSRUM

<p>Relationens betydning for de studerendes orientering</p>	<p>Vi kan ikke lide læreren eller underviseren på det hold...Vi tager den på anden måde (online), og så bliver det ikke til noget (F1, MT (M)s.4).</p>	<p>Erfaringsbaseret, men ikke med udgangspunkt i FlexVid studerende- lærer-udveksling</p>	<p>Bekræftet af medinformant med "nej"</p>
	<p>Det er forpligtigheden. ...at den følger tilstedeværelsen, eller det med at man kender hinanden . Den er der, når man er i samme rum. Den kommer bare mere (F1, LL (K), s. 14-15)</p>	<p>Erfaringsbaseret</p>	<p>Bekræftet nonverbalt og verbalt af medinformanter</p>
	<p>Der betyder holddannelsen og samværet da utrolig meget. Det er jeg ret sikker på (F1, LL, (K), s. 26)</p> <p>Kontakter og relationer...det tænker vi jo helt vidt. Det siger jeg også til dem, altså når de kommer på første år. Det vi kigger på er...kigger du (studerende) børnene i øjnene, har I øjenkontakt, kan I skabe relationer til dem (børnene)...og så er det faglige, jamen det...det diskuteres vi også, men vi snakker meget den der relation og så videre... På første årgang, synes jeg da i hvert tilfælde... at deres kontakt til børnene. Altså, der er jo nogle, der står op ved tavlen, som næsten prøver at gemme sig ved den ...eller finder et punkt nede bagved, som de så kigger på, ikk? Øhm, det er heldigvis ikke særligt til vel, men altså, det snakker jeg meget med dem om... øjenkontakt... altså få opbygget relationer, fordi, hvis du ikke har relationer til børnene, så...altså så er de (børnene) ret ligeglade (F1, PL (M), s.7)</p> <p>Sådan uformelt- en autoritet....den, det er du ikke i dag...den skal bygges op (F1, PL (M), s.7)</p>	<p>Erfaringsbaseret</p>	<p>Bekræftede gennem dialogen</p>
	<p>De (studerende)har også det arbejdsfælleskab på afdelingen, netop som du siger, det der mesterlære, der er meget vigtigt, og de siger, de spørger deres vejleder for at få verificeret de kilder, de finder på nettet, og der er den der mesterlæreforståelse af at viden, det vi skal her, det handler om det vi og vores vejleder er dem, der er eksperter på det her område...ellers så finder vi nogle, der er det her i afdelingen... der ligger den der underliggende i det, det er også det der med, at fordi de har så lange praktikperioder og de kommer tilbage til samme afdeling, så det er også noget med at blive integreret i et fagligt fælleskab, som også rækker, på en eller anden led, jeg ved ikke om de studerende er bevidste om det, men vejlederne de vurderer jo også, er det en vi vil ha' ansat her i fremtiden.... det der med at de er der et ½ år, og det er første gang de skal ud og røre ved faget, gør at man bliver afhængig af, at man bliver indlemmet i det der faglige fælleskab...for overhovedet at få lov til at lære noget (F2, RL (K), s. 1-2)</p>	<p>Erfaringsbaseret og delvist personificerende med de studerende</p>	<p>Bekræftede gennem dialogen</p>
	<p>Vi har så lidt social tid sammen, at vi bare er nødt til at udnytte det man har heroppe (på UCN) (F2, RS (K), s. 18)</p> <p>Nej, de er nødt til rent fysisk og personligt at involvere sig, at overhovedet, at få vedkommende til at samarbejde, at få det billede som de ønsker og fremstille, for hvis ikke de opnår en eller anden kontakt med vedkommende (patient)så får de ikke det billede, de ønsker, hvis ikke så vender vedkommende sig bare...de er nødt til på en eller anden måde at oprette den eller få den (relation til patienten) for at kunne...(F3, KV (K), s. 4)</p> <p>Ja, plus håndværket også at de kan mærke på knæet og forestille sig inde i hovedet hvordan knæet ser ud, det kan de jo se på, det kan de jo finde på nettet, hvordan er det røntgenbillede ser ud, og så skal de kunne forestille sig, hvis nu jeg vipper den vej, så kan jeg godt se, at så knoglerne de drejer den vej, eller så drejer de den vej ...det er måden, man bare lærer på (ved at gøre) (F3, KV (K), s. 4)</p> <p>Jeg synes de kan bruge det (online mediet) meget de studerende imellem, hvor de kan være meget isolerede nogle steder, hvis de mødes standardiseret mens de er i klinisk (praksis) ... dem der er langt væk, hvor de kan sige " Jeg har gjort sådan og sådan", at det bliver sådan mere, at de kan mødes virtuelt for dem, der er langt væk henne (F3, KV (K), s. 5)</p> <p>Men skal det så ikke være sådanne uformelle møder hvor de så bare siger... på fredag kl. 12-13 mødes vi, og snakker vi lige, siger Gertrud, jeg har det bare så svært lige i øjeblikket, og så siger Ida, hvad har du det svært med, et uformelt møde hvor de bare sådan snakker, jeg har oplevet det her, og de så snakker, men ikke sådan noget med at nu skal I skrive (F3, KV (K), s. 5)</p> <p>Plus, at de kan sparre fagligt, og de kan finde ud af Gud sådan og sådan ... For ellers så er de jo meget låst i deres studiegrupper, det er dem de skriver med, det er dem de følges med, men hvis de så tvinges til at kontakte til nogle andre, så kan det godt have indflydelse på deres uddannelse senere hen til at de måske laver nogle andre studiegrupper og skriver opgaver med og sådan. (F3, KV (K), s. 5)</p>	<p>Erfaringsbaseret, men ikke MED udgangspunkt i FlexVid studerende (M)</p>	<p>Bekræftet af medinformant med "ja"</p>
<p>Overkuelighed, sammenhæng, meningsfuldhed og håndarbejdets betydning for studerendes orientering</p>	<p>Hvor det at koble, der er nogle, der kan have det svært i en klasse og det miljø, de er i. At de så kunne gå hen på uddannelsesstationen og få det der... for med sig selv og nogle få. Det kunne faktisk være, at det kunne skabe ro (F1, MT (M), s.4).</p> <p>Vi kan forberede dem på noget. Vi kan måske gøre det lidt mere gelinde(F1, MT, (K) s.5)</p> <p>Altså, det (aktive online diskussioner) kræver i hvert tilfælde, at man som underviser strukturerer det, og giver dem nogle deadlines og nogle opgaver, fordi det er sjældent, folk de synes, at de får noget ud af bare at gå ind i en diskussion. Så det kræver i hvert tilfælde, at der bliver stillet nogle krav til, hvad det er, der skal... (F1, RL, (K), s.13).</p> <p>Og så også ... følge op. Det der med at der hele tiden er forbindelse fra det de skulle på nettet...at der forbindelse ind i det, som vi så gør sammen, når vi mødes (med de studerende) (F1, RL (K), s.21.)</p> <p>Det vil jeg sige, det kan man simpelthen ikke (studerende strukturerer egen studietid), og vi er på den måde er forpligtet på ...tilrettelægge hele det studie, som ligger i de 75% af deres studietid (er hvor de ikke er tilstede på UCN). Og på den måde, så giver det meget mere vind i sejlene til det, at man kan sætte nogle rammer, som de så netop....Men på en eller anden måde er man nødt til at være igangsættende, og også skabe nogle strukturer, hvor indenfor, altså ligesom lave nogle grupper og lave nogle projekter, og lave nogle ting, som skal løses i den studietid (F1, LL (K), s.24)</p> <p>De er lige startet og de skal tages lidt i hånden, og der skal struktur på (F1, LL (M), s.25)</p> <p>Jamen, det er det der med...det har virket som om, det har været noget helt andet. Altså, her har vores lærer kørt, og her har FlexVid kørt (illustrerer adskillelse med hænderne). Det er som om, det ikke er tænkt sammen overhovedet (F1, LS (K), s.4)</p>	<p>Erfaringsbaseret, men ikke MED udgangspunkt i FlexVid studerende (M)</p> <p>Erfaringsbaseret</p> <p>Erfaringsbaseret</p>	<p>Bekræftede af medinformant med "ja"</p> <p>Bekræftede af medinformant (lækonet)</p> <p>Bekræftede af medinformant dialogen</p> <p>Bekræftede af medinformant dialogen</p> <p>Bekræftede af medinformant dialogen</p>

0. UDGIVNE PAPERS OG BOGKAPITLER, SOM IKKE ER MEDTAGET I AFHANDLINGENS ARTIKELSAMLING.

<p>Jeg tror problemet har været det her med, vi ikke har vidst, om det var rigtigt, det vi gjorde, fordi vi har måske fået en udgave, eller en opgave, og vi har ligesom ikke haft nogle retningslinjer at gå efter, men netop fordi at som F siger, der kunne gå lang tid før, at man fik svar... Så blev det lidt sådan noget...vi tror, det her det er rigtigt, vi prøver at sende det afsted (F1, LS (K), s.5)</p> <p>Jeg tror det, jeg synes, der er svært. Det er, at det først gik op for mig for to uger siden, hvad det egentlig handler om (FlexVid) lidt. Jeg troede...det var denne her dansk (underviser), den lærer vi nu har, som var FlexVid (F1, LS (K), s.5)</p> <p>Og så siger de egentligt (underviserne til evalueringsmødet), at FlexVid, det er jo i alle timer, og så sidder alle os andre bare og kigger på hinanden, og kan ikke rigtig forstå, for det er overhovedet ikke sådan, vi er blevet præsenteret til det ... Og vi fik sådan en meget tvetydig mail, inden vi startede, om at nu er vi blevet udtaget til det her, og vi vidste faktisk overhovedet ikke, hvad det var... Så enten, så skulle det have været, og nu siger jeg det virkelig – børnehøjde ikke og, fordi det var virkelig som om, de snakkede altså russisk til os til at starte med... Der gik lang tid, inden det blev gjort klart for os, hvad det var (FlexVid)... Vi har også fået en forkert opfattelse af hvad FlexVid var, så vi har misforstået hinanden, og når det er over mails og over videokonference og sådan noget, så opstår der misforståelser hele tiden... resultateret i, at vi er blevet indebrændt på ham (underviseren) og FlexVid, frem for at se mulighederne i det (F1, LS (K), s.5-6)</p>	<p>Altså det, det der...det er svært ... hvis læreren ikke "skærer det ud i pap" / hvad det er han/hun mener, der skal laves i opgaven (F1, LS (K), s. 7)</p> <p>...men jeg synes også han (underviseren) måske tit stiller for åbne opgaver,at det til sidst sådan spænder ben for os, for at kunne lave den rigtige opgave, ... så jeg synes måske han sku' begrænse det lidt, så vi kunne få et mere produktivt – sådan resultat ud af det (F1, LS (K), s. 7)</p>	<p>Erfaringsbaseret og undringsbaseret</p>	<p>Nuanceret af medinformant, der adspør at man også kan lære af fejl</p>
<p>Men jeg ved heller ikke, om jeg stadigvæk har misforstået det (F1, LS (K), s.10)</p> <p>Jamen jeg tænker sådan, at han (underviser) formidler noget. Altså f.eks. siger A (medinformant), at vi mangler en presentation af noget, en der kommer og siger, prøv at hør her, sådan og sådan og sådan, at vi bliver sat ind i stoffet (F1, LS (K), s.10)</p>		<p>Erfaringsbaseret</p>	<p>Bekræftes delvist nonverbal</p>
<p>Altså jeg savner helt vidt meget det der med, at "når du har forklaret det sådan her F (overfor en klasse folkeskoleelever), og der så sidder ti, der ikke forstår det, hvordan kan man så forklare det, hvordan, hvad er det, der gør, at de (eleverne) ikke forstår det på den måde? Og så slynger de (underviserne) lige et eller andet cooperative learning ud, og så...fordi det har de lige hørt... ligesom de lige har hørt ordet inklusion, og så skal vi sidde og høre om det. Nej, jeg synes det er noget lal... Jo, men vi skal jo i praktik en måned nu. Jeg føler ikke, og jeg synes ikke, vi har fået ordentlige redskaber til at stå og øhh, altså. Det synes jeg ikke. (F1, LS (K), s. 8)</p> <p>Men jeg ved ikke, hvad det er I sådan tænker med det FlexVid. Er det meningen, sådan det bare ska' vel ikke erstatte al undervisningen? Hvor stor en del? (F1, LS (K), s.31)</p>		<p>Erfaringsbaseret</p>	<p>Nuanceret af medinformant, der er noget som kommer senere i studiet</p>
<p>Jeg følger, det der brev, det var på russisk (F1,LS (K), s.33)</p> <p>De første 4 linjer så gav man op (F1,LS (K), s.33)</p>		<p>Erfaringsbaseret</p>	<p>Bekræftes gennem dialog</p>
<p>Der kan du se, vi brugte næsten en halv dag til at forstå ,hvad det var... Sådan burde det jo ikke være (FlexVid) (F1, LS (K), s. 40)</p> <p>Det er i hvert tilfælde ikke en god start på det (F1, LS (K), s. 40)</p> <p>Jeg vil mene, at hvis vores , der har vi spildt et halvt år på at lave de opgaver i forhold til, hvis vi havde fået god introduktion fra starten af, så havde vi fået noget ud af dem. Altså jeg følger...jeg kan lave en filmanalyse...(F1, LS (K), s. 40)</p> <p>Men også bare det at lærerne ved, hvad det er (FlexVid)(Grin) (F1, LS (K), s. 40)</p> <p>Det er en forudsætning (F1, LS (K), s. 40)</p> <p>Jeg mener, lad vær med at introducere os for det, som om det er noget virkelig stort, vi aldrig helt forstår, fordi det er jo egentlig rimelig meget... Vi skal bruge medierne meget mere end vi gør...Altså (introducere), så kan alle da forstå det (F1, LS (K), s. 41)</p>		<p>Erfaringsbaseret</p>	<p>Bekræftes gennem dialog</p>
<p>Hvis ikke de (studerende) får det at vide (at de må trække sig) så...så tror de jo bare, de skal være med til alt, hvis ikke de får at vide, at det er i orden at lige at trække sig lidt eller... (F2, KV, (K), s.13)</p>		<p>Erfaringsbaseret</p>	<p>De studerendes informationsbehov</p>
<p>Men har de hørt om FlexVid projektet (de nye FlexVid studerende), mine har ikke hørt en lyd om det (F2, KV, (K), s.13)</p> <p>Nå nej, men det er noget af det jeg lige skulle høre i dag, om de burde have vidst det, for mine de lignede da store spørgsmålstegn. De havde aldrig! Hørt om det ...Ja, det er fordi vi kører videre med modellen i år (F2, KV, (K), s.14)</p> <p>Sådan så mine ud sidste gang (F2, KV, (K), s.14)</p> <p>Det var vi forberedt på sidste gang, at de så sådan ud, det var jeg ikke denne her gang. Da troede jeg faktisk de havde hørt lidt om det, nå okay (F2, KV, (K), s.14)</p> <p>Det havde vores også. De var blevet introduceret (F2, KV, (K), s.14)</p> <p>Det er da mærkeligt (nærmest hviskende) (F2, KV, (K), s.14)</p> <p>Men det kan være, de ikke var der til undervisningen (der grines) (F2, KV, (K), s.14)</p> <p>Det fortæller de jo ikke så... (F2, KV, (K), s.14)</p> <p>De havde styr på, hvad for en gruppe de var i, og hvem de skulle være sammen med og, det havde de helt på plads... Det var de helt knivskarpe på, ja så tænkte jeg, hold da op, det var dejligt (griner) (F2, KV, (K), s.14)</p> <p>De forstod ikke selv, altså de der FlexVid hold, de synes godt nok, må jeg indrømme, altså det var den opfattelse jeg fik, at de synes det var lidt træls, at de var et FlexVid hold sådan lidt nogle forsøgskaniner ,det gav de udtryk for (F2, KV (K), s.14)</p>		<p>Erfaringsbaseret, men forskellige erfaringer</p>	<p>De studerendes informationsbehov</p>
<p>Det er meget fint (FlexVid)...altså det irriterer mig stadig, at der ikke er mere undervisning (F2, RS (K), s.1)</p> <p>Jeg synes, det er dejligt, når man bor så langt nede i landet, at man ikke behøver at komme herop så tit, ... Jeg synes det er godt, det nye de vil lave med skemaet, sådan at der ligesom står, eller gives en idé til hvornår man skal skrive hvad og sådan noget, det synes jeg, det lyder som en helt vildt god idé. Det blev vi præsenteret for her i sidste uge...Jamen, det er fordi, der har åbenbart været mange klager over ... at folk har været sådan, at det var alt for, altså for nærmest at læse til radiograf nærmest, fordi man skulle aldrig rigtig være oppe på skolen og sådan , Der var mange, som ikke tog hensyn til, at de faktisk også skulle læse helt vildt meget, fordi at de nok ikke kiggede på it's learning eller hvad ved jeg, og så vil de så lavet skemaet sådan, at der står, hvornår man skal læse hvad. F.eks. om mandagen kan man læse det og det og det, som man skal have om onsdagen, sådan at skemaet bliver fyldt ud, selvom der er mange dage man ikke skal op på skolen... Det virker sådan lidt børnehævet, men det er nok en meget god måde... Altså det er det samme, som vi skulle før, hvor det bare står på skemaet, at vi skal læse det (F2, RS (K), s.1-2)</p> <p>Jeg synes også, det er fint nok, at vi har samlet vores lektioner lidt mere sådan. Vi har flere dage heroppe fra 8-3 i stedet for at man har 5 dage med en lektion hver dag...så man ikke skal herop så tit, så man har lidt mere ro til at sidde derhjemme og læse og selv finde ud af nogle ting... Det synes jeg gør det mere overskueligt (F2, RS (K), s.2)</p>		<p>Erfaringsbaseret</p>	<p>Nuanceret og uddybes gennem dialogen</p>

STUDERENDES ORIENTERING I FLEKSIBLE PROFESSIONSUDDANNELSERS LÆRINGSRUM

	<p>Jeg synes også nogle gange det der it's learning, der bliver jeg.... Så sidder jeg bare og tænker, jeg ved ikke, hvad jeg skal (griner). Altså, jeg kan ikke finde rundt... Jamen, jeg kan ikke finde rundt derinde, jeg bliver forvirret over det, så lige pludselig, så er jeg inde på noget, så tænker jeg, jeg skal lige på toiletet eller et eller andet, så lukker den ned eller...og så tænker man (F2, RS (K), s. 7)</p> <p>Hvor er det henne? (F2, RS (K), s. 7)</p> <p>Hvor er det nu, og så kan man sidde og bruge, jeg ved ikke hvor lang tid på. Især på modul 1 og 2, der kunne jeg slet ikke finde ud af, hvor man skulle finde, hvad man skulle læse og sådan noget og var helt forvirret, men det tror jeg også bare, ligger til mig, at jeg ikke kan finde ud af sådan noget (Griner) (F2, RS (K), s. 7)</p> <p>Det er ... også rodet, det der er derinde (på It's learning) (Griner) (F2, RS (K), s. 7)</p> <p>Nu har vi it's learning, skemaet og så har vi...(F2, RS (K), s. 7)</p> <p>Modulbeskrivelsen ...hvor der står... (F2, RS (K), s. 7)</p> <p>Det er bare, man skal lige ind i det (F2, RS (K), s. 7)</p> <p>(Grin)</p> <p>Det er da også lidt nemmere nu (efter et år), altså sådan, eller også er det bare fordi, jeg er lidt mere heldig, at jeg rammer det rigtige (F2, RS (K), s. 7)</p> <p>Ja, det synes jeg, det er forvirrende.... Ikke It's learning, det er ikke så stort et problem, som det var i starten i hvert tilfælde, og hvis man bare får lige sådan lidt mere overskud over det, fordi den gang, jeg var i praktik og så kom tilbage, eller over sommerferien ,der kom der over 100 opdateringer, så bliver man lidt chokeret, når der står 99+ og over 100, så sidder man bare og tænker, oh fuck, der skulle jeg nok have være inde lidt tidligere, men der er så ikke, det er nok kun en tiendedel, der er til os (F2, RS (K), s. 7)</p>		
	<p>Men også...i starten der var det også mere det med, at vi skulle ligesom indstille os på det, at det her, at vi skulle... Der har virkelig været lang tid, hvor folk ikke rigtig vidste, hvad flexvid var (F2, LS (K), s. 9)</p> <p>Det er også først gået op for os her i foråret (2013), må det have været (F2, LS (K), s. 9)</p> <p>Jeg tror stadig nogle gange, vi er lidt i tvivl (F2, LS (K), s. 9)</p> <p>Vi ved heller ikke, hvad vi skal få ud af det her projekt. Altså, de der målsætninger de, de mangler! (F2, LS (K), s. 12)</p> <p>Det skulle vi måske have fået sendt ud med brevet den gang, hvor vi blev optaget, at det her, det er målet med...FlexVid, så havde vi måske også taget det lidt mere seriøst (F2, LS (K), s. 12)</p> <p>Jeg tror også, man havde haft en mere klar indgangsvinkel til, hvad det var man skulle, og hvad det var, der blev forventet af en som FlexVid studerende. Man bliver hurtigt lukket, når det er sådan, at man har nogle dårlige oplevelser med det...lidt (F2, LS (K), s. 12)</p> <p>Eller i hvert tilfælde skeptisk (F2, LS (K), s. 12)</p> <p>Skeptisk, det er måske det (F2, LS (K), s. 12)</p>		
	<p>Det virker også sådant helt ligegyldigt, fordi så siger jeg til ham, det var så C vores lærer, skal vi så aflevere det, så siger han: "Jamen, det var mest for vores egen skyld, nogle kunne godt lide at aflevere"...der bliver ligesom lagt sådan en ligegyldig hen over det (F3, RS (K), s.2)</p> <p>Det er ikke så vigtigt, og i behøver ikke...men det er da rart nok, i ved hvad der sker på de der hjemmesider og sådan noget, altså, jeg fik ikke kigget på det i går. Hvis jeg havde vidst, at jeg skulle aflevere noget, så havde jeg kigget på det i går, men...(F3, RS (K), s.2)</p> <p>Men jeg synes også, når man kommer til eksamen ,så forventer de noget, som man egentligt ikke troede de forventede, fordi at det er sådan lidt, ja, det ved jeg ikke, jeg er bare nogle gange forvirret over, hvad man skal kunne, og hvad man ikke skal kunne. Jeg synes der er noget ,der virker ligegyldigt, og så er der noget der virker sådan, det her skal i kunne, men nogle gange så skal man også vide det der er ligegyldige alligevel, så det synes jeg nogle gange godt kan være lidt svært (F3, RS (K), s.3)</p> <p>Men ja, man bliver da stillet i nogle situationer op til eksamen hvor man tænker, okay, det var jeg ikke lige forberedt på (F3, RS (K), s.3)</p> <p>Jeg vil sige at jeg er blevet bedre til at studere, også fordi man vender sig til, at man har de der dage, og man kan forberede sig til det. På andet semester, hvor der var alle de der "fridage", der kunne jeg slet ikke finde ud af det, for så havde jeg jo fri, også fordi vores skema stod som fri, der var ingenting på skemaet. Det har de så lavet om nu, så nu er der altid nogle aktiviteter, selvtilrettelagt studieaktivitet, hvor man så tænker, okay, fordi man ved, der er noget, der skal laves. Jeg kunne ikke rigtigt finde ud af det på modul to, hvad er det, der skulle laves (F3, RS (K), s.3)</p> <p>Det har også hjulpet mig. Det hjalp virkelig mig på sidste modul (7), at man holder sig selv fast, det er det, jeg skal lave i dag, for du kan se det dag for dag, man skal ikke tænke 10 dage frem, man skal bare kigge, nå hvad skal jeg lave i morgen, så kigger man på det, om så kigger på det dagen før eller dagen efter, altså, hvis det nu først er til fredag, så kan man godt kigge på det torsdag, hvis man har bedre tid der, men det 'giver bare en bedre, så man kan styre lidt, hvad har jeg tid til, hvad har jeg overskud til, hvad har jeg lyst til, fordi så får man også mere lysten til at læse det (F3, RS (K), s.3)</p> <p>Jeg ved ikke om det er FlexVid, der har haft indflydelse på det, men jeg synes i forhold til, at de har fået ændret skemaet, og så det er ændret sådan virkelig struktureret, hvad det er vi skal kigge på, at der er tal i modulbeskrivelsen, og så går vi ind og kigger på tallet i webUntis (skemaet)...du har 2 ting du skal holde øje med webUntis og din modulbeskrivelse, og så går du ind og kigger i modulbeskrivelsen, hvad er det jeg skal læse til det her dag, og hvis det ikke hænger sammen, så går du ind i webUntis og tjekker, hvad nummer er det rigtige (F3, RS (K), s. 5)</p> <p>Ja (man har brug for guidning,) for ellers så sidder du bare fuldstændig blank og fatter ikke, hvad det er det hele går ud på (F3, RS (K), s. 5)</p>		
<p>Læringsrum og læringsmiljøet betydning for studerendes orientering</p>	<p>Selve...læringsmiljøet der, hvor man sidder betyder rigtigt meget.... så tror jeg, det er vigtigt, at de følger sig godt tilpas, og synes at de sidder i et studiemiljø, at de ikke sidder i et eller andet tilfældigt lokale, hvor der er sat et kamera op (F1, MT (K) s.5)</p> <p>Ja (tydelighed)...Ja (struktur) (F1, LS (K), s. 7)</p> <p>Altså vi blev meget hurtigt bekendt med, at dem der sad hjemme, de ku' meget tydeligt høre, hvad vi sagde, men sådan nogle rent lavpraktiske ting med, at de ku' ikke se, hvad der var på projektoren, altså lysætningen i rummet var helt forkert, og de ku' ikke høre, hvad de medstuderende spurgte om. De ku' høre vores svar, og så ku' de sådan resonere sig frem til hvad er der så måske blevet spurt om, men det var sådan nogle helt lavpraktiske ting (F1, RL (K) s.5) Men der var et af lokalerne fra 3.07...som vender mod nord...ja, og det kan være, at det er det... (F1, RL (K), s.5)</p> <p>...der kommer rigtig meget sollys ind, hvor man er uheldig derovre i den side (F1, RL (M) s.5).</p>	<p>MT</p> <p>Erfaringsbaseret, men ikke med udgangspunkt i FlexVid studerende</p> <p>Erfaringsbaseret</p>	<p>Nonverbal bekræftet (n) af medinformant</p> <p>Nonverbal bekræftet (n) af medinformant</p>

0. UDGIVNE PAPERS OG BOGKAPITLER, SOM IKKE ER MEDTAGET I AFHANDLINGENS ARTIKELSAMLING.

	<p>Jeg vender altid tilbage til det Y (en person vejlederne kender fra et fælles forum) sagde i tirsdag. Vi har så stærk en kultur (inde på sygehuset) og så mange regler og rammer og, for hvordan det skal være. Det ved alle godt, der er indenfor sundhedsvæsenet, at...sådan her skal det være, og sådan er det, man er ikke ret god til at tænke ud over det. Det tror jeg vi bliver nødt til fremover (F1, KV (K), s. 20)</p> <p>Men vores vrede er også styret af, at der er noget, der hedder kræftpakker, og der en sundhedsstyrkelse, der nedsettter regler og retningslinjer for alt...og det der med, at man er ved, at løbe...altså onkologiske (kræft)patienter, der skal fast screens eller hvad hedder det, og der tænker jeg, at vi som samfund, at det på afdelingen er i hvert tilfælde styret meget af det på en radiologisk afdeling, og det er man vel lige som nødt til at kigge på. F.eks. alle de urografier (mrescanninger f.eks. for at finde prostatacancer vi laver (F1, KV (K), s. 21)</p> <p>ja. Vi er presset af, at der er lige præcis så og så mange dage til, at nu skal den kræftpakke være igennem, og selvfølgelig skal, jeg synes, det er helt fint, at kræftudredninger, de skal foregå på nogle bestemte men vi har et samfund, der ikke kan honorere de krav, som der er.</p> <p>Men der er så gøet pres på, og det synes jeg da også, vi kan mærke, at det giver øget pres på de læringsmuligheder... lige nu er der pres på stuerne, og er der så sygdom og besparelse og andet, der eller kommer ind...for der skal også bare være en lille grad af noget udvikling altså (F1, KV (K), s. 21)</p> <p>Nogle gange på læringsmiljø, og så må man bare sige, okay, "vi kan så ikke nå at reflektere i dag (vejleder og studerende), jeg kan bare nå at gå sammen med dig, som daglig vejleder på stuen, og så må vi lave de undersøgelser, vi kan lave" og det kan de studerende jo også mærke, at tommelfingeren, at der kommer pres på ...og det er så i den negative retning, det her øgede pres, og øh hvordan man så kan dæmpe op for sådan noget, det er jo svært at sige, for kan de så sidde lige så stille virtuelt og få noget med sig i stille og fredelig ro, uden at der står nogle og guster dem i nakken, bliv nu færdig med den CT-scanner, for jeg har den næste (pt.) der står herude, øhm... (F1, KV (K), s. 21)</p>	Erfaringsbaseret	Nonverbalitet belysning af mediefornem og verbalitet "ja"
	<p>Ik, altså, man kan jo ikke lugte tingene (online). På på...Jeg siger ikke at det er noget stort problem, men jeg ville nok tænke lidt... at det er bedre til nogle forklaringer (det fysiske rum)...lidt ligesom det med, at man aldrig skal diskutere på mail, og at man aldrig skal diskutere på SMS. Nogle af de der ting bliver jo...kan køre helt enormt ud, hvor konfliktløsninger mange gange er sådan, et smil eller lidt sjov eller ...man kan få det...sådan bruge det f.eks. smil, så at ting ikke kører op i en spids (F1, LL, (K), s.17)</p>	Erfaringsbaseret	Oplævs belysning af nonverbalitet og mediefornem
	<p>Altså, hvis det kan lade hverdagen for nogle... elever, at man har den form for, hvad kan man sige, varieret fjernundervisning. Det er sådan lidt, der ikke også?...at man har mulighed for, at sidde og forberede noget sammen med en gruppe et andet sted, sådan at de...i princippet, så er det lige meget, om man sidder med sin gruppe på UCN eller man sidder et eller andet sted ude i Ugeer Halne, er det ikke det? Altså, jeg tænker på, det kan være en fin nok måde, at gøre det på, og især hvis det er med til at udvikle deres kompetencer indenfor brugen af IT, ...altså, kommunikationen (F1, PL (M), s.8)</p>	Erfaringsbaseret og oplevelsesbaseret	Bekræftes gennem dialogen
Overgangen fra et rum til et andet	<p>Altså, jeg er da heller ikke tryk ved, at f.eks. vi skal mødes på Skype, for så ved jeg, det er lige så nemt og sidde og trykke på Kryd og så bare gå fra computeren. Så lade være med, at så komme her (på UCN), fordi her (UCN) har man virkelig et ansvar, men hvis man bare sidder foran computeren, så er der så meget andet, som der er så meget vigtigere for en selv, når man sidder hjemme. Her (på UCN) er man ansvarfuld (F1, LS (K), s.31-32)</p> <p>Og man kommer, og man laver sine ting. Jeg tror ikke at jeg ville være sån' æh voksen nok til at så gå ind (via pc) og så... ja (F1, LS (K), s. 32)</p> <p>Jeg tror også, det har noget at gøre med, at når man kommer herud, så er man indstillet på at nu er jeg i skole... Og n u skal jeg lære noget, altså man indstiller sig ligesom på, hvad det er, der skal foregå. Hvorimod hvis man sad hjemme i sofaen og fjernsynet kørte og telefonen ringede og altså, der er al for mange andre ting (derhjemme), der foregår. Sådan har jeg det i hvert tilfælde. Og jeg synes, det er rart at vide, at det er herude det foregår (F1, LS (K), s. 32)</p> <p>Her (på UCN) der er man 100% fokuseret mens derhjemme, der er man kun 10% (F1, LS (K), s. 32)</p> <p>ja, også fordi man bliver nødt til at have lidt hånd i hanke med det, fordi, det er jo også det der med, det kan også godt blive æh, at så snakker de bare...som ikke er sådan noget fagligt noget. Ja, så, jeg tror ...de skal have nogle rammer, men det skal ikke være altså for løst. Der skal være lidt struktur på det, tænker jeg... Vores studerende de skal også sige, hvis de går, altså de kan ikke bare gå fra et rum eller noget, så, vi ikke kan finde dem, eller... (F2, KV (K), s.6)</p>	Erfaringsbaseret, delvist med udgangspunkt i egne personlige erfaringer	Bekræftes nonverbalitet af mediefornem
	<p>Men det virker som om, at der et stort spring imellem og så komme fra seminariet og så herud i hvert tilfælde...Det kommer nogle gange bag på dem tror jeg... Altså, at der er forskel på, at stå som udestående og opleve undervisning i folkeskole og så være en del af den undervisning, og så prøve at skal stå for den (undervisningen) deroppe. Der er jo enormt meget bag gardinet. Altså, der foregår... øhm, vi har meget travlt. Vi skal dokumentere mange ting... det tror jeg, det er rigtig svært. Det kommer bag på mange, plus plus, det er bare hårdt som menneske, hvad hedder det, og så ku' indgår i en relation med så mange mennesker i 7 lektioner om dagen, ikk? (F1, PL (M), s.14)</p>	Oplevelsesbaseret	Bekræftes gennem dialogen
	<p>Så kan vi sige, hvad vi vil, men de (studerende) gør det, som de lærer det i praksis (F2, RL (M), s.3)</p> <p>...også de redbkaber de stiller (Klinikken) til rådighed, det er stadigvæk, det der tæller, det er ikke hvad læreren ude på skolen siger... det er "hvad der foregår herinde (i klinikken) i den virkelige praksis" (F2, RL (K), s.3)</p> <p>Jeg kan godt se at det kan være et problem", hvis man i en daglig praksis får...lærer af sin lærermester, at det er i orden og så lige tjekke på google, og så lige google, når der er seminar...det ikke er i orden (jf. det lærte på UCN), det er jo de samme personer, man snakker med. Den ene dag er det i orden, og den næste dag er det ikke i orden (F2, RL (M), s.3)</p>	Forskellige erfaringer og oplevelser	Nuaneres gennem dialogen med forskellige erfaringer

STUDERENDES ORIENTERING I FLEKSIBLE PROFESSIONSUDDANNELSERS LÆRINGSRUM

	<p>Sådan i forhold til praktikanternes læring...det er jo at have det der bagtæppe af noget teoretisk, det kan være noget hypoteser, når man så kan få lov til at prøve ud og så ligesom spille op imod det. Jeg tænker lidt, det er der læring opstår, fordi hvis man bare kom ud og lærte kun af at være her, det kunne man, det kunne blive en rigtig god, hvad skal man sige...Ja, praktiker af, men det er ikke sikkert, at det nødvendigvis altid var den bedste læring, man kan formidle. Så jeg tænker faktisk den teoretiske del fra seminaret, den er vigtig i forhold til, at der bliver et eller andet rum der at spille i (F2, PL (M), s. 8)</p> <p>Jeg synes bare, vi har fået lov til at komme ind i en 10 klasse, altså fået lov til at undervise dem, det giver så meget, fordi det er bare noget andet at stå foran eleverne og ligesom have noget, du kan undervise, hvor du kan godt møde op på seminaret uden egentligt at have forberedt dig. Altså, det kan du i og for sig godt, men det kan du bare ikke når du står overfor en klasse, som gerne vil modtage undervisning, og det lidt det, det handler om, hvis du vil være lærer, jamen, så skal du jo forberede dig, og du skal have noget materiale klart. Så det synes jeg også er klart. Altså, det er jo fedt, at vi får det ind med det samme (F2, LS (K), s.12)</p> <p>Altså, her når du underviser på klassen, så er det meget mere at formidle, det vil har læst om, så hvis vi skal have et kapitel hver, og så skal vi selvfølgelig lade som om vi er en 5. klasse eller en 7. klasse... Ja, og så lave grupper, men der er de (medstuderende) også meget modtagelige overfor de opgaver, vi giver. Det ved vi jo ikke, om de i folkeskolen er. Så synes jeg, det samarbejde vi har lige nu med seminariskolen (10. klasse) hvor vi er ovre der, og skal undervise dem, der bliver vi nødt til at tænke helt anderledes. Hvad vil de være modtagelige overfor, hvad har de lyst til at høre, hvordan skal jeg fremtræde, for at de lytter, ...fordi mine klassekammerater, de skal jo lytte til mig...hvor...jamen, det er bare noget helt andet (F2, LS (K), s.12)</p> <p>Jamen, det er jo i virkeligheden noget, der er gået op for os, hvor lidt 10. klasse egentligt ved....hvorimod hvis du underviser for dit hold, jamen, så er de vel på samme niveau som en selv, så kan du meget bedre tilrettelægge... der er nogle andre forudsætninger (F2, LS (K), s.13)</p> <p>Men også måske lidt mere...jeg ved ikke konkurrenceminded, det er måske ikke det rigtige ord, men når der... så man er oppe i klassen, så skal det jo være 100% korrekt efter det, der står i bøgerne. Det skal være teoretisk korrekt.... fordi der er så mange, der sidder og bedømmer en, fordi alle sammen er på samme niveau...og der sidder en ...vores egen underviser og så betragter... os undervise, men når man er ude i en folkeskole i praktik, jamen, der kan man jo måske mere hvile i sig selv og de egenskaber man selv har, det behøver ikke være 100% teoretisk korrekt, det man gør...hvis bare eleverne de får en god læring ud af det, fordi de får den der gode oplevelse og ... det synes jeg måske er... det må jeg nok indrømme, det er fra det her (praksis), vi lærer det (F2, LS (K), s.13)</p> <p>Men der lærer du jo meget der, det med at skal hurtigt omstrukturere og hvad skal vi nu lave, altså have en plan-b i forhold til når vi underviser de her (elever). Vores medstuderende heroppe, der er der jo ikke sådan lige...der behøves du ikke på den samme måde, at skulle have en plan -b (mere forudsigteligt) vel, fordi der... det (F2, LS (K), s.13)</p> <p>Der er det mere forudsigteligt (på UCN) (F2, LS (K), s.13)</p> <p>Jeg tror, det bliver en stor omvæltning (at komme ud i praksis), jeg synes hele tiden, det er en stor omvæltning at komme fra teori eller fra skole og så til praksis, fordi du er vant til de her med 3 fridage - 2 fridage om ugen (F3, RS (K), s. 5)</p>	<p>Opfølgelsesbaseret</p>	<p>Bekræftes gennem dialogen</p>
<p>ikke-rum for orientering</p>	<p>Ja, men det...jeg ser det sådan, at fordi, at det har været sådan langt væk, der er ikke nogen der bruger stationen, så er min viden også derefter (F1, MT (M), s.8).</p> <p>Overhovedet ikke (haft kontakt med studerende) (F1, MT (M) s.9)</p> <p>Men det (uddannelsesstationerne) ikke er blevet brugt... ja, hvad tænker jeg egentlig om det. Spild af penge (F1, RL, (K) s.4)</p> <p>Men jeg synes nu, det er fint, at der er der (uddannelsesstationerne)...for det gør jo så, at den studerende, hvis ikke de har mulighederne og har råd til en bærbar PC, at man kan...med højtalere...jamen så kan de lige gå ned til denne her institution (udd. Station). Det ser jeg faktisk, at det er et vigtigt skridt i det her FlexVid...at jeg (studerende) har muligheden for at tage et sted hen...som er lige i nærheden, at man ikke skal ud og køre efter det (F1, KV (K), s.13)</p> <p>Jeg tænker bare, der er ikke ret mange unge mennesker, der ikke har det (F1, KV (K), s.13)</p> <p>Hmm (bekræftende nej) (F1, KV (K), s.13)</p> <p>Jeg synes bare ikke....Altså, det var grunden til, at jeg valgte det (uddannelsen), fordi jeg troede, jeg kunne ta'...ta' uddannelsen i Hobro, som en del af det. Hvor jeg så kun nogen gange skulle til Ålborg. Så der var en lærer i Hobro, der underviste, og så troede jeg så også, der ville være flere (radiografstud.) fra Hobro af. Det var der ikke, men det var jo ikke det, det gik ud på overhovedet. Det var sådan noget med at streame, og det kan jeg lige så godt gøre derhjemme fra. Altså de (uddannelsen) tilbyder ting, som man ligeså godt kan gøre derhjemme fra (F1, RS (K), s. 26-27)</p> <p>Jeg tror heller ikke, jeg ville bruge det, hvis jeg var hjemme. Så vil jeg hellere starte Adobe Connect op derhjemme (F1, RS (K), s.27)</p> <p>Dem har vi ikke brug for (uddannelsesstationerne). Fordi præmissen er, at de bor i Ålborg alle sammen, så... Hvad skulle de bruge dem til, altså. Fred være med dem.... så ville det faktisk være mere oplagt de (studerende) sad derhjemme (F1, LI (M), s.21-22)</p> <p>Hvad skulle vi lave der? (på uddannelsesstationen) (F1, LS (K), s.32)</p> <p>Nå, men det er vi jo aldrig blevet introduceret til (F1, LS (K), s.32)</p> <p>Men også bare det, at vi ikke er blevet introduceret, fordi det gør også bare allerede der, at vi ikke ved særligt meget om det (F1, LS (K), s.33)</p> <p>Men vi fik det i vores brev inden vi startede (F1, LS (K), s.33)</p> <p>Jeg følger det der brev, det(brevet) var på russisk (F1, LS (K), s.33)</p> <p>Vi sidder på afdelingen (da uddannelsesstationen ikke fungerer) (F2, KV (K), s.1)</p> <p>Så synes jeg egentlig, det fungerede godt (online seminar med studerende), men hvis det var at vi skulle have været ude af huset og hen...ude i et eller andet rum (ref. Til udd. Stationer)...så ville jeg hellere have brugt tid på at møde fysisk... For hvis man alligevel skulle bruge tid på transport (F2, KV (K), s.2)</p> <p>Man (kliniske vejledere) skulle bestille tid i så lang tid før, ellers kunne de ikke få et lokale (på uddannelsesstationerne), der var en masse bøvl med det (F2, RS (K), s.3)</p> <p>Jeg ved ikke, hvordan det er i Hobro (F2, RS (K), s.3)</p> <p>Jeg tror ikke, der er nogle (vejledere), der har brugt de der stationer (F2, RS (K), s.3)</p>	<p>Erfaringsbaseret (M)</p> <p>Erfaringsbaseret og Jeg personificeret</p> <p>Erfaringsbaseret</p> <p>Opfølgelsesbaseret</p> <p>Erfaringsbaseret og fremdrivninger</p>	<p>Nonverbalt bekræftet (nik) af medinformant</p> <p>Bekræftet af medinformant med "nej"</p> <p>Udsagnet forhandles efter kommentarer om at ikke ret mange mennesker har det.</p> <p>Bekræftes delvist af medinformanter med nonverbale nik og verbale kommentarer</p> <p>Bekræftes gennem udsagn</p> <p>Bekræftes gennem dialogen</p>

0. UDGIVNE PAPIERS OG BOGKAPITLER, SOM IKKE ER MEDTAGET I AFHANDLINGENS ARTIKELSAMLING.

<p>Følelsesmæssig orientering</p>	<p>Altså, det, det kræver altså en vis robusthed, som man ikke har, når man møder ind (som ny studerende). Altså, man er meget sådan, man tager tingene meget personligt, man er meget sådan med følelserne udenpå, når man så starter op (i praksis), og det lærer man med tiden...lige som med andre fag (F1, PL (M), s.14)</p>	<p>Oplevelsesbaseret</p>	<p>Bekræftes vedhæft med "jo jo" af medinformant</p>
<p>Studerendes studieorientering hjemme</p>	<p>Læser (derhjemme)...jeg synes, det er meget svært det materiale vi har nu, fordi det hele det er på engelsk, og så generelt også bare den måde bogen er beskrevet på (F1, RS (K), s.3-4)</p> <p>Jeg har det med, at så tager jeg mig tid til at kigge på det, og så laver jeg det (lektier), og så kan jeg godt sige, nej, nu skal jeg lige have en pause på en halv time, og så går jeg f.eks. på Facebook eller sådan noget, men så har jeg det sådan, nej, så vil jeg ikke kigge mere på det, så går jeg ud af det igen. Altså, jeg har det sådan, jeg kan godt være væk fra Facebook flere dage, og så er det først, når man begynder at få alle de der trælse e-mails, som nu er der så mange notifikationer som der ikke er (læst)...altså, sådan noget ikke også, og så tænker jeg... det kan godt være at nu skal jeg snart til at gå derind, men sådan har jeg det bare ikke på samme måde, altså.... Ja, altså, det kan jeg godt (blive forstyrret i læsningen derhjemme), men der er selvfølgelig tit nogle andre ting, man også gerne vil, altså. Det er jo lige med at få planlagt det hele (F2, LS (K), s. 20)</p> <p>Men der er det bare man må tænke, jeg skal lige igennem det (F2, LS (K), s. 20)</p> <p>Ja, jeg plejer sådan at sætte en tidsramme, okay, fra kl. 1 til 4 måske, der laver jeg lektier, og så har jeg det også, jamen, så ved jeg, at nu er der en halv time til at jeg må stoppe...det synes jeg, der er rart at vide, at...så arbejder intenst, og så kan jeg gå på Facebook og alt mulig andet bagefter, for ellers så bliver det bare en lang aften, så bliver man jo aldrig færdig tænker jeg lidt (griner) så (F2, LS (K), s. 20)</p> <p>Det kommer også an på, hvor selektiv man er, vil jeg mene... jeg kan ikke lade være med så lige at have et eller andet åbent på computeren, selv om man læser en artikel eller et eller andet til skolen, så er der altid ... ja det sker altså bare (at jeg lader mig forstyrre hjemme)... det er ikke fordi, jeg sidder på YouTube hele tiden (F2, LS (K), s. 20)</p> <p>Jeg synes, også bare med internettet og sådan noget, det er bare ...bedre derhjemme (F2, LS (K), s. 20)</p> <p>Jeg synes også bare bedre man kan lukke sig ind i sin egen verden. Nej, det kommer an på...hjemme hos mig, der har vi en hems og under den er der et skrivebord, og det er ligesom om, når jeg sætter mig derind, så sidder jeg bare i min egen lille hule, og så kan jeg sidde der i lang tid uden at blive forstyrret, hvor jeg tror, hvis jeg sad nede i atriumgården (på UCN), hvor der er masser af folk, der går forbi mig hele tiden og lyde og...nej det ville bare. Det ville være træls. Jeg ville slet ikke kunne koncentrere mig (F2, LS (K), s. 21)</p> <p>Men jeg ved at der er flere fra vores klasse, der ikke kunne koncentrere sig(hjemme) i læseferien, så de satte sig herop, og så sad de der fra 8-13, og så skulle de læse det stykke tid, de var her, og så måtte de...holde fri når de tog hjem, men den distance tror jeg ikke, jeg har så svært ved, altså jeg ved jo, det skal gøres (F2, LS (K), s. 21)</p> <p>Man skal...ja lade op (hjemme), så jeg vil sige det er virkelig farligt for mig, hvis jeg lægger mig i min seng for at læse lektier. Jeg kommer ikke op igen... Altså, så kigger jeg i lektierne, og så falder jeg i søvn eller et eller andet. Altså det er ikke så nemt at koncentrere sig. Jeg sætter mig i en stiv stol og så et ved et bord...(der grines)...det er sådan det skal være (F2, LS (K), s. 22)</p> <p>Der tror jeg så, men det er også fordi jeg kan godt lide alle de der tidsplaner og skema og rammer og sådan noget. Der har jeg det mere sådan at, så siger jeg, når jeg nu har lavet denne her opgave så kan jeg se et afsnit (i TV), et eller andet f.eks...(F2, LS (K), s. 22)</p> <p>Ja, sådan har jeg det også, så belønner jeg mig selv... Men selvfølgelig heller ikke sådan, at man bare tænker, okay, jeg skal lige blive færdig med det her, men jeg vil gerne det andet, så man bare skynder sig over det, det er heller ikke på den måde, men bare så man ligesom har den der lille gulerod i enden, så man tænker, jah, nu skal jeg snart til at lave noget andet og (F2, LS (K), s. 22)</p> <p>Lige nu så har vi rigtig mange læselektioner, så er det, når man så har læst de der 20 sider i et fag, så lige kan sige... nu holder vi lige en lille pause, inden at vi går i gang med de næste 20 sider, sådan at det ikke bare bliver sådan, at man sidder og læser, men ikke rigtigt læser. Fordi.....(F2, LS (K), s. 22)</p> <p>Man er træt?...(F2, LS (K), s. 22)</p> <p>Ja, det er også vigtigt med nogle pauser engang imellem...(F2, LS (K), s. 22)</p> <p>Jeg tror også det er vigtigt med at belønner sig selv (F2, LS (K), s. 23)</p> <p>Men det er det der med at disponere sin tid, sige nu er det lektier og nu er det fritid (F2, LS (K), s. 23)</p> <p>Jeg vil i hvert tilfælde sige, at hvis man sidder sammen med en gruppe, så kan det godt være, at man måske har lyst til at lave noget andet, men der kan man godt fornemme, okay, nu er det, det her vi laver, og det vi skal, hvorimod hvis jeg sad derhjemme og fik lyst, ja ...en kop kaffe, så går jeg da bare op og laver en kop kaffe, der er ikke nogen. Der sådan...altså, der disponerer jeg jo selv min tid, hvorimod hvis jeg sidder i en gruppe, så arbejder man måske nogen gange mere intensivt, hvis man bare sidder herude, fordi der ikke er så mange andre tilbud, eller hvad man skal sige. Det er nok lidt, det er, tænker jeg, at man måske nok skubber ens egne behov lidt til side, og det gør man ikke så meget, når man er derhjemme (F2, LS (K), s. 25)</p> <p>Ja, man undertrykker lidt sine egne behov (på UCN)... på en eller anden måde (F2, LS (K), s. 25)</p> <p>Det er også den der med hvis du er helt vildt træt derhjemme, går du hen og ligger på sofaen. Hvis du har gruppearbejde her kl. 4-5 så kan du jo ikke ligge på sofaen (F2, LS (K), s. 25)</p> <p>Ja, det har da også meget at sige, hvor du er hende og hvad kravene er til dig, om du kan lytte til din krop eller...(F2, LS (K), s. 25)</p> <p>Der er nogle forventninger til dig (F2, LS (K), s. 25)</p> <p>Jeg har det sådan, når jeg kommer hjem, så er jeg altid sådan helt bombet træt, men det synes jeg ikke, jeg var, da jeg tog fra skolen af...Men det er jo fordi, der er man på på en anden måde, når man er hjemme så er det bare pfs (spat) (F2, LS (K), s. 25-26)</p> <p>Sådan rent undervisningsmæssigt, så synes jeg slet ikke, det dur at sidde derhjemme...du er selv ansvarlig for din læring, og det er at møde op på seminaret...undervisningen er ikke integreret, så du kan hoppe IT derhjemme og så stadig følge med i timerne (F3, LS (K), s.1)</p> <p>Man bliver også down, når man sidder derhjemme... Motivationen er faktisk større når man sidder sammen. Den der med gjenkontakten den er bare virkelig... At gå ind på YouTube og se en kat, der spiller guitar, det ville man godt kunne gøre, når man sidder hjemme, men det går ikke, når man sidder i en gruppe...man er mere forpligtet. (F3, LS (K), s.2)</p>	<p>Erfaringsbaseret</p>	<p>Bekræftes vedhæft med "ja" af medinformant</p> <p>Nuanceres gennem dialogen, men der er flere som har svært ved at studere derhjemme også oplevede forstyrrelser online og med hjemlige syrer (se pkt. under (stråtråning))</p> <p>Nuanceres og bekræftes gennem dialogen</p> <p>Bekræftes konceptuelt af medinformanter</p>

STUDERENDES ORIENTERING I FLEKSIBLE PROFESSIONSUDDANNELSERS LÆRINGSRUM

Lærere roller, tovholder guide og facilitator og andet	<p>Altså, jeg forestiller mig det som en form for tovholder. Altså, er der nogle... de skal have løst, som de ikke ved, hvor de skal gå hen med, eller...altså tovholder...noget omkring miljøet, så er det jeg kan finde ud af, hvad, hvor går i hen, når I (stud) gerne vil have det og det løst noget... have fingeren på pulsen, om de trives, dem der kommer, hvad der kan gøres anderledes (F1, MT (M), s.5-6).</p>	Forestilling af Rliviv karakter	Bekræftet af medinformant med, at det er	Nonverbal bekræftet af medinformant
	<p>Det kan være noget helt praktisk også, "hvem skal jeg snakke med inde på UCN, nu kan vi ikke få det her til at virke". Den smule vi har haft indtil nu, problemer, det har været noget med noget teknik, man ikke har, kunne få til at virke...hvordan kommer man lige ind og alt det der (F1, MT (K) s.6)</p>			
	<p>Det kræver facilitering. Der er ingen tvivl om, at diskussionen bliver kun god, hvis man hele tiden er støttepersonen i det, ikk? (F1, RL (K), s.15) Man skal da ind og tjekke litteraturen...det er ikke bare, , man skriver ikke bare noget vel? På den led, der synes jeg bare, at det...ja det er hårdt arbejde ikke, men på den anden side så beriger det jo så også ens, som du siger (I), ens formidling...at man ligesom også igen der får skærpet ... sin argumentation i forhold til, hvad det så er, man vælger de studerende skal beskæftige sig med. Det er selvfølgelig også det . du får ikke den der løbende feedback. Du ved ikke har de forstået det nu, eller kræver det endnu mere forklaring. Så jeg tror at man overdriver en del (med skriveriet). Jeg har i hvert tilfælde en tendens til at skrive meget for at være sikker på, at nu må de ku' forstået, ud fra det her...så ved vi ikke om tavsheden betyder, at de ikke har forstået det eller om det (F1, RL (K)s. 15) ...men sådan er det jo også i klassen ikke?...når man svarer mundtligt...og de så tier stille (F1, RL (K)s. 15).</p>	Erfaringsbaseret	Bekræftes gennem dialog med medinformanter	
	<p>...Fordi de ikke svarer, som man selv ville have gjort, den der rummelighed i forhold til at forstådet kan sagtens være fordi vedkommende har en anden læringsstil...at kunne se noget mere i de forskellige måder, de udtrykker sig på...det har i hvert tilfælde, for mit eget vedkommende, der har jeg da fået sådan mere ro på....og ikke sådan helt forventede en bestemt slags præstation fra alle studerende (F1, RL (K) s. 20)</p>	Erfaringsbaseret	Kræftes verbal af medinformanter med "Inim"	
	<p>Det er ligesom blevet dig (S), der repræsenterer det der (flexible) ikke også? (F1, LL (K), s. 15) Ja, jo jo jeg er mr. FlexVid (F1, LL (M), s. 15)</p>	Erfaringsbaseret	Bekræftes gennem dialogen	
	<p>Men de Andre lærere benytter sig heller ikke AF set. Det er med de der røvsyge PowerPoints, som de har brugt i 15 år... (F1, LS (K), s. 8) Men jo jeg tror, de prøver på det, f.eks. så U (underviser) – det med at vi skal lave til vore studieopgave...(F1, LS (K), s. 8) ...vi har også skulle lave den der, den der hvad hedder...den der lille bog, pixiudgave...(F1, LS (K), s. 8) Jeg synes bare ikke at de (Læreren) inspirerer til, at vi skal lave noget FlexVid, det kan godt være I synes... ..det er ikke sådan jeg... (F1, LS (K), s. 8) Men det handler også om, at lærerne er helt sikre på hvad det er (F1, LS (K), s. 8) Jeg tror også, de skal snakke sammen (F1, LS (K), s. 8) For det har været meget parallelt, hvor det har været sådan lidt gymnasieagtig undervisning i de andre fag, og så har det været denne her spændende ustrukturerede undervisning vi har haft ved S (Underviser). Så det er egentlig bare blevet en hæmsko, for at vi kunne lave en større opgave... Fordi vi ikke forstod...hvad det var vi sku' ... Det betyder vi har været utrolig negative fra starten af...jeg synes, det var åndsvagt et eller andet sted...og det (flexibel brug af IT) blev nedprioriteret (F1, LS (K), s.8)</p>	Erfaringsbaseret og med fremadrettede forslag	Forhandling og diskussion af oplevelser	
<p>Det er en måde at lægge det ud til os på. Det er jo nogle opgaver skolen synes, som de synes. Førhen hvor der kom en lærer med ude fra skolen sammen med en vejleder, det var noget andet, for der skulle være en seminarafholdelse med en gruppe studerende, det var en anden måde, de var med på. Det kunne jeg godt lide, de (underviserne) kom ud og så, hvad der rørte sig i praksis... og man fik det der tætte samarbejde med dem, det var rigtig godt... de var med, læreren var med. Her (til online seminarer) er de jo ikke med (F3, KV (K), s.2) Jeg tænker, det ville højne kvaliteten, den faglige kvalitet i uddannelsen hvis lærerne var mere med ude i praksis, for den ændrer sig, den er jo ikke stationær. Det tror jeg ville højne kvaliteten. Jeg synes også nogle gange vi har nogle problemstillinger i praksis omkring studerende, sygdom og...hvor det måske ikke går så godt, så ville det være nemmere at tage en samtale, nu ser vi dem (underviserne) kun til eksamen (F3, KV (K), s.2) Jeg tror måske også de studerende vil være mere opmærksom på det produkt, de får afleveret, hvis der var en UCN lærer, fordi de skal leve op til noget, og de kan måske så ikke så nemt suse os rundt i manegen, og så sige: "jamen, det har vi aldrig haft om, den undervisning den var også for dårlig og sådan noget", men kommer der så en lærer og siger," jo den undervisning har i haft og jeg kan så huske dig og dig og dig, I var der ikke den dag", så har man ligesom nogle modargumenter. Nu kan vi bare sige: "nå, okay". Så kan vi gå tilbage til skolen, de studerende siger...(F3, KV (K), s.2)</p>	Erfaringsbaseret og fremadrettet	Bekræftes delvist gennem dialogen		
<p>Hvor meget brænder læreren for det... det kommer jo til at afgøre hvordan det går til eksamen (F3, RS (K), s.4) Ja, 100% (F3, RS (K), s.4) Jeg synes lige nu MR undervisningen med L, det er sindssygt godt, for hun brænder virkelig for det, og hun har lavet den der PowerPoint til os. I stedet for her forleden dag, vi havde undervisning med en af vores lærere, hvor han så stod med en PowerPoint og på første side, der stod et andet navn, der stod et kvindenavn, og så tænkte jeg, okay, så kan jeg jo godt se, det er ikke den samme person, han stod bare og kørte den igennem og sagde flere gange, jamen, det er jo ikke min PowerPoint, og det kan jeg simpelthen ikke ha' ... Du (læreren) har jo overhovedet ikke sat dig ind i det, jo du kan stå og snakke om det. Jeg kan ikke bruge det, jeg ved ikke om det bare er den lærer, men... (F3, RS (K), s.4) L havde ændret det, så det gav mening for, hvad hun ville sige, og det giver bare så meget mere mening end en PowerPoint, der går i arv, og så står de bare og snakker som sådan nogle robotter om et eller andet ligegyldigt (F3, RS (K), s.4) Det er rigtigt, for ofte så ryger de også ud på et sidespor og begynder at fortælle om egne erfaringer, det kan jeg ikke bruge til noget, jeg kan ikke skrive det i et dias, at min lærer oplevede, at der var en person, der faldt om og, uha, det ændrede hans liv, det kan jeg ikke bruge til noget. Der er rigtig stor forskel på lærerne, og det betyder rigtigt meget for os, at de har sat sig ind i det og lavet noget nyt, men jeg kan da også godt se... det er nemmere, at tage den, de har brugt de sidste 7 år (F3, RS (K), s.4) Ja (små YouTube videoer), det ville jeg få mere ud af (F3, RS (K), s.4) ...så kunne jeg sætte på pause og gå tilbage (F3, RS (K), s.4) Ja, lige præcis det er faktisk en god idé, at de skulle til at lave dem i stedet for det der streaming, så kunne man gå ind og kigge... og så kan man møde op skolen og stille spørgsmål (F3, RS (K), s.4) JA, sådan en spørgetime (F3, RS (K), s.4) Så er de i det mindste nødt til, at sætte sig ind i nogle ting (F3, RS (K), s.4)</p>	Oplevelsesbaseret	Bekræftes gennem dialogen		

0. UDGIVNE PAPERS OG BOGKAPITLER, SOM IKKE ER MEDTAGET I AFHANDLINGENS ARTIKELSAMLING.

Geografiske udfordringer og fleksibilitet	vi har jo længe fokuseret på det med den blandede learning, og vi har længe været bevidst om, at vi har nogle studerende som kom langt væk fra, altså den geografiske udfordring (F1, RL, (K) s.3)	Erfaringsbaseret	Nonverbal mediefornem ment
	Så havde jo i virkeligheden haft fokus på hvor vigtig den fleksible del af det var (F1, RL, (K) s.3)		
	Det er det, der er kerne i det i virkeligheden. At vi er fleksible i forhold til hvad for noget teknik vi bruger. Vi er fleksible...ja, hvis man har små børn, man skal væk fra, så er det smart, hvis ikke man har, men har mere ro derhjemme, så er det smart at blive hjemme, fordi det er jo internetforbindelsen, der gør om det bliver distribueret (undervisningen, mail mm) eller ej... men det der med, at tænke at man sku' lave fleksibel uddannelse og så have et fysisk sted uddannelsesstationer. Altså der er lidt modsætning i det at etablere et fysisk sted, og sige det her, det er det fleksible (F1, RL, (K) s. 31)		behandles via dialog
Jeg synes også, det er fint, at når man bor så langt væk, at man ikke skal herind (på UCN) hver dag (F2, RS (K), s.2) Jeg har det også sådan lidt ligesom B, at det er rart nok, når man kommer lang vejs fra, at man ikke skal herop så tit, og de her seneste to uger, hvor vi lige er startet op, der har det været rigtig godt, at vi kun har skulle være heroppe en til to dage, fordi jeg synes godt, jeg kan få mig taget sammen, til at få lavet det jeg skal derhjemme og jeg kan også godt overskue, hvad det er vi skal lave, Så det fungerer helt fint, og jeg tænker på benzinforgbrug og sådan noget, så jeg synes, det er dejligt at kunne spare en dag heroppe (F2, RS (K), s.2)		behandles via dialog	
Demografisk orientering	Og nogle af dem, er da også flyttet til Ålborg efterfølgende (F1, RL (K), s.31) Det er typisk, ja (F1, RL (K), s.31) Det gør de jo altid...flytter til Ålborg (F1, RL (K), s.31) Det er fordi det her, det er i Ålborg at studiemiljøet er...og det er her...at de mødes. Og det er her, de finder nye venner. Og det er her Jomfru Ane Gade og (griner). Det er her butikkerne og cafeerne. Jeg tror simpelthen det er altfaldgørende, det der med miljøet, ikk? De flytter efter det. Det er altid de yngre. De ældre gør ikke, fordi de er etableret med familie...og til stedet og de flytter ikke (F1, RL (K), s.32)	Ortalsbaseret	behandles via dialog
	..Så er du (som studerende) serme meget læst , hvis ikke du er flytbar. Øhm, så det er fint at gå ind på deres medier, det er fint at gå ind på deres verden og styrke dem i det, men man er også bare nødt til at være realistisk over for dem, og så sige, det kan godt være, vi har nogle vilkår nu, men det er ikke sikkert, de kan opfyldes, når du er færdiguddannet (F1, KV (K) s.6)	Ortalsbaseret	behandles via dialog
	Jeg synes umiddelbart, at Danmark er for lille til det her projekt (FlexVid), og det er også det, det viser lidt. Altså, når man bor i Aars og jamen, altså, langt de fleste unge mennesker, de vil da op og være en del af det studiemiljø, der er i Ålborg. Det er da klart. Altså, man kan forstå det i Australien. Altså, men... Danmark er geografisk simpelthen for lille til, tror jeg... (F1, Pl (M), s.9)	Ortalsbaseret	behandles via dialog
	(Årsagen til at studerende er flyttet til Aalborg)...At jeg vil have en klasse jeg kan mødes med (F1, LS (M), s.33) Få noget social også (F1, LS (K), s.33) Ja, præcist (F1, LS (M), s.33) Nogle relationer til andre (F1, LS (K), s.33) Det er lettere at komme, altså sådan transportmæssigt... Det er lettere (F1, LS (K), s.33) Ja, hvis man bor tæt på skolen (F1, LS (K), s.33) Men jeg synes, jeg tror måske, det er også fordi, vi er så unge. Hvis det er sår, at vi er...f.eks. hvis man er en familie på tre og et eller andet, og man så vælger, jamen jeg tager lærerstuderende uddannelsen på fjernstudie. Jamen så tror jeg faktisk godt det kan fungere (at blive bodsiddende i lokalområdet) (F1, LS (K), s.35soen)	Erfaringsbaseret	behandles via dialog
	Jeg tror vi er så indstillede på at man flytter, for det man vil (F1, LS (K), s. 37) Det tror jeg også. Og jeg tror ikke, at der nogle, som der bor i Farsø gider at sidde og studere der, altså...altså Farsø (Griner – F markerer med kropssprog at utænkeligt) (F1, LS (K), s. 37) Nej nej, det er ikke det, men jeg har da heller ikke lyst til at blive boende i Klarup (F1, LS (K), s. 37) Der igen, der tænker jeg, det er ikke mange, I (medstuderende) er vel også flyttet pga. det sociale (F1, LS (K), s. 37) Men som ældre tror jeg, det ku' være en god mulighed. Jeg kender også en, der har taget sådan en overbygning over nettet, altså det er da dødsdød (F1, LS (K), s.38)	Fremdsorienteret	behandles via dialog
	Jamen jeg startede med at flytte herover (fra Sjælland) fordi jeg flyttede sammen med en god ven... og det er jeg så selvfølgelig stadig super glad for, men skal jeg tænke 2 år frem i tiden, så ku' jeg godt se mig selv flytte tilbage igen. Det er sådan der jeg har...næsten alle mine venner, og der hvor jeg har min omgangskreds, og jeg har boet hele mit liv... Familie og sådan noget ... Det har ikke noget med FlexVid at gøre ... Men det er sådan set derfor, bare for at prøve at se noget nyt, og sådan noget (F1, LS (M), s.39) Det var også sådan, jeg havde det, at prøve komme lidt væk, og komme lidt ud på dybt vand ... Hvor man ikke lige, har familien i området (F1, LS (K), s.40)	Fremdsorienteret	behandles via dialog
	Jeg tror det har noget med vores alder at gøre, for hvis du havde børn og familie derhjemme, så var du nok ikke så mindet på at være her, fordi det sociale det havde du så et andet sted, men mange af os er tilflyttere til Ålborg, så man søger også at få nogle nye venner og være social. Vi har tiden til det (at mødes). Vi er måske den forkerte klasse for vores alder er jo fra 19-21 år. Man har brug for at connecte også til underviserne. Netop, som du siger, vi bor alle sammen på nær 3 i Aalborg. Så vil man hellere komme herop og få det her nærvær, man får bare ikke det samme ud af det, som hvis man sidder alene. Det kan være, det komme med tiden. Det er en generationsting, jeg tror, de elever når de kommer ud, så kan de godt sidde på distancen, hvis man får en iPad i hånden, når man er to år så...Skolen har altid været fra menneske til menneske, men kommer måske til at blive fra menneske til skærm. Jeg synes alligevel, det er også kropssproget, der spiller ind og alle de der tegn...og den måde du artikulerer nu. Det kan man også se på nettet, hvis man ikke har den der Smiley med...er hun sur? (F3, LS (K), s. 5-6)	Erfaringsbaseret	behandles via dialog
Blended learning erfaringsrundlag hos lektorerne	Da vi hørte om projekt FlexVid, tænkte vi, nå hvad er det for noget nyt noget, vi skal, og så ret hurtigt syntes jeg, at jeg i hvert tilfælde tænkte, at det er jo virkeligheden det, vi gør, langt hen ad vejen...så det føltes egentlig bare som lidt rigtigt og lidt trygt (F1, RL, (K) s.3)	Erfaringsbaseret	behandles via dialog
	50% studieaktivitet, som ikke er i skemaet (F1, LL, (M), s.24)		
	Det jeg kan mærke i forhold til andre pædagogikhold, det er, at de er mere rettet mod, at de har de her studiegrupper, de er bevidste om, at det er der, de også kan sidde og arbejde. De nævner selv det der med, at de har fleksibilitet mellem hvilke to dage, de vælger. Altså, de har lidt det der. Det er som om, jeg kan mærke, det sådan...det er mere organiseret, deres måde at arbejde på, hvor andre grupper, de vil sige, så laver jeg det bare selv...man kan i hvert tilfælde mærke, de er bevidst om, at de sidder i nogle andre sammenhænge. Det træder mere frem her (på FlexVid holdet). Jeg har så ikke i så høj grad understøttet det. Jeg har talt lidt med B om, at jeg kan med fordel, fordi allerede i forvejen, så får de sådan nogle forforståelsesopgaver til nogen af de tekster, de læser i pædagogik, og det er netop noget af det, jeg kunne spille mere på, her er der noget ekstra godt til, når de forbereder det i studiegrupperne (F2, LL (M), s.21)		behandles via dialog

STUDERENDES ORIENTERING I FLEKSIBLE PROFESSIONSUDDANNELSERS LÆRINGSRUM

	<p>Det (at FlexVid ikke har ændret noget særligt)skal også ses i lyset af, at vi gjorde det jo i forvejen, FlexVid er jo for os en meget lille ændring. Hvis ... vi skal lave sammenligning med almindelig uddannelse, så skal vi mange år tilbage, hvis de (Kliniske vejledere) tænker 2 år tilbage så var det jo nærmest FlexVid i forvejen (F3, RL (M), s. 1)</p> <p>Det væsentligste, hvorfor der ikke er så meget perspektiv i det (i klinikken) altså internetforbindelse, nævnte de ikke også det? Hvis ikke du har teknisk mulighed for at gøre det. I region Nordjylland så er det svært at få adgang til Adobe Connect, at få internetforbindelse, adgang til en computer med internet, og hvis ikke den teknologiske infrastruktur er på plads, så kan man have nok så mange didaktiske overvejelser over hvordan man skal være fleksibel og lave online læring, men det hjælper jo ikke noget. Det er nogle forudsætninger, noget hardware og software og noget IT-politik. Det har ikke noget at gøre med, hvordan folk er skruet sammen i hovederne (F3, RL (K), s. 1)</p> <p>Vi er ikke så langt foran (F3, RL (M), s. 1)</p> <p>Ved at lave blended learning, så er der større mulighed for at varierer undervisningen, og der er mulighed for at være fleksibel i sin undervisning. For de studerende så er det også muligt, at varierer deres studieformer, og det er muligt for dem at være fleksibel i deres studieformer. Man får endnu en vifte for at lave noget undervisning (F3, RL (K), s.1)</p> <p>Vi har jo tilbudt dem nogle muligheder, som de ikke rigtigt har taget imod, måske fordi de fleste de bor forholdsvis tæt på i Aalborg, men jeg tror f.eks., at de kunne have brugt, at vi kunne streame undervisningen og sådan noget, når ikke de ønsker det... og der ikke er en eneste, der benytter det, så holder vi jo ligesom op med at tage det op, ikke? Hvis det kom, så skulle vi nok gøre det, men de er faktisk ikke kommet og bedt om det siden. Det var sådan et rent forsøg, vi lavede i starten, og så stoppede man med det, og hvad det så skyldes, det kan jeg ikke svare på (F3, RL (M), s.1)</p> <p>Der er jo den fordel, vi har ...jo kørt blended learning før FlexVid og fordelene er, at vi stadig er en attraktiv uddannelse, selvom vi ligger i udkants Danmark, et attraktivt uddannelsessted for de studerende, der kommer nord fra fjorden men også syd fra fjorden og også Region midt (F3, RL (K), s.2)</p> <p>Altså, det er jo en måde at profilere sig på i sammenligning med de andre uddannelsessteder (Fleksibelt) (F3, RL (M), s.2)</p> <p>De er vant til (Klinikere) at kommunikere på afstand og tage nye teknologier ind, hvis det er nødvendigt. De vil meget gerne arbejde sammen... og så længe den ...teknologien understøtter det, så er det jo fint, og hvis ikke den understøtter det, så finder de andre måder at finde ud af det på ...Men vi har fået underbygget nogle seminarformer, hvor det er sådan, at der er lidt mere på tværs af (sygehusene), hvor de studerende skal være lidt mere skriftlige, også mens de er i klinikken, det behøver ikke være skriftligt, det kan også være lydoptagelse eller videooptagelse eller lægge billeder ind, men det som det også har gjort muligt. Det fleksible går jo ikke kun på at det skal være IT-støttet, det fleksible går jo også på at man kan mødes her f.eks. og det vil de rigtigt gerne. Vi arrangerede her seminar konference her, mens de studerende er i praktik, hvor de (vejledere) så kan være sammen på kryds og tværs af afdelingerne og praktikstedet ...så være studerende og vejledere sammen i en stor gruppe her, det har de ikke haft mulighed for før...med henblik på refleksionsøvelser, samledes i et rum om morgenen og så går de ud i refleksionsgrupper ...De har også behov for fysisk at mødes, hvor det så handler om læring(foregik i december)(F3, RL (K), s.2-3)</p> <p>Det er jo ikke lighedten mellem blended læring, og så at man skal bruge IT, det er vigtigt at forklare, det går på skiftende undervisningsformer, og et eller andet sted så er det det positive ved det her, at vi er blevet opmærksom på det her med skriftende læringsstile i forhold til skiftende undervisningsformer, om det så er IT eller ej, det er måske mindre vigtigt... Rent praktisk er det blevet (nemmere at sende besked ud til mange) at sende beskeder ud til et hold på læringsplatformen eller sms, at være på det medie som de er, selvfølgelig er det nemmere hvis infrastrukturen er på plads (F3, RL (M), s.3)</p> <p>Jeg laver ikke nogle frivillige aktiviteter, altså enten noget de skal lave og får feedback på, eller også er det der ikke, man kan bedre individualisere ved at læse hvad en enkelt har skrevet og så give noget feedback, men om det er fysisk skrift eller det er digitalt, det er så det underordnet, men det er det der, om det er skriftligt eller mundtligt, der sker noget forskelligt. Når man formulerer sig på skrift, kan man fastholde det og så vende tilbage til det, når man formulerer sig mundtligt så kan man korrigere meget hurtigt, mens man får sagt noget, man ikke helt mener, og man udtaler måske ikke alle ordene helt, men man tror man er enig om, hvad det er man snakker om (F3, RL (K), s.3)</p> <p>Lige pludselig så må man ikke det mere, så kan du ikke sidde derhjemme, så skulle du tage ud på de der steder (udd.stationer), så derfor ville de ikke gøre det (underviserne), for der var ingen, der brugte stederne. Det var deres grundlæggelse. De ville ikke streame det for der var ingen der brugte stederne, så det var der ingen grund til (F3, RS (K), s.1)</p> <p>Jeg måske nok at problemet var...de havde nok forventet at der var helt vildt mange der ville bruge de der steder og så var det nok okay at vi også sad hjemme hvis der var nogle der brugte stederne, men nu var der lige pludselig ikke nogen der brugte stederne, så kunne de ikke bare sige jamen så må i gerne sidde derhjemme. Det kunne de godt have gjort, jeg synes ikke det havde gjort nogen forskel. De kunne have sparet penge på at lukke de steder der (udd.stationer), det kunne de godt have gjort og så kunne vi have siddet hjemme (F3, RS (K), s.1)</p>		
<p>Orientering mod det fysiske fremmøde</p>	<p>...og det har virket lidt pudsigt, kan man sige, for det var netop et hold som ikke skulle møde op til undervisningen (grinende). Det var jo heller ikke hvad jeg havde forventet, og det kan man jo spekulere i, hvad det skyldes. Om det skyldes, at de selv oplever, at de har forholdsvis få timer herinde så det motiverer dem herop, eller om det er helt tilfældigt, at vi har et hold hvor man møder helt op til undervisningen ...men det er sjældent, at man oplever på modul 2 at 100% møder op, faktisk været der, mens jeg har haft dem, og det er midt i forkølelsetid og det hele her op til vinteren (F1, RL, (M) s.4)</p> <p>...øh de vil jo aldrig kunne lære det de skal lære i praksis via nettet, der er de simpelthen nødt til at skal ud og have fingrene i det (F1, KV (K), s. 5)</p> <p>Altså, det har nok noget at gøre med hvad jeg er vant til, skoleundervisning, at være deroppe (på skolen og lave opgaver) og tavleundervisning, det synes jeg også, er det bedste. Fordi tingene hænger bedre fast end hvis jeg skulle sidde derhjemme og se på en skærm, så er der ting der hele tiden distraherer en ... Det er vel også nemmere hvis der er et eller andet man er i tvivl om. Det er nemmere at komme til at diskutere noget (F1, RS (K), s. 9)</p> <p>Det er meget nemmere, når man først er kommet op i skolen, så ved du at så er du kommet i gang og så du nødt til at være her...du tvunget til at gøre tingene (F1, RS (K), s.10)</p> <p>Så synes jeg på en eller anden måde, det er hårdere at gå i skole, nu, fordi man ikke er i skole. Når man endelig kommer op og sidder ned (på UCN), så er man bare fucking trætt og sidder ...oh my Good, skal vi ikke snart hjem igen (der grines) og så glæder man sig bare til, man har fri igen (F1, RS (K), s.11)</p> <p>Det er altså virkelig, det kræver virkelig nogle gode vaner (at studere hjemme). Og jeg synes specielt, det er hårdt, fordi at jeg kommer så lang væk fra, jeg skal køre 60 km hver morgen, og når jeg først har kørt den tur på motorvejen. Det kan godt ske jeg var vågen og frisk, da jeg kørte hjemmefra, men når jeg først når op på ...(grines) skolen, så er jeg bare helt væk, og skal bruge mindst halvanden time på at... Okay, nu er jeg klar til undervisning (F1, RS (K), s.11)</p>	<p>Erfaringsbaseret</p> <p>Erfaringsbaseret</p> <p>Erfaringsbaseret</p>	<p>Verbal bekræftet med medinformant</p> <p>Nonverbal bekræftet med nik af medinformant</p> <p>Nonverbal og verbal bekræftet af medinformant</p> <p>Verbal delvist bekræftet af medinformant</p>

0. UDGIVNE PAPERS OG BOGKAPITLER, SOM IKKE ER MEDTAGET I AFHANDLINGENS ARTIKELSAMLING.

	<p>...være tilstede og indgå i nogle grupper. Der ligger en hel masse mesterlære i det der med både... med i forhold til psykologi og i forhold til KLM med nogle etiske overvejelser i forhold til danskfaget med at diskutere danskfaget. Altså, som kræver en "live" tilstedeværelse, fordi de diskussioner vil aldrig kunne give så mange facetter, hvis det er sådan, at de foregår, uden at man fysisk er tilstede. Så derfor er det klart, at jeg synes, at FlexVid projektet ikke er... har taget udgangspunkt i relationsprofessionerne, men mere i... må have taget udgangspunkt i sådan en... ja... at viden er noget, der kan overføres på sådan en til en gennem de kanaler man nu måtte vælge, at det er det man har valgt (F1, LL (K), s.4)</p>	Erfaringsbaseret	Nuanceret af mundargumenter for anvendelsen af online medier
	<p>Så vi er nødt til at binde dem også sådan følelsesmæssigt, sådan at deres engagement ligger her hos hinanden, på en eller anden måde, så derfor er de der gruppestrukturer og holdstrukturer vigtig (F1, LL (K), s. 26)</p>		Bekræftes i forhold til mundinformant
	<p>Jeg tror bare helt ærligt ikke, men det har jeg ikke rigtig nogen belæg for at sige, men jeg tror ikke på, man bliver lige så dygtig på den måde (On-line). Jeg tror man lærer meget mere ved, at der står en lærer foran en, og man kan diskutere, og man kan aflæse kropssprog, og det tror jeg også med gruppearbejde. Jeg tænker, at jeg lærer mere...det er...det er mærkeligt, det der med, at man bare sidder hver for sig, sådan her, og så skriver man, det sammen i et eller andet Prezi. Så der er opgaven, og så har man ikke set de andre, det betyder noget. Man er ikke blevet klogere, og man har egentlig bare...jeg synes det er mærkeligt, og jeg kunne ikke tænke mig at undervise sådan, og det vidste jeg allerede inden jeg kom... Jeg kan godt lide, at den (uddannelsen) er fleksibel, men jeg ved ikke om jeg synes alt skal være sådan (F1, LS (K), s.11)</p>	Orienteringsorienteret	Bekræftes delvist nonverbalt
	<p>Det er jo også det vores uddannelse. Den handler jo om, at være tilstede i klasselokalet (F1, LS (K), s.12)</p>	Erfaringsbaseret	Bekræftes gennem dialog
	<p>Altså, det er i hvert tilfælde vigtigt, at få med ud i klasserummet, at det sociale det er virkelig vigtigt og det skal man bare få det til at fungere... Og at alle skal bare have lov til at være der (F1, LS, (K), s.27)</p> <p>Det ... gav T også udtryk for allerede den første dag det med, at hun (T) ikke ville ændre på undervisningen, for det, der skete mellem timerne, det var faktisk mere vigtigt end det der skete i timerne... Og det skal vi også have med ud i klasseværelset (F1, LS, (K), s.27)</p>	Erfaringsbaseret	Bekræftes gennem dialog
	<p>Jeg kan ikke huske et hold, som er så gode til at møde op (som flexvid holdet)... Det kom med 2008, det kom fra dengang at vi startede med at lave blended learning (studerende mere fokuserede)...Der blev fremmødet øget betragteligt (F2, RL (K), s.5)</p>	Erfaringsbaseret	Nuanceret og diskutteres gennem dialogen
	<p>De skal gerne søge på nogle faglige databaser, som jo selvfølgelig er netbaserede... I begyndelse af uddannelsen der har vi meget opgivet litteratur til dem, hvor de så skal bruge den litteratur....litteratursøgning decideret på databaser, det kommer vel først på modul 7 ikke? (F2, RL (K), s.5)</p> <p>Modul 7 og så lidt på eller 5, det ved jeg ikke ret meget om (F2, RL (M), s.5)</p> <p>En lille smule på 5 men ellers (F2, RL (K), s.5)</p> <p>På 7 så begynder det så for alvor (F2, RL (M), s.5)</p> <p>Vi har ikke tilrettelagt, at de skulle dele (viden online udover på klassen) med andre ... ikke noget vi henviser til eller bruger...Jeg mener, det er så småt, fordi faget...faggruppen er så lille... Altså vi er et fagligt (lille)netværk (radiografer i DK) (F2, RL (M), s.6)</p>	Erfaringsbaseret	Nuanceret og diskutteres gennem dialogen
	<p>Vi bruger aldrig Adobe Connect (til faglige diskussioner, men indimellem Facebook)... det gør vi egentligt ikke, men jeg tror også os, der bor Aalborg, så kan vi jo bare mødes (F2, RS (M), s.6)</p>		Bekræftes nonverbalt
	<p>Jeg tror stadigvæk, vi er en klasse, der meget gerne vil være her (fysisk) og have undervisning (F3, RS (K), s.7)</p> <p>Ja, for vi ses så sjældent, jeg kan nu stadigvæk godt lide at komme herop (F3, RS (K), s.7)</p>		Bekræftes gennem dialogen
	<p>Jeg tror simpelthen ikke, at man skal underkende den...sådan alment menneskelige, så er det sådan, at man sætter pris på at være i samme rum, og hvordan folk er og ser ud i rummet og sådan. Alt er bare nemmere i det virkelige rum, fordi man også har de sociale behov, det gælder ikke kun de studerende, det gælder også de diplomstuderende, men de vil hellere møde op selvom de skal køre 50 km, men selvfølgelig kan det være om 10 år, så tænker man, tænkte man virkelig at det ville være vigtigt... Men det har også noget med præmissen at gøre, hvis de sad langt væk...færperne... (F3, LL (M), s.1-2)</p>		Bekræftes nonverbalt
Distraheret orientering	<p>For di tingene hænger bedre fast, end hvis jeg skulle sidde derhjemme og se på en skærm, så er der ting der hele tiden distraherer en (F1, RS (K), s.9)</p> <p>Altså, jeg vil sige, jeg synes, det er svært, at vænne sig til, at man hele tiden er hjemme (F1, RS (K), s.10)</p> <p>Det synes jeg også (F1, RS (K), s.10)</p> <p>Det er meget...man bliver hurtigt distraheret af sån... og sover længe, og så sidder man og ser tv lige der, og der er en sofa til at ligge på og sådan nogen ting. Det er virkelig svært at komme ind i tingene (at lære) (F1, RS (K), s.10)</p> <p>Sådan har jeg det også, helt sikkert (F1, RS (K), s.10)</p> <p>Ja, i har skå nok lidt ret, man kan godt komme til at sove længe og man skal sparke sig selv lidt bag i når man sidder derhjemme(F1, RS (K), s.10)</p>	Erfaringsbaseret	Nonverbalt bekræftet af medstuderende og verbalt gennem dialog
	<p>Vi har også lavet nogle fokusgruppeinterview som evalueringsform, især det første hold, som blev udsat for lidt af hvert, men de meldte også tilbage lidt det samme, at det kræver ret god selvdisciplin (ikke at lade sig forstyrre derhjemme), som der er nogle der har og andre der ikke har.....og lave opgaver, og det kan man jo undre sig over når de kommer fra gymnasiet, at de ikke har de der færdigheder (F2, RL (M), s.6)</p>		Bekræftes gennem dialogen
	<p>Jamen, jeg tænker også, der er forstyrrelser hele tiden, hele tiden i en travl hverdag (F2, KV (K), s.12)</p> <p>Det vender de sig til, jeg synes ikke man mærker noget på dem (F2, KV (K), s.12)</p> <p>Nej, for man ved jo ikke, hvordan det ville være ellers (smågrin) (F2, KV (K), s.12)</p> <p>Ja det synes jeg. Det vender de sig hurtigt til, sådan er dagligdagen (F2, KV (K), s.13)</p> <p>Men de siger, de synes ikke det er træls på den måde, det er i hvert tilfælde ikke det jeg har hørt, kan man sige. De siger bare at de er trætte og fyldt med indtryk (F2, KV (K), s.13)</p> <p>Jamen, jeg tror også de tænker jo, at sådan er det bare, men det kan da godt være, at de på forhånd har haft en forestilling om, at man kunne koncentrere sig om en patient ad gangen, og det er da også, det sådan, det ideelle, at man snakker med dem om, nu kan du forberede den patient, og så ... så tager du dig af det, men så sker der et eller andet, så det ikke bliver sådan alligevel (F2, KV (K), s.13)</p> <p>Ja, men så er de også gode til selv at regulere det, fordi så oplever de måske, at de er blevet forstyrret for meget, så trækker de sig helt automatisk, "jamen nu har jeg lige brug for at samle op på nogle ting"(citat stud) (F2, KV (K), s.13)</p>	Erfaringsbaseret og oplevelsesbaseret samt med analogier	Bekræftes gennem dialogen

STUDERENDES ORIENTERING I FLEKSIBLE PROFESSIONSUDDANNELSERS LÆRINGSRUM

	<p>Der kan jo være mange ting (der forstyrrer i praksis), man kan jo også sidde og fordybe sig i en eller anden ting, og så tit så kommer der lige en patient, der har et eller andet, man også gerne vil følge med i, og så kan der være tusind ting, man pludselig har gang i (F2, RS (K), s.14)</p> <p>Så er der måske nogle ting, der bliver glemt i farten.....og så er der nogle ting, man ikke glemmer (F2, RS (K), s.14)</p> <p>Det var da pisse irriterende (at blive afbrudt i en undersøgelse) (F2, RS (K), s.14)</p> <p>Jeg har da oplevet, hvor der var nogle, der stod og grinte i baggrunden, mens jeg havde en patient inde, og så sagde jeg "armh det ..du skal ikke lige tage dig af dem", jeg kunne jo ikke koncentrere mig, imens de stod der og grinede ... jeg kunne se på patienten, at hun reagerede på, at der skete noget i baggrunden...og så sagde jeg også til hende, at det skulle hun bare ignorere, det var bare ikke så nemt for mig....men jeg gjorde ikke noget ved det (F2, RS (K), s.14)</p>	Erfringsbaseret	Bekræftes gennem dialogen
	<p>Men selvom man er fysisk tilstede sammen med nogle, det er jo en konstellation af det faglige og det sociale sammen, og det er det jo alle steder man er, så man kan ikke rigtig flygte fra det der, altså, hvor man bliver sådan forstyrret, ...det kan man ikke, øh med mindre man er derhjemme selv og så ikke har internet, så kan man godt, men altså ja, det synes jeg. Det er ligemeget, hvor jeg befinder mig, så er det et aspekt af de forskellige ting, som jeg må tage stilling til, før at jeg kan begynde så at tænke læring ... som i hvert tilfælde er tilstede, som forudsætter en læring, ja eller en ikke-læring (F2, LS (K), s. 26)</p>		Nuanceres og uddybes gennem dialogen
	<p>Men selvom man er fysisk tilstede sammen med nogle, det er jo en konstellation af det faglige og det sociale sammen, og det er det jo alle steder man er, så man kan ikke rigtig flygte fra det der, altså, hvor man bliver sådan forstyrret, ...det kan man ikke, øh med mindre man er derhjemme selv og så ikke har internet, så kan man godt, men altså ja, det synes jeg. Det er ligemeget, hvor jeg befinder mig, så er det et aspekt af de forskellige ting, som jeg må tage stilling til, før at jeg kan begynde så at tænke læring (F2, LS (K), s. 26)</p>		Bekræftes med "ja" af medinformant
	<p>Der er stadigvæk nogle små (afbrudelser) nogle, altså jeg er nødt til hele tiden, at have noget andet til at køre f.eks. fjernsyn eller det er, okay, nu læser jeg 5 sider, så må jeg gå på Facebook, det er jeg nødt til ellers så falder jeg i søvn. Det er ikke fordi, det er kedeligt, jeg ved ikke, hvad der sker, jeg kan bare ikke holde mig i gang, når jeg læser....det er det der, vi snakkede om sidste gang, man kan bare gå, så kan man gå ned i køkkenet eller gå et andet sted hen, og så kan man gå tilbage igen, uden at der er nogle, der siger, du kan ikke gå og der er ikke pause og alle mulige ting, man kan køre efter sin egen planlægning, altså, det viser også, man skal have et større ansvar, man skal tage et større ansvar, fordi du er stadigvæk nødt til at holde fokus, på det du skal. Men jeg synes, at jeg er blevet bedre til det (F3, RS (K), s.3)</p> <p>Ja, det (er nemmere at finde rundt) synes jeg, men jeg har så også bare, det er fordi jeg er ordblind, så jeg har fundet ud af at bruge mine hjælpemidler lidt mere, og jeg tror også det har hjulpet mig, den kan holde mig vågen, når den læser op, ...og så plejer jeg så at lytte det igennem og tage noter efter undervisningen, fordi så er det som om, jeg skal høre det to gange tre gange, for at jeg forstår det, men det tager lang tid, men jeg vurderer også hver gang, når vi har undervisningen, hvor vigtigt synes læreren, at det her er, det er igen det der, hvad lægger læreren op til (F3, RS (K), s.3)</p> <p>Det er sådan de generelle ting (derhjemme), så kommer min kæreste hjem, og så skal man lige snakke, og så kommer man til at gå på Facebook, man skriver egentligt om noget fagligt, men så skal man også lige se det andet, sådan nogle ting, det forstyrrer mig da stadig, det tror altid, det på en eller anden måde vil gøre, eller så får jeg lige en SMS, og så skal jeg lige tjekke, hvem det var, der skrev selvom jeg er ved at læse noget. Det er sådan nogle ting, der forstyrrer mig, men det tror jeg også vil forstyrre mig heroppe (på UCN). Ja, faktisk endnu mere heroppe (UCN), for hvis jeg er derhjemme, så kan jeg godt være mig selv... jeg tror, jeg ville blive forstyrret af alle dem, der går forbi og sådan noget. Det er sådan en generel ting, det er ikke sådan overspringshandling. Jo, nogle gange derhjemme (overspringshandling). Men det tror jeg også, Facebook er lidt farlig, for vi bruger det jo også som kommunikation, så det er jo også seriøst, men stadigvæk Facebook er jo ikke seriøs for så er der nogle, der har været til fest og viser billeder derfra og alt sådan noget. Eller man skriver om noget seriøst, og så går det over til noget useriøst. Hvorimod, hvis man kan skrev sammen på it's learning, som jo er det forum vi har, så ville man jo ikke blive forstyrret på sammen måde. Hvor Facebook det kan bruges til mange ting. Det er jo også det første man gør, når man kommer i en studiegruppe, det er at oprette en gruppe inde på Facebook. Vi bruger ikke its learning overhovedet til gruppearbejde, men it's learning er heller ikke ret nemt at navigere rundt på (F3, LS (K), s.2)</p>		Udfoldes og nuanceres gennem dialogen
Fravalgt orienteringsmuligheder	<p>For man kan sige, vi havde jo øvet os med det streaming der</p> <p>Så gjorde jeg det jo også (streamede undervisningen), men der var jo ikke rigtig nogle, jeg tror jeg på det hold, så var der én, som var ude i samfundet, kan man sige. Ellers så fulgte de med på computeren i klasseværelset, og så sagde de, hvis der skulle rettes noget, men så den næste undervisning, der aftalte vi med hende der (som var hjemme) nu skal du holde dig hjemme næste gang fordi, vi skal jo have en derude, ellers er det ikke noget ved. Og så jeg skal nok være hjemme (sagde den studerende), men hun kom alligevel og så... så sagde de (studerende), du kan godt slukke for det der, der er ikke nogen, der ser på det alligevel (F1, RL, (M) s.4).</p>		konverbat bekræftet (inkl) medinformanter
Den sociale orientering	<p>Jeg tænker måske at, de hold jeg har haft her. De bruger de lejligheder, de har haft sammen her. De vil gerne komme her...og det er måske derfor, at de kommer (F1, RL (K) s.6)</p> <p>Altså vores erfaringer fra tidligere er også, at langt de fleste studiegrupper. De møder faktisk op, de mødes faktisk fysisk de dage, hvor vi egentlig havde lagt op til, at man kunne løse nogle opgaver. Nogle skriftlige opgaver over...gennem måske nogle procesdokumenter, hvor de kunne sidde forskellige steder og arbejde i samme dokument... alligevel hovedparten af studiegrupperne vælger og mødes fysisk. Vi har spurgt dem flere år i træk i forbindelse med at vi evaluerer modul 1, og det er jo tilsvarende det FlexVid hold. At det er jo samme måde det er opbygget på. Og der er det primært faktisk det, at der behøver for at mødes. Men de siger så også, at de kender kun deres studiegrupper, og kender ikke de andre...altså det tror jeg er meget afhængigt af det der med at vi bygger det op, sådan at de er kun halvdelen tilstede her (af udd.), og når de arbejder over it's learning, så er de typisk knyttet til den enkelte studiegruppe og ikke som sådan (til klassen). Så der er ingen tvivl om, at de danner de nære relationer i studiegruppen, og knap så meget øh på hele holdet nettet (F1, RL (K)s.7).</p> <p>Men de er positivt interesserede i de andre også. Den sidste udtalelse vi hørte i går, det var jo også, at de vil lære de andre bedre at kende. Det er ikke sådan at de ønsker at lukke sig i gruppe. Men men organiseren gør, at det er mest oplagt at de så... at den sociale kontakt de har, den sker... når de arbejder sammen om noget fagligt, og så bliver de sociale relationer i gruppen styrket, men ikke så meget på hele holdet (F1, RL (K)s.7).</p> <p>Jeg tænker, at der også kan være noget merværdi, i at de har, at de hurtigt knytter sig hurtigt til nogle til nogle altså sådan tænker jeg i hvert tilfælde,...at når man er på modul 1 så er meget så nyt, så er det jo meget logisk at man knytter sig til nogle få enkelte, og det tænker jeg er okay...på det tidspunkt....jeg tænker, når de egentligt magter..., at vende sig lidt mod omverdenen og længere henne på studiet, så er det det der gør (F1, RL (K)s.7)</p>	Erfringsbaseret fra tidligere erfaringer med blandede hold og delvist fra FlexVid holdet	Bekræftes konverbat med nlk og verbal med ja fra medinformanter
	<p>Jeg tror ikke de studerende bruger hinanden via medierne. Der bruger de hinanden face-to-face, fordi de har hinanden... Og de mødes, altså i et eller andet tidsrum... ja, samles om et eller andet på afdelingen og snakker med hinanden (F1, KV (K), s. 9)</p>	Opdrætsbaseret og erfringsbaseret	Bekræftes med "ja" af medinformanter

0. UDGIVNE PAPERS OG BOGKAPITLER, SOM IKKE ER MEDTAGET I AFHANDLINGENS ARTIKELSAMLING.

<p>Men også at turde at gå i en dialog med personalet, i en eller anden konflikt,, altså der er på vej, trækker man sig fra den eller tør man gå i den. Altså jeg tror da de ...de står stærkere i forhold til deres sociale kompetencer ved at have opbygget, at man mødes fysisk...men det er bare min indstilling... Det kan godt være, man får noget fællesskab ved at sidde sammen over nettet med den samme gruppe mennesker, men jeg tror i bund og grund ikke at man får den der stærke sociale kompetence. Jamen det er jo, at man ved hvordan man skal begå sig. Man ved, hvad man skal sige... sige det, hvordan man hilser på folk (F1, KV (K), s. 17) Og aflæse folk (F1, KV (K), s. 17) Og aflæse ja...Aflæse ansigtsudtryk. Det er nemt at skrive en eller anden sætning på face book eller på et eller andet Twitter eller hvad hedder de alle sammen, men det skrevne ord er bare det skrevne ord, men oh...og det virker helt anderledes, hvis du skriver en mail til E, så kan det jo godt være, at det lyder som om jeg er en værre harpe, heks eller hvad ved jeg, men hvis jeg siger det til E med et glimt i øjet og et lille smil på læben samtidigt, så ved hun godt, når men det er jo bare fordi jeg lige vil provokere lidt, eller stikke lidt eller lave lidt sjov. Det kan hun ikke læse sig ud af, øhm...så den der intuition, ja (F1, KV (K), s. 17) Fingerspidsforførmelse (F1, KV (K), s. 17) Ja, Ja (F1, KV (K), s. 17) Det er den der er i fare for sådan at smuldre lidt, ikk? (F1, KV (K), s. 17) Og det, at det er radiografstuderende, altså de er jo interesserede i teknik og hvordan fing fungerer, så de er jo rigtig gode til at sætte sig ind i mange ting og kan finde hvad de nu skal bruge. Jeg tror dem der har svært ved det sociale, det vil de have alligevel. Det tror jeg ikke, at de ...2' moduler der gør nogen forskel (F1, KV (K), s. 18).</p>	<p>Erfarings- og værdibaseret, delvist med personificering med de studerende, ved brug af ordene "man" og "jeg" og med formlinger.</p>	<p>Bekræftet gennem dialogen med medinformanter, men også modtaget i forhold til om online brugen i studiet skulle ændre på den sociale adfærd</p>
<p>Ja. Altså man kan jo også hyggesnakke lidt, sådan, når man er heroppe sammen. Det kan man ikke hvis man sidder på Adobe Connect. Ja (det er vigtigt), for det sociale synes jeg (F1, RS (M), s.9) Ja det synes jeg (F1, RS (K), s.9) At tage rundstykker med engang imellem (F1, RS (K), s.9) Kage og sådan noget (Grin). Det kan man ikke, når man sidder hjemme (F1, RS (M), s.9)</p>	<p>Erfaringsbaseret</p>	<p>Bekræftes gennem dialog af medinformant</p>
<p>Selvom, jeg synes altså vores, altså nu kan det godt ske det kun er mig, der føler at vores gruppefællesskab (klassens), det er dårligt...som klasse det er ikke særlig godt. Det er kun i grupperne, man kommer til at tale lidt med hinanden. (F1, RS (K), s.11) Selve klassen der er ikke...(F1, RS (K), s.11) Det har jeg også oplevet, men det er fordi vi ikke har været i skole, føler jeg. Helt frem til at starte med. Der var ikke noget, altså, alt hvad der foregik sammen, det var i gruppen (F1, RS (K), s.11) Man knytter sig bare (kun) til dem man er i gruppe med ...og det er ikke fordi, man ikke kan li' de andre. Det er bare fordi at sådan er det bare lidt delt op allerede (F1, RS (K), s.12) Og når vi endelig er heroppe, så skal vi høre efter og lære noget nyt. Så er der jo ikke tid til at kommunikere på tværs (F1, RS (K), s.12)</p>	<p>Erfaringsbaseret</p>	<p>Bekræftes med 'net' og 'ja' af medinformant (afhængigt af det sagte)</p>
<p>Der skal en masse socialisering ind i studiet og det er sværere at have med at gøre hvis det er netbaseret (F1, LL (M), s.5)</p> <p>Altså på den måde, så bliver der en åbenhed for, at man prøver nogle andre muligheder, som i bedste fald gør, at man kan se det selv, og så i bedste fald selv overtager ansvaret, fordi det er jo en socialiseringsproces...her på første semester. I høj grad...det er jo ganske unge studerende... det kommer bare sådan stille og roligt og så punktvist og drypvist osv. (F1, LL (K), s.25)</p>	<p>Holdnings- og erfaringsbaseret</p>	<p>Nonverbal bekræftet af medinformanter</p>
<p>Men jeg synes ikke, det gør noget, at man laver tingene sammen i stedet for at lave det sådan hver for sig...fordi så kan man diskutere det, man kan snakke om det, man kan på en eller anden måde blive sat ind i det (F1, LS (K), s.12) Jeg synes ikke, det er det samme (F1, LS (K), s.12) Det er mere socialt, at mødes (F1, LS (K), s.12) Det er lettere at diskutere sådan mundtligt. (F1, LS (K), s.12) Man kan ikke sidde og sådan formulere det (F1, LS (K), s.12) Hvis vi sidder i det samme dokument og mener 2 forskellige ting, så kommer... får man også noget meget forskelligt ud af det, hvor vi nok havde fundet en midtervej, hvis vi havde siddet sammen (F1, LS (K), s.12) Man kan også risikere lidt (ved skriftlighed online) at man kommer til at stå inde for noget, man måske slet selv er enig i, men det tænker resten af gruppen, og så har man måske ikke, som E siger, man gider ikke diskutere, og skrive alle sine argumenter ned og så vente, så ender det bare med, at man siger, nåh okay. Så er det sådan, det er (F1, LS (K), s.12) Det er jo lærerseminaret du går på. Det er jo ikke matematik, som man læser på universitetet. Jeg synes, det er vigtigt, at man bliver god til at kigge hinanden i øjnene, og diskutere og snakke (F1, LS (K), s.12)</p>	<p>Erfaringsbaseret men 2 persons reference</p>	<p>Bekræftes delvist og forhandles gennem dialog, selvom det lyder på at den mandlige medinformant er mere tilbøjelig til at bruge online mediet til sociale</p>
<p>Vi har også en god klasse, synes jeg. Det betyder meget...Jeg synes, det betyder rigtig meget. Der synes jeg, vi har været rigtig heldige. Ja rigtig (F1, LS (K), s. 26) Vi er jo en meget ung klasse (aldersmæssigt). Altså jeg synes vores, altså det ...altså vi holder meget godt sammen sán' og vi har, altså det er ikke altid, at vi har den samme sådan holdning, men når der bliver stilt en opgave, så snakker vi sammen...Især med FlexVid (nu igen koncentreret om en lærer S og et fag) sådan hvad har I (medstuderende) gjort med den her opgave, sådan man konfronterer hinanden med, hvordan opgaven den skal løses (F1, LS (K), s. 26) Og man må gerne se dum ud... (F1, LS (K), s.2.6) Præcist, jo bedre man har det socialt sammen...Jo nemmere er det, at turde at lave en fejl, eller ikke være sikker på det man siger, fordi jeg synes tit, man har oplevet tidligere (før denne udd.) ... at hvis du ikke var sikker på det, du sagde, så rakte du ikke hånden op, hvor at nu, nu synes jeg vores klasse er så åben, at der ikke er nogen der tænker åhåh. Det er meget direkte og ligetil, altså der er ikke nogen, der sådan. Det betyder meget, at det sociale sammenhold er der, hvor at den gode faglige læring kan finde sted (F1, LS (K), s. 26) Altså, det er i hvert tilfælde vigtigt, at få med ud i klasserummet (praksis), at det sociale, det er virkelig vigtigt, og det skal man bare få det til at fungere (F1, LS (K), s. 27)</p>	<p>Erfaringsbaseret</p>	<p>Bekræftes gennem dialogen</p>
<p>Men jeg tænker bare, at for at folk skal have lyst til at gå her age være her...Jeg synes bare, det er for mig, det er kun det, jeg kan tage udgangspunkt i, men det med at vi så mødes inde på studentehuset og skal have kakao. Jeg tror bare, der går så meget (tabt) hvis man skú' sidde sådan (over Skype), og kun skulle være i skole der (til timerne). Nu er det så kun, kan man sige om torsdagen, vi har FlexVid tid. Hvis nu øh at målet med det her er, at man kun skal i skole en gang om ugen. Så ser man sin klasse en gang om ugen, det tror jeg for mig, det ville jeg være rigtig ked af, og så ville... det ville ikke være... jeg ville faktisk ikke have lyst til at gå her. Hvis jeg kun skú se jer en gang om ugen, så ville jeg slet ikke føle, jeg havde en klasse. Jeg ville ikke føle, jeg sán' hørte til, på den her uddannelse. Ikke nogle af de der tre frekvenser med. Det tænker jeg, det kan godt være det lyder åndsvagt, men jeg tror frekvenser er vigtigt (F1, LS (K), s.31) Det er jo også, hvad der adskiller os fra en universitetsuddannelse...(F1, LS (K), s.31) Den der med, at du er et nummer (på universitetet). Her har vi et navn i en klasse. Vi kender dem, vi går sammen med (F1, LS (K), s.31) Ja, og lærerne er engagerede, i hvem vi er, hvor vi kommer fra, og hvad vi har lavet i weekenden (F1, LS (K), s.31) Ja, du er ikke bare et nummer (F1, LS (K), s.31) Man er ikke en flok på 160, der mødes en gang om ugen (forestillinger om universitetsstud.). (F1, LS (K), s.31) Nej nej. Jeg synes også det er dejligt jeg ved, hvor mange søgende i har (medstud.) eller eller hvad...det det er sådan noget, ja jeg synes, jeg tænker, jeg synes det er fint (F1, LS (K), s.31)</p>	<p>Erfaringsbaseret og oplevesbaseret</p>	<p>Bekræftes delvist gennem dialog</p>

STUDERENDES ORIENTERING I FLEKSIBLE PROFESSIONSUDDANNELSERS LÆRINGSRUM

Tekniske orienteringsvansekøjheder	<p>Men kan sociale medier ikke godt begrænse det sociale?... Hvis man... i stedet for at tage telefonen op og ringe til nogen og tage ud. Så nogen gange folk, de har det bare bedre med at sidde på deres Skype eller Facebook eller et eller andet. Ligesom jeg selv nogen gange sidder og spiller Bobble-Shooter, så har jeg ingen anelse om, hvad der sker herude. Hvor af, hvis jeg ikke sad og ikke havde brug for at sidde på Facebook hele tiden og lægge billeder ind, så kunne man måske tage på café, eller se en film. Eller hvis man turde lige snakke med nogle i stedet for at sidde (på Facebook) (Griner)(F1, LS, (K), s.36)</p> <p>Men også, der er nogle, der har mere travlt med at lægge en statusopdatering (på Facebook) end at være sammen med nogen (F1, LS, (K), s.36)</p>	Erfaringsbaseret	Bekræftes gennem dialogen og kommenteres
	<p>Men de her to (studerende), de går meget godt i spænd, men det gjorde de sidste to også, men det er også sommetider man oplever nogle, der overhovedet ikke snakker sammen nærmest... (F2, KV (K), s.9)</p> <p>Vi har også nogle, om onsdagen hvor de sidder en time og snakker sammen på tværs (af uddannelsesniveau)... (F2, KV (K), s.9)</p>		Uddybes gennem dialogen
	<p>Men jeg spurgte til den ene gruppe i dag, om de sidder der (på UCN i gruppen) om tirsdagen, fordi de har studiegruppearbejde, men det lød til, at mange af dem ikke sad der, så der kan de godt (være online), hvor de i starten måske bokser med og har brug for den der socialisering, og "nu skal vi lærer hinanden at kende" osv. Det er måske i højere grad her på andet år mulighed for, at de kan selvstændiggøre deres studier ... og så sive ud.... hvor de helst vil befinde sig, og så kan de arbejde på Google Docs, eller hvad det nu kunne være ikke?... Eller TitanPad som de nævner ikke, så det kunne være, at der er sådan en progression man tænker ind i deres 4 år her på stedet. Ikk?. Men jeg tror tendensen er, at de vil hellere....de vil stadigvæk hellere blive 2 timer ekstra end...mandag, og så få lavet det... Jamen, altså man kan jo prøve på...jeg tror ikke de bruger det så meget i en lærings...du siger det selv med det der vidensdeling, blogs, Wikis osv. Jamen, det er jo ikke noget de gør frivilligt. Jeg opfatter det nærmest som en fritidskultur, de kan godt være sociale osv. Men de har svært ved at se fornuften i det, i en læringsammenhæng (F2, LL (M), s. 6)</p>	Erfaringsbaseret og fremtidsorienteret	Bekræftes delvist gennem dialogen
	<p>Vi har så en fælles gruppe (på Facebook eller over Skype), hvor vi så snakker om forskellige arrangementer og sådan noget, det er sådan det er, det sociale foregår (F2, LS (K), s. 8)</p>	Erfaringsbaseret	Bekræftes omverbal og verbalt
	<p>Men altså, jeg synes... ja, at det er en god måde også at gøre det på (arbejde et par timer og være social et par timer), men samtidigt med, så synes jeg også... at man har gjort det der med at sige: Nu mødes vi i denne her dag og så snakker vi rent fagligt, og så mødes vi så onsdagen og tager på café og så hygger os der i stedet for, så man ligesom putter de der ting til til side. Altså, man prøver på at glemme det sociale for en kort stund, inden at man så hygger sig en anden dag (F2, S (K), s. 26)</p>		
	<p>Jeg tror også, det er en af grundene til, at de vil mødes fysisk i gruppen. Det er, at de har også nogle tekniske problemer, altså det kom ikke engang til, forleden så kom der nogle ind og de ku' godt dele dokument på Adobe, men de kunne ikke få lyden til at fungere f.eks. (F1, RL (K) s. 8)</p> <p>Det er faktisk lyden, der har været problemer med på Adobe for nogle af dem (F1, RL (M) s.8)</p>	Erfaringsbaseret	Bekræftes omverbal med medinformanter
	<p>Det (arbejdet med studerendes billedbehandling) lykkedes rigtig dårligt denne gang på grund af teknikken, faktisk mere eller mindre brudt ned (F1, RL, (M), s.21).</p>	Erfaringsbaseret	Understøttes af medinformanter kommentarer
	<p>ja, ...men vi har et IT-lokale, men jeg har simpelthen ikke undersøgt det (om der er IT faciliteter til f.eks. at afholde online seminarer)...om der er Web-kameraer og højtalere og alt muligt. (F1, KV (K), s. 12)</p> <p>Det er der i hvert tilfælde ikke på Sygehus Vendsyssel. Der er ikke nogen ting hverken web-kameraer eller nogen ting (F1, KV (K), s. 12)</p> <p>Vi ved ikke...Jeg ved ikke noget (F1, KV (K), s. 12)</p>	Baseret på aktuel viden hos informanter	Forskellige former for pågang, men også fælles erfaringer
	<p>Altså vores lærer nu bruger også det der Adobe Connect. Og der har jeg prøvet at sidde hjemme, det var forfærdeligt mikrofon og ja, altså, så optager de undervisningen eller streamer (F1, RS (K), s. 5)</p> <p>Kú du høre hvad han sagde (streamet undervisning af læreren) (F1, RS (K), s. 5)</p> <p>Altså ikke rigtigt, så er det noget med at skruet helt op, og så have dem, der går helt ind i ørene. Jeg var syg den dag, og hver gang han gjorde det der (illustrere bevægelse med hænder at læreren laver en bevægelse, der giver lyd) så fik jeg et chok, fordi mikrofonen opfangede det højere end hans stemme (Hosten). Og knirken på stolene, den opfang (mikrofonen) bare alle lyde undtagen hans stemme stort set (F1, RS (K), s. 5)</p> <p>Jamen, han taler jo også mega lavt (F1, RS (K), s. 5)</p>	Erfaringsbaseret, men også efterfølgende fremtidsorienteret (med eks. forlag til placering af kamera og underviserens brug af headset)	Bekræftes gennem dialog af medinformanter
	<p>Det tager længere tid (online samarbejde i grupper) (F1, RS (K), s.8)</p> <p>Ja, der er altid et eller andet galt, så er der nogen der ikke kan høre noget, nogen vi ikke kan høre...eller se eller et eller andet (F1, RS (K), s.8)</p>	Erfaringsbaseret	
<p>Det er også tit mega bøvl. Altså, det med de computere og alt sådan noget der....fordi det tager, der er kun et klassesæt til 8 klasser derved. Det er hele tiden booket op, ikke også?...og selv ...der skulle jo skrives nogle historier også på computer i deres (studerendes)timer, ikk?...og de havde booket computerne, men det var så i projektugen, og der er det som om, at der trumfer øh 8..9. klasse. Altså, uanset om vi har booket eller ej, så skal de have computerne....ikke også (smågrinende) ...og så tager det bare 10 min. Altså, 10 min. Altså, der er altid en computer der ikke vil starte, så det sluger utroligt meget af de 40 min (som en lektion varer)... teknikken i det ikke? (F1, PL (M), s.11)</p>	Erfaringsbaseret	Bekræftes omverbal af medinformant	

0. UDGIVNE PAPERS OG BOGKAPITLER, SOM IKKE ER MEDTAGET I AFHANDLINGENS ARTIKELSAMLING.

	<p>Jeg synes altså, det er svært, det med...når man ikke ser (hinanden). For mig er det altså noget lidt andet, når han (Underviseren der primært har online undervisning) er på en eller anden computerskærm et sted, jeg synes, det er meget sværere. Et eller andet sted, jeg synes, det er meget, for elektronikken driller også nogle gange, skal det siges, for det gør det jo sværere, når det heller ikke er på plads (F1, LS (K), s.4)</p> <p>Man skal også bare være sikker på, at det fungerer (i folkeskolelærerpraksis). Det er bare vildt frustrerende, hvis det ikke fungerer. F.eks. da vi havde det der video-møde med XX (underviseren), hvor det ikke fungerede, det var jo helt vildt frustrerende for os alle sammen (F1, LS (K), s.43)</p> <p>Ja. Ja lige der, den dag vi bare skulle vise vores Prezi. Hvis sådan noget der bare driller lidt en dag, så falder det... så kan man jo ikke bruge det til noget som helst (F1, LS (K), s.43)</p>			Bekræftes gennem dialogen
	<p>Altså, vi prøver jo på... hvad skal vi sige at tage os af de forstyrrelser, når først vi er i gang, men det er typisk, at IT udstyret ikke virker, når man skal i gang og sådan noget, så farer vi jo rundt og prøver på at gøre alt for... (F2, RL (M), s.10)</p> <p>Men de, jeg oplever også, at det er fordi, jeg siger til dem at hvis I er på nettet så gå lige på its-learning og hent, jeg har lagt mit power-point ud, og så kan jeg starte med at tænde op, fordi så er de ligesom beskæftiget med noget af det, vi skal beskæftige os med... der er vi i samme båd, studerende og os. Det der med, hvis jeg, hvis man står og fumler lidt med noget teknik, så er der tit en studerende, der siger, den sidder nede i venstre hjørne, du kan lige se ikonet, når ja, tak skal du have. Det oplever jeg meget, det er vi sammen om, hvis der er nogle tekniske problemer ... og så sker der jo det at man bliver lidt mere lige (med de studerende), i hvert tilfælde på det punkt, når man står og fumler med noget teknik, og de studerende så kan byde ind, ikke? (F2, RL (K), s.10)</p>	Erfaringsbaseret		
	<p>Vi blev nødt til at skifte midt i det hele (startede med Adobe Connect) fordi det brød sammen....så måtte vi flytte det over i it's learning... (F2, KV (K), s. 3)</p> <p>Vi prøvede it's learning, det kunne vi ikke få til... (at virke) (F2, KV (K), s. 3)</p> <p>Men det tror jeg så vores studerende havde været opmærksom på, det der med, man kunne ikke nok (antal) være der. Så blev vi nødt til at sætte os sammen to, altså jeg sad sammen med min studerende foran en skærm, for ellers kunne vi ikke være på it's learning...fordi der er ikke plads nok... og også at det lige pludselig gik det ned, Adobe Connect, for vi sad ved hver sin (pc) fra starten af... ja, det var jo...det var rigtig træls, at vi skulle til at lave om, og sådan, man var lige midt i en god diskussion, og så blev den afbrudt...så skulle de (stud) til at tage tråden op igen. Det var da en dum forstyrrelse. Sådan er det jo, når det er noget med teknik, det ved vi jo med vores arbejde også, der kan komme mange sjove forstyrrelser. Med apparatur og sådan noget, når man lige har planlagt at gøre sådan og sådan, så lige pludselig vil apparaturet ikke gøre sådan og sån, så skal man til at udtænke noget andet (F2, KV (K), s. 3-4)</p>	Erfaringsbaseret		Bekræftes og udfoldes gennem dialogen
	<p>Jeg tror mere de (studerende)bruger Facebook (F2, KV (K), s.11)</p> <p>Det tror jeg også på, de gør, dem der kender hinanden (F2, KV (K), s.11)</p> <p>It's learning kan være lidt besværligt...at finde rundt i (F2, KV (K), s.11)</p> <p>Det var i hvert tilfælde det R (personale) sagde, da jeg snakkede med hende i sommer... Hun sagde, det var svært at navigere i. Vi havde en der havde været i arbejdsstræning, hun skulle starte på holdet nu her og skulle lære det. R tog hende lige til side og sagde, du skal lige, nu giver jeg dig lige lidt instruktion i it's learning, fordi det kan altså være svært at finde rundt i, og jeg viste hende også nogle ting og siger derinde. Hun fik nemlig en plads herude og startede her første september i arbejdsprøving...Fordi det var det, R synes det kunne være svært at finde rundt og guide hende rundt og finde det rigtige sted og finde den rigtige lektie, man skulle have for og, ja... finde materialer det rigtige sted (F2, KV (K), s.11-12)</p>	Oplevelsesbaseret		
	<p>...med det tekniske, der er nogle gange, hvor vi har lidt svært ved at, altså, hvor timerne bliver lidt udsudt og så skal de lige have fat i IT-folk osv osv, altså (F2, RS (K), s.5)</p> <p>Er det ikke sådan med det tekniske tit, sådan tror jeg det er, det må man bare leve med (F2, RS (M), s.5)</p>	Erfaringsbaseret		
	<p>Altså, hvis det havde virket så ville jeg helt sikkert have brug streaming), men jeg prøvede det en dag hvor jeg var syg og stolene pibede, jeg kunne ikke høre, hvad lærerne sagde, så jeg skruede helt op og hørte telefonerne helt ind i ørerne for overhovedet at kunne høre noget som helst, og så var der en, der hostede lige pludselig, og jeg fik det største chok for al lyd gik jo ind ens. Så Piv fra stolene, hosten og sådan noget det var højere end lærerens stemme ... Derfor opgav jeg fuldstændigt fordi det fik jeg ikke noget ud af (F3, RS (K), s.1)</p>	Erfaringsbaseret		
Tryghed og værnens betydning for de studerendes orientering	<p> Og så er det et eller andet sted måske mere trygt og mødes fysisk, så ved man (smågrinende)hvad man har med at gå der ick? Hvis man har en deadline og skal overholde, og så lige den dag så har man problemer med teknikken, så bliver de ret stresset. Og det der, det handler jo meget om, hvad de ellers har af rutiner og vaner med teknikken (F1, RL (K) s.8)</p>	Erfaringsbaseret	Bekræftes omhyrdligt med "ja" af medinformanter	
	<p>Jeg synes, bare jeg bliver så irriteret på teknik (F1, RS (K), s.7)</p> <p>Så er man vant til det (at mødes) fra gymnasiet, og det ville også være træls, hvis du havde en deadline og skulle sidde og lave det over det her (Adobe Connect), og så lige pludselig går den (computeren) ned eller et eller andet, altså.. (F1, RS (M), s.7)</p> <p>Altså en eller anden sikkerhed i og (være face-to-face) (F1, RS (K), s.7)</p>	Erfaringsbaseret	Bekræftes med "ja" af medinformanter	
	<p>Helt sikkert. Også til eksamen, så ville jeg hellere køre hele vejen herop. Det kan godt ske det virker dumt, men, jeg vil hellere køre herop, for så at sige nu er jeg sikker på internetforbindelse, og jeg er sikker på det sted hvor jeg sidder, i forhold til at sidde i Hobro, hvor man ikke kan få hjælp med det samme. Det følte jeg i hvert tilfælde ikke (F1, RS (K), s.27)</p>	Erfaringsbaseret		Delvist omhyrdligt bekræftelse
	<p>...fordi det er her de plejer at studere og være koncentreret (F2, RL (K), s. 6)</p> <p>Og jeg tænker det er meget sådan, det er socialisering, at nu bliver der snakket meget om at der skal IT ind i folkeskolen, og det har der skullet de sidste mange år, og det har stået i bekendtgørelsen i mange år, og så længe at børn i dette land socialiseres til at undervisning og læring, det foregår på en skole, hvor vi sidder i nogle bestemte rammer, hvor læreren gør noget bestemt og hvor jeg (studerende) så gør noget bestemt... så bliver det ikke anderledes (F2, RL (K), s.7)</p> <p>Altså et eller andet sted så kan jeg godt forstå det. Jeg har selv prøvet at studere delvist online baseret og jeg skal også virkelig kæmpe med mig selv for at få tingene gjort og tit, så bliver det lidt sent. Ellers er jeg faktisk rimelig god til at lave tingene i god tid men det har jeg selv en tendens til at udsætte...fordi der er ikke den der pisk over en, jeg synes egentligt også, at det kræver lidt selvdisciplin. Det kan godt være, at hvis man har det i sig helt fra folkeskolen så det er en naturlig del, så kan det godt være at man kan være bedre, det skal jeg ikke kunne sige (F2, L (M), s.8)</p> <p>Habitus... Når vi kommer ind i et undervisningslokale, så er der ingen, der er i tvivl om, hvem der står op ved tavlen vel? Det er ikke noget med, at jeg skal ligesom forklare det er mig, der skal stå herop, og mens jeg holder et oplæg...De gange hvor de studerende skal præsentere noget, og jeg så... starter med at sætte mig nede, så skal jeg alligevel sige til dem, jamen den første gruppe I må gerne gå op nu. Altså, det der med at vi alle ved, hvad det er, der skal foregå inde i et sådan lokale (F2, RL (K), s.8)</p>	Erfaringsbaseret og delvist personificerende		Bekræftes delvist gennem dialogen

STUDERENDES ORIENTERING I FLEKSIBLE PROFESSIONSUDDANNELSERS LÆRINGSRUM

	<p>Ja, fra gymnasiet tror jeg, de har været vant til noget (F2, PL (M), s. 18)</p> <p>Kan du huske (henvendt til medinformant) den gang de gennemgik det med det der, og så de skulle lave analyse... og så kunne man bare se, de havde bare fundet alle mulige punkter, man kunne bruge ned over en analyse, 18 eller sådan noget og de ville have eleverne til...altså, hvor de slet ikke havde tænkt, altså, hvor jeg bare kunne se, det er noget, de kan huske fra deres egen skoletid, der var ... så og så mange punkter, man skulle igennem, når man analyserede et digt...ikke? Hvor vi sagde til dem bagefter, det var så fint det de havde gennemgået, så hvis de bare havde taget en 3-4 af de punkter der var til analyselisten og gået i dybden med ... Ikk', det havde de fået meget mere ud af eleverne i hvert tilfælde (F2, PL (K), s. 18)</p> <p>Det er svært for dem at bryde med den der... (overførsel af egne erfaringer) (F2, PL (M), s. 19)</p>	Erfaringsbaseret	Bekræftes gennem dialogen
Online orientering	<p>Men som J siger, det er jo ikke vigtigt for os, hvad de bruger som system. Det vigtige er, at de kan forsøge, om det så er Skype eller Adobe eller hvad det nu er det bliver (F1, RL (K) s.9).</p> <p>Jeg tænker også, hvis man sidder i gruppe med 5 personer, og hvis der er de mindst problemer med sådan et program, så er det lynhurtigt at der er en der foreslår, så skifter vi til noget andet (F1, RL (K) s.9)</p> <p>Den ser jeg kan være helt enorm svær, altså den der dialog og interaktion, der kan være mellem underviser og elev, hvis man skal køre det over it's learning (F1, RL (K) s.12)</p> <p>Jeg oplever, at der er nogle studerende som... har nemmere ved at indgå i diskussionen, hvis de kan sidde derhjemme og have tid til at svare. Altså, der er nogle studerende, der er mere tilbagetrukne, og måske ikke er de første til at sige noget når det foregår her face-to-face og måske holder sig lidt tilbage, og måske har behov for altså, dem der er reflekusive har behov for noget mere tid til og så sidde at tænke over deres svar, og måske også synes det er vigtigt at de har formuleret det helt korrekt, eller at de bruger de teoretiske begreber, fuldstændigt korrekt,...der er jo nogle, der har det sådan, at de har mere tid og rum og plads til det når det foregår over it's learning. Jeg ser at der, at der er nogle, som jeg slet ikke ville forvente, at være dem som er fremme på banen, som lige pludseligt er det. Og det synes jeg er rigtig interessant, at de ...synes det er rart, at der også er plads til, at ... der er nogle på et hold, som altid er dem, der har hånden op først og svarer, ikk? Der tænker jeg, at det er...det er rigtig rart, at der er plads til dem der...at der mere plads til de reflekusive. Der er også plads til de impulsive, men der er også mere plads til dem, der lige har brug for sådan...(F1, RL (K), s.12-13)</p>	Erfaringsbaseret	Bekræftes nonverbalt med nkk
	<p>...Ser og hører dem mere... ved at vi også har dem på it's learning. Netop fordi, at de der tavse, der plejer at sidde bagerst i klassen...som man ikke ved om er tavse fordi de ikke ved noget, eller fordi de bare er tavse. Dem får vi så også øje på, og dem får vi kommunikeret med og givet feedback til ...(F1, RL (K), s.13).</p> <p>Jeg underviser i noget, der hedder det etniske møde, altså omkring hvordan man som sundhedsprofessionel skal forholde sig til... patienter med anden etnisk baggrund end dansk. Og der har vi nogle diskussioner og der fungerer det rigtig godt. Og så det mere tekniske, der er ikke nogen, der skriver noget eller interesserer sig for det, jeg ved ikke hvorfor... Jeg kender ikke den faktiske årsag, men jeg har et indtryk af at det har noget med faget at gøreder fag som er mere diskussionsfag end andre (F1, RL (M), s.13).</p> <p>Det synes jeg også diskussionsproblemer, det overhoved at få noget aktivitet til at ske. De skriver ikke noget ...(F1, RL (K), s.13).</p> <p>Altså, det kræver i hvert tilfælde, at man som underviser strukturerer det, og giver dem nogle deadlines og nogle opgaver, fordi det er sjældent folk de synes, at de får noget ud af bare at gå ind i en diskussion(F1, RL (K), s.13).</p> <p>De bliver rigtig gode til easy-vis (billed database), de kan søge patienter og finde dem. Det har de fået styr på. Alle de billeder, der bliver taget i region nord, oh kommer til et bibliotek, så kan vi hente dem her og bruge dem og det er helt fint...altså det, der er taget i nat, kan vi hente frem og bruge i undervisningen (F1, RL (K), s.21).</p>	Erfaringsbaseret	Bekræftes af medinformanter ved opfølgende kommentarer
	<p>Men vi har aftalt, at vi skulle forsøge det her (Adobe Connect til seminarafholdelse på tværs af sygehus), men vi skal jo først have lidt mere undervisning i det...i forhold til hvordan det virker...det får vi ved hjælp af UCN-lærerne. Ja, dem der er tilknyttet FlexVid (F1, KV (K), s. 11)</p>	Oplevselsbaseret og erfaringsbaseret	Bekræftes nonverbalt af medinformanter
	<p>Jeg tror, det er blevet en naturlig del det der med at man søger viden på nettet. På en radiologisk afdeling, der er en PC på alle de der modaliteter, der er... hurtig adgang til, hvis der er et eller andet...(F1, KV (K), s. 22)</p> <p>Det er også det samme hvis folk kommer med et eller andet medicinpræparat, ikke også...så kan man lige slå det op ... Altså det bliver mere og mere almindeligt, alle de der ting. Nu f.eks. i går der var vi inde og søge, den studerende og jeg, med venfon anlæggelse, hvornår den skal fjernes efter kontrastindgift...Om vi kunne finde noget om det. Om der ligger nogle deciderede retningslinjer for hvornår man skal ...for ikke at skulle...i forbindelse med anafylaksi (Chok vaskulært) ikke?...om det er i orden at fjerne den 5 min. efter , eller om den skal ligge 20 min. efter, eller hvad nu, om vi kunne finde noget, helt konkret. (F1, KV (K), s.22)</p> <p>De er gode til at gribe de muligheder, der er, og det er jo den kultur, de er vokset op med PC fra de ikke har været ret gamle (F1, KV (K), s.22)</p>	Erfaringsbaseret og meningsbaseret	Bekræftes med "ja" af medinformanter
	<p>Problemet er, at der kommer så mange nye instrukser, og der er ingen, der har så stort et ansvar for at rydde op i det. Og problemet er hvor skal man finde det, man lige har brug for (I PRI -online database med procedurer, retningslinjer og instrukser)(F1, KV (K), s. 25)</p>	Erfaringsbaseret	Bekræftes nonverbalt af medinformanter
	<p>Vi har fået noget supplerende materiale på PDF. Altså, vi har jo også fået en masse PowerPoints, som jo ikke er artikler. Dem synes jeg faktisk de er gode nok at have, altså de PowerPoints'. Det er meget rart at se dem først (F1, RS (K), s. 4)</p> <p>Ja. Det er rart de ligger der (på it's learning). Man skal ku sin IT på den her uddannelse. Det vil sige at...nu håber jeg ikke jeg generer nogen, men dem, der er født nærmest med en bærbare eller en computer, det kan man godt fornemme nogen gange, så, men det er måske bare mig der har det sådan. Man kan godt fornemme, dem, der er lidt ældre og sådan måske ikke er født med en computer at de...ikke altid har det så nemt (F1, RS (M), s. 4)</p> <p>Specielt når vi skal finde noget på it's learning så siger læreren at så går i herind og så herind, så er der altid nogen måske af den lidt ældre generation, der siger, stop, nu...jeg skal lige være med og sådan noget. Det skal gå lidt langsommere (F1, RS (K), s. 4)</p> <p>Virkelig kompliceret (online navigation på læringsplatform). Der er mange ting, man skal tit igennem rigtig mange mapper for at finde det man skal bruge (F1, RS (K), s. 5)</p>	Erfaringsbaseret	Bekræftes gennem dialogen med medinformanter

0. UDGIVNE PAPERS OG BOGKAPITLER, SOM IKKE ER MEDTAGET I AFHANDLINGENS ARTIKELSAMLING.

<p>Altså, jeg synes det var rart (tilbud om streamet undervisning), for jeg havde det rigtig rigtig dårligt om morgenen, altså det der med, så man ku' se det derhjemme og stadigvæk følge med. Det synes jeg faktisk var rart, så man ikke helt bliver lukket ude, fordi man er syg. Jo, det kan vi også (snakke sammen under streaming), altså der er chat. Så er der bare en i klassen som skal holde øje med om der f.eks. er en derhjemme, der skriver og så sigede det til læreren (F1, RS (K), s. 6)</p> <p>Altså vi kan jo se det samme (i klassen), det som han viser os er også på projektoren, det kan i vel også se derhjemme ikke? (F1, RS (K), s. 6)</p> <p>Men vi kan bare ikke se i bevæger jer, man kan jo ikke se hvor han peger hen i klassen (F1, RS (K), s. 6)</p> <p>Vi gør i vores studiegruppe (bruger Adobe Connect. Bruger det hver dag. Jamen hvis der var nogle opgaver vi skulle have lavet, skulle have samlet op på noget, så gjorde vi det over Adobe Connect, så vi ikke skulle til at køre til Aalborg alle sammen. Og sidste gang fandt vi også ud af at man kan rette i et dokument derinde (F1, RS (K), s. 6)</p> <p>Ja, gøre det sammen (smågrin). Det har vi også arbejdet med at finde ud af et stykke tid (F1, RS (K), s. 6)</p> <p>Vi har godt nok ikke brugt det så meget i vores (studiegruppe) (F1, RS (M), s. 6)</p> <p>Vi er også alle sammen i Aalborg (F1, RS (M), s. 6)</p> <p>Vi har bor lige i nærheden af Aalborg alle sammen, så vi plejer bare at mødes oppe på skolen og så lave det sammen (F1, RS (M), s. 6)</p> <p>Det tror jeg tror også, vi alle sammen helst vil (Mødes face-to-face) (F1, RS (K), s. 6)</p> <p>Man bruger også bare mere tid på at sidde på Adobe Connect, end når vi sidder sammen (F1, RS (K), s.7)</p>	<p>Erfaringsbaseret</p>	<p>Bekræftes med "jo", "det er rigtig" og "ja" af medinformanter, men brugen af online medier til gruppeopbehold er der forskellige erfaringer med</p>
<p>Altså de får jo præsenteret en måde at gøre det på via det virtuelle også, også med Prezi, det tror jeg de da har fået meget ud af. Det er, det er egentlig et præsentationsprogram, men hvor de kan arbejde kollaborativt (F1, LL (M), s.7)</p> <p>De sidste to gange hvor de har skullet fremlægge en udviklingspsykologisk teori, og så var delt op i grupper. Der har de brugt meget, det der Prezi. Altså de har virkelig anvendt selv til at præsentere... og det har de gjort rigtig flot synes jeg, altså både sådan i overskriftsform og stikord, men også sådan gjort det smag...altså appetitligt med billeder, og nogen af dem havde film med små børn, der havde det dårligt, og sådan noget (F1, LL (K), s.7)</p>	<p>Erfarings- og oplevelsesbaseret</p>	<p>Delvist bekræftet af medinformanter gennem dialog</p>
<p>Det er også min erfaring at de bruger de der kollaborative værktøjer til det (deres opgaveløsning), altså Google Doc for eksempel og forskellige andre.</p> <p>Man kan sige at det gør de andre hold nu også, altså drop box og andre tilsvarende ting. Men det kan godt være at de her (studerende på Flexvid) de sådan i særlig grad er gode til det og, og jeg har da også i særlig grad opmærksomhed på det. For eksempel, så har de lige afleveret studieprodukter, hvor der var nogle der, der ville arbejde med en, hvad hedder det, en blog og så var der også nogle der havde arbejdet med et eller andet program, som var rigtig sjovt. Det er måske det de arbejder med hos dig også (henvendt til V), men en tegneserie. Det er faktisk en animation, hvor man så kan lægge stemmer ind (F1, LL (K), s.8-9)</p> <p>Det er jo et digitalt penhalus, kan man sige, til at formidle og ...altså i stedet for, at alle afleveringer bliver skriftlige, og den skriftlighed er der så meget af i skolen, så kan de jo lave det mange steder (F1, LL (M), s.9)</p>	<p>Oplevelsesbaseret</p>	<p>Bekræftet gennem dialog med medinformanter</p>
<p>Hele den der distancering der kommer så snart at man ikke er i det samme fysiske rum. Den gør jo noget ved os (F1, U (K), s. 14)</p> <p>Men du (T) Kan jo også vende den om og sige, fordi at hvis man virkelig kørte det 100% netbaseret, det tror jeg er svært med de store grupper på 30 og med den ...de unge studerende, det skal man virkelig ja tænke sig godt om, men hvis man, hvis man kørte det 100%, så kommer man faktisk tættere på de studerende. Det er jo den konflikt jeg sidder i. Jeg sidder og siger med de kan bare tryk, skriv på en sms jeg vil godt have en vejledning nu, og så kan vi gå ind et sted. Altså, man er jo ikke andet end et klik væk... i princippet selvom jeg ikke sidder...der fysisk, så kan man sagtens indgå i de relationer netbaseret (F1, LL (M), s.14)</p>	<p>Erfaringsbaseret ud fra egne personlige erfaringer</p>	<p>Delvist nonverbal bekræftet af medinformanter, men også argumenterer med.</p>
<p>Den der med, at man ikke behøver at være samme sted. Nu har vi været på den der "Prezi", man kan lave mange ting sammen uden at være sammen, at man... kan lave så mange, så mange forskellige kreative opgaver, som kan blive...og arbejde på tværs af ting. Det synes jeg da er mega spændende...Det synes jeg da var helt vildt fedt, men...når man blot tror, det er en mail, der skal sendes svar på tilbage, så ser man ikke mulighederne... Men altså hvis man skulle se mulighederne, så synes jeg da at, at det, netop også som H (mandlig medinformant) sagde, at det er meget frit, og der er mulighed, at man kan på mange veje, altså hvor man kan sige... i vores andre danksletter, der få vi måske lidt mere udlevet en opgave, og så er det det vi SKAL, hvorimod her, der får vi et ret overordnet emne, og så kan vi egentlig selv lidt bestemme, hvordan og hvorledes vi nu vil gøre det. Og det synes jeg da er positivt i hvert tilfælde (F1, LS (K), s.6-7)</p>	<p>Erfaringsbaseret</p>	<p>Bekræftes nonverbal og verbalt af medinformanter</p>
<p>Den platform vi arbejder på nu bliver mere og mere IT baseret, altså, flere og flere af tingene, som børnene sidder og arbejder med, f.eks. i dag meddelte jeg lige mine elever, at jeg modtager ikke længere stile på papir. Det foregår kun inde, ved at de deler den med mig, hvad hedder det, på google drev eller også via en e-mail f.eks...vi har ambitioner om på siget, hvad hedder det, og så lave al...lave rettelser...og alle former fo...respons, ved hjælp af Google Drev også...I matematikundervisningen, forsøger vi nogen gange og så arbejde med det omvendte klasseværelse. De (eleverne) sidder altså og ser video om matematik derhjemme, og så laver de opgaverne heroppe....vi lægger mere og mere ud til, at de bruger de her ting... fordi det er jo det børnene... de også gør i deres hverdag....det giver os nogle muligheder også (F1, PL (M), s. 9)</p> <p>Nej (de studerende anvender ikke IT i undervisningen) ikke WEB 2.0... (eller andre former) nej nej nej...nej det gjorde de ikke (F1, PI (M), s.9)</p> <p>Mine (studerende) havde faktisk...hun var ret ferm til det med, til det med computer og så videre, så f.eks. så lavede de et udkast til... undervisningsplaner. Så vil de gerne lave pladser (ny e i klassen) og det havde det havde de så også... det var jo simpelthen lavet inde på... det var lavet i et regneark, ... men det havde de de også lavet digitalt, og det viste de oppe på smartboardet, hvordan de (eleverne) skulle sidde i klassen og... Så på den måde, de brugte smartboardet, men det var aldrig noget WEB 2.0 altså, med noget kommunikation igennem...men de brugte det som præsentation af, hvad der skulle ske i nogle timer og sådan noget....og når børnene lavede noget skriftligt arbejde, så sad de også ude og gav respons. Altså, de kom (eleverne) med deres skriftlige arbejde på papir....og gav respons på det, hvor, der ville M (medinformant) og jeg bruge (WEB 2.0) (F1, PI (M), s.9)</p> <p>Jeg tror, når man kommer som førsteårs (studerende), så refererer man kun tilbage til, hvordan ens egen undervisning har været... man har ikke så meget viden omkring, hvad undervisning ellers kan være, så gør man præcist ligesom ens egen undervisning har været. Altså, det man har været udsat for selv....og det er papir og tavle... og på den måde har vi ikke set nogen forandring, så... vi oplever ikke... (F1, PI (M), s.9)</p> <p>Jo jo, det har vi faktisk, C, jeg kom til at tænke på ugeplaner. Ugeplanen...de får jo ugeplanen digitalt over eleivtra....og det sagde jeg, det skal i fortsætte med (sagde til de studerende)...og det gjorde de selvfølgelig også... (F1, PI (M), s.10)</p> <p>Men det sagde du til dem? (F1, PL (M), s.11)</p> <p>Ja ja (F1, PI (M), s.11)</p> <p>...det er ikke noget de selv... (F1, PL (M), s.11)</p> <p>...nej nej...men på den måde så kommunikerede de faktisk, eller...gennem... (F1, PI (M), s.10)</p> <p>Det er på vores opfordring! (F1, PL (M), s.11)</p>	<p>Erfaringsbaseret i egne erfaringer</p>	<p>Diskræters gennem dialogen</p>

STUDERENDES ORIENTERING I FLEKSIBLE PROFESSIONSUDDANNELSERS LÆRINGSRUM

<p>Der mangler bare (Mumlen) (F1, LS(K), s.11) Ja, vores disciplin, ja (Grinene) (F1, LS(K), s.11) Altså det halve af klassen fulgte ikke med (Grinene) Ja, det gør man ikke fordi, man kører død i det fordi, man kan ikke snakke med ham (online) og det virker ikke (teknikken), og så står man af, og så skal man vente på det virker igen og så går vi død (F1, LS(K), s.11)</p>	<p>Erfaringsbaseret og delvist relevant til aktuelt situation</p>	<p>Bekræftes gennem dialog Bekræftes nonverbal af medinformanter</p>
<p>Der mangler bare (F1, LS (K), s. 11) Ja vores disciplin, ja (grinende)(F1, LS (K), s. 11) (Grinene) Altså det halve af klassen fulgte ikke med (F1, LS (K), s. 11) Ja det gør man ikke fordi, man kører død i det fordi, man kan ikke snakke med ham og det virker ikke, og så står man af, og så skal man vente på det virker igen og så går vi død (F1, LS (K), s. 11)</p>	<p>Erfaringsbaseret</p>	<p>Bekræftes og diskuteres gennem dialog</p>
<p>Så går der 10 min inden vi får signal...(F1, LS (K), s. 11) ...og så begynder folk bare at snakke, og så begynder folk lige så at gå, så er det lige gledet (F1, LS (K), s. 11) Ja, der er ikke nogen autoritet når det er sådan, det er over nettet. (F1, LS (K), s. 11) Han(underviseren) kan overhovedet ikke (Mumlen) (F1, LS (K), s. 11) Men det er nok også fordi han ikke kan se os. Altså,vi kan jo godt se ham, men han kan ikke se os (F1, LS (K), s. 11) Ja, det var noget andet, hvis han ku se os (F1, LS (K), s. 11)</p>	<p>Erfaringsbaseret</p>	<p>Bekræftes nonverbal af medinformant</p>
<p>Eleverne i folkeskolen er jo pjattede...de vil jo rigtig gerne... Altså, de vil jo rigtig gerne arbejde med noget online og noget computer,ikke? (F1, PL (M), s.16) Vi (praktiklærere) laver tegneserier, vi bruger Prezi også, vi, ja vi gør så...Ja, eleverne (folkeskoleelever)...vi bruger det rigtig meget. Vi kaster os frådende over, når vi ser sådan nogle ting der (F1, PL (M), s. 17) Vi har altså...vi har nogle læringsmål, som hedder, at vi skal inddrage IT i undervisningen...på en anden måde, vil jeg sige, at det er en måde og ...få motivationen ind, en tredje måde er selvfølgelig også, hvad hedder det, IT i undervisningen. IT fylder jo mere og mere og mere, øhm på både arbejdsmarkedet og senere hen i gymnasiet også, og så er det en måde og så bruge moderne redskaber...men pædagogikken, er vel nogenlunde den samme, ikk... Vi har jo stadig Co-operative learning bare med det, vi kører jo stadig, hvad hedder det, relationspædagogik, anerkendende pædagogik, det kører vi stadigvæk (F1, PL (M), s. 17-18)</p>	<p>Erfaringsbaseret og delvist relevant til aktuelt situation</p>	<p>Bekræftes gennem dialogen, men uddybes og nuanceres af medinformant</p>
<p>Det er bare nemmere til bare, altså f.eks. nu har man en facebook-gruppe. Det er nemmere til bare lige at give en kort besked, og til at få aftalt nogle tidspunkter... Og sådan noget (F1, LS (K), s.29) Og sådan al det praktiske (F1, LS (K), s.29) Men, det er jo ikke noget, vi bruger til sådan at diskutere over, der er det virkelig nemmere at mødes face-to-face (F1, LS (K), s.29) Ja, så tror jeg også man får mere ud af at mødes (F1, LS (K), s.29) Det er lettere at vurdere sår når man står overfor hinanden end hvis det bare noget, der står skrevet (F1, LS (K), s.29) Det er både socialt også...det er bare noget andet for mig i hvert tilfælde (at mødes fysisk) (F1, LS (K), s.29) Jeg tror godt man kan bruge Skype mere Og så når man kommer hjem fra skolen, altså at vi ku' mødes på Skype kl. 6 til 6.30 og så ser vi på hvad vi ku' lave der (F1, LS (M), s.29)</p>	<p>Oplevelsesbaseret med delvis personificering med studerende</p>	<p>Bekræftes nonverbal af medinformant</p>
<p>Så det der med også, om de (studerende)søger på kliniske databaser eller de googler, igen det hænger jo også sammen med hvad er det afdelingen gør i praktikken, hvad er de kliniske vejledere er vant til, og hvordan er det de gør.... De (kliniske vejledere) er heller ikke vant til at søge kliniske databaser på den måde så derfor gør de studerende det jo heller ikke (F2, RL (K), s.3)</p>	<p>Erfaringsbaseret og delvist relevant til aktuelt situation</p>	<p>Bekræftes gennem dialogen</p>
<p>Jo, det har de (studerende) og de kliniske vejledere været glade for online seminarer), men det der med, at når man mødes fysisk og så taler sammen, så kan man jo godt sidde og sige, altså det er lidt lige som Kari Martinsen, og "så sidder alle og nikker", og tror "vi ved godt, hvad vi snakker om"; men hvor det skal ekspliciteres på skrift, så kan man ikke bare nøjes med at skrive prik prik prik vel?...der skal man ligesom komme med ... hvad er det for nogle begreber hos Kari Martinsen, som man egentligt tænker på, men hvor man nemt, når man sidder overfor hinanden, så kan vejlederen..."jamen er det ... moralske, det praktiske og det relationelle, siger de. Det bliver meget tydeligere, hvad det er den studerende byder ind med (online) ...og hvor der mangler noget ikk? F2, RL (K), s.3)</p> <p>Jamen vi bruger jo ikke så meget det der videotransmission, altså jeg har...bruger det til øhm når studerende, altså f.eks., det tror jeg også jeg fortalte sidst, en studerende... som skulle have noget medicins behandling, og der havde hun fået en tid en dag, hvor der var obligatorisk undervisning her, og så kontaktede hun mig forinden og spurgte om hun kunne være på virtuelt så hun ikke fik fravær og fordi hun gerne ville have sin behandling osv. øhm, så det er jo i sådanne nogle tilfælde, jeg har brugt det. Jeg har ikke brugt det systematisk sådan, at den undervisning går på nettet, fordi det ikke giver så forfærdeligt meget mening at undervise på den måde...</p> <p>Ja, altså, jeg synes også de studerende gav udtryk for, at de ville hellere have mødtes fysisk, men de fik noget ud af det (online seminar)...men det...jeg tror bare det er fordi det er uventet....At man sidder... Det kræver lidt mere disciplin på Adobe Connect, man skal være mere disciplineret...og derfor, så de der spontane facetter, de går lidt tabt....fordi folk de siger, oh der var lige noget, de gerne ville sige, ikk?...og så skal de vente til det er...deres tur....så at, at den der spontantitet i det, de der lyspærer der somme tider dukker op...Fordi folk de glemmer det inden, det når at blive deres tur... og hvad man skal sige ikk? Det bliver sådan lidt mere stift og lidt mere (F2, KV (K), s.2-3) Altså det bliver jo lidt kunstigt synes jeg....fordi man sidder der foran sådan en skærm (F2, KV (K), s.3) Man ser jo ikke hinanden på samme måde, man ser nemlig ikke, om der er en der lige. Hov, nu vil hun gerne sige noget (F2, KV (K), s.3) Det foregår jo kun foran kameraet...(F2, KV (K), s.3) Ja, og det opdager man ikke på samme måde, som hvis man sidder sammen fysisk (F2, KV (K), s.3) Det var i hvert tilfælde det vores studerende de sagde, de savnede det der med...de synes egentligt, det var meget</p>	<p>Erfaringsbaseret og delvist relevant til aktuelt situation</p>	<p>Bekræftes gennem dialogen</p>

0. UDGIVNE PAPERS OG BOGKAPITLER, SOM IKKE ER MEDTAGET I AFHANDLINGENS ARTIKELSAMLING.

<p>godt, men de savnede...at de spontant kunne give udtryk for....overfor hinanden, eller...ja, small talke lige lidt, det kan man jo ikke... så skal de i hvert tilfælde have et kvarter tyve minutter til lige at small talke, inden vi begynder at snakke om ditte og datte...fordi så kører det meget nemmere, så er de mere afslappede i deres... det de lægger frem, ikk? (F2, KV (K), s.3)</p>			
<p>Jeg var jo bare med sammen med en af mine studerende... der var Thisted og Hobro (koblet ud online seminaret), jeg ikke huske om det var Hjørring... jeg tror faktisk, at der var tre, for han var (den studerende) var i en gruppe, hvor der var fire, så der var 3 andre afdelinger, hvor der var jo vejledere med den ene af de andre studerende</p> <p>Ja, vi var to vejledere til sådan et seminar... 4 (problemstillinger)...Ja (vi var online samtidigt) over Adobe og snakkede sammen og så hinanden...Jeg synes, det var passende (antal studerende og opgaver), altså jeg synes, der blev noget debat Ja, da de lige havde varmet op og fundet ud af, hvad det gik ud på (F2, KV (K), s.15)</p>		Erfaringsbaseret	Bekræftes nonverbal
<p>Vi bruger det ude i klinikken, der havde vi sådan noget virtuelt seminar over Adobe Connect ...og det var da rigtig godt, bort set fra at lige pludselig gik Adobe Connect ned, men så gik vi ind over it's learning ... Det var Frederikshavn sygehus og Hjørring sygehus og Thisted... Dronninglund ... Hvad var vi, jamen 2X4 ikk? Eller hvad? (F2, RS (K), s.4)</p> <p>Vi var 3 grupper (F2, RS (K), s.4)</p> <p>Nåh ja, det er rigtigt (F2, RS (K), s.4)</p> <p>Altså, i min gruppe var vi sådan set kun 2, men så fik vi en ekstra en med, da der var en der droppede ud, men...Altså, vi skulle så først prøve det via it's learning, det havde vejlederne bestemt.. og det fungerede overhovedet ikke, så der gik sådan 3 kvarter inden vi fik det til at køre og vi gik over på Adobe Connect, fordi det kunne vi så finde ud af (studerende), fordi der var ikke nok...man kunne åbenbart ikke tilmelde nok til It's learning, så vi kunne ikke alle sammen være med, nej det var lidt forvirrende (F2, RS (K) s. 4-5)</p> <p>Vi diskuterede rigtig godt derinde og sådan noget (F2, RS (K) s. 5)</p> <p>Når man først kommer i gang, så er det fint (F2, RS (K) s. 5)</p> <p>Vi sad og diskuterede en time (F2, RS (K) s. 5)</p> <p>vi skulle lave noget, find selv et problem fra vores arbejde herinde, og så skulle vi, var vi 3 eller 4 i vores gruppe? Det kan jeg ikke huske, 3 måske og så skulle vi alle sammen lave en praksisbeskrivelse, om et eller andet...Så skulle vi læse det igennem og sammen udvælge en, vi kunne gå ud fra, problemer og teori og sådan noget, og så skulle vi sidde og diskutere omkring det her problem (F2, RS (K) s. 5)</p> <p>Det var sådan et teknisk problem (F2, RS (K) s. 5)</p>			Bekræftes og nuanceres gennem dialogen
<p>Altså, jeg har ikke brugt det særlig mange gange(online medier til noget socialt) fordi, at jeg også foretrækker, at man mødes, men jeg synes, at de par gange hvor vi har gjort det, der har været sådan meget, at nu skal jeg også bare have det overstået det her, så vi kan komme tilbage til at læse eller se fjernsyn eller what ever...mere på Facebook end på Adobe Connect (F2, RS (K), s. 6)</p> <p>Bare at man snakker sammen sådan normalt (på Facebook), det har så ikke så meget med studie at gøre...Det er hyggeligt nok, hvis man ikke ser hinanden i lang tid, og mens vi har været i praktik, så kan man stadigvæk lige sende en sms eller. (F2, RS (K), s. 6)</p> <p>Vi har direkte sådan en gruppe inde på Facebook, den er lige oprettet, så kan vi skrive, hvis der er et eller andet (F2, RS (M), s. 6)</p>			
<p>Og det er svært at få dem ind (online). Så min udfordring var jo, det der med at få dem over på noget, altså med videotransmitteret, som du selv sagde, og det virkede vildt kunstigt, fordi de sad der alle sammen, og når jeg sad på et hotel eller derhjemme, så det fungerede bare ikke. Nogle få har sagt, at de der små videopræsentationer, dem kunne de godt se (formålet med), jeg ved ikke om de ser dem stadigvæk. Der var nogle om at sætte mål....Så kan de se den film, hvis de lige har brug for det... men det jeg tænker at arbejde med lidt senere, det er noget med Google Docs, få dem ind-kultureret i det og så skal de lave en avis i det der skoleblog (F2, LL (M), s. 7)</p> <p>Okay...og i Skoletube, så det er i hvert tilfælde noget af det, jeg har på programmet efter jul, men det er svært at få dem til at...ja at bruge det som en læringsarena, de der online... (F2, LL (M), s. 7)</p> <p>...Også fordi ..de bliver jo opdraget med en relationskompetence, som noget meget væsentligt ikke ... (F2, LL (M), s. 7)</p> <p>Yes... De efterlyste det der med med avisartikler, avisgenrer og faglig læsning, der ville det være oplagt, hvis man kunne lave et eller andet i Google Docs og få den skriftlighed...hvor jeg kan gå ind, så kan der være en gruppe, der sidder... og arbejder sammen i et dokument om en faglig artikel...hvor jeg så kan gå ind og vejlede via...i det Google rum, i stedet for at jeg fiser rundt på gangene ...så man sådan mere målrettet kan gå ind og se på, hvad er det...ja arbejde med deres skriftlighed (F2, LL (M), s. 7)</p>			Bekræftes gennem dialogen
<p>Men til det omkring, altså hvordan vi gør. Det jeg har oplevet, i forhold til de IT-mæssige ting, det er, altså, hvis man skal være lidt grov og sige det, der har de (studerende) ikke bragt noget nyt ind...men de har taget den del til sig, som vi har præsenteret dem for. De platforme, vi har brugt og de muligheder, som vi har set, der kunne være i det... Altså, vores mantra herude, i den måde vi arbejder på herude, det er, at det skal give mening for den enkelte lærer, den måde man bruger IT på, og vi er jo Google skole, så derfor så har vi jo, hvad skal man sige måske lavet et snit på vores profil som, i den her måde vi bygger det op på, og den måde vi bruger det på, og det har vi så præsenteret for dem. Så det vil sige, vi har nogle Blogs f.eks. bare, det er så bare rent Classroom Management, hvor undervisningen udspringer fra hver dag ikk? ...og sådan en Blog har praktikanterne også fået. De har fået taget den til sig...modellen, som de er blevet præsenteret for. De har fået oprettet sin egen blog, hvorfra de linker og laver deres undervisning (F2, PL (M), s.2) ...og laver deres Prezi præsentationer (F2, PL (K) s.2)</p> <p>De har været rigtig hurtige til at tage imod det...altså, gå ind i det og bruge det. Det er slet ikke farligt for dem, og de behøver ikke have en manual til, hvordan de skal gøre det. De skal ind og i gang med det, så gør de det, men de er ikke, som jeg ser det, kommet med noget nyt ...og andre ideer...til den IT mæssige del af det...Ja, og der havde jeg dem inde (i den første praktikuge) og præsenterede det for dem dem, og der kom de i gang, så de har brugt det...De har brugt det...Men det er svært at sige, om det er mere eller mindre, fordi altså vores all in projekt på det her, det er faktisk også nyt... Så det er faktisk første gang, vi har praktikanter i udskolingen, hvor vi...forsøger at være boglige og papirfæse... Så på den måde er det svært at sige om det er anderledes, men jeg oplever, at de i hvert tilfælde tager...altså de er med på det (F2, PL (M), s.2-3)</p>			Bekræftes gennem dialogen
<p>At lige præcis det der med Flipped Classroom, har jeg tænkt nøjagtigt det samme ...som nogle af studenterne beskriver, det kan sagtens bruges, men... der mangler simpelthen den der ... (F2, PL (M), s.19)</p> <p>Nærværet (F2, PL (K), s. 19)</p> <p>...relation i rummet ...Jeg tænker det kan være rigtig godt til, som nogle små bitte forklaringer, og sige jamen vi arbejder med genstandsled, bare for at tage noget helt konkret, og til ... brug af det, der kan de hele tiden vende tilbage til den her video og se og se den igen, hvis det er (F2, PL (M), s.19)</p> <p>Ja, det skal du ikke underkende det der, nærvær altså det. Der tænker jeg, at jeg ville selv, jeg ville aldrig nogensinde melde mig til sådan et kursus, hvor jeg skulle studere hjemmefra, fordi det har jeg simpelthen ikke rygrad til. Jeg har simpelthen brug for det nærvær og være i et rum, hvor der står en lærer eller en underviser eller en vejleder, eller hvad vi nu kalder det...til, at jeg skal inspireres. Det gør det ikke derhjemme, jeg ville hade det (F2, PL (K), s.20)</p> <p>Ja, det kræver en utrolig disciplin fra den enkelte (F2, PL (M), s. 20)</p>		Erfarings- og oplevelsesbaseret	

STUDERENDES ORIENTERING I FLEKSIBLE PROFESSIONSUDDANNELSERS LÆRINGSRUM

	<p>På H-skole, der brugte vi hele sådan... I stedet for at bruge sådan, øh hvad hedder det, PowerPoint, almindelig powerpoint shows, så brugte vi noget mere sådan ... som der hedder Prezi, det på nettet og sådan noget, som gir sådan lidt mere runde former i stedet for den der firkantede kasse som diashow er (F2, LS (K), s.3)</p> <p>Ja, vi brugte det også til opgaver, ...med at de skulle lave, en book-trailer ude på skolen...hvor de skulle filme noget forskelligt, der havde vi meget med IT (F2, LS (K), s.3)</p> <p>Ja, så vi har undervist i og brugt de ting, som vi selv er blevet undervist i (F2, LS (K), s.3)</p> <p>Ja, ja som redskaber (har vi brugt IT), ja, ikke så meget som sådan (kommunikations og kollaborativt medie) (F2, LS (K), s.3)</p> <p>Altså, jeg synes vi prøvede at bruge det (IT), men det er jo begrænset hvor meget vi har lært...synes jeg (F2, LS (K), s.3)</p>		Bekræftes og nuanceres gennem dialogen
	<p>Nej, jeg er ikke særlig god it-mæssigt, men...og det har ikke hjulpet noget som helst faktisk... Jeg har ikke lært noget (F2, LS (K), s. 6)</p> <p>Man er måske blevet lidt mere nysgerrig på, hvad der findes... men så er det ligesom, så stopper den der, for så er der bare ikke, altså så får vi ikke mere at vide rigtigt, for så skal vi selv i gang med at udforske (F2, LS (K), s. 6)</p> <p>Og de ting vi opererer i, det er sådan noget som Skoletube, og det kan alle danskere, altså jeg vil... en UNI-logind ...og så sige nu skal i gå ind på Skoletube, det er jo ikke fordi, at vi sådan har fået nogle nye (IT kompetencer) ud af det. Vi har ønsket nogen, men det har ikke rigtigt... (F2, LS (K), s. 6)</p> <p>Vi var til ...sådan noget videnscafé, der har været, hvor mig og to andre vi ...fremlagde omkring FlexVid, der. Vi har f.eks. brugt Prezi eller sådan noget som Evernote og Google-doks og sådan noget og så ligesom, at have det oppe i "Skyen" og sådan noget, men der var ikke så meget, altså det var meget kommunikativt og det som man selv havde lagt op i "Skyen". Altså, ikke så meget undervisningspræget, det er som C hun siger, så er det meget, hvad var det hun sagde, vi får de her forskellige ting, men der bliver ikke rigtigt gjort noget ved det, vi får nogle redskaber som vi kan bruge, men der er ikke andet i det end det (F2, LS (K), s. 6)</p>		Uddybes og nuanceres gennem dialogen
	<p>I starten brugte jeg det der med videoefløjning, men de har modstand mod det, de synes ikke, det er naturligt, når de alligevel er her, men i princippet kunne man lige så godt vejlede dem til undervisningen ved videokonferencer, det gjorde jeg ved nogle opgaver, det var ikke alle grupper, der benyttede sig af det. Den mulighed er der. Om de så vil kopiere den over ...jeg tror også, de vil synes, det er kunstigt at kopiere den over i en skolesituation, hvis eleverne er der, så vil de hellere mødes med dem fysisk (F3, LL (M), s.1)</p> <p>Nogle af dem der arbejder med Flipped Classroom, der er da noget af det, man kan bruge (F3, LL (K), s.1)</p> <p>Helt klart, som har sin gang i en ny reform og en ny skole (heldags)... Det (online mediet kunne bruges mere) kunne være videoefløjning, eller nu laver vi den der digitale avis i den seneste forløb, altså, bruge blogs (skoleblogs) osv. De der mere web 2.0 kollaborative redskaber ...Nej (de studerende bruger det ikke kollaborative online værktøjer), en af intentionerne...jeg havde lavet skabelonen, og så skulle de selv fylde indhold på, og det ville de per automatik være motiveret for (ironisk-griner), for det gør de helt automatisk på de sociale medier, men der skal et didaktisk element - styrende element ind der, eller et eller andet...nu blev det artikler om danskfaget osv. Det kunne være en mulighed for at udnytte det mere...brugergenererede arbejdsformer (F3, LL (M), s.1)</p>	Erfaringsbaseret	Uddybes og nuanceres gennem dialogen
	<p>er er stor forskel på IT i skolen, 5 skolen i Aalborg, der arbejder de kun digitalt, og de har ingen bøger i overbygningen, altting bliver lagt på skærmen, og andre skoler der har de stadigvæk sådan 10 computere, man kan låne i et klassesæt, og de virker ikke, så på den måde er der vældig stor forskel. Jeg synes, de (studerende) har været meget åbne overfor nye projekter, en nysgerrighed, en tendens til at turde afprøve nogle ting og se hvad der sker agtigt, og være forholdsvis kreative i forhold til deres tilgang, det synes jeg er en generel kompetence, som vi kun kan glæde sig over... Fordelen her (ved FlexVid) har været, at man ligesom har kunnet sige, det der med at det skal I, fordi vi skal prøve noget nyt (F3, LL (K), s.2)</p> <p>Der har været en hjemmel i, at det hed FlexVid, og så har de også været typerne, der godt ville kaste sig ud i noget, så længe de har kunnet være kreative også med IT (F3, LL (M), s.2)</p> <p>BPÅ en eller anden måde skulle det inddrage nogle andreJeg har gjort mig mere umage der, for at det ikke sådan skulle være traditionelle opgaver...i inddrage andre elementer, sådan det multimodale, som også kan være teater (F3, LL (K), s.2)</p> <p>Jeg tænkte også det der med den blå model (studieaktivitetsmodellen), vi hørte på et lærerrådsmøde, det der med overgangen til selvstudie, det er ikke gået op for de studerende, at det er et selvstudie. Det sætter nogle tanker i gang hos mig, de har svært ved når de selv studerer, og der jo mange arbejdstimer, der skal ligge der, og der kunne man med fordel bruge noget Flipped Classroom eller noget IT, men styret didaktisk, så de får en læringssti på en eller anden vis. Det gør, at nogle af de der dovne drenge, jamen, de kommer jo bare til timerne og har måske læst, eller også har de ikke læst, men ved hjælp af IT og fleksible arbejdsformer kunne man sørge for, at de får lavet noget (F3, LL (M), s.2)</p> <p>Men det er også det, der har været vores pointe, den ene blog er undervisning (i studieaktivitetsmodellen) og det har i høj grad været egne studieaktiviteter, der har været fokus på, vi kommer i højere grad til at være arbejdsgiver for de to blokke herovre (højre side af studieaktivitetsmodellen) (F3, LL (K), s.2)</p> <p>Jo og støtte nogle rammer for nogle aktiviteter, og der skal vi omstille os, og det kan vi gøre med noget IT-didaktisk (F3, LL (M), s.2)</p>	Erfaringsbaseret og fremtidsorienteret	Bekræftes delvist og nuanceres gennem dialogen
	<p>Nogle skoler er jo godt i gang og er opdateret med IT, jeg kan bare se, hvor der ikke er så meget IT (i folkeskolerne), der keder de (eleverne) sig vildt, så det kunne jo være, at man kú...at får det hele læringsrum, det uformelle læringsrum de færdes så hjemmevant i, i deres fritid, få det over i skolen ikke?... med faglige begrundelser, for det skal ikke bare sjov og ballade. Mens man har været igennem det her (FlexVid), har man tænkt, gør jeg det her bare fordi de skal synes det er sjovt eller for at få deres opmærksomhed, det skal man også passe på bare at lefle for deres (studerendes) behov (F3, LL (M), s.3)</p> <p>Vi bruger ikke Facebook til skolearbejde, det er helt klart at signalere, at jeg står på den platform, der hedder undervisning og ikke den platform, der hedder underholdning, men samtidigt er jeg vældig tilfreds med, at hvis vi flytter lokale, smæk, så er der lige en, der har skrevet det på Facebook, så alle ved det med det samme. Altså på den måde sker der mange ting. Det er vigtigt, at man gør sig klart, vi må prøve at sætte nogle rammer for det, lige nu ved vi ikke helt, t hvad der er smart, men tror at det er sådan (F, LL (K), s.3)</p> <p>Men det er et tveægget sværd, det vil vi klart skulle styre. Hvordan styre man det, for det et kæmpe fritidsrum, der åbner sig, når de åbner computeren. Det, det handler om, det er vel bare, at få deres øjne op for at det kan bruges til læring, men det skal tøjles, for hurtigt så er de ovre på YouTube, og så kan man høre, de griner nede i det ene hjørne o.s. Det skal der måske være plads til, men så skal man have tillid til, at de så går videre og arbejder med noget fagligt (F3, LL (M), s.3)</p> <p>Nogle skal sætte rammen, hvis man selv skal gøre, det så er det svært (F, LL (K), s.3)</p>		Bekræftes nonverbalt og uddybes verbalt
	<p>Vi fik introduceret til en masse programmer, men vi fik ikke brugt det. Vi havde ikke tiden til det. Det var meget interessant. Trello, jeg gik jo ind og brugte det, det er sådan, man kan lave forskellige lister, jeg kunne godt lide at sætte alt på, jeg blev helt stresset af det (notifikationer hele tiden). TitanPad er fantastisk, ja, bortset her, når systemet er nede (F3, S (K), s.2)</p> <p>Det (Flipped Classroom) kan jeg godt se en fordel med, f.eks. hvis man har noget med litteraturhistorie (giver eksempel) i stedet for, at det så er læreren, der står deroppe, så kan eleverne komme i dialog (F3, LS (K), s.3)</p> <p>Ja, man kan så håbe, at vi kan bruge de kompetencer, vi har med os. Jeg tror helt sikker, at det at Y (underviser) har afskrevet det (FlexVid) har været demotiverende for os, for det har været hendes holdning, så har vi jo også været afskåret fra det. Men det har været rigtig fedt her i år og 5 har brugt en masse ting og meget sådan multimodalitet, og det er megafedt! Også de redskaber så i drama, så tager man frisebilleder, der er alligevel nogle ting, som der kommer, der bliver sat FlexVid fokus på, som vi måske bare ikke lægger mærke til, fordi vi er mere vant til det... Det tror jeg lidt,</p>		Bekræftes med "nikk" af indinformanter

0. UDGIVNE PAPERS OG BOGKAPITLER, SOM IKKE ER MEDTAGET I AFHANDLINGENS ARTIKELSAMLING.

	<p>det er faktisk først nu hvor man sidder og snakker om de...nåh ja, vi lavede da også det det, det er meget indirekte, man tænker ikke over det. Det fede er, at det vi laver med Flexvid og multimodalitet, det kan vi bruge så meget, det er så let anvendeligt, hvis man bare ved, hvad det handler om og hvad for noget teori, der kan lægges på, så kan man virkelig komme langt, og man kan få et rigtig godt analytisk blik på det og fortolkning også, hvis det er sådan, man har den kompetence. Ja, for det viser, man har et lidt bredere perspektiv og kan tænke ud over, hvad andre studerende måske ville kunne, fordi vi er blevet introducerede til de her redskaber, så det er bare en fordel (F3, L (K), s.5)</p>		
Studiegruppens orientering (og vane r)	<p>Det tror jeg tror også vi alle sammen helst vil (Mødes face-to-face) (F1, RS (K), s. 6) Ja, det går egentligt meget godt (F1, RS (M), s. 7) Det gør vi også så vidt muligt (F1, RS (K), s. 7) Det er vel fordi, det er man vant til (F1, RS (M), s. 7) Ja, altså fra gymna (gymnasiet).....eller tidligere uddannelser B: det er også lettere at føre en samtale sammen herinde, i (F1, RS (M), s. 7) I stedet for at skulle sidde og skrive det på Google Doc. Hver gang man skal svare på et eller andet spørgsmål, og sådan synes jeg i hvert tilfælde (F1, RS (M), s. 7) Jeg synes bare, jeg bliver så irriteret på teknik (F1, RS (K), s. 7) Så er man vant til det (at mødes) (F1, RS (M), s. 7) Sådan nogle gruppemøder, de kan jo vare flere timer, jeg tror virkelig ikke, man ville kunne sidde og have et helt gruppemøde på Skype. Jeg tror godt, man ville kunne mødes på Skype og lige sige; "ved i hvad jeg har lige et spørgsmål... Kan I ikke lige hjælpe mig" (over Skype)... Det tror jeg sagtens, man vil kunne bruge det mere til. Altså vi har jo overhovedet ikke brugt det... (F1, LS (K), s.30)</p>	Erfringsbaseret og oplevelsesbaseret	Bekræftes af medforfatter med "ja"
	<p>Altså Facebook bruger man, meget til sådan (F2, LS (K), s. 7) Ja, i studiepraktik (F2, LS (K), s. 7) F.eks. altså lige nu har vi noget klassepraktik oppe på seminariekolen, og i dag, der skulle vi forberede et Prezi-program, og der er det gode, at der kan vi så hver især gå hjem i weekenden og så forberede det, vi hver især vil sige, og så kan vi stadig følge med...Okay hvad har C lavet, og hvad hun siger, så man ikke møder op og er fuldstændig uvidende om, hvad alle andre siger, man har hele tiden kunnet følge med, det synes jeg er super godt, og at man ikke nødvendigvis behøver at mødes. For jeg var f.eks. i Sønderborg i weekenden, så jeg havde slet ikke mulighed for at mødes, men jeg havde stadig mulighed for at følge med i hvordan og hvorledes, vi greb det an. Det er så bare sammen med gruppen, hvor man så bare (snakker sammen) over ... Ja, eller en samtale. Så laver man bare en samtale eller en gruppe. Det synes jeg tit, de grupper jeg har været i, har vi altid lavet en gruppe på Facebook, så man kan lægge alle sine ting derind (F2, LS (K), s. 7) Og så har vi Drop Box til dokumenter og sådan noget (F2, LS (K), s. 7) Tit, når vi har lavet gruppearbejde, så har vi skrevet i, hvad hedder det, hvad hedder dette der dokument? (F2, LS (K), s. 7) TitanPad, det er så godt, det er sådan et dokument, hvor man kan skrive i, og så kan du sidde og se, hvad alle andre også skriver, det (F2, LS (K), s. 7) Jamen, det er bare fordi, så behøver man ikke at melde sig ind med en e-mail eller noget, man kan bare gå ind, oprette en TitanPad og så er det det. Altså, det er så det (F2, LS (K), s. 7) Man kan gode skrive 4 personer samtidigt i et gruppearbejde, så på den måde bruger man det jo egentligt meget (IT) (F2, LS (K), s. 7) Jeg tror ikke, man tænker så meget over det (F2, LS (K), s. 7) Vi brugte det meget i gruppen, vi havde med J (mandlig stud) der. Der havde...jeg kan huske, vi havde en masse afleveringer, der skulle laves, og der var det super smart at dele op, men stadig kunne følge med i, hvad de tre andre også sad og lavede (F2, LS (K), s. 7) Så havde man her en farve, så kunne man se, om der lige var noget...(F2, LS (K), s. 7) Det er nok Facebook (vi mest bruger til det sociale) (F2, LS (K), s. 8) Ja, Facebook... Jamen, der er jo også bare, hvis man skal mødes...i studiegruppen, altså hvornår kan du lige, og så aftaler man en tid og sådan noget... Nej, (it's learning) det gør vi faktisk ikke (bruger platformen) (F2, LS (K), s. 8) Jeg er mentor,og der har vi sådan en gruppe, mig og min makker derinde (på it's learning), ...så har vi lavet en gruppe, hvor vi kan lægge dokumenter op der, og det kan man faktisk gøre ligesom på Facebook...men det har vi bare aldrig været så gode til i vores klasse, fordi vi ikke er blevet introduceret nok til det (it's learning), tror jeg... Så vælger man det, man kender (F2, LS (K), s. 8) Det er jo sådan, at vi er blevet opvokset, opfostret med alle, opdraget med at it's learning er en opgaveplatform, at der kun er det...at også hvor man lægger noter op og sådan noget, der er ikke noget...(F2, LS (K), s. 8) Jeg vil sige, at bare det fungerer for den enkelte, så er det også lige meget hvad side det er (F2, LS (K), s. 8) Helt sikkert...men nu der bruger man nettet derhjemme til at holde hinanden opdateret (F2, LS (K), s. 8)</p>	Erfringsbaseret	Bekræftes gennem dialogen
	<p>Ja, altså vi, jeg tror tit, så har man også sagt, du laver det og jeg laver det, og så deler man tingene lidt op, og så siger man, okay, men der er en deadline klokken det og det, så skal det ligge inde på Facebook, så det ligesom kan blive sendt ud Ja, så man har noget at holde sig til, fordi ellers så bliver det bare for flyvsk, tror jeg (F2, LS (K), s. 27) Det er mere hvis man skal hjem til en og lave gruppearbejde, det går tit galt ... også fordi man har så meget socialt sammen (F2, LS (K), s. 27) Men det er også bare nogle gange måske en hæmsko for (studieaktiviteten), at man måske er så tæt sammen så meget (F2, LS (K), s. 27) Men det kan også være en hæmsko, for at hvis man nu snakker så godt sammen, man begynder at snakke om festen i fredags eller man begynder at snakke om det og det, samtidigt med så kender man jo hinandens grænser, så man ved også godt, okay, nu skal vi lave noget meget (F2, LS (K), s. 27) Det er virkelig sjældent, hvor det bare er gået op i hat og brillen (F2, LS (K), s. 28)</p>		
	<p>Nej, vi bruger det (online medie) kun til opgaver, studie spørgsmål og sådan noget, så synes jeg nogle gange, de der fridage, så ender det alligevel med, at man nogle gange tager herop, eller man på en undervisningsdag bliver senere, så man kan få fri dagen efter i forhold til transport og sådan noget. Det er i hvert tilfælde sådan, jeg ønsker det overfor min gruppe, kan vi tage det i eftermiddag, for så kan vi undgå at skulle herop i morgen (F3, RS (K), s. 2) Men det er meget dejligt (studiedage), at man kan planlægge sig ud af det...det giver i hvert tilfælde mig overskud til at få læst til timen, det giver lige den der dag, hvor man får læst i stedet for, at man skal sidde til kl. lort om aftenen, hvor der er en god film i fjernsynet...så på den måde synes jeg, det fungerer godt for mig (F3, RS (K), s.2) Nu kan jeg planlægge det, omstrukturere det så jeg har mere tid i weekender til nogle andre ting, og så bruger jeg de der fridage/læsedage til at forberede mig til undervisningen, man har meget mere tid til at forberede sig, også fordi jeg er ikke den hurtigste læser, især ikke hvis det er noget nyt, så man har brug for den der ekstra tid (F3, RS (K), s.2)</p>		

STUDERENDES ORIENTERING I FLEKSIBLE PROFESSIONSUDDANNELSERS LÆRINGSRUM

	<p>Altså, vi bruger jo meget nettet ...platforme som Titan Pad og Google Drev til at lave vores ting på, men det er som regel, hvor vi sidder og er fysisk tilstede...sidder ved 4 computere og så skriver sammen, det er sådan, vi bruger det. Jeg tror ikke, vi bruger det som sådan hjemmefra, hvor vi sidder 4 forskellige steder, det bliver simpelthen for abstrakt, og det bliver for svært, når man ikke kan sidde og snakke om, hvad man har lavet. Der synes jeg meget, at de studiegrupper hvor jeg har været i, at man så har forberedt sig over nettet og har snakket sammen...hvem skal stå for hvad...og så efter (mødet med gruppen) hvor man så har rettet til. Ja, så det er alle de der småting man skal have løst, så ringer man over Skype...Hvis der skal være noget man ligesom har lavet derhjemme, så er det en Prezi, hvor man laver 5 overskrifter, og så får man en overskrift hver (i gruppen), og så sætter man billeder og tekst ind. Ja, det har vi faktisk gjort ret meget. Men ellers så er det mere, at man er sammen, og laver det sammen (F3, LS (K), s.1)</p>		
<p>Vidensdeling, verbalisering og kombineret skriftlig og mundtligt, fysisk og online</p>	<p>...altså læs videre der og der, så der står noget mere.: Jeg oplever faktisk meget de er gode til at støtte hinanden i den proces med at få dokumenteret deres påstande. Der kan godt, ...være en studerende, der skriver (online), jeg synes jeg har læst et eller andet med, eller jeg har hørt nogle udtale, og så skriver de det, og så har de svært ved egentligt at dokumentere det, men så er der nogle andre, der siger, det har jeg også læst. Det var der og der. Altså på den måde i den sociale kontekst kan (de)støtte hinanden i at knytte, det relevante belæg igennem...på påstanden ikke? (F1, RL (K), s.16).</p> <p>Det er så meget vigtigt at de gør det, fordi det jeg er bange for ... sms sprog og sån' er meget på <u>et overfladisk niveau</u>. Bliver det mere tydeligt, når det er på skrift, end hvis det er i klasserum (verbalt) (F1, RL (K), s.16)</p> <p>Det gør det. Det kræver at de rent faktisk gør det. <u>Går ind og finder hjemmel</u> for de påstande de kommer med (F1, RL (K), s.16).</p>	<p>Erfaringsbaseret (blide egne erfaringer og de studerendes)</p>	<p>Bekræftes verbalt med "ja" af medinformant og med mlk af øvrige medinformanter</p>
	<p>Jeg havde evalueret. Sidste gang jeg havde diskussionsforløb, det var 14 dage siden og evaluerede efterfølgende. Der sagde...afhængigt af hinanden, der spurgte jeg nogle studerende, der lige var mødt. Og der sagde 3 af de studerende, vi har kopieret alle diskussions-trådene, og så har vi gemt dem i et dokument, for så kan vi finde tilbage til de forskellige teoretiske input, der var på den diskussion. det mente de faktisk, at <u>det styrkede dem</u> i forhold til hvis det var noget der havde foregået sådan mundtligt inde på klassen ikke? (F1, RL (K), s.17).</p>	<p>Studerendes erfaringer gengivet</p>	<p>Findes interessant af af- eller bekræftes</p>
	<p>De er bevidst om deres grupper og deres gruppesammensætning, de er i, men også egentligt på vores skole nævnte..., at det er begrænset hvor meget de så vidensdeler på tværs, jo, for det kunne jo også være et medie, har nogle IT strukturer for det, så er så ikke helt (tilfældet) (F2, LL (M), s.2)</p>	<p>Oplevelsesbaseret</p>	<p>Findes interessant af af- eller bekræftes</p>
	<p>Vi lavede en grammatikbog, den har vi afleveret påx-skole....og lagt den ind på deres lærerkonference (online) (F2, LS (K), s. 17)</p> <p>Hvad med dengang, det vi lavede på museet) (F2., LS (K), s. 17)</p> <p>Ja, det tænke jeg også "learning with you"(vistnok) (F2., LS (K), s. 17)</p> <p>Der lavede vi da også noget) (F2., LS (K), s. 17)</p> <p>Ja, vi lavede en børnebog om noget historisk her i Aalborgog så lavede vi også hjemmesider til... Ja , nogle af de hjemmesider, jeg ved i hvert tilfælde, at dem der var i et videnscfe der , at der var nogle af hjemmesiderne, som der blev brugt som eksempel) (F2., LS (K), s. 17)</p> <p>Men jo vi deler det, som vi laver, det gør vi (F2, LS (K), s. 17)</p> <p>Jeg synes også sådan bare indbyrdes til klasse, hvis man får en god idé eller et eller andet, så bliver det jo også tit præsenteret på klassen, og så kan man godt sådan stjele lidt fra hinanden. Det får vi i hvert tilfælde at vide, at vi skal stjele med arme og ben (grin) (F2, LS (K), s. 17)</p> <p>Men tror jeg også er en god idé, at vi gør (deler online)... f.eks. det der "learning with you" hvor vi lavede de forskellige hjemmesider der, at man ligesom også blev bevidst om, at selvom det er på nettet, og det skal se sjovt ud og sådan noget, så er der også en hel del læring og eftertanke i det, man laver, altså <u>om man propper en bobble ind på hjemmesiden eller om man putter, ja, en taleboble eller et eller andet derind, så...det gør sådan en stor forskel, at man bliver ved med, at sådan ligesom tænke på eleverne og hvad de får ud af det og sådan. Altså, helt klart, så er det en god måde også at gøre det på</u> (F2, LS (K), s. 17)</p>	<p>Erfaringsbaseret</p>	<p>Uddybes gennem dialogen</p>
	<p>Ja, men det har vi jo brugt meget Facebook til, hvor folk har f.eks. den der danskogave...var der noget med en eller anden slutning der skulle analyseres?...og folk havde alle mulige idéer til, hvordan den skulle analyseres, men det var meget rart at høre, okay, jeg er ikke den eneste, der tænker sådan. Lige kommunikere med de andre og høre hvad tænker i, ikke sidde helt alene med det (F2, LS (K), s. 29)</p>	<p>Erfaringsbaseret</p>	<p>Brættes med "ja" af medinformanter</p>
<p>Det man kunne håbe på, det var, at de er blevet bedre til vidensdeling, når de nu har prøvet det (under uddannelsen) (F3, LS (M), s. 3)</p> <p>Det er ikke noget de(studerende) gør i praksis (F3, LS (K), s. 3)</p> <p>Det kunne man håbe på (F3, LS (M), s. 3)</p> <p>De steder, hvor der er meget udvikling, der søger de studerende hen, der er progressive, men de steder hvor der ikke er progression der ...kulturen har langt større betydning (cementeret) (F3, LS (K), s. 3)</p> <p>Jeg tror ikke, de er bedre klædt på under FlexVid, men der hvor jeg har set, at der er sket noget i afdelingen... når vores studerende er på modul 12 og laver et udviklingsprojekt på afdelingen...hvor man flytter nogle ting, men det er ikke nødvendigvis noget, der fortsætter som ansat, for så har de jo et dagsprogram, men det er jo mens de er studerende på modul 12 nogle gange i bachelorprojektet, men når først man er ansat, så er der en tendens til, at man falder ind i de arbejdsrutiner, som der er der (F3, RL (M), s.3-4)</p> <p>Og hvis de rutiner indebærer udvikling så bliver man også en del af det, hvis ikke de gør så er det ikke noget man gør (F3, RL (K), s.4)</p> <p>Så er man låst (F3, RL (M), s.4)</p> <p>It i sig selv flytter ikke noget (F3, RL (K), s.4)</p> <p>Det er bare et værktøj, ligesom mange andre værktøjer (F3, RL (M), s.4)</p>	<p>Erfaringsbaseret</p>	<p>Bevist forskellge opfatelser, som nuanceres gennem dialogen</p>	
<p>Men det er også en dele-kultur, hvor man deler viden og deler...det er også en kultur, man skal have ind i det, der er nogle af de der lyshårede piger "Jeg vil ikke lægge mit studieprodukt ind, så de andre kan se det, de skal ikke bare hå det" altså, <u>den indstilling kommer man jo ikke langt med i skoleverdenen</u>. Det er lidt gymnasium kulturen, der fortsætter... den har vi da sluppet forholdsvis nemt igennem (F3, LL (K), s.2)</p> <p>Man har også den studerende, der er så god til at vidensdele, der bare plunker den, jeg har haft studerende til eksamen, hvor de bare hentede noget, klippede noget sammen...skal han så have ros for at vidensindsamle. (griner - ironisk) (F3, LL (M), s.2)</p>	<p>Erfaringsbaseret</p>	<p>Uddybes gennem dialogen</p>	

0. UDGIVNE PAPERS OG BOGKAPITLER, SOM IKKE ER MEDTAGET I AFHANDLINGENS ARTIKELSAMLING.

	<p>Ja, vi har gjort det (givet viden om IT) på begge praktiksteder, på første praktiksted der vidste de slet ikke, der var noget der hed Skole Tube, så prøvede vi at logge ind, nåh ja, det havde vi alligevel (F3, LS (K), s.4)</p> <p>Ja, det gjorde de det første år. Første år på V- skole, der havde vi en lærer, som var meget overrasket, men det var både hvis vi lavede noget med IT på et Smartboard, det havde han jo aldrig tænkt over, at man kunne bruge det på den måde og så gemme det, så eleverne faktisk kunne få det bagefter (F3, LS (K), s.4)</p> <p>Første år der havde vi en lærer, jeg er sikker på, at hun ikke vil tage det ind. Andet år var det meget omvendt, de lærere ude på skolen... de var gode til det. Alle elever havde en hjemmeside og en Blok, T (praktiklæreren) kunne lægge en dokumentationsfilm ind fra Dr 1, og så kunne de se den, og de tjekkede det. Nu har vi jo brugt Prezi og TitanPad det kendte de ikke så meget til, fordi de brugte Google Drev og alle de der fede ting, som der derinde, men sådan noget som Prezi det brugte de (eleverne ikke) og deres lærer de ville også rigtig gerne lære det, vi brugte det da, og de var imponerede over det (F3, LS (K), s. 5)</p> <p>Der hvor jeg var, der var de meget sådan, hold da op og hvad er det for noget, og det var både med videoediting og tegneserier og sådan noget, når jeg havde sat eleverne i gang, så stod lærerne inde og prøvede og lave en tegneserie og alt muligt...det var fordi jeg havde fortalt dem om nogle af programmerne, så stod de selv og prøvede at bruge det og sådan noget. Så de var i hvert tilfælde overraskede over at man kunne gøre så mange ting (F3, LS (K), s. 5)</p>			
<p> kreativ orientering</p>	<p>Altså, der har de (flexholdet) været mere kreative. Det jeg så ikke nåede i går, det ville jeg gerne have nået til i dag. Det var at de så skulle lave en Pixi-udgave af noget, at de skulle prøve at sammenkøbe det endnu mere og prøve at præsentere det på en eller anden , æh appetitvækkende måske lidt sjov måde, ikke? Så jeg tænke det kunne være noget tegnefilm, nogen havde lavet en lille Pixi-bog. De havde taget det helt bogstaveligt. Altså, det har jeg så ikke nået at få set de produkter endnu men. (F 1, LL (K), s.7)</p> <p>Men der tænker jeg også mange af dem, altså de netop begynder at have noget redskaber til at kunne gøre det på andre måder (F 1, LL (K), s.7)</p> <p>Det er vigtigt, at man få sådan en kultur, som er nysgerrig, og som er eksperimenterende og åben overfor at man kan gøre et eller andet. Ja, det synes jeg mere typisk for dem, at man ikke i så høj grad tænker; hvad er det hun (T) vil have at vi skal lave, men mere tænker, ku' vi gøre det sådan her (F1, LL (K), s. 10)</p> <p>en der nysgerrighed, det er jo meget mere værd, at man som underviser...har den med sig (F1, LL (K), s. 10)</p>	Erfaringsbaseret	Bekræftet af mediefornant gennem dialog	
	<p>Så vi har fået en...jeg synes da også, vi er gode til...læreruddannelsen er god til, at finde kreative måder på, vi kan lære og lære videre på (til elever). Så...det synes jeg er meget sjovt (F1, LS (M), s. 17)</p> <p>Også i går der havde vi, det der med poetry-slam, hvor vi sku' ud lave vores eget poetry-slam (F1, LS (K), s. 17)</p> <p>Og det gør jo også at vi med det samme skal tænke kreativ, for vi får jo ikke noget leveret som sådan. Der er jo ikke en der siger, i skal gøre sån og sån og sån (F1, LS (K), s. 18)</p> <p>Igen det er jo også fedt, vi var jo ikke bange for at lave fejl. Det gør altså meget. Ja (F1, LS (M), s. 18)</p> <p>Der var indsygt frie rammer, og det gjorde også at det blev fedt (F1, LS (K), s. 18)</p> <p>Og det giver jo en syg kreativitet blandt andre mennesker, når man har så frie hænder (F1, LS (K), s. 18)</p> <p>Den der med at integrere, integrere medier i noget relevant undervisning (F1, LS (K), s. 18)</p> <p>Det kan godt være vigtigt, at lære fra starten (F1, LS (K), s. 18)</p>	Erfaringsbaseret	Bekræftes gennem dialog	
<p> Målorientering</p>	<p>Altså, jeg tænker, at det de skal lære, det er jo det der står i mål for modulerne...og den måde som vi har...snakker undervisning på...den eneste chance vi har for, at de studerende når de mål, det er ved at kommunikere med dem om det...Om den kommunikation den foregår mundtligt eller skriftligt...via Adobe Connect. Så der skelner vi egentlig ikke, om de skal nå det ene eller det andet mål, afhængigt af teknikken...det er ikke teknikken, der er afgørende for, hvad de skal nå af mål... (F1, RL (K), s.17-18).</p> <p>Nej, det afgørende, det er feedbacken (F1, RL (K), s.18).</p>	Erfaringsbaseret	Understøttes af mediefornanter og kommentarer	
<p>Retningsgivning</p>	<p>Når man nogle gange har tid til at gi' dem enkeltvis feedback skriftligt feedback på det de laver:...så synes jeg faktisk ofte de siger, at det er rigtig rart at blive set...meget interessant, for vi synes jo også vi ser dem, når vi står inde i klassen...og vi gir' dem en eller anden feedback på det de har lavet...men det der med at man gir' den enkelte et eller andet...Det behøver jo ikke... være meget mere end et par sætninger ofte, vel? For at man lige kommenterer på det de har lavet, så føler de sig set, og de føler de har fået en individuel feedback, som de kan...det er jo en eller anden måde at retningsangive den enkelte... i stedet for at retningsangive et hold. Det er helt klart også det der styrker, det er også det der tidsmæssigt, altså... (F1, RL (K), s.17-18).</p> <p>Ja, det er da det, der trækker tønder ud. Men jeg ville da ønske, at vi kunne gøre det endnu mere, fordi altså, det opleves positivt (F1, RL (K), s.18-19)</p>			
<p>Praksisorientering</p>	<p>Alle de billeder der bliver taget i region nord, øh kommer til et bibliotek, så kan vi hente dem her og bruge dem, og det er helt fint...altså det, der er taget i nat kan vi hente frem og bruge i undervisningen (eksemplarisk) (F1, RL (K), s. 22)</p> <p>Og det er faktisk på samme måde de ser billeder på, når de kommer ud i praksis. I hvert tilfælde en del af det, og så har jeg jo netop muligheden for at tage f.eks. et billedbehandlingsværktøj ad gangen. De skal ind og afprøve det, og så kan de så prøve at forklare det teoretisk, hvad det rent faktisk er...det er meget vigtigt (at det er praksis relaterbart). Ja, det er jo sådan set det mest afgørende, det kan (relatere til praksis) (F1, RL (K), s. 22)</p> <p>Ja. Praksis og deres egne erfaringer, om de så kommer fra en radiografpraktisk praksis eller de kommer fra andre steder i livet. Med hensyn til billeder, der vil det være den radiografpraktiske praksis...Med hensyn til mange andre ting, f.eks. det relationelle...at de ja, trækker på deres erfaringer...og ...få sat den faglige viden i sammenhæng med noget de ved i forvejen (F1, RL (K), s. 22)</p>	Erfaringsbaseret og værdiorienteret	Bekræftes både nonverbalt og med "ja" af mediefornanter	
	<p>Det giver næsten sig selv når de sidder med de levende røntgenbilleder, de (billederne)...kommer direkte ude fra praksis... Vi bruger meget, at de skriver praksisbeskrivelser ...som vi samler ind (F1, RL (K), s. 23)</p> <p>Det er faktisk betydeligt nemmere, at snakke med dem efter de har været ude... (F1, RL (K), s. 22)</p> <p>Ja, bare en uge der... (F1, RL (K), s. 22)</p> <p>Det betyder faktisk rigtig. Den gang det blev indført. Det er noget af det bedste der er indført, tror jeg...tydeligt, lige pludselig har de en anden forståelse for hvad vi taler om</p> <p>Det er meget abstrakt før de overhovedet har været ude og set tingene...det er mere virkeligt på en måde (F1, RL (K), s. 22)</p> <p>let med at man har været i praksis, og de selv har haft uniform på og navneskilt og de har fået taget...de har alle sammen prøvet at tage nogle billeder...så den der fornemmelse af hvordan kunne JEG være radiograf...altså æh, den der spirende, det kommer slet ikke endnu, men den der spirende fornemmelse det kunne reelt blive mig (F1, RL (K), s. 22).</p> <p>...fra deres praktiksted, og så kan man jo komme i dialog med dem, tænker jeg også... (F1, RL (K), s. 26)</p>	Erfaringsbaseret og personificerende med studerende	Bekræftes gennem samtalen med mediefornanter	
	<p>Også lærerfaget som helhed, altså ...nu gjorde vi jo det i år, at vi hev vores studerende med til alle vores møder...og det tror jeg kom bag på rigtig mange, at der var så meget sidde ned og komme til møder, og mange af møderne oplevede de jo som irrelevante...de kunne ikke se ideen idet ... men vi holdt fast på det, fordi det er en del af lærerhverdagen...og rende til al det her... og det fik de indblik i ... og det er jo også det, man skal første år. Det er, at få indblik i, hvad er lærerkulturen, hvad er lærerfaget for noget, og vil jeg (stud) fortsætte med det her, ikk? (F1, PL (M), s. 8)</p>	Erfaringsbaseret og holdningsbaseret	"Timm" af mediefornant	

STUDERENDES ORIENTERING I FLEKSIBLE PROFESSIONSUDDANNELSERS LÆRINGSRUM

<p>Der er jeg nok meget modsat. Efter vi har været i den der observationspraktik, så synes jeg hele tiden, hver gang jeg laver noget, så tænker jeg på, hvordan vil jeg kunne formidle det her til en klasse... (F1.LS (K), s.16) Det er jo også praktikken, der har gjort det, det er jo ikke noget din underviser? (F1.LS (K), s.16) Nej, men alligevel. Efter det, så har jeg set det, hver gang vi laver en opgave, så skal vi på ind og kigge i fælles mål, hvordan vi vil gøre det. Så al det bliver lavet ud fra de børn, vi skal ud til. Og jeg synes praktikken har gjort det meget mere sådan for mig, virkelig (F1.LS (K), s.16) Jeg tror også, det er fordi, det startede med at det var os...det handlede om, der skulle analysere, og så synes jeg, vi er blevet lidt i den bane, hvorimod man egentlig...nu skal man begynde at tænke på, hvordan kan børn lære det her, hvordan kan de bruge det...Og det er det, der lidt er udfordringen, og man kan godt have en tendens til nogle gange at tænke, jamen er det mig, der skal sidde og analysere denne her korte film, eller er det børnene (F1.LS (K), s.17) Men jeg synes, vi har fået nogle bedre redskaber til og... (F1.LS (K), s.17) Så jeg fik virkelig banket ind (i praktikken), det skal de ku dem her (børnene) og så tage udgangspunkt i dem, så altså selvom man vidste noget i forvejen (inden praktikken), man har bare meget mere belæg for det (undervisningstilrettelæggelsen), på en eller anden måde (F1.LS (K), s.17) Jeg synes da, vi har fået demne her nye vinkel på, hvad vi kan gøre. Hvad kan vi gøre med den her tekst, som vi ka læse videre (til skolelever) (F1.LS (M), s.17)</p>	<p>Erfaringsbaseret</p>	<p>Nuanceres af medinforman</p>
<p>Der noget af det, der er en udfordring for studerende, at man kan ikke sådan bare planlægge og nu går det sån og sån, for det er for det første mennesker vi har med at gøre...og så når apparatur ikke lige vil som man tror det vil. De lærer at ting de kan være uforudsigelige (F2, KV (K), s.3-4) De lærer i hvert tilfælde...nu var der en studerende der havde en patient, der fik krampe i elevatoren på vej ned, og da hun så kom indtil os, der var hun sådan lidt, uha hun havde en med, så der var ro over situationen. Så sagde jeg, det her, det glemmer du aldrig, sagde jeg så til hende. Nej, nu ved jeg lige præcis, hvad jeg skal sige hun så. Så det havde hun fået at vide af en sygeplejerskestuderende, der var med ned. Hun havde aldrig set det før, så det var. Altså det der med, at de står i sådan en situation, lige pludselig så er den der jo, og det kan man ikke borge for vel? (F2, KV (K), s.4) Jeg synes også, at vi snakker meget med de studerende om, at man lærer ved at være i den her uforudsigelige verden...og jeg tænker, det gør heller ikke så meget, hvis bare man kan følge op på det bagefter...for ellers så fylder det. (F2, KV (K), s.4) Ja, det lader jeg dem i hvert tilfælde gøre (få pauser) (F2, KV (K), s.4) Det vi også, vi har sådan et rum, de kan gå ned og være sig selv i hvis de har brug for det i løbet af dagen (F2, KV (K), s.5) Ja, det har de også ved os, altså. De kan altid trække sig tilbage for sig selv, men at samles i løbet af dagen, det kan de ikke...Vi gir dem...de kan gå et kvarter, hvor de kan vende det, de har brug for, vende noget med hinanden...men vi havde en periode hvor de forstyrrede hinanden hele tiden, så skulle de lige ind og snakke med deres studiekammerater...i det ene rum, så skulle de lige fortælle om et eller andet, og det forstyrrer (F2, KV (K), s.5) Nej...det skal jo...(bremses) (F2, KV (K), s.5) Men det er i orden, at reflektere med hinanden, men det bliver nødt til at blive sat lidt mere i system...men de kan altid trække sig fra rummet, æh nu vil jeg ikke hå den næste patient, nu sidder jeg lige og tænker eller skiver lidt (F2, KV (K), s.5) Man går så meget med studerende, man har også selv lige for somme tider lige at have et pusterum... Især her i starten (de har modtaget nyt hold 3 modul, flexvid studerende der startede foråret 2013) nu hvor de er på modul 3 (F2, KV (K), s.6)</p>	<p>Erfaringsbaseret og delvist med direkte citater</p>	<p>Bekræftes gennem dialogen</p>
<p>Men det er jo ikke sådan de bare kan sætte sig ved it's learning eller Facebook eller noget i løbet af hverdagen altså, når de er i praksis, så er det altså praksis der...gælder mest...og det forventer vi altså også af dem, at de er en del af det daglige arbejde, ikk?...ikk' kun inde ved patienten, men ... også oprydning, der er rengøring, der er al muligt...også det sociale, altså...det er bare det, de skal... når de er på arbejde. Vi tænker også, de har en studiedag om ugen, hvor man også kan lave nogle ting...Ja, så jeg synes ikke, de har for meget tid i forvejen, i forhold til når man tænker på, hvad de skal kunne, når de er færdiguddannede...radiografer, hvad vi nogle gange oplever at de kan...Så tænker jeg da, så er det med at få mest mulig rutine... mens de er studerende, og er i praksis (F2, KV (k), s.12) Altså, hvis nu man siger, at enten så kan man mødes over Adobe Connect, eller så kan man mødes sådan Live. Jeg synes at det er nemmere at høre hinanden, når man sidder sammen i et rum, fordi at hvis der er flere, der har snakker i mikrofonen på samme tid, så bliver det bare sådan noget blædereaa, hvor at det er nemmere at skelne det, når man sidder sammen. Det er i hvert tilfælde derfor, at jeg synes, det er rart, sådan at sidde sammen, også fordi, det ved jeg ikke, det er bare hyggeligere. Der bliver også lidt mere plads til bare og sidde og snakke også (F2, RS (K), s.6)</p>	<p>Erfaringsbaseret</p>	<p>Bekræftes gennem dialogen, men fæks-"ja" af medinformanter</p>
<p>Men der tror jeg også, det var fordi, da vi var i observationspraktik, var det der, vi skulle observere. Da vi lige kom ud nu, var det ikke dem der skulle have taletid (lærerne) (F2, LS (K), s.4) Ja, ... den første uge da vi var ude (observationspraktik), der fik vi lov til, altså, mig og hende jeg var afsted med, altså L, at undersøge hvordan hende, vi havde som lærer hun underviste, og vi fik lov til sådan at kigge på hende især og så lægge en opgave ud fra det, og have samtaler med hende løbende for sådan at høre, hvad gør du, og hvad synes du der fungerer og hvad fungerer ikke i din undervisning... Men da vi så kommer ud der i Januar i 4 uger, der er det jo ligesom, så er det os, der er i fokus kan man sige, og ... så var hun ikke så meget inde over og sige hvad hun plejede at gøre. Der fik vi bare frit spil til hvad vi havde lyst til, så ...ja (der var ikke mesterlære) (F2, LS (K), s.4)</p>		<p>Bekræftes gennem dialogen</p>
<p>Jamen, jeg tænker især bare det der med, måske. Det er jo ikke noget, vi sådan rigtig lægger mærke til her(læring i praksis), der omgås vi...at komme ned på deres (elevernes) niveau og kunne tale til dem og finde ud af, hvor de er henne lige nu er de jo heller ikke børn, når vi er herude (10. klasse -deltagerforudsætninger forskellige skole og praktik). Det synes jeg da var også lidt en omvæltning, da man kom ud i praktik, hold da op, der er mange børn på en skole, ikk' ? Altså...men det er jo klart, det er der, men man omgås dem jo bare ikke i hverdagen, når man er herude, altså, så er det jo voksne mennesker, som er her, så det er et lidt andet miljø, man kommer ud til, når man er ude i det praktiske. Det synes jeg bare er fedt, for det er jo ligesom det, der venter, kan man sige (F2, LS (K), s.14)</p>		
<p>Når man er i praktik så følger man sig som de nye, man sidder der, og man er på fremmed territorium og man skal lige passe på ikke at træde nogen over fødderne og sådan noget, altså. Vi sad i hvert tilfælde på lærerværelset et godt stykke fra de andre, så vi ikke forstyrrede, mens at de sad og holdt møde eller snakkede og sådan noget, vi ligesom var i vores egen lille del af bordet, men vi fik ikke, ja, det var svært at bare sådan lige...for selvom, at det var et lærerværelse, og der ikke var børn og sådan noget, så var der alligevel mange forskellige samtaler, som der også var vigtige også, at vi ligesom kunne følge med i hvordan deres hverdag var. Så jeg synes at hvis man skulle, studere og søge supplerende litteratur og sådan noget, så skulle det være i...mens der var time...eller bagefter, ja, hvor der ikke var så mange på lærerværelset (F2, LS (K), s.24)</p>		
<p>Praktikreglen er simpelthen så fyldt med ord, og den er jo meget regelbestemt, men der er jo mange ting, de skal igennem. Det er guidelinie til studerende, så er det jo voldsomt styret F3, LL (K), s.4) Det er forskelligt fra skole til skole (hvor meget de giver rum for mesterlæreren), lærerne har egentligt frirum til det. Halvdelen af det her hold var på en skole hvor vi har massiv kritik, fordi det var så lukket, men de(studerende) kan have helt ret i, at de gode praktiklærere, at de ikke skulle sidde nede bagved (i klassen), men at de kunne gå sammen med dem sådan lidt mesterlæreagtigt (F3, LL (M), s.4)</p>		

0. UDGIVNE PAPERS OG BOGKAPITLER, SOM IKKE ER MEDTAGET I AFHANDLINGENS ARTIKELSAMLING.

identitetstilgængelighed	<p>...så den der fornemmelse af hvordan kunne JEG være radiograf...altså æh, den der spirende, det kommer slet ikke endnu, men den der spirende fornemmelse det kunne reelt blive mig (F1, RL (K), s. 22)</p> <p>...At...det er noget andet de spiller ind med der. Det der med at få ejerskab over, hvad jeg skal lære for at blive radiograf...det er altså afgørende for, at de synes, det er spændende, det jeg præsenterer dem for. Altså, den der med, hvorfor skal jeg lære det her? Ja, det kan vi ikke give dem teoretisk (identitetsfaglig udvikling) (F1, RL (K), s. 23)</p> <p>Det er først når de ligesom har haft...altså mærket det i maven. Altså det der med at være sammen med patienter der er syge og det der med at have lige pludselig et ansvar, og skal tage nogle billeder der er af høj kvalitet og kan bruges til noget. Så der sker helt sikkert noget når de ...altså når praksisrelationen...det det (F1, RL (K), s. 23)</p>			
	<p>De laver mange forskellige ting, hvor de arbejder med sig selv....det kan være de skal lave rollespil eller hvad ved jeg. De bruger sig selv rigtig meget og bliver klogere på det med at kommunikere, og bruger hinanden også, meget i forhold til det, ikke? (F1, LL (K), s.13)</p> <p>Jeg ser jo i høj grad læreruddannelsen som en dannelsesproces. Det er en lille uddannelsen, men det er bestemt også en dannelsesproces, og det er måske det, der skinner igennem i forhold til, at det her, det er jo ikke bare et teoretisk praktisk fundament, men der skal gerne ske noget med dem, som personer. Og det er måske også der, der kan være nogle problemer i forhold til FlexVid modellen, i hvert tilfælde i forhold til sin oprindelige form... at det der samspil med lærere og med studerende og med hele seminarier, Altså livet her spiller en rolle, (LL (K), s.13-14)</p>	Erfaringsbaseret og delvist egne erfaringer	Behæftes gennem dialog med medinformanter	
	<p>Det fylder enormt meget, og hvad hedder det. Kan man sige, de konflikter...som man har med børn og forældre og sådan nogle ting er jo, er jo enormt udviklende..for en, og det er jo også der, at man får et syn på sig selv, ikk? ...hvem man er som lærer... (F1, PL (M), s.7)</p>		Behæftes af medinformanter	
	<p>For de små de de oh, de spørg jo så efter, 2 (kl.) nu har jeg lært at lave skulder, og det ...var ekstremt svært, så sidder de og diskuterer og så siger de store; "Jamen ved du hvad, det du gør..." (F1, KV (K), s. 9)</p> <p>De store? (F1, KV (K), s. 9)</p> <p>Jamen, jeg det kalder jeg dem. Nu har vi haft det sådan at dem der har været hos os det sidste stykke tid, de har været hos os hele perioden (smågrin)...det er derfor jeg kalder dem de store....de kan vores udstyr, kan vores produktion, ikke også?...så kender jo afdelingen ekstremt godt, ikk. De ved lige, hvordan de så skal hjælpe de nye der, ikk også?...Og det har været en stor hjælp, ikke også? (F1, KV (K), s. 9)</p> <p>Det tror jeg også, det giver også dem noget de store, at de får lov til at hjælpe dem, de vokser ved det, ikk? (F1, KV (K), s. 9)</p> <p>Og de andre (små) ser også lidt op til dem (F1, KV (K), s. 9)</p>	Erfaringsbaseret	Behæftes gennem dialogen	
	<p>Så siger jeg, nå, men jeg har styr på det hele ...og det hjalp faktisk, for så kunne jeg sige, nej, den der vil jeg gerne tage... det fungerede meget bedre...fordi så blev jeg ligesom sat på niveau med hende, det var som om, så var jeg ikke studerende mere, så var jeg bare radiograf, selvom jeg ikke var (F1, RS (K), s. 16)</p>		Erfaringsbaseret	
	<p>Vi også skal markere, at det (studiet) er en dannelsesproces, og at man kan rette sig, hvis man skal sige det helt banalt, i løbet af de 4 år, hvor man måske starter med en bestemt vinkel, og så kan man forandre sig. Hvis ikke man tror på, at man kan forandre sig, så er det jo et skidt valg her, ja og komme på læreruddannelsen ... Der sker en polarisering ohm...stræber bliver stræberagtige, swaggerne de ...altså der er en eller to der totalt falder ud, der er også to der har taget orlov nu her... Ikke altså fordi de er svagere, men fordi de ikke var målrettede nok, eller fordi de ikke vidste, hvad de skulle, men ...der er en klar gruppe af af stræberne eller hvad man skal sige, som er professionsrettede og ambitiøse...og så er der nogen, der kommer mere i periferen (F2, LL (K), s.21)</p> <p>Jeg kan ikke vurdere det, for nu har jeg ikke haft dem (på semesteret). Jeg får dem først efter jul, men jeg vil da tro, at den der åbenhed overfor nye medier, fleksible arbejdsformer, studiegrupperarbejde, at den er intakt, man kan godt servere nogle ting, der udfordrer dem (F2, LL (M), s.21)</p>		Nuances gennem dialogen	
	<p>Det var en elev, som bare ikke ville noget ...og så gik hun (studerende) i clinch med ham (F2, PL (K), s.16)</p> <p>Ja, og så kommer hun til at sige, at han skal gå ud...altså stiller et ultimatum... og så siger han, hvad sker der, hvis jeg ikke gør det, og så råbte hun bare højt, og så heldigvis kan man sige, gik han, men hun kom ud i det der med...hvor man får sagt noget, og må sige, jamen, nu har jeg faktisk ikke flere, "jeg har ikke konsekvenser nu, hvis ikke det bliver gjort, det jeg siger". Men det reflekterede hun meget over... Her er et eksempel på, at nu skred det for dig, faktisk, den der følelse af lige pludselig at blive grebet af, personen selv (F2, PL (M), s.16)</p> <p>Ja, personligt og så måtte vi jo bare sige, jamen, det sker jo engang imellem, også for os... hvor man kommer derud (F2, PL (K), s.16)</p> <p>Det er meget drænende ... og det er sådan nogle... øjeblikke hvor man nogle kunne måske overveje, at de pludselig ikke har lyst til at være lærer, når man går hjem med den følelse (F2, PL (M), s.16)</p> <p>Eller at man bare i hvert tilfælde lærer noget om sig selv i den situation ... og man er klar over og bliver bevidstgjort om sine egne reaktionsmønstre (F2, PL (K), s. 16-17)</p> <p>Der lod jeg være med at gøre noget, og jeg havde set den elev være i nøjagtig den situation 100 gange, og jeg vidste lige nøjagtigt, at hvis det er sådan, at du gør det nu, jamen, så ender det galt (lader den studerende få egne erfaringer), men det var sådan, at det skete den dag, så...og der ved man jo så med sig selv, når man har prøvet det nogle gange, okay, jeg bygger selv det her op til, at på et tidspunkt der er jeg nødt til at gøre sådan og sådan, så der har man jo så muligheden, når man reflekterer, som hun gjorde at måske gå en anden vej, en anden måde (F2, PL (M), s.17)</p> <p>Ja (de studerende bliver berørt) følelsesmæssigt (F2, PL (M), s.17)</p> <p>Det er jo alle følelser, der vil være i spil ...og derfor så kan jeg ikke jeg ikke forstå, at man ikke gør noget mere ud af relationerne på seminaret altså (F2, PL (K), s.18)</p>	Erfaringsbaseret		
	<p>Jeg tænker den der, "lad og prøv at se hvad der sker agtige tilgang" (til de blandede forløb), at det er sådan en af de generelle lærerkompetencer, som man kan há brug for (refererer til et foredrag om skolereformen, hvor det blev oplyst at de lærere der var i 50 års alderen havde den der tilgang - lad os se hvad der sker- hvorimod den yngre generation, der var skolet med PISA, som har haft en meget højere rammenstyring synes a være mere læst i bare at færdere det som rammen sætter dagsordenen for). Vi er nødt til at skulle have nogle lærere ud, som har et engagement og som er nysgerrige overfor omverdenen. Hvis vi ser på SFI rapporten og Andreas Hemmingsens forskning, så er det hele tiden, at det er læreren, der betyder noget, det er læreren, der går forrest og det er læreren, der er rollemodel for hvordan er det, man skal være. Så derfor er de nødt til at skulle være det, hvis det er, vi vil have en folkeskole, som er innovativ og entreprenant (F3, LL (K), s.2)</p>	Oplevelsesbaseret og baseret på viden hentet fra andre og undersøgelses	Behæftes ved nonverbale "nik"	

STUDERENDES ORIENTERING I FLEKSIBLE PROFESSIONSUDDANNELSERS LÆRINGSRUM

Mental orientering: redskaber og udfordringer	<p>Give dem noget at tænke med...give dem en faglig viden at tænke med ved kun at være i praksis...det oplever jeg, det er meget min opgave, at bibringe dem noget at tænke med ...udvikle og løse problemer og se muligheder (F1, RL (K), s. 23-24)</p>	Erfaringsbasere de holdninger	Bekræftes hvorvidt af medinformante
	<p>Hvor de så går hen på et kontor...og så fik de så forskellige emner, som de så skulle arbejde med, og de fik at vide at de skulle tage en diskussion om hvad de sådan havde oplevet i ugen, og diskutere, og vi blev ved med at få evalueringer på, at de bare fik aldrig lavet noget i den time. Det gik simpelthen i vasken. Så nu har vi simpelthen bare bestemt, at det er ok, nu får de ingen emner. Nu kan I (stud) gå ned fra 14-15 og så kan I gøre, hvad I vil, fordi så tror vi på alligevel, at de får diskuteret nogle ting, at de får snakket, at de får læst af på en eller anden måde..." og hun er godt nok også træt at gå med hende der", altså, hvor det så giver rum for at de så kan lære noget andet ... at de så ligesom får luft for det (F2, KV (K), s.8)</p>	Oplevelsesbaseret	Hverken be- eller afkræftes
	<p>Men jeg synes det mindst motiverende, det er sådan noget, hvor man ikke rigtig forstår, hvorfor vi skal have om det... (F2, RS (K), s.12) Jeg kan sidde og tænke...(F2, RS (K), s.12) Hvad har jeg lige læst, det kan jeg ikke huske, fordi det interesserede mig overhovedet ikke. Altså, når jeg kommer til sådan noget, så nogen gange så stopper jeg altså bare, så får jeg ikke læst det sidste, fordi jeg kan ikke huske det bagefter alligevel (F2, RS (K), s.12) Men det er også bare, man kan ikke se en mening i at læse det. Der var også i denne her uge, hvor vi skulle læse noget, og jeg ved ikke hvor mange sider, og det gav bare ingen mening, at vi skulle læse det, jeg følte jeg gik på læreruddannelsenDet var noget om didaktiske metoder og modeller, yderst (suk) (F2, RS (K), s.13) Det var en virkelig lang tekst, og det var egentlig kun de få modeller, som der var i teksten, som vi kunne bruge...(F2, RS (K), s.13) Så kigger jeg bare på de modeller der, og så tænker jeg så må de bare forklare mig det (F2, RS (K), s.13) Jeg synes generelt, slet ikke den undervisning der, den vi havde med S (lærer), den gav slet ikke nogen mening for mig. Da hun gennemgik på tavlen, så sad jeg der, også fordi det skulle lægge frem til, vi skulle lave den opgave der, en opgave hvor vi skulle forberede noget undervisning ...og det gav ingen mening noget af det hun stod og sagde, men man hørte bare efter og tænke og skrev ned, fordi vi skal nok bruge det på et eller andet tidspunkt (Grin)...nu har jeg et dokument fyldt med ting, hvor jeg bare tænker, What? Hvad skal jeg bruge det her til.- ingenting (F2, RS (K), s.13)</p>	Erfaringsbaseret	Bekræftes gennem dialogen
<p>Jamen,(pauser) det er det der, hvor man lige lader op og sådan... Ja, det hjælper at komme væk og så kigge tilbage (F2, LS (K), s.28) Man bliver mere fokuserede (F2, LS (K), s.28) Får et andet syn på det...og er ikke kørt helt fast (F2, LS (K), s.28) Men det viser forskningen jo også, at det tit er godt at komme væk fra det og så komme tilbage, fordi man når at bearbejde det, selvom du ikke tænker på det (F2, LS (K), s.28) Ja, jeg tror også det er godt at komme lidt væk fra det og komme med ny energi og så starte op igen, så man ikke bare, som jeg tidligere sagde, læser noget som man ikke rigtig forstår...bare læser for at læse (F2, LS (K), s.28) Læser 8 sætninger og man kan ikke huske, hvad man har læst (F2, LS (K), s.28) Så kan man jo ligeså godt stoppe og lave noget helt andet (F2, LS (K), s.28) eg synes også der, hvor vi skrev danskeskamen i sommers, jeg kunne simpelthen ikke finde på noget undervisningsmateriale som var originalt og nyt, altså, jeg kunne slet ikke, så giver man sig selv lige et par timer, hvor man tager ned i byen eller laver noget helt andet, og så er det ligesom om, så går man til det, og så tænker man en gang til, så sidder man ikke sådan fast på samme måde...Det hjalp bare mig rigtig meget I: Ja, hvordan hjalp det, hvad fandt du ud af?...Jamen, jeg kan bare blive så irriteret over så fastlåst, altså, jeg kan slet ikke komme videre, og så kan det bare hjælpe mig til, at jeg lige trækker vejret og tænker lige over det en ekstra gang og slår lige op i en anden bog, giver sådan ro på (F2, LS (K), s. 29) Men det er vel også sådan, hvis man sidder med en opgave, og man sidder lige pludselig, nej, jeg ved simpelthen ikke, hvad jeg skal skrive, ...så hvis man ikke tager den der pause, kan man nogle gange sidde, nå nu er der gået en time, hvad? jeg har skrevet 15 ord...eller sådan noget...så sletter man det alligevel, ikke også? Så er det nogle gange vigtigst lige at komme lidt væk fra det...komme hen til det igen, og så sige, nå hvad? (F2, LS (K), s. 29) Altså, så man giver hjernen lidt tid til, okay, det...du fik det hele med, så kører vi videre (F2, LS (K), s.30) Så pauser, det vil jeg sige, er en god idé, også bare fordi man mere sådan, altså uden at vide det, så reflekterer man rigtig rigtig meget over det man har læst, og over det som man måske har haft i ... en undervisningssituation eller et eller andet. Det gør altså utroligt meget for ens læring (F2, LS (K), s.30)</p>		Bekræftes gennem dialogen	
<p>Selvom også det virker, som det gjorde(teknikken virkede ved online seminarer) hos os teknisk set, i princippet, så fylder det ekstremt meget ved de studerende "hvordan skal vi skrive det, hvordan skal vi gøre det og hvornår"?...Det er mange af de ting, de vender tilbage til og det fylder ekstremt meget og det tager tid, rent mentalt, fra det de egentlig går og laver til dagligt, fordi det kører herinde, som en film i baghovedet. Jeg synes slet ikke der skal være noget på 3. modul, for de har simpelthen så travlt med at lære at være hos os, så jeg synes det fylder for meget (F3,KV (K), s.1) Men det er fordi processen er så langstrakt fra at de starter med at lægge noget ind,...så skal de vente, til der er nogen, der har svaret på noget, og så skal de svare på det, som nogen har svaret, så skal de til sidst have vendt det med vejledere. De er i en praksisverden og så er de i en opgaveverden. Og jeg tænker, når man ikke mødes fysisk eller har face-to-face, så er man måske knap så ansvarlig, når man skal svare(online), for når ja min medstuderende hun er jo i Hjørring eller hun er i Thisted, så jeg mødes jo ikke lige med hende, "hvor så hun siger, hvorfor har du ikke svaret på det, og det er også for dårligt". Så er man måske ikke så bundet på samme måde, som hvis man skal aflevere noget til sin vejleder, fordi hun står der, altså, og kan kigge på mig med nogle bestemte øjne og sige, det er bare ikke i orden. Det kan de ikke, når de skriver det vel? (F3, KV (K), s.1-2)</p>		Nuanceres gennem dialogen	
Barrierer for vidensudvikling og læring i praksis	<p>Det er meget produktionspres....i praksis ...og det kan man nemt...studerende meget nemt rykkes med i, kan man sige(F1, RL (M), s. 24)</p>	Oplevelsesbaseret	Bekræftes hvorvidt af medinformant

0. UDGIVNE PAPERS OG BOGKAPITLER, SOM IKKE ER MEDTAGET I AFHANDLINGENS ARTIKELSAMLING.

	<p>Kulturen når de kommer ud på afdelingen...hvor det er ikke måske ikke er tilstrækkeligt meget tradition for, at man rent faktisk laver et udviklingsarbejde, hvor det hele går op i produktion i stedet...det er nok lidt vanskeligt at ændre herfra lige bortset fra at vi måske lige så stille kan prøve på at få en holdningsændring igennem blandt vores studerende (F1, RL (K), s.28).</p> <p>Men der er ikke rigtig, nogen der ved hvem. Hvis du spørger en i Thisted, så er der ikke nogen der ved ,hvem udvikler PRI eller ændre i PRI eller hvor det kommer ind, (F1, RL (K), s.28)</p> <p>Jeg tror, det kommer meget ... Altså jeg tror det er meget afhængig af, hvor man kommer hen (F1, RL (K), s.28-29).</p>	Oplevelsesbaseret	<p>Behæftede af medinformanter i forhold til, at der nogen steder er mere fokus på vidensudvikling end andre</p>
	<p>Jeg gik sammen med en. Hun var vores studievejleder, men hun var altså stadigvæk radiograf og hun...altså det var bare sådan en lille ting, der virkelig påvirkede en. Hun...hun lignede en der ikke havde vasket hænder de sidste på år. Det...og hun havde så sorte negle. Det var helt vildt. Så det der med at hun rørte ved tingene patienterne skulle have kontakt med og sådan noget. Altså det var bare sådan...det påvirkede virkelig en, at man ku' se at...det er bare forkert det der. Også fordi at vi havde lige gået igennem hospitalshygiejnen (Smågrin), og så står man bare der ved siden af og tænker nej nej nej! Altså (jeg gjorde) ikke noget (ved det). Jeg havde heller ikke lyst til at blive sat i dårlig lys, som studerende på første uge (F1, RS (K), s.21)</p> <p>Men der var da også forskel på menneskene. Jeg gik også med en ældre dame dernede. Hun var ikke så skidegod til at forklare, hvad hun lavede. Hun kørte...altså lavede bare sit arbejde og så var det sådan set ligegodt, om jeg var der (F1, RS (K), s.22)</p>	Erfaringsbaseret	<p>Behæftede, nonverbalt af medinformant, andre har dog k lippende erfaringer, men har prøvet vejledere, der var gode til at forklare</p>
	<p>Når man bare ikke bruger dem (studerende) som arbejdskraft, det skal man lige være opmærksom på ...Der er en hårfin grænse mellem at lade dem bruge deres, hvad skal man sige, de evner de har og så bruge dem som arbejdskraft, ... det skal man i hvert tilfælde være opmærksom på... men sådan er det jo, og det skal man tænke over...fordi der kan godt være sygdommeldinger, ikke også? ...og så kommer de måske til at gå alene sammen med en kollega, ikk? Altså, man skal sådan lige tænke over at ...de er stadigvæk studerende, når man går med en anden, ikk? ...og give dem mulighed for at trække sig, ikke også? ...Fordi de er ikke... kollegaer endnu (F2, KV (K), s. 10)</p>		<p>Behæftede gennem dialogen</p>
	<p>Jeg gjorde heller ikke så meget ved det, men det var også fordi ved mig, hun overtog en undersøgelse, jeg sagtes kun have lavet sidst i praktikken, og en nem undersøgelse, og jeg blev så irriteret over at hun så mig som i starten af praktikken. Lige pludselig, og så overtog og stod og forklarede mig, hvad man gjorde, jeg stod bare og tænkte... Ja ja (det var mens patienten hørte det), hun var inde og sådan afbrød mig...som om det hele braste sammen nærmest, fordi jeg lige havde kommet til og...altså, foden var ikke helt tæt nok på kibrøret, jeg havde flyttet foden lidt ud, og så kan man kippe, sådan noget havde jeg lige lært af en, så skulle jeg lige afprøve det, så kom hun bare ind og sagde, det var helt forkert, jeg skulle kippe røret, og så kippede hun røret, det blev helt a H til det billede, så det...og så står man der og tænker, gider du ikke bare, gider du godt gå væk (Griner) ...og det var kun fordi, det var sidst i praktikken, at jeg kunne få mig til at sige noget...ikke til hende, men jeg gik ind og sagde til min vejleder, at jeg kan altså godt finde ud af at tage billeder, jeg bliver irriteret, når de kommer og behandler en, som om man ikke kan noget som helst...og jeg gør jo bare, hvad du (vejleder) har sagt, hvad jeg skal gøre, altså. Det synes jeg (gik ud over den studeredes læring),fordi, på en eller anden måde, nogen gange så er de studerende skù lidt mere fokuserede på, hvad man kan gøre og ser alternativer, hvor at de der ældre radiografer, de gør bare som de altid har gjort... og ender med at tage 5 ekstra billeder i stedet for bare at tage det første, og de alle sammen var værre end det første, de har taget. Hvor man står sådan lidt og tænker...måske skulle i bare stoppe (griner), altså sådan nogle ting, det kunne godt irritere, at men man kunne heller ikke, som studerende der kan man heller ikke bare brase ind og sige til sådan nogle gamle garvede nogle " prøv at hør her, sådan skal du ikke gøre det, fordi"...(F2, RS (K), s. 15-16)</p>		<p>Behæftede nonverbalt</p>
	<p>Altså, jeg tror det gør (travlhed), at man får en vis erfaring ret hurtigt, ...konsekvensen er bare, at man måske ikke er så meget tilstede ved patienten, fordi der er så mange, der skal igennem...men sådan var det nødt til at være, fordi de (patienterne) bliver også utilfredse, hvis ikke de kommer ind, altså så kommer de til at vente for længe. ...og enten så skal man måske være lidt hurtigere og sådan måske svare meget kort, hvis de spørger om noget, eller også så skal de have længere tid, så der er tid til patienten, men jeg synes måske, altså de dage hvor vi havde travlt, der synes jeg lige så meget, at det var det tekniske, der gik lidt tabt, fordi... ..og man det mere på rutinen i stedet for at tænke på billedet og dosioptimering, altså så var det bare sådan , vi tager det bare på programmet (forprogrammet) (F2, RS (M), s.16)</p> <p>Det kræver, at man tænker mere over det, fordi der er alle de der forudindstillede programmer, som der egentligt passer til sådan den gængse person, men hvis nu at man f.eks. får en spinkel pige ind eller sådan noget i starten af tyverne, så skulle man måske lave om på dosis, eksponeringsværdierne hedder det, hvor at normalt så kan man bare sige, at så tager vi bare en lille person på skærmen, og så kører vi bare videre (F2, RS (K), s. 17)</p> <p>Men jeg tror også, der er meget forskel på, hvad det er for en afdeling, for på vores afdeling, når der så blev travlt, så blev der bare totalt sat tilbage, og så kørte de bare showet, og så var det bare som om, "gå din vej", fordi, altså de overtog hele tiden, hvis der var travlt, fordi afdelingen, jeg tror ikke helt de var så...de var ikke helt rutinerede nok til at have travlt, til tider så, altså, hvis man kom på stue med dem, og der blev travlt, selvom der ikke rigtigt var travlt, men de kørte det op (F2, RS (K), s. 17)</p>		<p>Erfaringer anerkendes og behæftede delvist af medinformanter</p>
	<p>Der vil være nogle studerende, der kommer ud og underviser på den måde, de selv er blevet undervist på, og så er der nogle, der helt klart er didaktisk nysgerrige, som vil kaste over og komme ind på nogle af de her ting vi har snakket om (IT-anvendelse) (F3, LL (M), s.4)</p> <p>Det får lige er, så kommer man ud som den eneste nye på et lærerværelse, så lukker kulturen sig om sig, eller kommer man med 4-5 nye, og kommer man i den rette gruppe, så kan det blive noget helt andet (F3, LL (K), s.4)</p>		
Muligheder for vidensudvikling i praksis	<p>Men noget af det som er vigtigt i forhold til det. Oplever jeg også, eller lægger vægt på i min undervisning. Det er, at derude, at sørge for, at de herfra får nogle redskaber med sig så de kan være i stand til at starte et udviklingsprojekt...altså, sådan den der metode...til at kunne identificere et problem og pege på nogle metoder, hvor man ku' udvikle det på...ligesom få dem præsenteret, for så nogle redskaber til, hvis de skal ud og kvalitetsudvikle på det, så var der i hvert tilfælde her et redskab I kunne starte med... så er det selvfølgelig også det metodiske også, altså projektarbejde gennem hele uddannelsen (F1, RL (K), s. 29)</p>	Værdder og vægtringer	<p>Behæftede nonverbalt af medinformanter</p>
	<p>Og så og så grundlæggende udgangspunkt. De skal have interesse for...Altså, vi skal vække deres interesse for og se at der er en masse udviklingspotentiale, ikke? Altså at de...de har lyst til ...og de ser merværdien i at dykke ned i noget og få, altså...få et resultat ud af det, de kan gå i praksis og sige, prøv at se her, vi ku' gøre det meget bedre (F1, RL (K), s. 29)</p>	holdninger	<p>Behæftede nonverbalt af medinformant</p>

STUDERENDES ORIENTERING I FLEKSIBLE PROFESSIONSUDDANNELSERS LÆRINGSRUM

	<p> Og det der med udvikling, altså i afdelingen, der er i hvert tilfælde også, altså nu har vi kun modul 3 og 4 studerende der, og der mangler vi nogle der er længere henne i forløbet, sådan at vi kan mærke at vi får lidt tilbage også... og kan være med til at sætte nogle spørgsmålstegn, på den anden måde. De er en vigtig del af udviklingen også i afdelingen (F1, KV (K), s. 25)</p> <p> Altså det kan blive en løftestang i det. Det er også, det er lige så svært at få lærere ud i folkeskolen til det (bruge fleksible løsninger). Der er nogle horder, som er i skolen, som der har forstand på det, som man altid ringer til. På den måde bliver det også en slags rollemodel, uddannelsen , til at de (studerende) kan ta' med...tage noget med ud i skolen (F1, LL (M), s. 28)</p> <p> Altså på en eller anden måde så er det...forsøget det legitimerer det nogle gange (F1, LL (K), s. 28)</p> <p> Jamen altså, vi er jo altid, jeg synes at vi her på stedet er meget åbne overfor nye input. Vi vi vi glæder os jo meget over at...nye indspark. Jeg tror også, det er det, som gør at man som praktiklærere vælger, altså, at have praktikkanter....det er selvfølgelig, at man får en masse nye fede ting at se...Altså nye bøger, nye materialer....nye tanker, og sådan nogle ting....altså få de der...få de der diskussioner. Med studerende, ikke også?...som man måske ikke får så meget, hvad hedder det, med førsteårs, men så får det med de andre klassetrin... (F1, PL (M), s. 12)</p> <p> Ja, men som vi har snakket om før, med at det er det kreative og andre måder at lære på (der er med til at man kan udvikle faget)... Så man kan fange alle elever... Og det ikke bare er dem, som faktisk kan finde ud af at sidde stille og skrive noter, der bliver fanget... Men også fange dem (elever), der er lidt urolige og måske har lyst til at lave noget med kroppen. Der er mange forskellige måder at lære på... Så det der med at komme i gang med og lære, hvordan vi skal lære folk, som der måske har det lidt svært med på normal tavleundervisning... Ja, jeg synes kreativiteten er meget vigtig (F1, LS (M), s.22)</p> <p> Variation... (F1, LS (K), s.22)</p> <p> Jeg synes altså også det faglige. Jeg tænker bare, at der er tyve procent af børn, der går ud af folkeskolen, som ikke kan læse og skrive ordentlig (F1, LS (K), s.22)</p> <p> Man skal også bare sørge for, at søge nye... det er helt sikkert en måde (at udvikle praksis på) og...altså f.eks. i går hvor vi blev introduceret til poetry-slam. Jeg havde aldrig nogensinde tænkt over jeg kunne bruge det i undervisningen (F1, LS (K), s.26)</p> <p> Jeg synes,, de kurser, som uddannelsen de til... udbyder sådan også noget aktivt på tværs. Det er jo utrolig vigtigt at vi får sådan en realitetssans, og at hvis du vil søge anden viden, så er der tilbud til det. Og det er der jo også når vi kommer ud som lærere, altså videreudvikling, altså f.eks. vi skal på kurser og sådan noget, jamen som lærere selv, hvis vi skal have noget om poetry-slam, så går man ind og ser, om der er et kursus et eller andet sted, for at man kan udvikle den viden og den erfaring (F1, LS (K9), s.27)</p> <p> Også sådan noget, som nu havde vi om poetry-slam i går, og så kommer der en i dag og viser, hvad det er, altså vi bliver ligesom præsenteret for nyt hele tiden (F1, LS (K9), s.27)</p>	<p>Erfaringsbaseret</p>	<p>Bekræftes med "ja" af medindforanter</p> <p>Bekræftes gennem dialogen</p> <p>Uddybes gennem dialogen og nuanceres</p> <p>Bekræftes gennem dialog</p>
	<p> Vi skal bruge medierne meget mere end vi gør (F1, LS (K), s.41)</p> <p> Det kan også bruges til f.eks. ude på skoler, at der kommer nogle studerende ud og fortæller omkring det der FlexVid, så læreren måske også bliver mere inspireret til og så bruge det her FlexVid... og i undervisningen prøver det lidt af på de ældre elever på overbygningen (F1, LS (K), s.42)</p> <p> Måske også allerede i gymnasiet (F1, LS (K), s.42)</p> <p> Ja...ja det ku' også være en god idé (F1, LS (K), s.42)</p> <p> Ja (F1, LS (K), s.42)</p> <p> Altså, er det i forhold til gymnasielærerne, de skal blive bedre til at bruge det eller? Bedre til at bruge medier (F1, LS (K), s.41)</p> <p> Ja (påse) i undervisningen, så det ikke er noget helt nyt, når man kommer ud (F1, LS (K), s.42)</p> <p> Der er ingen tvivl om, at det er vejen frem (F1, LS (K), s.42)</p> <p> Prøv at se hvad de unge laver i deres fritid. Hvorfor ikke integrere det i undervisningen så de (skoleeleverne) de bliver fanget af det...altså, det er vejen frem. Nu bruger vi ikke engang et brev mere. Alting - på mail. Altså bare det (F1, LS (K), s. 42)</p> <p> Men så kommer man ud i folkeskolen, der er ikke engang computer til hver af eleverne, hvordan skal man så gøre det ordentlig. Jeg ved godt, der er smartboard, men så er det igen lærerne, der gør det (bruger mediet)... Så jeg synes måske ikke, selv om tiden er til det, så alligevel ikke. Så er der nogle af de der helt vildt fede folkeskoler hvor elever får en apple (F1, LS (K), s. 42)</p> <p> Det er de der iPad (F1, LS (K), s. 42)</p> <p> Ja ja, men der hvor vi skal i praktik, der er ikke engang en computer til hver en elev, altså. Det tager et kvarter at starte dem op og lige så lang tid at lukke dem ned igen... Så det skal man også bare have med (i sine overvejelser), hvordan det kan lade sig gøre i virkeligheden (F1, LS (K), s. 42)</p>	<p>Opvelelsesbaseret og fremtidsorienteret</p>	<p>Judfides, diskuteres og uddybes gennem dialog</p>
<p>Muligheder/barrierer for teknologibrug i praksis</p>	<p> Jo, selvfølgelig (kan vi bruge online undervisning i folkeskolen), hvis det er sådan, hvis jeg har barns første sygedag eller hvis ens forældre er syge eller sådan noget, så er det nemt sådan også at smække sådan en videorepræsentation sammen, "i (folkeskoleeleverne) lige skal se på denne her tekst og sådan og sån" og sån", men jeg tror ikke, at man kan gøre det i det omfang, som vi har gjort her, på en folkeskole, fordi, børn de har en helt anden tilgang til sådan noget. De kan jo ikke Det kræver jo også.... (F1, LS (K), s. 13)</p> <p> Autoritet...ja nemlig. Der skal, der være en vikar, som der så skal sætte dem i gang med denne her opgave, selvom den er let tilgængelig, og de kan finde den på nettet osv. Det tror ikke rigtig det vil.... (F1, LS (K), s. 13)</p> <p> Jeg tror heller ikke. Jeg som underviser vil bruge det der med, at man skulle bruge det over nettet. Det vil jeg som underviser aldrig gøre... fordi jeg har valgt at blive lærer, jeg har ikke valgt at sidde med webkameraet og undervise en klasse, og jeg...man har jo ikke den samme formidling...den samme kontakt til eleverne. Og eleverne de ville jo sidde og tænke, ja det er godt med dig, hvis jeg sidder på webkamera .. (F1, LS (K), s. 13)</p> <p> (Ved brug af IT ville jeg)...Giv en anden formidling. Hjælp dem (eleverne i skolen) på den anden måde. Giv dem (eleverne) forståelse i forhold til, hvad jeg kan over et kameraer. For hvis vi sku' gøre det over et kamera så kommer der ikke det samme til mig - spørgsmål. Jeg synes, hvis vi tog en i klassen, som ikke siger noget som helst, så hvis der sidder foran computeren, som vi plejer at gøre (i studiegrupper), så lad os så sige, hvis der så også gør det i en skoleklasse. Hvis der sidder to eller tre nede bagved stiller spørgsmålene, så får de aldrig svar på deres spørgsmål, i forhold til hvis jeg kan se hvis de sidder nede bagved og jeg kan se, de (eleverne) ikke ved hvad de skal lave, så kan jeg gå ned og hjælpe dem. Det kan jeg ikke over en computer .. (F1, LS (K), s. 13)</p> <p> Jeg vil aldrig komme til at bruge det (IT-online). Jeg har valgt at blive lærer for at komme ud og være sammen med eleverne og stå foran en tavle ikke for at sidde foran et kamera. Også bare det der med, at se folk i øjnene. Jeg synes det er noget mærkeligt noget - det der (IT online i undervisning). Det må jeg nok indrømme. Men nu vil jeg også have de små børn og ikke de store, og dertil skal siges, jeg kan slet ikke forestille mig at sidde (over web) foran en 3 klasse og "hej hej" .. (F1, LS (K), s. 13)</p> <p> Men jeg kan godt se, jeg tror også" det ku' være sjovt for de store elever i hvert tilfælde... (F1, LS (K), s. 13)</p>	<p>Forsellingsbaseret i forhold til fremtidig virke</p>	<p>Bekræftes gennem dialogen</p>

0. UDGIVNE PAPERS OG BOGKAPITLER, SOM IKKE ER MEDTAGET I AFHANDLINGENS ARTIKELSAMLING.

	<p>Ja, det kunne jeg bedre forestille mig, at det var de store (F1, LS (K), s. 13)</p> <p>De har måske også mere disciplin, til det (F1, LS (K), s. 13)</p> <p>Men jeg tror det ku' være sjovt at prøve at bruge det i en 8 klasse ... (F1, LS (K), s. 13)</p> <p>Jeg synes også, det er vigtigt for en 8. klasse at få kendskab til sådan...altså at det kan gøres på den facon, altså da...de bruger jo hele tiden computeren, fra de kommer hjem til de går i seng og på andre tider af døgnet, jeg synes, det er vigtigt ... (F1, LS (K), s. 13)</p>		
	<p>Men tit var der også bare problemer med computeren (i folkeskolen)... Så når de var blevet afleverede, så var de ikke sat til strøm, og så var der ikke strøm på, og det er ikke bare sådan, at man lige kan tage en lader med, og så var der nogle, der var i stykker eller nogle, der ikke virkede (F2, LS (K), s. 18)</p> <p>Der ikke kunne komme igennem på (nettet) (F2, LS (K), s. 18)</p> <p>Ja, og nogle der ikke havde de rigtige programmer...og der var sådan lidt af hvert (F2, LS (K), s. 18)</p> <p>Men så kan man sige at nogle af de klasser, som vi havde, f.eks. 8 klasser, når de har haft konfirmation, så har de fleste en computer i den alder, så var det ikke noget problem, men sådan en som en 7. klasse, de havde ikke computere, så er det altså svært at lige planlægge et undervisningsforløb, hvor det er sådan at computeren virkelig er central (F2, LS (K), s. 19)</p>	Erfaringsbaseret	
	<p>Jeg tænker, det her FlexVid i forhold til hvad vi altid har været vant til, det er jo ikke anderledes ude i praktikken. Det vi mærker, det er på modul 3, der er der 1 refleksionsøvelse, som foregår på It's learning, og det er jo kun 1 ud af 10 uger. Og i modul 4 er der 1 virtuel refleksionsøvelse ud af 10 uger, så man kan sige, andelen af det her FlexVid i praksis er jo meget meget lille, men jeg tror, det fylder meget fordi det er nyt. Det er en ny ting...Jamen, jeg tror det fylder for os, fordi vi ikke kender teknikken, vi har ikke teknikken til rådighed, vi skal anskaffe det, og vi har ingen penge til at købe det for, og så er det jo klart, så påvirker det de studerende. Jeg tænker også, det er så nyt det hele, så informationerne har bare ikke været gode nok til de studerende, hverken fra skolen eller fra os af. Jeg tror, hvis man gjorde det igen, så vil det være anderledes, så havde alle erfaringer at tage med sig (F3, KV (K), s.1)</p> <p>Men det er, når vi er presset ude i praksis nu med færre ressourcer, besparelser og mindre folk, så når man skal have noget nyt ind, så fylder det bare på en anden måde... men når så det nye (videokonference med mere) ikke virker, så er det, der bliver problemer. Jeg tror måske ikke det fylder så meget for de studerende, men måske mere for os i praksis, nej, nu virker det ikke igen og hvad nu med dit og med dat (F3, KV (K), s.1)</p>	Erfaringsbaseret	
Vidensøgning	<p>Helt grundlæggende litteratursøgning...der er meget viden, der ligger der (i litteraturen),men det bliver ikke brugt...man behøver jo ikke altid selv at starte et helt projekt op fra nul, man kan jo starte med at bruge det viden som findes.(F1, RL (K), s. 30)</p>	Erfaringsbaseret	Nonverbalt bekræftelse med nik og medforranter
	<p>Jeg tror også, man skal være meget åben overfor nye ting og hele tiden sørge for at lære nyt og lære nyt, altså, at man ikke ligesom bare låser sig fast, og siger nu ved jeg hvad jeg skal vide, fordi der har...også som H sagde, det er svært også bare her på uddannelsen, der er hele tiden noget nyt, man kan læse, og der er hele tiden nogle ting, man kan følge op på (F1, LS (K), s.25)</p>	Opfølgelsesbaseret	
	<p>Derfor opfordrer vi dem da sådan til at søge viden i løbet af dagen...så op, vi har en computer på alle betjeningsrummene...sidde og slå tingene op (F2, KV (K), s.6)</p> <p>Det gør vi også, så forgår det med den næste patient...mens der er en, der arbejder, så foregår det med den næste patient med henvisninger, gamle billeder osv. Så de ting op som de ikke kender noget til...og det vil så sige, når så den anden (pt) er færdig, der har de forberedt sig, så...</p> <p>De søger viden inde på PRI (database med procedurer, retningslinjer og instrukser),og de søger viden inde på nettet, hvis der er nogle ord de ikke kan... (F2, KV (K), s.6)</p> <p>På nettet, der finder de nogle ord som de ikke kender til (F2, KV (K), s.7)</p> <p>Google (F2, KV (K), s.7)</p> <p>Google</p> <p>Nej det tror jeg ikke (Google Scholar), så er vi så opmærksomme på at sige til dem, at de skal finde de valide kilder. Altså...og dem som ikke er, hvad skal man sige, finde de valide kilder, ikke bare et eller andet mystisk dokument et eller andet sted. (Det gør KV)Ved at kigge med over skulderen... Hvor fandt du det henne spørger jeg så...og så viser de det til os, hvis de slår op i klinisk ordbog, hvis de slår op i Gyldendals den store danske og et eller andet, de jo nu finder på...Wikipedia, der skal man være lidt opmærksomme ikk?...men den Store, altså de der ordbøger...det er jo ligegyldigt om det er klinisk ordbog, hvis de kan finde en beskrivelse af hvad det ord betyder ikke også?... Det er jo sådan det, det går ud på... Fordi vi ved oftest hvad det de slår op ikk?... Vi lader dem jo bare slå op, fordi så lærer de, ja selv at finde det, ikke også?...og det er noget med at lære dem en arbejdsrytme, ikk?...også sådan nogle ting, så vi behøver sådan set...vi behøver såmænd ikke at slå dem op, men vi får dem til at slå dem op alligevel, fordi så kan de se, hvad det hænger sammen med...og dermed så lærer de også noget, ikk også?...Bagefter kan vi jo tjekke det, om det er rigtigt. Det kan godt ske (at de studerende finder noget nyt), for der nogle nye bemærk...altså der kommer nogle nye ord, de bruger læggerne jeg ikke har stødt på før, så slår jeg dem da op sammen med de studerende...og så snakker vi da om det, altså, vi er jo ikke et omvendende leksikon, altså vi kan ikke rumme det hele (F2, KV (K), s.7)</p> <p>vi er kun mennesker ikk?...Vi er ikke robotter (F2, KV (K), s.8)</p>	Erfaringsbaseret	bekræftes gennem dialogen
	<p>Altså, jeg synes, der var meget frihed ved det (praktikken), også hvis der lige var et eller andet henvisning og sådan, nej, det der det har jeg aldrig lige hørt før, og så kan man lige gå ind og google det eller sådan noget, lige slå lidt op på det (F2, RS (K), s.9)</p> <p>Google er jo vejen til al viden (griner), men altså jeg brugte i hvert tilfælde mest google, eller også så e-dok brugte jeg også, rigtig meget...og det var også det, de (KV)brugte mest i forhold til, hvad det var for nogle undersøgelser man skulle, eller hvordan man så skulle lejre patienterne og sådan nogle ting. Og hvad for nogle billeder, der skulle tages...der brugte jeg e-dok, men ellers hvis det var sådan noget, f.eks. at slå en pin-spin op eller sådan noget, så var det google jeg brugte, for så kommer jo alle de sider jo frem, hvor man kan læse om sådan nogle ting (F2, RS (K), s.9)</p> <p>Man kan lige kort-læse 5 af dem, og så får man sådan en idé om det, nåh okay. Det er der, det er, så kan man altid, altså så gik vi ind og slog det op. .. Altså, skrev dem ned, og så tog vi dem med vores vejledere, hvor vi slog op i lærebøger senere (F2, RS (K), s.9)</p> <p>Altså for det første(vurderer vi den fundne viden ud fra) hvad for en siden man kommer frem på, og så har man jo altid lidt idé om altså, hvordan det hele fungerer, eller hvad kan man sige...Man skal være selektiv med det, man finder på nettet, men altså langt de fleste sider...nu kan jeg ikke huske nogle af de sider der, hvad de hed, men altså sådan, der var mange hvor, at hvis man søgte på alt muligt forskelligt, så var det altid så den side, der nærmest, hvor man fandt det bedste viden. Eller hvad kan man sige?...Det kan jeg ikke huske (F2, RS (K), s.9)</p> <p>Der er den der, hedder den ikke medicin.dk eller sådan noget (F2, RS (K), s.9)</p> <p>Hvis man har søgt på et eller andet, cancertrålling f.eks. så det være, at man finder nogles bacheloropgave, og der har jeg da bladet mange (igennem sådan lige...Trykkes ctrl-find og så søgt på det, jeg skulle finde (F2, RS (K), s.10)</p> <p>Men man søger da, hvis jeg nu slog noget op på google, så gik jeg jo også hen og snakkede med dem (personale, altså det netværk), der var i rummet, sådan for at diskutere om det nu kunne passe ... så man brugte ligesom de fagpersoner der var på afdelingen...ikke også?...Om de vidste noget om det. Altså, vi gik som regel på en stue, hvor der var, to, altså sådan to stuer, der havde samme personale bagved, eller hvad man siger, og der var jo i hvert tilfælde 4 uddannede radiografer, så der var altid nogle man kunne spørge (F2, RS (K), s.10)</p>	Erfaringsbaseret	bekræftes og uddybes gennem dialogen

STUDERENDES ORIENTERING I FLEKSIBLE PROFESSIONSUDDANNELSERS LÆRINGSRUM

	<p>Jeg kan ikke huske at jeg har brugt dem (databaser som Pub-Med, Cinahl m.fl.). Nej aldrig ...Altså jeg kan forestille mig, at vi kommer til at bruge det senere ... Men her lige nu f.eks., der har vi vores bøger og det er der vi får...jeg får al viden (F2, RS (K), s.10)</p> <p>Det vil jeg også sige bøger og så ens noter, tager jeg altid først udgangspunkt i, og så sidder og kigger ned, hvad jeg har skrevet, også PowerPoint og sådan noget (F2, RS (K), s.10)</p> <p>Vi har haft nogle enkelte videokonferencer med ham...men det har ikke fungeret særligt godt...Jamen, det har både været den der... (F2, LS (K), s. 4)</p> <p>Det er mere det tekniske tror jeg (F2, LS (K), s. 4)</p> <p>...det tekniske der ...Det har bare ikke fungeret, vi har siddet en hel klasse ...og høre på ham, men vi kunne kun skrive til ham, så kunne han ikke høre os og se os, så han sidder så egentlig bare og taler, som om han taler ind i et videokamera, og så kan han så engang imellem opdage, hov, de har spurgt om noget, altså, det... (F2, LS (K), s. 4)</p> <p>Ja, det har han også selv sagt, at han godt kunne fornemme, at undervisningen fungerede bare bedre, når han selv var tilstede (F2, LS (K), s. 4)</p> <p>Men det var jo så også fordi, at når der går det der...lang tid, så bliver jo bare den der monotone tale ligesom...og hvis vi har noget, vi gerne vil spørge om, som når han er her, så kan vi jo få svar på det med det samme og ligesådan blive klogere, men når der går så lang tid, før at han opdager det, så skal han finde ud af, nåh, men hvad skal han så svare på det her spørgsmål, så det virkede bare... ja, ikke særligt godt tilstede (F2, RS (K), s. 4)</p> <p>Koncentrationen den forsvinder bare....når det er meget sådan (F2, LS (K), s. 5)</p> <p>Ja, noget som er vigtigt, det er også bare, at man lige viser de studerende, hvordan det fungerer, for jeg tror...S han lavede lidt den her med at sige, så næste gang så mødes vi bare over video...så stod vi lidt der og skulle selv finde ud af, jamen, hvordan finder vi ham så på denne her videokonference, hvordan får vi det til at virke, så der gik utrolig meget tid med at få det tekniske til at virke... Hvis han nu lige havde, gangen inden sagt: "Jamen næste gang, så gør i sådan og sådan og sådan", så kunne vi bare gå i gang, men det er også rigtigt som A siger, når han ikke kunne hverken høre eller se os, så er det svært at holde koncentrationen (F2, LS (K), s. 5)</p> <p>Og problemet var jo så også lidt, at så var der ting, han gerne ville vise os, f.eks. på PowerPoint... Men det virkede ikke det program, og så stod vi sådan lidt... (F2, RS (K), s. 5)</p> <p>Al det vi havde forberedt....det gik tabt (F2, LS (K), s. 5)</p> <p>Ja, han skypede med os (F2, LS (K), s. 5)</p> <p>Det var...vi fik sådan nogle vejledninger, og der havde vi så gjort det over Skype, fordi vi kunne få det til at fungere, det var, da vi var 3 studerende i gruppe sammen... Jamen, så havde vi fundet hinanden på Skype, og så brugte vi den vej, og det fungerede (F2, LS (K), s. 5)</p> <p>Det fungerede rigtig godt (F2, LS (K), s. 5)</p> <p>Der kunne vi stille ham spørgsmål, og han kom tilbage, og han kunne se os og, så det fungerede...hvis det ku være på den måde... så ville det være fint med sådan noget (F2, RS (K), s. 5)</p> <p>Det kan man sagtens (F2, RS (K), s. 5)</p> <p>Og det synes jeg faktisk var fedt fordi, der er jo langt fra Hjørring og ind til Aalborg, så det kunne jeg se mere helt fint, også det der med at man havde en til en vejledning, nærmest, altså, så... (F2, LS (K), s. 5)</p> <p>Vi kunne sende de billeder og dokumenter vi havde lavet, dem kunne vi sende og så kunne han jo se dem ned med det samme og kommentere på dem. Så det var ikke sådan noget med, at vi skulle vente (F2, RS (K), s. 5)</p> <p>Han kunne hjælpe også med at klippe en fil og samtidigt, da vi sad på Skype sammen med han...Ja, og så forklarede han os, hvis I går 3 sekunder længere hen og vil hellere have det klip og sådan noget . Det fungerede bare helt vildt fint. Det er lige ved det faktisk var... og helt optimal som hvis han havde været her (F2, LS (K), s. 6)</p> <p>Der kan man sige, jamen, næsten bedre for han havde jo også hans computer og kunne ligesom være med til at gå ind (F2, LS (K), s. 6)</p> <p>Så på den måde fungerede det super fint, men man kan også sige autoritet foran en hel klasse, når man sidder et andet sted og også... har slet ikke den der kontakt, den (autoriteten) er svar at finde...ligevidt hvor gamle de studerende så er (F2, LS (K), s. 6)</p> <p>Vi har brugt sådan noget indenfor EMU, ... tit og ofte for så ligesom at finde god baggrundsviden for hvad måske andre lærere har brugt, men også hvad undervisningsministeriet mener, der er korrekt. Og ja, der er vi måske lidt, jeg ved ikke firkantede, altså, jeg kan godt lide at der er noget, altså der er noget baggrund for det man bruger (i undervisningen af elever)... at det er korrekt, men selvom at man godt kan bruge EMU'en, så kan man også godt bare lave en Google-søgning på noget af det. Altså, vi har jo alle sammen haft en gymnasial uddannelse hvor vi har haft god baggrundsviden, fra det vi har lært. Så vi...skal ud og så undervise en 10. klasse i romantikken, jamen, så har vi noget baggrundsviden, så behøver vi ikke også at gå ind på EMU og så søge på det, men så har vi ligesom god grobund for det. Hvis det sådan, at det er noget nyt (F2, LS (K), s. 14)</p> <p>Ja, vi var også inde på dansklærerforeningens hjemmeside, dengang vi skulle ud i praktik og så også bare CFU (center for undervisningsmidler), som ligger lige herovre. Det var supergodt, fordi der ved man ligesom, at der er belæg for hvad der bliver sagt...så jeg tror lidt det er sådan, man bruger sin fornuft (til at vurdere validitet) (F2, LS (K), s. 15)</p> <p>De har jo gode sådan netbaser med aviser og forskellige ting og sager, men hvis man søger på Google, så er det vel vigtige navne som der, sådan en professor, en ph.d. grad et eller andet, en som der siger noget klogt, noget som er knyttet til det fag, som vi nu engang arbejder med (F2, LS (K), s. 15)</p> <p>Vi var også inde på et eller andet i praktikken med vores lærer, hvor hun viste...det var sådan et forum, hvor lærere de lagde deres undervisningsmateriale ud, og så kunne man sådan få inspiration, men jeg kan ikke huske hvad det hed. Arh, vi brugte vores UNI-login til det, men jeg kan ikke lige huske, hvad det var, men det var i hvert tilfælde også rigtig brugbart (F2, LS (K), s. 15)</p> <p>Ja biblioteket, det er i hvert tilfælde rigtig godt (F2, LS (K), s. 15) Fordi der er jo meget af det litteratur, altså, det er jo kun lærere, der ligesom... er knyttet til biblioteket her på den måde, så der er jo...altså, det er jo kun ...en masse masse faglitteratur relateret til os, og de er jo meget flinke, hvis der er et eller andet, man mangler så... (F2, LS (K), s. 15)</p> <p>De har også den der søgeside på UCC (University Colleges) ...der sorterer ting, der ikke er nødvendige fra (F2, LS (K), s. 15)</p> <p>Øh ja, eller (man søger) i den litteratur man nu harsom man bruger til faget, det synes jeg det er i hvert tilfælde det, som jeg sådan først lige kigger i....før jeg sådan begynder at udforske nettet, fordi det er sådan lidt mere usikkert, og man ved ikke altid ligesom, hvem det er, der har skrevet det, der står (F2, LS (K), s. 16)</p> <p>Bag i bøgerne, der er som regel sådanne nogle ...refererende litteratur eller et eller andet...litteratur til eftertanke og sådan noget (F2, LS (K), s. 16)</p> <p>Det er tit, hvor vi har fået nogle opgaver, hvor vi så har fået noget, du ved, litteratur som der gælder, som det er det ,vi skal bruge (obs. lærerstyring) (F2, LS (K), s. 16)</p>	
--	---	--

0. UDGIVNE PAPERS OG BOGKAPITLER, SOM IKKE ER MEDTAGET I AFHANDLINGENS ARTIKELSAMLING.

	<p>Vi gjorde det nu...og vi udnyttede også, at der var mange lærere, der vidste noget om det, altså skrev en mail til dem, om de havde lyst til at snakke med os f.eks., så kan de jo skrive ja eller nej. Jeg ved godt, at nogle har svært ved at skrive nej, men altså, jeg tror vi prøvede at udnytte lidt, at vi var sådan et sted, men det er da svært, især hvis du sidder i en time og skal finde ud af noget til næste time, og du har 40 minutter eller sådan noget. Der er mange, der kommer og siger noget, og der er pres på. Det synes jeg, det er i hvert tilfælde ikke det man er vant, og man kender ikke skolen. Det skal man lige vænne sig til... Men det er også fedt på en måde, at der var nogen(elever) der spurgte en om noget, og man kunne virkelig bruge alle de ting man gik og forestillede sig (F2, LS (K), s.24)</p> <p>Den slags viden, ja, en anden slags end informationssøgning man havde, det er mere sådan erfaringsmæssigt, at man kan, altså, man kan jo ikke bare søge på nettet og sige hvad synes Ole Henrik om 7C, ...Det kan man jo ikke...så ja, der vil jeg sige, det var godt at få et mere menneskeligt syn, at det ikke bare behøver at være teori, men at man også...at de også...var almindelige mennesker (F2, LS (K), s.24)</p> <p>Ja, det er erfarings... (viden) (F2, LS (K), s.24)</p> <p>Insiderviden også om klasserne... Hvad skal man lige være forberedt på (F2, LS (K), s.24)</p> <p>Man fik helt vildt meget det der, at nu snakker vi voksensnak, at der er en autist eller en med DAMP og sådan et eller andet, at man fik den viden omkring det, og det var virkelig fedt, at man fik...æh selvom man kun var der 4 uger, så fik man virkelig et personligt forhold til de der elever, også selvom man ikke snakkede med dem så meget, men man fik det igennem lærerne, og de personer der var tæt på dem (F2, LS (K), s.25)</p> <p>Jamen, det var jo også rart, altså de kom jo hen, altså de...sådan var vores situation i klassen, og mens man var der så oplevede man også, så lært man jo rigtig meget de der elever at kende, og fandt ligesom ud af, hvordan de var. Nogle de var stille, og nogle de var godt nok lidt larmende og så, man forsøger hele tiden og ligesom prøve at rette sig ind efter det (F2, LS (K), s.25)</p>		
Læringsorienteringer i praktiken	<p>Umiddelbart, så ville jeg sige, hvis jeg havde læst et eller andet, de havde fundet på noget fantastisk i København, så ville jeg da ringe over og sige hvad så, hvad så, hvad er det, hvis det er indenfor mit felt (fremfor at bruge f.eks. Skype)... men nu er jeg bare heller ikke så teknisk (F3, RS (K); s.6)</p>		
	<p>...fordi det er meget mesterlære... så kan man selvfølgelig koble teorien og praksis, reflektere...koble teori og praksis. Det behøver man jo ikke gøre face-to-face, men man får bare nogle andre...åh... når man kan se ansigtsudtrykket på...om de er ved at være trætte de studerende, eller om de ser tomme ud (F1, KV (K), s. 5)</p> <p>Jamen, du kan jo ikke æh, du kan jo ikke...hvis du skal lære at fotografere et knæ, jamen så er du nødt til at mærke på en patient. Du skal ind og føle om de her kondyler, de ligger lige over hinanden eller se, er vinklen lige, passer det. Det kan du ikke gøre ordentligt, altså, det er simpelthen. Du skal ind og røre, du skal have hænderne i apparatet, du skal ku skrue på parametrene, du skal ku...altså der er bare noget, øh, du skal ku øh se patienten, øh hvad siger de, hvad tænker de, når du siger et eller andet, så skal du følge den op, altså. Det er bare et håndværk (F1, KV (K), s. 6)</p> <p>Derfor skal du alligevel koble det sammen med at gå ind og røre ved en patient fysisk og lejre og dreje ved. Altså, du kan ikke bare gøre det over nettet. Altså, hele den der interaktion, relation man har. Det kan du ikke læse dig til (F1, KV (K), s. 6) Det menneskelige aspekt kan du ikke fjerne. Det vil altid være en facet, fordi pludselig kan vedkommende sige, nu vil jeg (patienten) ikke være med længere (F1, KV (K), s. 6)</p>	Erfaringsbaseret	Nonverbal bekræftelse med nik, af medinformanter og uddybes af lærere. Int kan kobles med håndværket.
	<p>Ude hos os, der er det jo sammen med mig at de har, ja, hvor de underviser hinanden og mig (smågrin) (F1, KV (K), s. 9)</p>	Erfaringsbaseret	Forskellige erfaringer og praksisser lært hos medinformanter
	<p>Vi sætter dem sammen i gruppen (til refleksionsøvelser)...på samme niveau (årgang)... (F1, KV (K), s. 10)</p> <p>Vores to de er også sammen, og så skiftes de til at have en sag for.. (F1, KV (K), s. 10)</p> <p>Altså, vi laver seminarer sammen med Hobro og Farsø...Idet til kun har to studerende, og det ville jo være det man måske kunne gøre, måske på Adobe Connect... For det er rigtig mange ressourcer, der bliver brugt på transport. Det er jo det vi arbejder hen imod (F1, KV (K), s. 10)</p>	Erfaringsbaseret	Bekræftelse af medinformanter og "hmm" af medinformanter og nik
	<p>Viden forudsætter jeg sådan set, at de har fået med sig på skolen. Det jeg så skal, det er, at de skal konkret have nogle færdigheder, hvordan man bruger den her viden...og så kompetencen, hvad gør vi så i uforudsete situationer, hvor patienten kommer mere smertepåvirket end vi havde troet, eller det er en brækket arm, og de kan ikke vende armen op til et håndled...skal vi dreje apparaturet?... og kompetencen også, hvor de kan trække på deres viden og kombinere altså, få reflekteret (F1, KV (K), s. 27)</p> <p>Der må refleksion være det vigtigste redskab, og så ude i praksis...øh sammen med de praktiske færdigheder, for vi er også...det skal hænge sammen (teori og praksis) på en eller anden måde. De skal kunne argumentere for hvorfor de gør...og det synes jeg nogle gange vi oplever, de har svært ved at få teorien på. Jamen vi har refleksionsøvelser...hjælper dem til at blive opmærksomme på alle de facetter, der kan ligge i en situation, ikke også...For det kan godt være deres fokus kun er en ting, men der kan jo være mange ting, der egentlig spiller ind på det der er foregået, ikke også?...og så få dem til at åbne...være opmærksom, til næste gang så kan det være, at de reagerer helt anderledes.. (F1, KV (K), s. 27-28)</p> <p>Det er jo sådan en blanding af mesterlære og...handling og refleksion...eller refleksion over handling. Altså, de bruger...vi er jo nødt til at være rollemodeller og vise dem hvordan (F1, KV (K), s. 28)</p>	Erfaringsbaseret	Bekræftelse af medinformanter gennem dialog
	<p>Altså vi kan sige til dem nok så mange gange, det der med, det er lidt derfor at det er vigtigt at det her er en dannelsesproces også, fordi når de kommer ud i skolen så har de jo 4 sekunder til at lave en eller anden etisk vurdering af en sag...hvad vil jeg (stud) gøre her, og det...der skal de simpelthen have noget på ryggraden til at ku' ku' foretage nogle skøn, som er forholdsvis kvalificeret... så og det det kan de kun lære i praksis, og så i praksis kan de også kun lære og kan lide børn...det kan man heller ikke læse sig til (F1, LL (K), s. 20)</p> <p>Jeg tænker også på den der kompleksitet, der er forbundet med det, ikk?...at holde skole. Altså det er, det er da en af de ting som praksisdelen, i den grad...tænker jeg, måske præsenterer dem for...og det er meget vigtigt, at de bliver præsenteret for. Lige præcist, og det er så komplekst....der er ikke nogle entydige svar, der er ikke nogle metoder, som sådan (F1, LL (K), s. 20)</p>	Erfaringsbaseret og personificerende med studerende	Bekræftelse gennem dialogen
	<p>De kan godt tage billedet, men det skal godkendes inden at de overhovedet får lov at afslutte noget og inden.. at vi tager stilling... om de skal tage flere billeder (F1, KV (K), s. 30)</p> <p>Man diskuterer også inden af de går i gang med der...hvad er det egentlig du skal her... ud fra gamle billeder og henvisninger, og har du styr på, hvad det er du vil (studerende) her...og når man har snakket med dem om det, så kan de sådan set godt, selv tage billederne (F1, KV (K), s. 30)</p>	Erfaringsbaseret	Bekræftelse hovedbalt af medinformanter

STUDERENDES ORIENTERING I FLEKSIBLE PROFESSIONSUDDANNELSERS LÆRINGSRUM

<p>Det finder man hurtigt ud af her, fordi man lærer...kommer hurtigt på det, når man er i praktik, og det var derfor jeg lærte det. Det var det jeg skulle bruge det til. For jeg synes, jeg synes praktikdelen er den bedste (F1, RS (M), s.13) Jeg tror, man kommer til at se en sammenhæng mellem det, man har lært og så, og så det man gør. Og ser hvad man skal bruge det til, som du (B) siger. Det giver lige pludselig en mening (F1, RS (K), s.13)</p> <p>Det er meget motiverende. Det gør, at man er frisk på at lære noget nyt, fordi så tænker man nåh ja, det var det jeg skulle bruge det til (F1, RS (M), s.13)</p> <p>Altså nu har vi jo kun været i feltpraktik, og det var bare med at kigge på og så gøre en lille smule. Så, der var nok ikke lige så meget. Og der havde vi jo også kun lært anatomi, men det var specielt at stå og kigge på billederne, synes jeg og kunne se sammenhængen, med det man havde lært (F1, RS (K), s.14)</p> <p>Men jeg tror da også, hvis ikke vi havde været i praktik, så tror jeg vi ville have svært ved at forestille os røntgenrør lige nu (F1, RS (K), s.14)</p>	<p>Erfaringsbaseret</p>	<p>Bekræftes gennem dialogen med medinformanter</p>
<p>Nede ved os, var de også gode til at tage os med ind til lægerne bagefter. Altså hvor de så udspurgte lægerne, jamen hvordan kan du se det og det, hvis man ikke lige selv fik mulighed for det sådan (at stille spm.) Det synes jeg, var rigtig spændende at få at vide, sådan at man kan se på billedet også ...så fik jeg lov til at se alt. Så var man i mammografi. Så var man i CT og i MR i dagevis. Så var vi i gennemlysningen, så var man i ultralyd, så man fik sådan det hele med. Så man ved alt om, hvad de laver. Det var fedt, synes jeg, fik lov at se det hele på 5 dage (F1, RS (M), s.21)</p>	<p>Erfaringsbaseret</p>	<p>Bekræftes med "ja" af medinformanter</p>
<p>Jeg tror det er vigtigt at der er dem, der er der giver lov til ting. Ja, eller bare forklarer, hvad der sker, fordi det oplevede jeg, altså, at der var nogen der bare ikke forklarede det. Ligesom du siger (B). Altså det der med, at man er en belastning. Man føler bare at man render i røven af dem og ikke aner en fis om hvad de laver (F1, RS (K), s.23)</p> <p>Ja, det synes jeg at. Så har man ikke lyst til at være der (F1, RS (K), s.23)</p> <p>Det var kun en halv dag. Det var kun en person, der var sådan lidt ligeglad, og så vidste jeg ikke helt hvad jeg skulle gøre. Så står man sådan lidt. "Men du skal komme herover" (citerer vejleder)(Grin). Man bliver sådan lidt forvirret og såda, det synes jeg var lidt underligt. Så er der også andre, der bare er sådan helt helt vildt altså...helt vildt søde og forklarede det hele og...(F1, RS (K), s.23)</p> <p>Men altså i starten der var der lidt. Jeg vidste ikke rigtig hvor jeg sku' gøre af mig selv. Det gik ret hurtigt over, egentligt synes jeg... Fordi man skal også bare sådan selv spørge og...Så er det ligesom det kom af sig selv. Ja det er vigtigt selv at spørge, det synes jeg. Ligesom også at vise, at man er interesseret (F1, RS (K), s.24)</p>	<p>Erfaringsbaseret</p>	<p>Bekræftes med "ja" af medinformanter</p>
<p>Vores formeste opgave det er selvfølgelig, at give dem et måde med virkeligheden som XX-skole, men også, at sætte dem i stand til at kunne gøre sig tanker...det giver jo ikke ret meget mening for os, hvad hedder det, og så forsøge, og så instruere dem i hvad man gør, for på den måde er det jo ikke et mestrelære fag det her... Altså vores opgave, som vejleder herude det er ...altså kunne stille spørgsmål til dem, og så på den måde være det kritiske spejl. Og sige, hvorfor gør du det og hvorfor gør du... (F1, PL (M), s.1-2)</p> <p>Spørg ind til ... få dem til at reflektere. Altså, ...jeg vejleder...</p> <p>...det ser jeg det som (min funktion). Det er jeg helt enig i med ham (medinformant) (at der ikke anvendes mestrelære) ...og jeg oplever også de studerende kommer med en slags forestilling om, at det er en slags mestrelære...</p> <p>...Altså, de vil gerne, "hvad gjorde jeg rigtig her og hvad gjorde jeg forkert her", og æhm, og så snakker de om, nu når vi sådan snakker ...med dem jeg lige har haft nu, hvor vi ligesom justerer forventninger inden. Altså, hvor meget kritik de vil ha' og ...Jamen de vil gerne ha' ...nej det skal jo ikke være sådan at vi ...det er jo heller ikke sådan at jeg kommer med en facilitist - det var rigtigt, det var forkert ...Jeg spørger ind til og ...søger for, at de får reflekteret. Altså, "du valgte at gøre sådan, hvorfor gjorde, du det?" ...men de ville meget gerne have, at jeg siger, "det var rigtigt og forkert" og hvad er det næste... det synes jeg heller ikke er min rolle. Altså min rolle er (at få dem til at reflektere med) erfaring, hvad virker...og teorien, den lader jeg Jer om...hvad virker, hvad virker (ikke), hvad vil vi gerne opnå her. Så gør vi noget. Fik vi de mål opfyldt...gik det godt - gik det ikke godt...kunne man have gjort nogle ting anderledes, så kunne vi sidde og snakke om det (F1, PL (M), s. 4-5)</p>	<p>Erfaringsbaseret</p>	<p>Suppleres med medinformanters udtalelser om, at man også anvender teori under refleksioner ud over erfaringer</p>
<p>Det er jo herude, de oplever hvordan det er at være sammen med børnene, det kan de jo ikke snakke om ved Jer (på UCN). (F1, PL (M), s. 6)(Der spørges til om ikke de studerende kan lære ved at undervise hinanden på UCN)</p> <p>Ude på UCNeerne? Hinanden, eller hvad? De skal da...nej... Det er da børnene for fanden (der er forskellen), det er da ...det de skal ud og... Ja, de skal ud og hå' jaget empiri, og de skal ud og lave deres egen empiri, altså...erfaringer... Der er kæmpe (forskel på at undervise børn og voksne) (F1, PL (M), s. 6)</p> <p>Jeg mener forskellen, det er selvfølgelig. Hvad hedder det, at de krav de har til børnene, og den måde de kan tænke over tingene, og den måde de erfaringsmæssige, livsmæssige baggrunde og sådan nogle ting (hos børnene) og det forskellige...(F1, PL (M), s. 6)</p> <p>Det er jo, jeg tager notater om, hvordan timen er gået, og så snakker vi sammen bagefter... men der før, var det dem, der sådan meget skulle stå for det, men nu er det et samarbejde mellem os, altså hvor vi også planlægger undervisningen sammen, og jeg godt kan sige noget. Så aftaler vi, hvem der gør hvad, men det er dem, der står mest for den (timen), men det er også fordi de gerne vil, ikk? ...og så tager jeg bare notater, så jeg kan gennemgå timen med dem bagefter, og snakke om du valgte det og du valgte det...og hvad fungerede, og synes du timen lykkedes. Det synes jeg, det er min rolle. (F1. PL (M), s. 15)</p> <p>Vi arbejde i forbindelse med relationspædagogikken også meget med spilleregler og hvordan man begår sig MED hinanden ikk?...og derfor er der også brug for at være sammen fysisk (F1, PL (M), s.18)</p>	<p>Erfaringsbaseret</p>	<p>Bekræftes gennem dialogen</p>
<p>Jeg tror bare man prøver at kaste sig ud i det og prøver (F1. LS (M), s. 19)</p> <p>Man bliver nødt til at tage nogle chancer (F1. LS (M), s. 19)</p> <p>Der er man ude i nogle historier, der har man jo ikke noget fagligt at sætte på det, men om det altid er godt, det ved jeg egentlig ikke (F1. LS (M), s. 19)</p> <p>Jeg tror lige nu, der skal vi bare opbygge os nogle erfaringer (F1. LS (K), s. 19)</p> <p>Når vi kommer i praktik. Jeg tror egentligt ikke det handler så meget om det er didaktisk rigtigt, det vi gør. Det handler bare om, at vi får nogle erfaringer ligesom også videre hen... Det kan vi jo bruge videre hen, når det er vi skal skrive f.eks. projekt om...eller når vi skal i praktik igen. Altså bruge det hele tiden, sån 'til at læne os tilbage på at sige, hvad skete der i denne her situation. Hvad...kan vi genkende noget af det, ved de nye elever, vi er ved, nogle situationer eller et eller andet ,som vi kan bruge (F1. LS (K), s. 19-20)</p> <p>(Man lærer det ved) At prøve det (F1. LS (K), s. 20)</p> <p>Ja komme ud i... (F1. LS (K), s. 20)</p> <p>Og et eller andet sted, selv om det er åndsvagt at sige, så lærer man jo af at begå nogle fejl... Man lærer af det, der ikke går, som det sku, fordi man finder nogle nye redskaber til og... Så jeg tror, det er smart nok, at man får nogle oplevelser (i praktikken) (F1. LS (K), s. 20)</p> <p>Jeg tror på at ...det man får mest ud af, det er praktikken. Det tror jeg, det er der, man lærer (F1. LS (K), s. 20)</p> <p>Altså jeg fik virkelig banket ind (i praktikken), det skal de kú dem her (børnene) og så tage udgangspunkt i dem, så altså selvom man vidste noget i forvejen (inden praktikken), man har bare meget mere belæg for det (undervisningsrettelæggelsen), på en eller anden måde (F1, LS (K), s.21)</p> <p>Jeg synes da, vi har fået denne her nye vinkel på, hvad vi kan gøre. Hvad kan vi gøre med den her tekst, som vi ka lære videre (til skolelever) (F1, LS (M), s.21)</p>	<p>Erfaringsbaseret</p>	<p>Bekræftes gennem dialog og nonverbal</p>

0. UDGIVNE PAPERS OG BOGKAPITLER, SOM IKKE ER MEDTAGET I AFHANDLINGENS ARTIKELSAMLING.

<p>For at de (eleverne) skal læse og skrive ordentlig... Det er også her, jeg tænker, at det her computer-noget, hvor at de siger, at folk de bliver faktisk dårligere til at læse. Og det er jo ikke fordi... jeg ved ikke, om der er en sammenhæng mellem alt det. Men jeg tænker, de siger (medierne), at børn ikke læser lige så meget, som de gjorde engang. Så jeg kunne godt tænke mig at have mange flere bøger og læse meget mere og inspirere til at læse og læse eventyret og sådan noget. I stedet for at sidde, og det hele tiden skal være computer. Jeg tænker de (børnene) spiller nok computer i deres fritid (F1, LS (K), s.24)</p> <p>Computeren er jo fremtiden. Så det kan godt være, det bare er os, der skal lægge det bag os, det der med at man skal skrive i hånden (F1, LD (K), s.25)</p>	<p>Bekræftes og nuanceres gennem dialogen</p>
<p>I betragtning af at de lærer en hel masse... så opnår, så får de jo en handlekompetence, ikke også?... Og selvfølgelig benytter vi os af, at de har en handlekompetence... Selvfølgelig godkender vi deres billeder og alt det der, men de får lov til at gøre en masse flere ting... ikke også? I takt med at de... bliver dygtigere ikke også? (F2, KV (K), s.10)</p> <p>De arbejder meget selvstændigt til sidst med at de... vad hedder det, altså vi skal jo kontrollere, eller godkende det de laver (F2, KV (K), s.10)</p> <p>Og de følger sig også sådan mere som en del af (fagfællesskabet) (F2, KV (K), s.10)</p> <p>Ja, bestemt... det vokser de meget ved (F2, KV (K), s.10)</p>	<p>Bekræftes gennem dialogen</p>
<p>Man kan jo godt lade to studerende passe et rum, og hvor man så bare... hvor de kan hente en, eller man holder øje, altså alt efter hvor dygtige de er... (F1, KV (K), s.11)</p> <p>Og godkender det de laver... Men de er jo ikke, de indgår jo ikke i normeringen på nogen måde... (F1, KV (K), s.11)</p> <p>Vores de går aldrig alene på den måde... De er altid sammen med nogle... De har altid en lige i nærheden... (F1, KV (K), s.11)</p> <p>Ja, det er noget nyt, vi har prøvet her de sidste gange, og det har jo også været fordi, at vi jo har både haft muligheden og, altså hvis vi har haft bogen på to rum, og vi kun har været en på arbejde, groft sagt, fordi vi er så få... (F1, KV (K), s.11)</p>	<p>Forskellige erfaringer udvokstes og begyndtes</p>
<p>De har en øvelse (skriftlig opgave) på hvert modul (F2, KV (K), s.14)</p> <p>Det er jo ingeniøring i forhold til en 10 ugers... praktikperiode (F2, KV (K), s.14)</p> <p>Nej, slet ikke (F2, KV (K), s.14)</p> <p>Det er sådan en skriftlig en her i modul 3 (F2, KV (K), s.15)</p> <p>Hos os erstatter den noget refleksion (F2, KV (K), s.15)</p> <p>Det gør vores også, så det har jeg også fortalt, ja dem jeg har nu, at de synes godt nok, det kunne de slet ikke se noget formål med (F2, KV (K), s.15)</p>	<p>Bekræftes gennem dialogen</p>
<p>Men vi (KV) er måske blevet mere positive overfor it's learning og Adobe Connect... Så det kan jo være, det fører noget mere med sig fremover... Ja, det er også fordi vi kender det mere... ikke fordi det fylder mere, fordi vi har kun den ene øvelse (online seminar) på hvert modul... men i det øjeblik at, altså jeg ville ikke være bange for at bruge det lidt mere, hvis f.eks. at vi skulle have noget undervisning, jamen så kunne B (medinformant) stå og undervise i Hjørning... så kunne jeg lige koble mine studerende på (F2, KV (K), s.15)</p>	
<p>Man vil jo altid lære bedst ude i praktikken, fordi det er der, som man lærer det fag, som man skal ud og arbejde i... Selvfølgelig lærer vi helt meget teori, men vi kan jo ikke bruge teorien til noget, hvis vi ikke kan det i praksis (F2, RS (K), s.8)</p> <p>In: hvad er det så i lærer mere derude, eller anderledes? (28.54 min)</p> <p>Der lærer man jo, hvordan det er at arbejde på en afdeling, og man lærer at samarbejde med de faggrupper, som man egentlig skal ud og arbejde sammen med, og ikke bare sine medstuderende, også bare det, at man har nogle maskiner at bruge, det hjælper også rigtig meget (smågrin), så sådan nogle ting (F2, RS (K), s.8)</p> <p>Det er måske også lidt mere presset ude i praktikken... Så man lærer sig selv lidt bedre at kende, det kan man nok ikke sige, at vi gør her på skolen, på den måde i hvert tilfælde... Det gør jeg i hvert tilfælde (F2, RS (M), s.8)</p>	
<p>Altså, der var lige en nede i et rum, hvor hun altid var i det rum, og vi skulle nogle gange derned, og hende kunne jeg bare ikke snuppe, men så måtte jeg jo bare komme over den dag og komme videre (F2, RS (K), s. 15)</p> <p>Men sådan er det jo også i det virkelige liv, altså, man kan jo ikke vælge, hvem man skal arbejde sammen med, og der er nogle, der er gode at arbejde sammen med, og så er der nogle, der er rigtig rigtig dårlige at arbejde sammen med, så må man ligesom finde ud af det, synes jeg (F2, RS (K), s. 15)</p>	
<p>Mine 3 studerende har været på mig i engelsktimerne, fordi vi skulle have timerne til at gå op, så der har de faktisk set mig undervise 2 timer om ugen... hvor der faktisk har... sidet en tredje person inde i lokalet, fordi jeg er en del af noget der hedder projekt uddannelsesloft... sprogpædagogik er det vel egentligt, så der har de i hvert tilfælde haft muligheden for at se, hvordan deres praktiklærer underviste... De synes, det har været helt vildt interessant, men det har måske også været en lidt speciel situation, fordi jeg har haft hende konsulenten med fra projekt uddannelsesloft, så er det bare... så har man haft det her sprogpædagogiske fokus. De synes, de har fået rigtig mange gode til aktiviteter, altså før-aktiviteter til at skulle læse en tekst... Altså, i sprogfag, ikke også? Ja, det synes de, det har været vældig interessant, og har spurgt efter de der materialer, ja... men ellers har vi ikke sat dem i nogle situationer tænker jeg, hvor vi har undervist (F2, PL (K), s.1-2)</p> <p>Nej, det har været momenter, hvor det har været nødvendigt, hvor vi skulle afvikle noget (F2, PL (M), s.2)</p>	
<p>Men jeg tænker, de har også brugt rigtig meget energi på også at skulle lære netop relationer til eleverne... og alle de der ting, små ting, som vi tager for givet... hvor skal de være henne, når de skal i gang med de forskellige opgaver (eleverne), hvad tidspunkt skal de have det af vide på. Altså, de her sådan helt lavpraktiske rammer, der gør at en undervisning fungerer, altså, der har vi jo oplevet, det er der, de får en udfordring... for det tænker man ikke over, før man står i det. Det har de i hvert tilfælde ikke gjort sig nogle overvejelser om, for de skulle det, fordi det er så langt væk fra dem, at skulle ud i den her hverdag (F2, Pl (K), s.3)</p> <p>Men i den alder frontlinje håndværket når du er helt ude til eleverne, og det skal fungere. Det kan man sige, det er der, de sådan stadigvæk har deres udfordringer, som de altid har haft, fordi de ikke har den tætte relation, fordi de har så kort tid sammen med dem (eleverne). De helt lavpraktiske didaktiske valg, de skal træffe får store konsekvenser for en ellers velforberedt undervisning...</p> <p>og noget jeg faktisk lige kom til at tænke over, det er sådan det der med... at når de så havde fået teknologien ind og brugt den, så kunne det faktisk godt blive en sovepude, kan man sige til eleverne. "I kan gå ind på bloggen og se opgaven", og så har de struktureret det, lavet en flot... linket den og brugt de ting... hjælpemidler, men kommer så til at forsumme den del der hedder, hvor du sådan lige er nødt til at guide dem (eleverne) ind i... illustrere for eleven hvad opgaven går ud på... eksempelne... og være helt tæt omkring det, fordi "jeg har det på en Blog, 1 (eleverne) kan bare trykke på det, så er I derinde"... Men de glemmer, at undervise ud fra det, hvis man skal sige det lidt groft ikke? "...I (eleverne) kan jo bare læse det", ja og så sætter de sig tilbage i stolen, altså, der skal komme en kobling på at være performer i det også (F2, PL (M), s.3-4)</p> <p>Ja, performer, og så bagefter være vejleder og konsulent... på det som så skal foregå med eleverne, så de ved hvad de skal klikke (F2, Pl (K), s. 4)</p> <p>Ja, jeg tænker lidt. Deres store arbejde er egentligt lagt derhjemme i forberedelsen og lave det flot præsenteret - et stykke undervisnings... en undervisningsgang og så trækker de sig sådan lidt tilbage. Det er sådan en tendens, ja (F2, Pl (M), s. 4)</p> <p>Og så kan de måske ikke altid helt forstå, hvorfor sker der så ikke noget, de har jo lavet forberedelsen... men du er jo også nødt til at bruge din krop i det... og viden... din lærergerning (F2, Pl (K), s. 4)</p> <p>Men lærerarbejdet, som jeg ser det, er nøjagtigt det samme (F2, Pl (M), s. 5)</p> <p>Uanset om du har en Blog eller ej. Det har du ret i (F2, Pl (K), s. 5)</p> <p>Det kræver virkelig et stykke lærerhåndværk, som skal gøres derude (F2, Pl (M), s. 5)</p>	

	<p>Jeg synes det vigtigste man kan lære i sin praktik, det er at man skal være i stand til at justere det, man har med, fordi man kan godt... hvis det man har lavet...en fantastisk forberedelse derhjemme og det så ikke fungerer, men det er lige netop der, hvor man bliver præ... mødet med eleverne, og så det man har med til dem. Det man skal ku', det er, at man skal kunne styre det ind, til hvad det er eleverne...elevgruppen er lige netop på den dag, på det tidspunkt. Hvis man lærer... man har nogle redskaber/ting at kunne gøre, så har man lært noget vigtigt tænker jeg (F2, PL (M), s.5)</p> <p>Ja. På den måde så siger du vel egentlig også, at det med at kunne mærke hvor eleverne er, er noget af det vigtigste?...for så justerer du automatisk, når du er i situationen (F2, PL (K), s.5)</p> <p>Måske i situationen, men jeg synes faktisk, de er dygtige til... Altså, til netop i en undervisningsgang, at lave om på det. Altså, opjustere (F2, PL (M), s.5)</p>	
	<p>Jamen (refleksioner), det er vel jo at forsøge at stille nogle spørgsmål, nogle åbne spørgsmål, reflekterende spørgsmål, til hvordan det er gået ...og så har vi haft et par møder, mens de har været her. Ja, så har vi også snakket lige en lille smule, hvis der har opstået nogle situationer, de har været utrygge ved, eller selv stiller spørgsmålsteg til lige efter ikke? Men helst samlet til en vejledningssituation (F2, PL (K), s. 5-6)</p>	
	<p>Som udgangspunkt er det dem, der er på (uden afbrydelser) og som sådan, det er noget af det, som vi faktisk har været dårlige til sammen med dem, så må man opstille nogle forventninger til hinandens roller, fordi vi har nogen...vi har to-lærere på nogen gange og kigget lidt på hinanden, er det nu man skal gå ind og sige noget...eller skal man lade den køre ud ...fordi man kender eleverne på en anden måde. Det er svært, fordi hvis ikke man har været god til at afklare (forventninger), det synes jeg faktisk ikke vi har ...og afklare hvilken...funktion har du som praktiklærer inde i rummet. Er det at træde over den underviserens grænse, hvis jeg bryder ind og gør noget, og skal man lade dem drage erfaringerne selv? Jeg tror nok, vi et langt stykke hen ad vejen har ladet dem drage deres egne erfaringer ...Men den refleksion, der har været omkring også vejledning, det har vi snakket meget med dem om, ...hvad er det eleverne skal lære derude ... Hvad er det egentligt formålet med... det de præsenterer for dem (eleverne). Det er sådan ligesom, vi har stikket til den refleksion hos dem, fordi de har været gode til at...beskrive nogle undervisningsforløb, som har været detaljeret, og som der har været nogle tanker bag (F2, PL (M), s. 6)</p> <p>Altså, de har en helt klar bedre oplevelse med jo længere, de er kommet ind i praktiken, fordi de netop har fået nogle relationer til eleverne, som de ved, hvor de er henne, og hvem de kan presse, og hvem de ikke kan presse, hvorimod i starten, der har de ikke en jordisk chance, vel? (F2, PL (K), s.7)</p>	
	<p>Den praktiske følelse, at timen gik godt, og den følelse den søger de rigtig meget (F2, PL (M), s.8)</p> <p>Og vores (vurdering) og det gik godt (F2, PL (K), s.8)</p> <p>De vil godt have at vide, om det gik godt eller skidt... eller hvad gør I, når han ikke gør sådan der, hvad gør man så...altså, sådan nogle meget praktisk orienterede ting...derfor kan det godt være teorien er i spil et eller andet sted der (F2, PL (M), s.8)</p> <p>Jeg har faktisk ikke gjort det (spurgt ind til teori)... (F2, PL (K), s.9)</p> <p>Jeg har nogle gange, jo, jeg har faktisk prøvet...men det har sådan mere været mine egne input på hvad teoretisk, omkring nogle modeller og sådan noget (F2, PL (M), s. 9)</p>	
	<p>Jeg har i sidste uge eller i ugen før vi havde profiluge, der spurgte de efter, om de måtte alene, mine. De var jo også 3 på. Der var de selv helt høje over at de havde haft dem, fordi de sagde, at de kunne jo mærke med det samme, jeg ikke var der, kunne de mærke det på eleverne...</p> <p>men også på en positiv måde ikke?...fordi så fik de en helt anden kontakt med dem, fordi hvis jeg eller A eller vi begge to er i rummet, den første de spørger og henvender sig til (eleverne), det er stadigvæk A og jeg... Den er også svær at bryde i den periode ... Det en svær balancegang synes jeg (F2, PL (K), s.10-11)</p> <p>Men ...jeg har faktisk tænkt over engang imellem, at man i virkeligheden skulle tænke lidt ud over den der og så sige, at når man er ude i praktik, så indgår man faktisk i et tæt samarbejde med lærerne om... undervisningen, for det er faktisk den måde vi underviser på...at vi sidder i et tæt samarbejde omkring undervisningen..... og nogle gange er det B, der er på og nogle gange er det J, der er på...Vi har snakket om, hvad det er, der skal foregå, og hvem der skal gøre hvad, at det faktisk er en anden lærerrolle end den, hvor man bare er på og har sin klasse, altså én klasse én time. At de faktisk ku'...at man ku' lære meget af, fordi vi lærer også meget af at være sammen...og se hinanden agere i situationen. Det der samarbejde kunne der være masser af gode refleksioner gemt i, hvis man faktisk planlagde et forløb sammen med praktiklærerne. Så er det ikke kun praktikanternes praktikforløb, det ved jeg godt, men at man faktisk sammen...havde forskellige roller. Okay, så er det mig, der kommer med et oplæg som praktik...og så er det Jer, der står for det og sådan (forestiller sig praktiken anderledes). Det er sådan noget jeg har tænkt over, for det har vi faktisk gjort lidt i når vi har haft emneuge herude, og så har vi haft dem...lidt mere med i det (F2, PL (M), s. 11)</p> <p>Jeg tror man er ind-spundet i sådan en traditionel tænkning, hvordan vi på det punkt selv har oplevet en praktik, hvordan man egentlig bare har gjort alt. Det er sådan en eller anden respekt for, at der kommer nogen, der gerne vil prøve noget, som er deres, og det skal de have lov til, så det giver vi rum til. Læreren i hvert tilfælde den måde vi er på i profilerne omkring, hvordan det hele egentlig er anderledes nu (F2, PL (M), s.12)</p> <p>Jo, men undskyld mig, så er de simpelthen nødt til at lave den praktik om. Altså, fordi det er jo ingenting de er ude...og det er ingen timer de er ude, altså, de får en snert og en duft af hvordan det er at være lærer, men de får ...ikke dybden i det ... Altså, jeg synes ikke de får et reelt billede af det (F2, PL (K), s. 12)</p> <p>Altså, de opfatter det ikke som et fuldtidsarbejde, at de er i praktik, og det synes jeg faktisk, det er helt generelt ... men... jeg tænkte faktisk, jamen havde man en måned på fuld tid, og hvor du bare sagde, du er sammen med B, alle hendes positioner...(F2, PL (M), s. 12-13)</p> <p>Alt mit arbejde (supplerer) (F2, PL (K), s. 13)</p> <p>...og planlagde det sammen med hende og de lærere omkring, så ville de få et helt anderledes billede af det (F2, PL (M), s.13)</p> <p>Altså, og måske i virkeligheden følge en mester, en mesterlære 37 timer. Altså, uanset hvad fag jeg havde...Ja, i samarbejde ... ja, og jeg tænker også i forhold til, hvordan forholdene ændrer sig i skolen nu her i de her tider, og hvordan vi har struktureret vores overbygning, altså den der med at man er ene om sin egen undervisning, den holder bare ikke mere vel? (F2, PL (K), s. 13)</p> <p>Der er ingen tvivl om at det kan være...det er et grænseløst arbejde, på mange måder...fordi relationerne, som vi har talt om tidligere er så væsentlige, og derfor så er det også noget, der går ind på os(F2, PL (M), s. 14)</p>	

0. UDGIVNE PAPERS OG BOGKAPITLER, SOM IKKE ER MEDTAGET I AFHANDLINGENS ARTIKELSAMLING.

	<p>Jamen, det er nok fordi, vi er jo nok lidt gammeldags ude i praksis på en eller anden måde. Det der mesterlære, det betyder også rigtigt meget tænker jeg (F3, KV (K), s. 2)</p> <p>Det er jo et håndværk stadigvæk (F3, KV (K), s. 2)</p> <p>Det er et håndværk, så vi synes jo, at den bedste læring det er, når man er i praksis, når man er sammen om det, men jeg tror da nok, at vi kommer til at se mere til det her i fremtiden. Flere af mine kollegaer og afdelingsledere de er også begyndt at mødes på Skype til de her møder (F3, KV (K), s. 3)</p> <p>Det er et håndværksfag, det vil du aldrig kunne lære på skolebænken, altså, du skal ud og have fingrene i det, og så er der selvfølgelig nogle ting, du godt kan teoretisere over, hvor du kan sige, jeg har oplevet det og det i praksis, hvilken teori kan man bruge på det her? Og der vil man jo godt kunne bruge en øvelse som det her (online seminar), og der er det man skal sige, jamen, skal man så gøre det virtuelt, og bruge de fordelene der var, når man ikke skal flytte sig fysisk og spare tiden der, eller skal man gøre det, hvor man mødes, fordi bare det at man mødes giver også et andet rum en det virtuelle gør, synes jeg, som jeg nødt vil undvære, og bare det at man flytter sig fra afdelingen, så kommer de (andre personale) ikke og spørger du færdig, eller kan du komme for nu har vi mange syge, men hvis de ved, at nu er vejlederen i Aalborg hele dagen, så er det ikke den, man ringer efter...så det gør bare, at hvis man er væk fra afdelingen, så får man lov til at have det læringsrum (F3, KV (K), s.3)</p> <p>(Hvis vi er online i afdelingen) Så kan døren godt gå op (F3, KV (K), s.3)</p> <p>Men noget af det jeg har observeret, det er, at de daglige vejledere overtager for hurtigt, det kan jeg se ...hvorimod de kliniske vejledere, de har mere tålmodighed, de har tid og rum til at se, gør de studerende det nu af sig selv, og de har bare fokus på læring på en anden måde, men de har også været 6 uger på klinisk vejlederdannelse, det har de, så det er anderledes, og de ... daglige vejledere de har ingenting (F3, KV (K), s.5)</p> <p>Hvis man selv er presset, så er det jo der (refleksioner med studerende) man skræker ikke? (F3, KV (K), s. 5)</p>			
Læringsorientering på UCN	<p>Altså både af undervisningen (lærer jeg ved), men jeg synes også jeg lærer meget i gruppearbejdet, når vi snakker opgaverne igennem og.. Altså får nogle forskellige inputs (F1, RS (M), s.12)</p>	Erfaringsbaseret	Delvist af medinformanter	Bekræftes med "1.a" af medinformanter
	<p>Altså det jeg forbinder med undervisning. Det er hvor en af lærerne er der...hvor vi sidder inde på klasselokalet der...og så er der en af lærerne, der går PowerPoint igennem eller tegner på tavlen...og så kan vi stille spørgsmål til (F1, RS (M), s.15)</p> <p>Det (grupperarbejdet) ser jeg bare som noget ekstraordinært. Altså noget ...for bedre at få forståelse for... gennemgå noget f.eks. i stedet for bare generel undervisning, der er bare noget med at få diskuteret tingene igennem (F1, RS (K), s.15)</p> <p>Ja, så får man sagt det højt selv. Det synes jeg hjælper mig meget til at huske det (F1, RS (K), s.15)</p> <p>... rigtigt godt, at man lige får det vendt i munden fordi, jeg har godt forstået det, men kan jeg også forklare det? Det synes jeg er en god øvelse (F1, RS (K), s.15)</p>			
	<p>Fordi jeg tænker at læreruddannelsen i høj grad også er en mesterlære. Hvad enten de (studerende) nu spejler sig i nogen, hvor de tænker, sådan vil jeg også gøre det...eller de ser på øh øh nogle undervisere eller medstuderende hvor de tænker, sådan ville jeg aldrig gøre det... Altså, på den måde er vores professions som undervisere, og deres når nu de træder ind i rollen som undervisere af holdet, er det hele tiden sådan, at så ligger der sådan en didaktisk vinkel på det. Og når vi evaluerer hver gang det har været sådan, at de har undervist hinanden, så snakker vi altid om hvordan det er at de gjort det, og ku' de gøre det bedre. Hvad var godt i det, ikke også? Og det er helt sikkert at... også alle sammen fungerer som sådan noget hvor at de spejler sig og til en vis grad tænker; "sådan ville jeg aldrig gøre det" skulle jeg holde et foredrag dér, så ville jeg have taget noget andet med" eller "det fungerede godt" så så...så så. så på den måde kan man sige, så må læreruddannelsen være vanvittig spændende at gå på, fordi det er næsten lige meget om det er dårlig undervisning eller god undervisning man er udsat for, så kan man jo sidde og lære noget, fordi man skal hele tiden sidde og tænke, nej sådan, det var ikke sådan, eller det der gjorde, eller hvorfor gjorde de det. Og der er jo masser af konflikter også, undervejs og al det bøvi de har haft med gruppefordeling og sådan det tænker jeg da også hele tiden, det er da også, det er da også noget – hov – når de selv skal lave grupper en gang, så tænker på noget af det her. Og det snakker vi også om, altså, men det er helt sikkert at det er sådan nogle ting de øh, der også er en del af mesterlæren. Alt, hele deres (stud.s) sociale spil er jo også sådan, at de må tænke, at det vil elever også gøre (F1, LL (K), s.6)</p>	Erfaringsbaseret	Delvist nonverbalt bekræftet af medinformanter	
<p>Jamen, det tænker jeg, meget er den selvstændige anvendelse af det stof vi formidler til dem. Fordi det er der, de selv lærer mest synes jeg (F1, LI (K), s.11)</p> <p>Ja og i det hele taget anvendelsen af den ...det teori som de også får ind her på første år, ikke? Måske omkring at tilrettelægge undervisning, at de får...dels tilrettelægge undervisning fagdidaktisk, men også at kunne analysere noget, at de kan anvende noget teori og nogle redskaber på det... de tekster, de nu kommer til at arbejde med (F1, LL(M), s.11)</p> <p>Jeg lægger meget vægt på altså, det med at de, altså sådan lærer at stille spørgsmål ved nogen ting, der måske umiddelbart er givne, ikke? Eller at man sådan ser, altså har mulighed for at diskutere nogen ting... som ja igen umiddelbart kan synes selvfølgelig (F1, LI (K), s.11)</p> <p>Ja og så også den der helt overordnede for læreruddannelsen.- en kobling mellem teori og praksis, ikke...altså...lægger meget vægt på...jamen det kan f.eks. være i studieprodukter eller et eller andet. At de netop ser det i en skolesammenhæng, ...når vi har gennemgået noget teori, det ku' så være i mit tilfælde være noget udviklingspsykologi, at de så kan se hvad... er der så med denne her historie med en eller anden problemstilling... i folkeskolen. Altså, hvordan kan jeg så (stud) benytte denne her teori til... (F1, LI (K), s.11)</p> <p>Det er i professionsammenhæng hele tiden og der hele tiden praksis med i det. Der er meget lidt som vi har beskæftiget os med som ikke på en eller anden måde skulle have en relation til praksis. Så så så vi bruger jo...jeg synes, der er meget åbne rum for at trække på alle de erfaringer man må have med sig (F1, LI (K), s. 12)</p> <p>Det er vigtigt at man kan få nogle lærere ud som er optaget af og at arbejde sig ind i stoffet, hvad enten det er dansk eller KLM det ... er ikke så vigtigt. Hvis de har det der åbenhed og nysgerrighed), så skal de nok kunne finde ud af at sætte sig ind i alting (F1, LI (K), s. 12)</p> <p>Det er klart, altså de skal jo læse meget mere end de gør. Og de skal jo være meget mere sådan optaget af ...at få et fagligt fundament (F1, LI (K), s.13)</p>	Erfaringsbaseret	Bekræftes af medinformanter gennem dialogen		
	<p>Når man bliver stillet sådan nogle opgaver, og man selv får lov at prøve. F.eks. sådan nogle kreative opgaver, så synes jeg da, man tænker – hey. Det synes vi er sjovt. Det er der måske også elever, der synes er sjovt. Det vil jeg kunne tage med mig videre...Fremfor hvis man skal skrive en opgave.... Det synes vi jo også er dødsygt, og derfor kan vi også tænke, okay, det her synes eleverne nok også er dødsygt... så jeg synes altså, at vi får rigtig mange gode redskaber, vi kan tage med ud (til skolerne) (F1, LS (K), s. 20)</p> <p>Det kan jo ikke det hele være lutter kreativitet. Vi skal jo også have noget faglig baggrund for, hvad der er... (F1, LS (K), s. 20)</p> <p>Det synes jeg også, der er et godt mix her (F1, LS (K), s. 20)</p>	Erfaringsbaseret og fremtidsorienteret	Bekræftes af medinformanter og nuanceres	Bekræftes med "Himm" af medinformant og nuanceres

STUDERENDES ORIENTERING I FLEKSIBLE PROFESSIONSUDDANNELSERS LÆRINGSRUM

	<p>Det er nogen gange som om, at det...at vi får lov at prøve det, ligesom hvis det var os, der var eleverne... Og efterfølgende, så skal vi selv prøve det på eleverne, så vi ved ligesom, hvad det er de (eleverne) går igennem, så vi ved. Fordi vi har været med til at prøve det, og det er altså ikke bare noget, at det kan i (elever) gøre, vi får det lige sådan selv ind under huden (F1, LS (K), s.21)</p> <p>Jeg synes de (undervisere) har en super kreativ tilgang. Og jeg har aldrig haft så, så varieret og så fed en undervisning. Det fanger mig rigtig meget huden ...fordi jeg har mulighed for at udfolde mig kreativt frem for at sidde stille på min pind hele dagen....så jeg synes, vi lærer utrolig meget af forskellige former (for undervisning) (F1, LS (K), s.21)</p> <p>Så kan det også være, det virker, virker i en 2. klasse. Altså, at man ligesom, at man har nogle ting, at det synes man, det var virkelig sjovt, så synes andre(elever) nok også, at det er sjovt (F1, LS (K), s.21)</p>		Bekræftes delvist gennem dialogen
	<p>Jeg syntes også, når man kommer herop, de her lange dage og sådan noget, når den (undervisningen) så kommer over middag, at så begynder det at være der, at man så hører mindst efter, og så misses man måske en hel del der, ...og så siger jeg ikke, at det kunne have været bedre fordelt ud over flere dage, fordi det vil jeg heller ikke have. Altså, det er bare med at være klar på de dage, hvor man skal være her så lang tid... Man skal virkelig være forberedt, også hjemmefra (F2, RS (K), s.8)</p> <p>Jeg synes, man er blevet mere opmærksom på ,hvad man skal bruge det til, at man skal ud at være lærer, der er en mening med tingene (F3, LS (K), s. 2)</p>	Erfaringsbaseret	
Læringsorientering i hjemmet	<p>Ja, men jeg synes også at jeg har fået mere disciplin, også fordi jeg ved, at jeg er nødt til at læse det, inden vi kommer op i skole og har om det. Så jeg får det gjort, men så får jeg heller ikke gjort mere den dag, fordi det tager lang tid... Jamen (mht forstyrrelser), så har vi vasketøj, og så er der hele tiden et eller andet, på den anden side så...jeg er ikke så god til at sidde og bruge en time på at læse i en bog, så det er jo fint nok, at jeg lige kan smutte ned (med vasketøjet) og så vende tilbage til det (læsningen)</p> <p>Det synes jeg (at forstyrrelser er godt for noget...Man skal jo så også lige i gang igen (efter forstyrrelsen)... Jo, jeg synes også, man skal have en pause engang imellem, hvor man laver noget andet. Altså, jeg plejer at gøre det sådan, at jeg siger nu læser jeg i en time og så holder jeg 5 min eller 10 min pause, hvor jeg enten går på computeren eller går væk fra mit værelse, altså, det fungerer faktisk godt (F2, RS (K), s.11)</p> <p>Hvis det er gruppearbejde (online hjemmefra), så plejer, altså, så skal det være fokuseret i den tid, jeg er der(online)... det synes jeg (F2, RS (K), s.11)</p> <p>Jeg synes på en måde, så er det også rart, at man kan læse så meget hjemme, fordi at jeg har det i hver tilfælde sådan, jeg har meget energi om morgenen og står tidligt på, og så kan jeg godt lide bare at få det gjort, og så resten af dagen så kan jeg lave det, jeg har lyst, eller jeg skal gøre, eller jeg har aftalt med andre. Det kan jeg gode lide, hvis jeg er færdigt med det inden kl. 10 eller 11, så er det bedst (F2, RS (K), s.11)</p> <p>Kun hvis man selv byder op til (forstyrrelser online), hvis man f.eks. åbner Facebook eller sådan et eller andet...Kun hvis man laver nogle overspringshandlinger for sig selv, altså... Nogle dage (sker det), altså alle dage er forskellige (F2, RS (K), s. 11)</p> <p>Jeg er ikke god til at sidde derhjemme, det kan jeg slet ikke.... Altså min kæreste han skal gerne forlade hjemmet, så kan jeg godt tage mig sammen til det. Jeg har det bare sådan, at jeg arbejder bedst om aftenen, men det forstyrrer rigtig meget, at han sidder hjemme og han er der altid om aftenen, så...det er sådan, det forstyrrer mig, men det er også...så skal han lige gå en tur, ellers kan jeg ikke koncentrere mig (griner) (F2, RS (K), s. 12)</p> <p>Jeg vil ikke sige, jeg er god til det, ion til det (at arbejde hjemme), fordi det er man nødt til (F2, RS (M), s. 12)</p> <p>Ja, det kan jeg også godt finde på (at bruge belønning for egen studeren) (F2, RS (K), s. 12)</p> <p>Hvis det varer meget længe, og der er meget jeg skal læse, så kan jeg glæde mig til det, der kommer bagefter...Så, det bruger jeg nogle gange (egen belønning) (F2, RS (M), s. 12)</p> <p>Det er også tit, at det er en belønning i sig selv, at man bare bliver færdig med at læse (F2, RS (K), s. 12)</p>	Erfaringsbaseret og oplevelsesbaseret	Bekræftes delvist gennem dialogen
	<p>Altså det hele, jeg synes det hele det frister (derhjemme), jeg har lyst til at spise hele tiden, jeg har lyst til at se fjernsyn, jeg har lyst til at sove i min seng (griner)...Ja, jeg hader at være derhjemme og studere (F2, RS (K), s.17)</p> <p>Jeg synes bare det største problem, det er, når jeg har fri så skal jeg bare sove længe, og det kan godt være meget længe (F2, RS (K), s.17)</p> <p>Altså når man så først kommer op der ved, dagen inden så tænker jeg, orh nu kan jeg sove længe, jeg skal bare op og læse, det er bare det, jeg går og så om morgenen, så tænker jeg, nej bare lige sove, og så sover jeg til kl. 11 ...11.30, og så står jeg op (F2, RS (K), s.17)</p> <p>Ohj det er sent (F2, RS (K), s.17)</p> <p>Du siger sent, jeg tænker også du er færdig kl 10 med dine lektier? Men men og så når jeg endelig kommer op, så tænker jeg nej ja, så skal jeg til og i gang, det gider jeg sku egentlig ikke (grin) ..og så skal jeg, men jeg skal jo også have noget mad, men det gider jeg sku egentlig heller ikke lige (F2, RS (K), s.17)</p> <p>Du skal bare have en hund, der skal ud og luftes...(F2, RS (K), s.17)</p> <p>Ja ja, det kunne jeg godt forestille mig, det har jeg også, men min hund bliver luftet af nogle andre så (Grin) ... men altså det går bare galt i planlægningen, og så ender det med, at jeg først er færdig...i går der var jeg først færdig med at læse kl 6 halv syv cirka (on aftenen), men jeg læste det hele, og så okay nu kan jeg slappe af, og det får man ikke særlig mange timer ud af af altså(til andre ting) (F2, RS (K), s.17)</p> <p>Hvis det fungerede, at man kunne sidde hjemme en gang imellem, det ville jeg da elske over alt på jorden, øh, men så længe det ikke fungerer, så får jeg ikke noget ud af det ,og så ville jeg da hellere møde op og så kunne stille læreren spørgsmål (F3, RS (K), s.6)</p> <p>Jeg føler, at jeg mister så meget hvis jeg skal sidde derhjemme (F3, RS (K), s.6)</p> <p>Men de dage hvor man lige er syg kunne det være rart (F3, RS (K), s.6)</p> <p>Det har bare ikke været nogen ting (streamet under visning), der har fungeret (F3, RS (K), s.6)</p> <p>Jo, 5 (underviser), hun havde da med Y (stud der sad hjemme), men det var fordi, hun havde det på skærmen selv ... Der fungerede det, for der var jeg nemlig også syg, og der så jeg det først efterfølgende, for jeg havde ikke set hun havde lagt det op, at man kunne se det hjemmefra... Så det havde jeg ikke set, så jeg havde ikke stået op for at tænde for den der (PC) kl. 8.00 om morgenen, men der havde hun så lagt det ud bagefter, så jeg kunne gå ind og se sådan en film bagefter, og det synes jeg egentligt fungerede godt (F3, RS (K), s.6)</p> <p>Men hun (underviseren) virker også som den eneste, der virkelig har sat sig ind i detog hun var meget sådan på det her projekt, her har vi kamera, og her har vi fokus, så kører vi bare, og bare stil spørgsmål og jeg kører det på den her skærm, som den eneste ... Ja, og den lærer, som jeg gav som eksempel, havde ingen styr på det overhovedet, så ingen afhænger det meget af læreren, fordi det er jo også en stor ændring for dem, så skal de til at sætte sig ind i noget nyt, hvordan fungerer det her IT og sådan (F3, RS (K), s.6)</p> <p>Det var som om, at de havde opgivet det fra starten. Der var ingen, der gav det en chance, der var ingen, der gjorde noget for ligesom at sætte sig ind i det. Det er sådan set kun S og V, og V er stille som en mus, når han snakker ... han skal have en mikrofon, der sidder helt oppe i munden før, at man kan forstå... hvad han siger (F3, RS (K), s.7)</p> <p>Nej, men hvorfor gør man ikke det, hvorfor tager man ikke head sæt på? (F3, RS (K), s.7)</p> <p>jo, men det ville de også, kan du ikke huske de havde bestilt det, sagde de til at starte med, de brugte det...de fik det aldrig, det kom aldrig til at virke, de prøvede kun to gange, og så opgav de. Det kommer ikke til at fungere på 2 gange ve? Så jeg synes bare det var lidt...(F3, RS (K), s.7)</p>	Erfaringer anerkendes af medinformanter	Nuanceres og uddybes gennem dialogen

0. UDGIVNE PAPERS OG BOGKAPITLER, SOM IKKE ER MEDTAGET I AFHANDLINGENS ARTIKELSAMLING.

	<p>Vi havde en prøveeksamen (i dansk) her forleden dag, hvor vi havde mulighed for at sidde derhjemme eller tage den her på skolen, og der var det da meget blandet, hvad folk sådan gjorde, om man havde det bedst med at sidde derhjemme eller komme herop. Vi fik den udleveret om morgenen, og så skulle vi aflevere den heroppe.</p> <p>Det forstyrrer stadigvæk (at studere derhjemme), men jeg er i hvert tilfælde blevet meget mere mindet på, at når man sidder og læser, så sidder man og læser det, så sidder man ikke på Facebook, på YouTube eller noget andet. Jeg er måske blevet bedre til at lukke det af og så sige, jamen, når jeg er færdig med det der så må jeg se 10 videoer mere i stedet for at se en hver eneste gang, jeg har læst en side. Der er man blevet mere mindet på at når man studerer, så studere man (F3, S (K), s.1)</p> <p>Jeg synes det kommer an på, hvad det er. Nu har vi haft pædagogik... der har man haft meget tungt læsestof, og der bliver man nødt til (en snakker om at have pauser, og en anden om bare at få det ud af verden). Der bliver jeg nødt til at tage en tekst ad gangen, og så skal jeg vaske op eller sådan noget, og så skal jeg tilbage til det, fordi jeg skal have den der pause, der gør at mit hoved er klar til næste...men det er også fordi, det nogle gange er så intensivt, det vi skal læse... Ja, men der kan også nemt være noget, der forstyrrer dig (F3, R S (K), s.1)</p> <p>Vi har to hele studiedage hver uge til det (at lære), så vi har mere tid til det (F3, LS (K), s.2)</p> <p>Nu er vi lige sådan inde i rytmen (F3, LS (K), s.2)</p>		<p>Bekræftes gennem dialogen</p>
<p>Undervisernes formidling - betydningen for læring</p>	<p>En lærer mumler rigtig rigtig meget. Det er alle hans slutninger af alle hans sætninger, de forsvinder. Hele pointen med at det han underviser i, det forsvinder. (F1, RS (K), s.24)</p> <p>Og så snakker han så monotont. Det er bare sådan en lang.. .(F1, RS (K), s.24)</p> <p>Det er kun når man lige pludselig bliver grebet af, at han sådan skal grine, så stiger hans stemmeleje, og det kommer meget pludseligt.(F1, RS (K), s.24)</p> <p>Jeg synes K er en rigtig god lærer. (F1, RS (K), s.24)</p> <p>Jeg synes til gengæld også, at det går rigtigt stærkt. .(F1, RS (K), s.24)</p> <p>Der er stor forskel .(F1, RS (K), s.25)</p> <p>" Det forstår jeg altså ikke lige helt – vi tager den lige en gang til så (citerer lærer). Så forstod jeg det også. Det var virkelig, det var fandme godt. Det er ikke sådan altid, man har lyst til at stille spørgsmål, på klassen. Så er man nødt til at gå over ham (K) bagefter og sige, hvordan hænger det sammen. ... Men det er fordi, at når han (K) forklarer sådan noget teknisk noget, så forstår jeg det egentlig godt, men så når der er gået et halvt sekund, ja ja hvad fanden var det det gik ud på? Så skal jeg lige have den engang mere, hvor jeg egentlig har hørt det en gang, før det river ind (F1, RS (K), s.26)</p> <p>Altså de lærere, der er super engagerede, det er altid de bedste lærere,...der brænder for det, de laver (de bedste undervisere), og det er da også godt. Det er ikke sådan, det er, at der er ingen vej udenom, det er det fedeste det her, og det kan I (børnene) ikke... altså det kan I (børnene) lige så godt lære. Altså, jeg tror bare man skal have en virkelig inspirerende tilgang (F1, LS (K), s. 25)</p> <p>Og det synes jeg også...undervisere er rigtig gode til at lytte til, hvad det er vi siger...og ikke bare slå hånden af og sige: "Nej, hvad er det for noget", for sådan kunne det godt være lidt i gymnasiet, der (i gymnasiet) der er altså kun ét svar, og det er det der er svaret (F1, LS (K), s.26)</p> <p>V (lektor) hun er verdens bedste lærer (F1, LS (K), s.26)Det er hun ...virkelig dygtig, hvis bare man vidste halvdelen af... (hvad hun ved) (F1, LS (K), s.26)</p> <p>Alle typer har noget at byde på (F1, LS (K), s.27)</p> <p>Og så bare fordi vi er så mange forskellige typer, at der...vi er ikke bare ens kloner, som der kan li' mediologi eller hvad det nu er (grines) (F1, LS (K), s.27)</p> <p>Altså, vi er mange forskellige typer, som har forskellige indgangsvinkler, hvordan man skal være lærer, og hvad man vil ende ud i som lærer. Altså, vi vil jo ikke alle sammen være den der dukselærer, der er nogle, der vil være mere kreative, der er andre der vil være disciplinere, altså. Vi har alle sammen vores vision for at være lærer (F1, LS (K), s.27)</p>	<p>Erfaringsbaseret og fremadrettet i forhold til forskning om at undervise omptager undervisning, så det kan nyttiggøre eleverne</p> <p>Erfaringsbaseret</p> <p>Erfaringsbaseret</p>	<p>Bekræftes både verbalt og nonverbalt af medinformanter</p> <p>Bekræftes gennem dialog</p>
<p>Delegeret styret og lærerstyret orientering</p>	<p>At de får indflydelse på den måde, vi underviser på? (F1, LL (M), s.7)</p> <p>Jeg synes både vi har haft nogle opture og nedture. Jeg synes, det har lykkedes meget hen af vejen, når vi har fået nogle frie muligheder for at studere selv, og lære en masse selv ... Altså frihed til at selv gå ned i materialet ... Det kunne være f.eks. det der med vi får...hvis nu vi en dag har fået en kort forklaring, hvor vi skal lave en opgave på...på video, så kan vi gå hjem og sige, denne her opgave er rimelig fri. På en eller anden måde. Vi ved, hvad vi skal lave til sidst, men hvordan kommer vi derhen som gruppe, øhm... Der er ikke en lærer, som der... man kan selvfølgelig ringe til ham og...skrive og lave et møde med ham, men man skal langt hen ad vejen tænke selv, og det virker rigtig godt (F1, LS (M), s.3)</p> <p>Jeg kunne faktisk rigtig godt tænke mig FlexVid, for jeg synes, at de andre fag er trælse. Jeg føler, jeg gå på gymnasiet igen, og jeg føler at man bliver reduceret til et eller andet herude, som om man er 15 år igen, høv dig lige ind og kom lige og... det synes jeg er selve, øh hvad hedder sådan ...strukturen og rammerne for det ...Hvor jeg godt kan lide S's (Undervisners undervisning) ...det er, at han...øh, det er det I kan gøre, og så må man selv tage ansvar og selv få det lavet (F1, LS (K), s.9)</p> <p>Det ku være lidt fedt, at få lidt mere ansvar for egen læring, og det får man genn gennem FlexVid (F1, LS (K), s.9)</p> <p>Sådan en kreativ tilgang...den rammer mig meget (positivt) Det der med, at man har mulighed for at bidrage med det man kan, og ikke kun "du ska". Det kan jeg godt li' (F1, LS (K), s.9)</p> <p>Så fik vi jo af vide, hvordan vi lå (karaktermæssigt). Jeg synes det var skide irriterende, hvis det ikke var godt. Jeg vil gerne gøre det bedste selvom vi ikke får karakterer, for det går ud over mig selv til sidst. Jeg vil gerne, hvis jeg læser om et eller andet jeg ikke forstår, så prøver jeg da lige at søge noget baggrundsviden på det... Og hvis man gør det selv, så vælger man jo selv (F1, LS (K), s.23)</p> <p>Altså, det får jo ikke så mange konsekvenser derhjemme, hvis man udsætter noget... der sker ikke noget ved det, der er ikke nogle, der skælder mig ud, der er ikke andre, der er sure på mig, fordi jeg ikke gør det, og så kan man blive fristet til at udsætte det lidt, og der kan blive en pukkel der, op til eksamen eller hvor det nu skal være, ikk?...hvor man virkelig bliver pisket til at gå til, det mangler (F2, RL (M), s.8)</p> <p>Vi vælger jo selv, hvor meget og hvor meget vi vil mødes og altting... Ja, I vores gruppe... der mødes vi stort set hver gang (F2, RS (K), s.5-6)</p>	<p>Værdibaseret og erfaringsbaseret</p> <p>Erfaringsbaseret</p> <p>Erfaringsbaseret</p> <p>Erfaringsbaseret og persondriftende</p> <p>Erfa rning sbas</p>	<p>Normalt bekræftet af medinformanter</p> <p>Nuanceres af medinformant</p> <p>Bekræftes gennem dialog</p>

	<p>Men jeg synes også noget af det, der er dejligt, ved at man når at få noget rutine(i praksis), det er... at de også stoler på ens evner selvom man er helt ny i faget, så vi fik tit lov til bare at have et rum... altså vi fik lov til at køre et rum selv som studerende (F2, RS (K), s.14-15)</p> <p>At de (KV)ligesom sætter så meget tillid til, at vi faktisk er gode til det vi laver...og jeg synes mere, at hvis der var nogle af de ansatte, der irriterede mig, så valgte jeg bare ikke at gå i rum med dem, fordi det kunne vi også selv vælge sådan så nogenlunde (F2, RS (K), s. i15)</p> <p>Det kan blive en nøgle...os, der ydrestyrer dem, men vi vil selvfølgelig gerne have deres indre styring, at de forbereder sig ikke kun til pædagogik, fordi at de måske kan risikere, at man skal præsentere nogle af underviserens slides, som så kan være centrale for indholdet (F2, LL (M), s.9)</p> <p>Ja, altså, jeg har f.eks. også gjort det, at de får en skriftligt hjemmeopgave også individuelt netop som ligesom for at...det er jo egentligt meget over...eller ydrestyring, for hvis ikke jeg bruger sådan en styringsstrategi, der siger, der skal de bestå, bliver godkendt eller ikke godkendt ...indirekte skræmme... med det mål at de så også, altså,...man kan så se at de så gør noget ud af det, jo. Det er også interessant på det her hold, der har de været ekstra nervøse for at de ikke skulle bestå, så de går helt vildt meget op...ud af at de i hvert tilfælde ku' bestå, og så kan jeg jo bare være strategisk og så sige, jamen det er klart, I skal selvfølgelig gøre Jer umage, for så er der også bedre mulighed for at kunne bestå. Altså, så på den måde så holder jeg dem hele tiden til ilden, eller holder dem over ilden, men det er også rigtigt, det kan også blive for meget (styring),jo, nu får vi se (F2, LL (M), s.9)</p> <p>Der er masser af de der tekster, som jeg sender ud til dem ikke også, som de heller ikke læserog det skal man nok heller ikke tjekke vel, for det er jo, deres eget studie, men men hvis ikke de skal bruge det til noget, og hvis ikke de skal bruge det, de læser på skærmen til noget, i forhold til at skulle omsætte det i et andet medie eller en anden genre, så ...efter min mening, så bliver det fuldstændigt ligesom meget af det, vi andre også har læst, det er sådan noget, der bare går forbi øjnene ...al viden bliver touch-screen agtigt, altså man prikker sig frem til... og så netop som S siger, hvordan får vi skærmtjekter til at ramme dem sådan...på andet og mere end øjenene, men også i følelserne og engagementet og al det der (F2, LL (K), s. 12)</p> <p>Og den anden side af det, det der med at de remedierer sig frem, det at de producerer noget, at de laver en film eller en boganmeldelse, de lærer de jo noget af på den måde...men det er noget andet, det kan nemt blive sådan en informationshåndtering...altså, at man bare, de får en remedieringskompetence og hvad så? (F2, LL (M), s.12)</p> <p>Men det bliver selvfølgelig et paradoks mellem selvstyring og så ydrestyring, for det jeg tror der kunne være et af midlerne, som I selv nævner, det er, at de får en tydeligere feedback, at der er tydeligere deadlines, de skal have nogle flere deadlines, altså det kunne være en måde, fordi så er det ..."Jeg skal have det her færdigt...jeg skal fremlægge, Gud jeg skal gøre det individuelt", og så kunne man også have nogle måske sådan mere processuelle deadlines i form af, at man kunne opbygge sådan nogle IT-universer, hvor de bliver tvunget så netop til, at skulle have nogle relationsvidensenselementer til hinanden, altså hvor der også ligger en deadline i, at så skal vi se et udkast af resultats- eller kommunikationsindholdet, der er blevet udvekslet, men det er først, når det er blevet udvekslet at nogen har lavet en iagttagelse, på noget de har lavet, og de så får det tilbage som almindelig respons, at vi så ser det. Så vi hele tiden holder dem op, måske, det kunne være et element. Men det er jo så meget styret jo, fordi så bliver det heller det der med, at det er dem selv der styrer, men så er det os, der installerer det, fordi vi har de deadlines. Så det bliver jo sådan et paradoks ...og det tager lang tid (F2, LL (M), s. 13)</p> <p>Der er det også ,de siger, vi vil gerne have noget individuel fremlæggelse, kors i himlen, 31 styks, der skal fremlægge (F2, LL (K), s. 13)</p>	<p>Erfaringsbaseret og fremtidsorienteret</p>
--	---	---

0. UDGIVNE PAPERS OG BOGKAPITLER, SOM IKKE ER MEDTAGET I AFHANDLINGENS ARTIKELSAMLING.

	<p>Et element jeg kunne tage frem, som kunne være med til, at de studerende studerede mere, det er, at det blev mere svært og krævende at gå her... Altså, at det også kan være et direkte element i deres selvdisciplinering... Hvor her, grunden til de bliver forstyrret, det er faktisk fordi, det er måske for let at gå her (på læreruddannelsen), og derfor så får de mange timer i Salling, hvor de skal arbejde. Så det er lige så meget det, du kan godt kombinere læreruddannelsen med alt muligt andet ... Ja, nu ved jeg ikke, nu kan jeg ikke huske hvilket teoretisk fundament det er, men hvis man så det i forhold til Foucault med magt, viden og subjektivitet, så tror jeg bare vi er oppe imod den faktor, at det er jo en uddannelsesinstitution, så det, der afgør deres grad af selvdisciplinering, det er, hvad vi disciplinerer til, og det er bl.a. noget med niveauet. Vi disciplinerer ikke til, at man virkelig skal sætte sig på sofaen og slutte for alt, fordi nu fylder sociologien i bogen 500 sider og det er på engelsk (sammenligner med universitetsstudier). Vi har jo en flink lille PDF artikel, hvor det så står på dansk og der er måske refleksionsspørgsmål under vejs og altså... (F2, LL (M), s.16-17)</p> <p>Men det er jo også fordi, at vi er en formidlingsbranche, og vi er en kommunikationsbranche vi er i en relationsprofession, så derfor... så har vi sådan et mesterlærerkoncept undervejs, som også hedder, at man skal være åben overfor alt nyt, og man... altså, det der med bredden i professionerne er jo også sådan, at man tænker, ja, det det gælder om at være nysgerrig overfor alt nyt, det gælder også...i deres gruppearbejde, der er det også sådan, der skal de jo også selv ku' ... ku' rumme nogle, som er anderledes, end de selv er, og har en anden disciplin, end de selv har, fordi de skal ud og være sådan nogle, der har en tolerance, der er over det normale... og haren rummelighed, så på den måde, vil vi jo heller ikke...i gruppedannelsen, der vil vi ikke, der vil vi ikke stå model til, at vi sorterer nogle fra, fordi de skal ud og rumme alle... så jeg tænker, at på den måde, så er professionen, den er også den der rummelighed og dannelsesaspektet, som hele tiden betyder, at der er mange ting, der er vigtige. Det er også vigtigt, at de ser julekalender i tv og ser nogle skodserier og sådan noget, fordi de skal ud og snakke med nogle børn og unge som ser det ... så derfor kan vi jo ikke, så er det ikke statskundskab de læser, men de er...det er selvfølgelig det der...jeg synes også, det er svært, det er jo derfor, at vi bliver sådan en blød mellemvare.... Det er jo et evigt dilemma (mellem fagteoretisk dannelse og almen menneskelig dannelse) (F2, LL (K), s.17-18)</p> <p>Men noget, der også kunne være interessant, det er det der med, vi følger de studerende og så ser, hvornår de har et højt aktivitetsniveau, så vil vi også opleve, at de er ganske eksemplariske, for de kan sagtens peake, de kan sagtens sidde om natten, når der er noget, de skal præstere, så vi kan sagtens fange dem. Så er det der med debatten, hvor er det så, de skal ligge generelt, må de ikke ligge hernelde, eller skal vi have dem herop, og så de skal peake...kan vi få dem helt derop. Så det kan også,...for det er jo det med selvbestemmelse, deres håndtering, deres egen selvbestemmelsesret, fordi det bliver som B siger nogle bestemte, som (vælger at blive lærere)... (F2, LL (M), s.18)</p> <p>Men problemet er, at få dem aktiveret altså, det er den der blå luft model (studieaktivitetsmodellen), eller den der time...studieaktiviteten ikk? ...for hvordan fanden, får vi dem til at arbejde mere så de...at vi kan dokumentere, at de læser fuld tid osv....og der må vi jo sno os og finde på ting, men i sidste ende, så er det jo op til den studerende selv (F2, LL (M), s.19)</p> <p>Men det er en ydrestyring.... som indholdsmæssigt er indrestyret kan man sige.... Men det er en ydrestyring, som der er så lidt tjek på ikke også? Altså vi tjekker bare sidetallet, om de har læst dem eller ej, det aner vi intet om, de kan jo bare skrive dem (siderne) på, men det er da tankevækkende, de mangler lidt den der lærer, der står bag ved og siger: "nu skal du også tage dig sammen". Så kan de også sige til andre, "jeg er simpelthen nødt til at skal læse det her faglitteratur for jeg bagud her, ikke også, og det skal jeg have læst". Det er det, tænker jeg, vi må bygge på, det er det, der netop indholdsmæssigt er er indrestyret ... eller deres eget valg og så den der ydrestyring, som giver dem en hånd i ryggen til at skubbe dem lidt op over bakken (F2, LL (K), s. 19-20)</p> <p>Jeg kunne også have en anden...et andet blik, det der med deres selvdisciplinering, og det er vi har...nu er det ikke lige specifikt det hold, men at vi på læreruddannelsen også siger, hvilke grupper de skal være i. Det kan faktisk også være med til at amputere deres selvdisciplin....fordi de ved godt, jamen lærerne, de sørger for et eller andet eksistensgrundlag, så jeg kan altid være der, lige meget hvor lad jeg er, så skal jeg nok blive samlet op, at allerede der, går vi forkert. Jeg ville måske hellere med det samme sige, I skal skal helt klart vælge de grupper med nogle, som er disciplinerede som jer selv, der har et niveau, og det er det, vi arbejder efter, og hvis der er nogle, som ikke kommer i gruppe, så er det deres eget problem, så kan de ikke gå her...altså meget mere kynisk. Jeg er ganske humanist B. Jeg er humanist, men men det der med... (F2, LL (M), s.20)</p> <p>Jeg er også enig med dig, kan man sige (F2, LL (K), s.20)</p> <p>De skal ikke tage sig selv på sig, fordi det gør vi (forholder sig kritisk til undervisernes rolle) (F2, LL (M), s. 20)</p> <p>Jeg spurgte dem her i år, hvordan vi skulle gøre det (danne grupper), og de syntes, vi skulle gøre det sådan der (fordele dem). Vi kan godt sidde og kritisere det og synes, at de skulle have gjort det på en anden måde, men jeg har spurgt dem, hvordan de skulle gøre det, sådan, og jeg spørger dem igen til jul, hvordan skal vi lave de der grupper (F2, LL (K), s.20)</p> <p>En art inklusion (konkluderende) (F2, LL (M), s.20)</p>	Fremforsorgeret og erfaringsbaseret	Juddybtes og nuanceres gennem dialogen
	<p>Jeg synes bare heller ikke det er så tit, vi skal søge supplerende litteratur derhjemme. Det synes jeg ikke, jeg synes at B, hun serverer nærmest det hele på et sølvfad til os. Altså hun giver de her ...sådan ja titler og forskellige bidskrifter, vi kan finde det i, og så er det det. Dem, der gerne vil have supplerende ... litteratur, der kan man så selv søge ... Og det er kun hvis man virkelig vil have supplerende litteratur, altså virkelig viden noget mere om ja, det ved jeg ikke, Habermas og sådan noget, kan man gå ind og gøre det (søge viden herom). (F2, LS (K), s. 21-22)</p>		Hverken be- eller sikrifies
Kropslig orientering	<p>Altså, hvis de kun kan lære sammen fysisk, så bliver der jo mindre (BL) det kræver også, tror jeg noget mere selvdisciplin, som nogle har og andre ikke har. Nogle skal jo lave tingene sammen med andre, hvis det skal slås i gang. Det får jo ikke den umiddelbare konsekvens at blive en time længere i sengen (når de er derhjemme), det er jo lidt pinligt at komme en time senere her (på UCN). Det sker der jo ikke noget ved, hvis man gårderhjemme (F3, RL (M), s.1)</p> <p>Jeg tror på, at man lærer igennem kroppen og det med at skrive, det er ikke mine noter, der er vigtige, det er det at jeg har skrevet dem (F2, LL (K), s.13)</p>	Erfaringsbaseret	Bekræftes nonverbalt af medinformanter
Strukturelle, ressourcemæssige og samfundsmæssige vilkårs betydning	<p>Det der fylder rigtigt meget for mig, det er (pause)...det er andres syn på lærere, altså i medierne.... det fylder meget, det må jeg sige. Ikke at jeg vil lade mig gå på af det. Jeg tænker er det rigtigt, er vi...laver vi ikke en skid tænker jeg, fordi ...jeg synes, når jeg ser min kollegaer, de stormer rundt, og de er stressede og de er...du ved...og så mine venner, som ikke har noget med lærerfaget at gøre, de, hvis de er i det private, så synes de jo nærmest, at det er bare sådan en loppetjans man har, man er ikke....og det .jeg tænkte, altså. Det irriterer mig (højere stemme) (Denne kommentar skal ses i lyset af den aktuelle debat om folkeskolelærernes arbejdstid og kommunernes og regeringens ønske om at lærerne skal undervise mere og timetallet skal op i skolerne uden tilløjelse af yderligere ressourcer til folkeskolen, dette har resulteret i lockout varslng for 3 dage side fra arbejdsgiver side)(F1, PL (M), s.3)</p> <p>Men det er hårdt....det kan man godt mærke. Ikke så meget børnene, ikke så meget undervisningen, men al det udenom, det fylder mega meget. 2 af dem, der skulle have siddet her (ved interviewet) i dag er også sygemeldt med stress, (F1, PL (M), s.3-4)</p>	Erfaringsbaseret og følelsesmæssigt involverende	Bekræftes af medinformant gennem dialogen

STUDERENDES ORIENTERING I FLEKSIBLE PROFESSIONSUDDANNELSERS LÆRINGSRUM

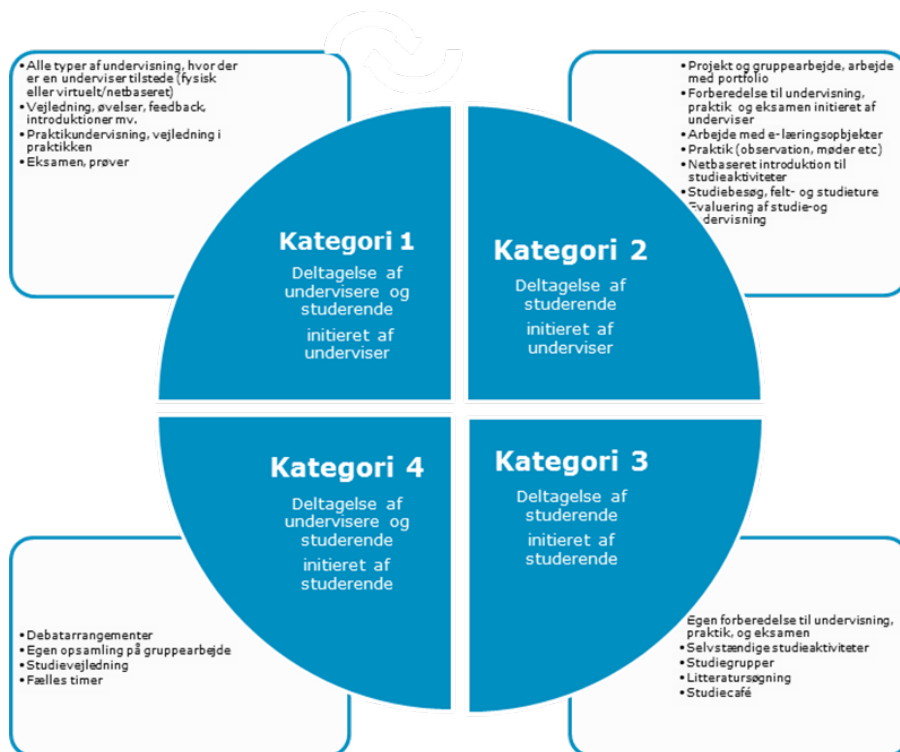
	<p>Det ville være ideel, at vi så kunne mødes der (til online seminarer) med alle parter, men arbejdstimer er der ikke til det (F2, RL (K), s.4) For nogle år tilbage, der havde vi tid til at tage ud fysisk (til seminarer i klinikken)...(F2, RL (M), s.4) Så fra den formative evaluering med standpunkt (underviserens tid i praksis) og hvad skal du arbejde videre med, og hvad det også kunne gi', der blev det til en summativ bedømmelse. Så der blev simpelthen konverteret undervisning og vejledning til bedømmelse (F2, RL (K), s.4)</p>	Erfringsbaseret	
	<p>Man skulle da aldrig nogensinde have lavet så mange klasselokaler på den måde her....fordi man reproducerer simpelthen et system, som alle kender fra folkeskolen, og da man byggede til her, så stadigvæk gjorde det samme og tænkte, hvor mange skal der være i et klasselokale...der bestemmer arkitektøren, og så har man de her bygninger de næste 100 år (F2, RL (K), s.8) Jamen, så (hvis det skulle være anderledes) skulle det være meget mere ...fleksibelt, en gruppe kunne sætte sig sammen og tage nogle skydedøre eller nogle skærme for, og så sidder vi her og arbejder i gruppen, og så kunne man gøre det større, hvis det var sådan at nogle...altså ligesom, når vi er inde i et lokale, og der er noget undervisning, at man så der kunne sige så sæt lige alle, hvad hedder det så sæt lige alle skydelågerne til side, og så kan vi lige snakke sammen og så...sådan at det mere var indrettet på, at folk arbejdede i grupper, mere end det at man finder en plads på gangen eller i atriet... Altså...arkitekturen skulle hjælpe underviseren til at tilrettelægge anderledes....og de studerende til at studere anderledes, men hvordan de studerende skal studere derhjemme, det er virkelig ude af mine hænder, det er det virkelig (F2, RL (K), s.8-9) Altså jeg kunne da godt tænke mig at vi havde en lille røntgenafdeling herinde (på UCN), også for ligesom at udligne det der skal, som et eller andet sted...eksisterer mellem teori og praksis, og hvis jeg gennemgår noget omkring billeduddannelse, så skulle de...så et par stykker kunne gå ned og afprøve det, er det rigtigt det han siger ikk? Hvis det rent faktisk viser sig, at det er rigtigt, så vil de nok kunne huske det (F2, RL (M), s.9) Og vi har ikke de ressourcer, som vi kunne have ønsket os, til så at komme i praksis og bruge det rigtige udstyr, som man bruger hver dag, og lave nogle forsøg med de studerende. Vi har prøvet det i foråret, hvor de er i CT-scanningen... på Aalborg Sygehus, men det bliver, altså det der med at skulle have adgang til et rum, det foregår jo efter normal arbejdstid, og plus så skulle scanneren jo gerne køre i døgn drift, ikk? Så det er svært at få adgang (F2, RL (K), s.10)</p>	Erfringsbaseret og delvist personificerende	
	<p>Det bliver et problem her i efteråret, nogle dage er vi kun to på arbejdet...og så studerende (F2, KV (K), s.11) Og der er netop ansættelsesstop oppe hos os, så vidt jeg. Vi kan ikke få flere mennesker ind (F2, KV (K), s.11) Det får vi heller ikke da, (smågrin), det bliver bare lukket rum ned efter, hvis vi kun er to på arbejde, så er der kun ultralyd, og så et røntgenrum åben (F2, KV (K), s.11) Det er også, det vi kommer til (F2, KV (K), s.11) Ja, men det er godt nok sårbart (F2, KV (K), s.11)</p>	Erfringsbaseret	Bekræftes gennem dialogen
	<p>Altså nogle dage kan der godt være travlt (i praktikken), men jeg synes aldrig, at det er sådan, at der ikke, altså i Randers, der hvor jeg var, der var det aldrig sådan, at der ikke var tid til de studerende... Hvor vi sagde, at jeg har lige brug for at tænke over det her, så fik vi lov til det. Så var det ikke sådan noget, nej du skal tage de næste patienter og sådan noget (F2, RS (K), s.9) Men det var jo også tit, jeg oplevede også nogle gange, at man blev udnyttet i de der undersøgelser, de ikke gad at lave (F2, RS (K), s.15)</p>		
	<p>Med hensyn til planlægning, så havde jeg sådanne nogle dage (i praktikken), hvor der var nogle ting, jeg specifikt ville lære, men det kan være svært, hvor jeg var, fordi der var ofte, hvor vi havde over 85 patienter dagligt i rummen...Og så de ting, du skal, hvis du gerne vil have en cervical, du gerne vil lære det godt, og det er optimalt, det var der simpelthen ikke tid til, fordi der er så mange patienter, der skal igennem hele tiden... Så... vi var i pressede situationer i hvert tilfælde hver dag, hvor vi havde 85 til 90 patienter til hvert rum (F2, RS (M), s.16)</p>		
	<p>De kan savne, at der faktisk er tid til at reflektere over det, der foregår ... at det kan blive meget dag til dag og... (F2, PL (M), s. 15) Uge til uge... (F2, PL (K), s. 15)</p>		
	<p>Vi er lidt afhængig af hvordan resten af organisationen ser på det her (med undervisningsstedeværelse- nye arbejdstidsregler). Hvis man kun tæller face-to-face som reel arbejdstid, så har vi jo et problem, det har jeg hørt, det er der en tendens til. Det giver jo ikke mening, at vi går rundt her alene og de studerende er derhjemme (Jf. intentionerne bag FlexVid's blendede tilgang) (F3, RL (M), s.2) Jeg har aldrig forstået det der. Viden den siver altså ikke ud af mig og over til de studerende, bare fordi jeg er sammen med dem (F3, RL (K), s.2) Der ligger måske også en social tankegang bag, jeg ved ikke, jeg kender ikke helt begrundelsen, men i hvert tilfælde uddannelsen i organisationen har et problem i forhold til det her... Et eller andet sted så tror jeg det er, lige meget hvad jeg tænker i denne her organisation fordi den er meget topstyret (F3, RL (M), s.2) Ja, det er virkelig underligt at administrationen og dokumentationen kører i en retning og hurraord kører i en anden retning (F3, RL (K), s.2) Ja, det er mærkeligt at man går ind med sådan et projekt, hvis man har tænkt sig, at gå i en anden retning efterfølgende (F3, RL (M), s.2) Ja, men også med de initiativer, man ellers sætter i værk, LabX, DUIT osv., det er da også noget med undervisning og IT og blended learning (F3, RL (K), s.2) Hvis du skal have noget der er fleksibelt, så passer det rigtig dårligt ind i et system, der er bygget op omkring kontrol (F3, RL (M), s.4) Ja, vi har kæmpet hårdt i mange år, vi har gjort det godt i mange år, men uanset hvad, så er det bare noget helt andet, der tæller i denne her organisation (F3, RL (K), s.4) Jeg er ret sikker på, at vi er ikke så villige til at komme med nye initiativer mere, men det er mere strukturelt (F3, RL (M), s.4) Folk (lektorer) er på vej væk (F3, RL (K), s.4)</p>		
	<p>Jeg tror bare, det havde set helt anderledes ud, hvis det her (vidensudvikling og FlexVid) var dumpet ned for 5 år siden, fordi der havde vi, der red vi virkelig på bølgen, og vi havde masser af tid, og ressourcer og penge, og det kørte bare, og der var virkelig...nu er der stadig fokus på udvikling og forskning, men der var virkelig ressourcer til det, "nu arbejder den gruppe med det og den gruppe med det". Der var ressourcer til det, og så tror jeg, hvis det havde havnet på det tidspunkt så havde det måske set helt anderledes ud (F3, KV (K), s.4) Jeg kunne da også godt tænke mig at se forskningsbaseret litteratur, det kan jeg også godt finde ud af søge i de forskellige databaser, men der er da aldrig tid til det i hverdagen (F3, KV (K), s.4)</p>		Bekræftes gennem dialogen

0. UDGIVNE PAPERS OG BOGKAPITLER, SOM IKKE ER MEDTAGET I AFHANDLINGENS ARTIKELSAMLING.

	<p>Nej (FlexVid gør ingen forskel), men de normale hold er jo også lige som vores hold, der er jo ingen forskel, men det er jo fordi de sparer så meget på lærerne... De må ikke gøre flere af vores timer virtuelle, for så er det ikke en uddannelse, vi er nede på minimum af timer, man må have af fremmøde, altså, hvor de har lærere på, ellers så kan de ikke kalde sig en uddannelse, de kan ikke skære mere har jeg fået at vide... Det skulle vi være (ca. 50 % af tiden på uddannelsesinstitutionen), men det tror jeg ikke, vi er (F3, RS (K), s. 8)</p> <p>Det tror jeg heller ikke, for vi er her to dage, og så har du fri i tre dage, jamen, jeg synes oftest har vi fri to dage, men oftest så har vi nogle dage, hvor vi går kl. 13.00, så tilsammen, og du har jo også de der selvstudietimer, i sidste ende så tror jeg ikke, det er 50% (F3, RS (K), s. 8)</p> <p>Jeg er lidt chokeret over at det stopper (FlexVid projektperioden), det er der en, der har fortalt, nu stopper FlexVid, og alle de var sådan jaaa jaa, og jeg havde det bare sådan, det kan de ikke gøre, I skal jo ikke være glade, de kan ikke bare komme og tage røven på os og sige nu stopper det ... Ja, vi er ikke FlexVid mere ... men jeg synes bare, det er for dårligt, at vi møder op på den første dag i modulet, og så får vi at vide, at vi ikke er FlexVid mere, fordi jeg ved godt, at det ikke har gjort nogen effekt, men det er en af de eneste grunde til at jeg har meldt mig ind til den uddannelse, det var på grund af at det var FlexVid (F3, RS (K), s. 8)</p> <p>Men og så bruger de den der, jamen, I bruger ikke stederne (udd. Stationerne), men det er jo ikke vores skyld, når de ikke kan få det til at fungere ... Jamen, det er sådan jeg har forstået dem, at når vi ikke bruger stederne, så gider de ikke det mere. (F3, RS (K), s. 8)</p> <p>Det er problematisk, der står ikke så meget om IT i de nye modulbeskrivelser, der er ikke sådan mål for IT, men det er op til fagene at få IT ind, men det var mere synligt i studieordningen for den tidligere uddannelse synes jeg (FlexVid holdets bl.a.) (F3, LL (M), s. 1)</p> <p>Man kan godt sige, at den nye folkeskolereform... i princippet, hvis man ser på den venlige tilgang til den ikke også? Så er der mere frirum, der er flere muligheder for at afprøve det, og der er mere samarbejde med praksis, og det er skrevet ind det med innovation og entreprenørskab. Så i rammerne er der mulighed for det, men det er klart, hvis alle lærerne sidder med armene over kors, så sker der jo intet. Man kan mene om det der målstyring, hvad man vil, men rammerne er der (til entreprenørskab) (F3, LL (K), s.3-4)</p> <p>Samfundet er bygget op om det (anvendelsen af IT), du kan jo næsten ingenting hvis... du kan ikke gang tjekke din egen konto eller elektronisk e-boks. Vi skal være samfundsrettede, ja (F3, LS (K), s.4)</p> <p>IT og heldagskolen fungerer fantastisk sammen også med henblik på kreativitet. Også hvis de skal lave deres egen film, så handler det også om at have et godt plot, der kommer de også til at tænke kreativt med, hvordan får vi så skabt de her vinkler, som vi har arbejdet med, ja, vel også som afbræk, hvis man sidder i skolen en hel dag, så skal der ske noget nyt, så er det meget rart, at man har noget tid, man kan sætte af til, OK, nu er det IT og I skal sidde og arbejde med det her. Og det er skjult lidt deres læring, selvom vi har nogle rammer om, hvad vi forventer... de læser en masse, selvom de bare søger efter artikler (eksempel). Det er jo online, det sker alt sammen. Det er også vigtigt at lære dem at forholde sig kritisk... de skal finde ud af at skelne mellem de forskellige sider.</p> <p>At bruge det med måde (FlexVid) (F3, LS (K), s. 4)</p> <p>Det er fordi Y (underviser) ikke brugte det, og lod lorten ligge til S (underviser). I pædagogik bruges Google Drev, så selvom man ikke selv bliver spurgt, er man aktiv. Vi er jo samlet i klassen. (Giver et eks. på mangel på Flexvid en dag hvor der var storm og kun 8 studerende mødte frem, hvor der blev sat kode på så studerende hjemmefra ikke kunne tilgå Google Drev)... det er der jo ikke meget FlexVid over, der skulle man så have været her for ikke at gå glip af noget, men sådan burde det jo ikke være, hvis man er FlexVid (F3, LS (K), s. 4)</p> <p>Da vi var i Grønland der, som H sagde, der kan man virkelig se, hvor meget vi bruger det, og hvor vigtigt det er i undervisningen, og hvor godt det er, og så lige pludselig så kunne man bare ikke bruge det, og det var ikke tilgængeligt, og så skulle man til at tænke helt anderledes, og det var faktisk lidt svært, fordi det er vi slet ikke blevet skolet til. Hvis der nu ikke er noget net, så er man virkelig på røven, så spørgsmålet er, om det er en hæmsko, hvis teknologien ikke virker (F3, LS (K), s. 4)</p> <p>Ja (vi bruger medier i praktikken), det er også bare meget mere motiverende for en selv. Men det kræver jo også, at de skoler har ressourcerne til rådighed, fordi den skole jeg var på, der havde de altså ikke tavler man kunne vise PowerPoints eller Prezi på, så det var tavleundervisning, der var ikke andre muligheder. Det er da ved Gud et problem, hvis skolerne ikke har teknologien. Det er også fint nok, at vi har lært sådan en masse Skoletube og sådan, men når så man kommer ud (i praktik) ... skolerne ved jo ikke noget om det, De har ikke, de kender ikke noget til det, eller har ikke de her abonnementer (F3, LS (K), s. 4)</p>		
Mødsatrettede diskurser	<p>Det er også det der med at, altså jeg synes ikke der er særlig meget FlexVid over at vi skal aflevere alle opgaver på papir Det er også det der med at, altså jeg synes ikke, der er særlig meget FlexVid over, at vi skal aflevere alle opgaver på papir (F1, LS (K), s. 15)</p> <p>Altså alle opgaver de skal afleveres oppe i <u>dueslaget</u>, det synes jeg er lidt latterligt, når det når vi er i gang med sådan et forløb (F1, LS (K), s. 15)</p> <p>Vi forlanger det (at søge på anerkendte databaser) af dem (studerende), men det er jo lidt uheldigt hvis der er en forskel mellem dem det vi forlanger, og den praksis de skal ud i. Det gælder på flere andre områder, hvor praksis måske ikke er så heldig på alle områder, hvor man alligevel får dårlige vaner via den her mesterlære, ikk? (F2, RL (M), s.3)</p>	Erfringsbaseret	Bekræftes af medieforn samt med "ng" Bekræftes gennem m filialog

BILAG J

Studieaktivitetsmodellen:





RESUMÉ

Implementeringen af fleksible videregående uddannelser i lærer- og radiografuddannelsen på University College North danner baggrund for denne undersøgelse af, hvorledes studerende orienterer sig i fleksible miljøer. Det afsløres, hvorledes de studerendes mentale, fysiske og virtuelle orientering i praktikken, på University College North, i hjemmet og online vedrører både veje og afveje. Orienteringen mod veje og afveje er og bliver medbestemmende for læringen og vidensudviklingen, og ikke kun de studerendes egen vidensudvikling, men også professionernes.

De studerendes læreprocesser er karakteriseret ved orienteringsprocesser med at finde vej, altså 'wayfinding'. 'Wayfinding' giver, som metaforisk grundlag, basis for en begrebsliggørelse af lærerprocesser ud fra en fænomenologisk-økologisk optik, som er karakteriseret ved dimensionerne spatialitet, mobilitet, interaktionalitet, strukturalitet, socialitet, identitet og emotionallitet og er under påvirkning af refleksioner, ressourcer, rammebetingelser og referencer. Begrebsliggørelsen af læreprocesser, som 'wayfinding', afspejler på det teoretiske niveau et 'kort' over den kompleksitet, hvor indenfor blended learning kan forstås, og er dermed et teoretisk bidrag til afdækningen af, hvad der karakterer blended learning og dennes dimensioner.