

STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

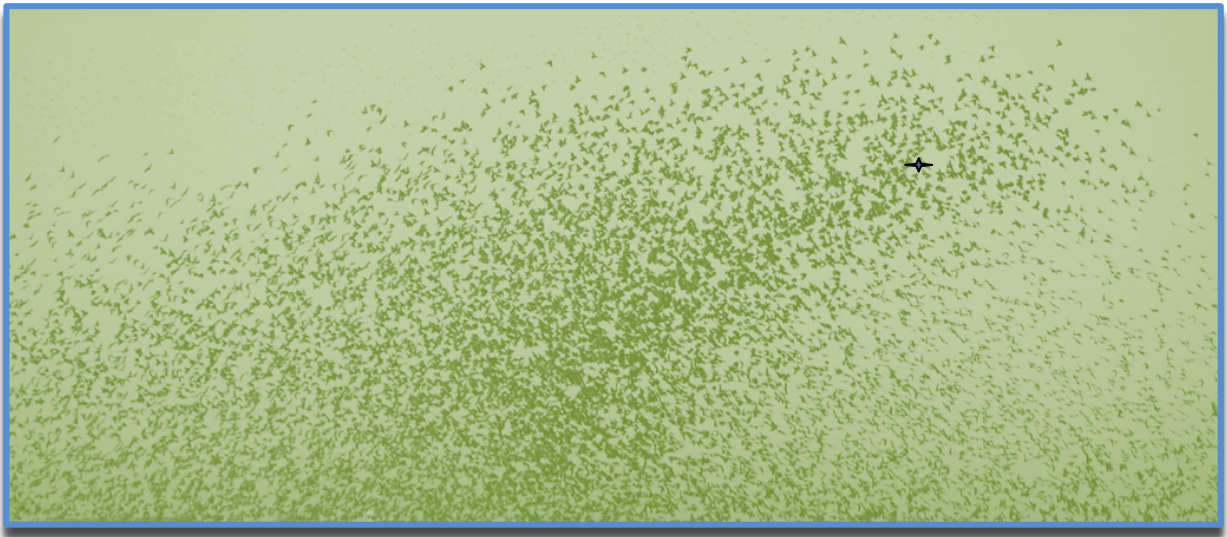
Fortrolig

Ikke fortrolig

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale X	Skriftlig hjemmeopgave
-----------------------------	---------	----------	-----------	---------------	---------------------------

Uddannelsens navn	Kandidatuddannelsen i læring og forandringsprocesser	
Semester	10. Semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	§ 18 "Kandidatspeciale"	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn Anouschka Ismene Andersen	20101097	
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Afleveringsdato	01/08 2016	
Projektitel/Synopsistitel/Speciale-titel	MOOCs til unge flygtninge?	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	192.000	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	135.340 Artikel: 10.530	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Vibeke Andersen	
<p>Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): http://www.plagiat.aau.dk/regler/</p>		

MOOCs til unge flygtninge?



"I Syrien har jeg gået i skole til 9. eller 10. klasse, bagefter startede krigen og jeg måtte stoppe med at gå i skole."

ANOUSCHKA ISMENE ANDERSEN
Studie nr.: 20101097
Cand. mag i Læring og forandringsprocesser
Institut for uddannelse, læring og filosofi
Aalborg Universitet KBH
Speciale
August 2016
Vejleder: Vibeke Andersen
Tegn med mellemrum: 135.340
Artikel 10.530

Abstract

This master thesis is an explorative case study, based on the pragmatic paradigm. Its main research question is how MOOCs can support education for refugees, especially from Syria. These "massive online open education" courses (MOOCs) are offered from high-end universities all over the world, and have set a completely new set of opportunities for those who do not have access to traditional educational resources. With more than 60 million refugees around the world (UNHCR 2015) many lacking educational opportunities, this could potentially become a situation, with serious social consequences. Many Syrians have fled with little education or unfinished studies (Lorisika & Cremonini & Safar Jalani, 2015), and this is not only a global issue, but also has some local effects. The conduct of this thesis is a case study in one small Danish municipality Halsnæs Kommune.

It contains a preliminary bibliography with the purpose of setting the area for MOOCs and exploring former research on the topic. The literature review shows that there is a lot of potential in MOOCs, but also concludes that there are many different pedagogical approaches, and many questions unanswered about participant motivation, since this is a whole new field in progress.

Research shows that none of the studies includes refugee's perspective. Methodically this is approached by in cooperating three different optical views. From a structural point of view, which contains the community perspective, the actor perspective, as to refugees own understanding, and a media approach, that includes the human interaction with ,technology and learning aspects of MOOC. Interaction is being analyzed, based on several theoretical observations that include resilience, cognitive motivational theories and social connectivist theories. The mixed case study is based on factual findings, interviews, and participating observation at a library facility, that already has some educational support for refugees. The theoretical conclusions are that learning needs a social dimension and a starting point. This particular library has made cooperation with community volunteers and the municipality, which could potentially form a learning hub for starting MOOCs. There is nothing in the research findings, which shows that the refugees did not have the skills to take advantage of MOOCs, but there are some curriculum issues that have to be addressed, if perseverance and engagement must consist. Based on Luc Boltanskis justice theory (Boltanski 2011), some opinion differences are observed, between the political decisions to prioritize jobs over education, as to the fact that some refugees can't afford not to work, and therefore being deprived from social progress. Boltanskis positive ideology is to find a balance between the two, and MOOC seems to be a potential bridge between balancing job and education for

both parts, and supporting resilient behavior. More research and pilot studies must be conducted on the factual use of MOOCs with this group, to find out if this is practical feasible, since this thesis has only made some theoretical preliminary research.

Indhold

1.0 Indledning	7
2.0 Problemfelt	7
3.0 Forskningsproces	11
3.1 Specialets fundament - Forskningsproces/metode/struktur	11
4.0 Forskerens for forståelse.....	12
5.0 Videnskabs teoretisk afsæt og metode.....	12
5.1 Pragmatisme.....	12
6.0 Empirisk baggrund	13
6.1 Litteratur	13
6.2 Casestudie	13
7.0 Metode - Litteratur review.....	14
7.1 Grå litteratur.....	15
8.0 Undersøgelsesspørgsmål til litteratur	15
9.0 Litteratur review	15
9.1 Tidligere forskning i MOOC	15
9.2 Litteraturkritik.....	16
10.0 Hvad er MOOCS?	17
10.1 Delopsamling	17
11.0 Hvem bruger MOOCS?.....	18
11.1 Delopsamling	19
12.0 Hvorfor MOOCs?.....	19
12.1 Delopsamling	20
13. Hvordan undervises der i MOOCS?.....	21
13.1 Mediet	21
13.2 Teknologiske muligheder.....	22
13.3 Instruktion/selvorganisering/socialisering	23
13.4 "Peer to Peer " feedback	23

13.5 Tab af motivation	24
13.6 Kompetencer	25
13.7 Kreditering og feedback.....	26
13.8 Delopsamling	27
14.0 Den globale dimension - flygtninge	27
14.1 Delkonklusion	28
15.0 Erfaringer med MOOC målrettet flygtninge	29
15.1 MOOC i Daadab Camp Kenya	29
15.2 MOOC i Azraq flygtningelejr Jordan	30
16.0 Litteratur opsamling	30
17.0 Undersøgelse	31
17.1 Afgrænsning:.....	31
18.0 Problemformulering:	31
19.0 Teoretisk framework.....	32
19.1 Interaktionsmodel	32
20.0 Medie	33
20.1 CMOOCs	33
20.2 XMOOCS	34
20.3 HMOOCs.	35
20.4 Motivation.....	36
20.5 Selvregulerende læring og kompetencer.....	36
21.0 Aktør.....	37
21.1 Agens	37
21.2 Resilience teorier	37
21.3 Vygotskis Zone for nærmeste udvikling.....	39
21.4 Social læring	39
22.0 Struktur	39
22.1 Boltanski	40

23. Metode.....	41
23.1 Triangulering.....	41
23.2 Fænomenologi.....	42
23.3 Interviews.....	42
23.4 Etik.....	43
23.5 Observationer/deltagende observation.....	44
23.6 Kvantitativ undersøgelse.....	44
23.7 Casestudie	44
24. Præsentation af case.....	45
25.0 Analyse af aktør-struktur	46
25.1 Aktør	47
25.2 Struktur	49
25.3 Analyse af aktør-struktur.	51
26.0 Analyse af medie-aktør.....	52
27.0 Analyse af medie - struktur	56
28.0 Analyse opsamling	58
29.0 Diskussion	59
29.1 MOOCs og målretning.....	59
30.0 Konklusion	62
31.0 Perspektivering	63
32.0 Litteraturliste	63
33.0 Artikel.....	72
34.0 Bilag	77
Bilag 1. Referenceramme for uddannelseskvalifikationer.....	77
Bilag 2. Framework til Litteraturreview	77
Bilag 3. Interview guides	79
Bilag 4. Interview M. S.....	82
Bilag 5. Interview L.F.....	83

Bilag 6. Interview M.A.H	84
Bilag 7. Interview R.M. og M. B. A.	85
Bilag 8. Integrationskonsulent. M.P.	86
Bilag 9. Analyseskema.....	93

1.0 Indledning

De senere år har udviklingen skabt flere nye teknologiske muligheder for uddannelse. Et af de nye læringstilbud er MOOCs - "Massive open online courses". MOOCs har eksisteret siden 2008 som elektronisk læringsplatform, der ikke blot krydser geografiske grænser, men også kulturelle og økonomiske grænser. MOOCs tilbyder nye perspektiver for alle der befinder sig i områder eller i situationer hvor uddannelse ellers ikke er nemt tilgængelig.

Området er stadig så nyt, at man ikke kender de nøjagtige anvendelsesmuligheder og potentialer, men efter at have læst nedenstående Case i bogen "Abundance - The future is better than you think", skrevet af Peter Diamandis og Steven Kotler blev jeg interesseret i at undersøge potentialet for MOOCs som læring og læringsmuligheder til flygtninge.

Casen beskriver hvordan den indiske psykolog Sugata Mitra laver et læringseksperiment i et Indisk slumkvarter. Udgangspunktet er "Self directed learning" som en mulig løsning på at sprede viden i et område hvor kvalificerede lærere ikke ønsker at arbejde. Sugata Mitra er leder af en teknologi virksomhed NIIT Tecknologies i New Delhi. Mitra skar et hul i væggen på sit moderne kontor, i en facade der vendte mod Delhis slum. I hullet monterede han en computer med en trackpad og en webbrowser. På en dag, havde børnene lært hinanden teknikken. Derefter fortsatte Mitra sit forsøg i et andet slumkvarter, Shivpuri, hvor han havde forsikret sig om at ingen havde lært noget i forvejen. Her fik han samme resultat. Siden blev forsøget gentaget over hele Indien, med samme resultat. Børnene selvorganiserede sig og i fællesskab fandt de hurtigt ud af at betjene computeren, uden nogen former for vejledning eller forudgående kendskab (Diamandis & Kotler 2012, s. 174-176).

2.0 Problemfelt

Dette speciale vil undersøge et af de områder hvor jeg ser MOOCs har et stort potentiale. Flygtningeområdet er både globalt og lokalt ,et område der har politisk bevågenhed. I følge en rapport fra FN var der i 2015, 65,3 millioner flygtninge i verden (UNHCR 2015) hvoraf halvdelen er flygtninge fra Syrien, Afghanistan og Somalia. 51% af disse flygtninge er under

18 år. Denne massive flygtningestrøm har betydet en større opmærksomhed på flygtninges uddannelse, både globalt og lokalt.

I en artikel af Declan Butler i avisen "News in Focus", diskuteres hvordan MOOCs har potentiale i forhold til at sikre at de over 60 millioner flygtninge der er verden over, kan støttes i at tage uddannelse eller afslutte en uddannelse, som de ikke har gjort færdig fordi de er flygtet fra krig i Mellemøsten og andre krigsramte områder (Butler 2015 ¶ s,433-434). I artiklen beskrives hvordan den manglende opmærksomhed på hvert enkelt flygtninges uddannelse, kan tabe en hel generation af unge og få store konsekvenser for genopbygningen af regionen når volden lægger sig. Mange flygtninge er flygtet uden papirer og kan ikke komme ind på de officielle universiteter og f. eks i Tyrkiet hvor der er forvejen mangel på studie pladser til egne studerende.

Flere større undersøgelser understøtter problematikken, at der er en massiv gruppe unge som er flygtet fra krig og kaos og derfor ikke har afsluttet den uddannelse de var i gang med, eller ikke har nået at starte på et uddannelsesforløb (Lorisika & Cremonini & Safar Jalani, 2015) (INNE 2015; UNCHR 2015). Ifølge Bates viser tallene fra "United Nations High Commissioner for Refugees", at mindre end 1 % flygtninge på verdensplan har adgang til højere uddannelse (Bates ¶<http://www.tonybates.ca/2015/10/30/using-moocs-to-help-refugees/>).

En ekspertrapport betalt af EU, har specifikt set på den kritiske uddannelses situation for unge syriske flygtninge mellem 18-24 år der på grund af krigen har måttet stoppe deres uddannelse, eller ikke har haft mulighed for at starte på en uddannelse. Det vurderes at kun 5% af de 400.000 unge flygtninge mellem 18 og 24 år har adgang til uddannelse (Lorisika & Cremonini & Jalani, M. 2015 s. 6). Af de unge syrere der er flygtet til Tyrkiet, Libanon og Jordan, er der et stort udækket behov for uddannelse på niveau EQF 5, 6 og 7, som er den skala der bruges for at sammenligne uddannelse på tværs af lande ([Se bilag 1](#)). Et af rapportens anbefalinger, der skal sikre flygtninge lige adgang til studier, er at undersøge hvordan undervisning på nettet kan markedsføres over for denne gruppe, lave nogle pilotprojekter, samt tænke i muligheden for opskalering (Lorisika & Cremonini & Safar Jalani, 2015, s.5).

En rapport "Bridging the gaps for Youth" er UNESCOs reaktion på den syriske krise (UNESCO 2015). De anslår at ca. 3 millioner børn og unge er tvunget ud af skolen. I rapporten refereres nobelpristageren Malala Yousafzai for at sige at den bedste måde at bekæmpe terrorisme på er gennem penne, bøger og skole. Undervisning på folkeskoleniveau

af flygtninge i Jordan Irak og Libanon er rimeligt dækket ind, men der er et stort hul i forhold til de videregående uddannelser.

Indvirkningen af krig på uddannelsesområdet er stort set forbigået i hele verden, og denne skjulte krise får betydning for økonomisk vækst og holder udviklingen tilbage i disse lande. Når unge fratages håb for fremtiden kan det gå ud over den regionale ro og stabilitet, og frustrationerne kan bidrage til øget radikaliserings (Unesco 2015, s.10,20). Eksperter finder at den strukturelle årsag, dels ligger i økonomi, men også i administrative barrierer, som fx plads til flygtninge, på eksisterende universiteter (Ibid, s. 20). Unesco ser MOOCs som et mål og en mulighed, for at tilbyde en større diversitet og et mere attraktivt videns sæt til de unge der ønsker en højere uddannelse (Unesco 2015, s. 40). Dette kræver at de teknologiske løsninger indeholder læringsmateriale som er baseret på diversitet, som kan anvendes frit og genbruges af lokale læringsudbydere. Læringsindholdet skal basere sig på promote livsfærdigheder, engagement i fællesskabet gennem frivilligt arbejde, fremhæve socialadfærd og styrke resilience/modstandskraft, samt forbedre den fredelige sameksistens i modtagerområdet (Unesco 2015, s. 40).

De seks vigtigste Europæiske mål for livslang læring inden 2015 (Unesco 2015, s. 15), består i at udvikle og forbedre omsorg for sårbare og dårligt stillede børn, give adgang til god, gratis grundskole for alle børn, specielt piger og de fra etniske minoriteter. Der skal gives passende læringstilbud til alle unge, en 50 % forbedring i læsefærdigheder for voksne, specielt kvinder, og adgang til basisuddannelse og videre uddannelse for alle voksne. At sikre uddannelsesmæssig lighed for begge køn og sikre kvalitet af læring gennem målbare resultater, specielt i forhold til læsning, regning og vigtige livs kompetencer. EU har indset vigtigheden og har støttet med 12 millioner euro til skolar Ships, men IEE, et konsortium der er oprettet som støtte til syriske flygtninge, vurderer at en løsning for alle nærmere ville koste tusinde milliarder (Butler 2015¶Lost generation looms as refugees miss university). Der er lavet et par større opsamlingsrapporter om MOOCs, som samler nogle af de væsentlige forskningsresultater.

I en rapport udført af ansatte fra amerikanske universiteter, der har udbudt eller undervist i MOOCs, er der lavet samlet undersøgelse af forskning fra 2008 til 2012. I undersøgelsen anslås at der frem til 2012 har været 25 millioner mennesker verden over, der har deltaget i et MOOC, udbudt af Coursera og EdX (Zhenghao et al. 2015 s 217-218). Denne undersøgelse viser at der er stor forskel på udviklingslande og ikke udviklingslande i relation til hvilke fordele der opnås gennem MOOCs. Af dem der gennemfører en MOOC er det folk fra udviklingslande og folk med mindre akademiske og økonomiske status der oplever de

største fordele, både karrieremæssigt og uddannelsesmæssigt og at fordelene er mere håndgribelige (Zhenghao et al. 2015, s. 217-218).

Som modsætning til de store universitetsbaserede undersøgelser er der på nettet en del kritiske artikler om MOOCs. De mest kritiske debattører frygter at der kommer en stigning af store "kasse" uddannelser, udbudt af få vestlige elite institutioner. Bekymringen går på i hvor høj grad institutionerne vælger at tilpasse sig de forskellige læringsstile i de forskellige nationer. I en artikel i "The Chronicle", beskrives hvordan det største omdrejningspunkt på et møde om udvikling af højere uddannelser i USA, centrerede sig om diskussion om diversifikation eller standardisering. I artiklen kritiseres de store MOOCs for at "Mac Donaldisere" uddannelsessystemet, ved at give samme kursus, med samme indhold af den samme instruktør, og dermed broadcaste en viden uden at skabe engagement. Hvis det undlades at forholde sig til diversitet, kommer undervisning til at fungerer som en envejs globalisering, hvor man ikke forholder sig til, eller lærer af andre kulturer (Lane & Kinser 2012). Samlet set viser forskningsresultater (Mak, S., Williams, R., & Mackness, 2010; deWaard, Abajian, Gallagher, et al., 2011) (Kop, 2011) (Koutropoulos, et al., 2012), at der er en væsentlig udfordring i at inkludere kulturer udenfor USA og udviklingslande i brugen af MOOCs, da udgangspunktet for undervisningen både geografisk og sprogligt, hovedsageligt er vestligt orienteret.

På trods af, at der et stort potentiale for i udviklingen af MOOCs til tredje verdens lande og det er den gruppe med de lavere socioøkonomiske vilkår, der oplever den største effekt, er det også den gruppe, der anvender muligheden mindst. De der benytter sig af MOOCs, er mod forventningerne slet ikke de underprivilegerede. Dem der benytter MOOCs er tværtimod den gruppe der i forvejen har en bachelor eller en videregående uddannelse (Zhenghao et al. 2015 ¶Who Takes MOOCs?).

I Danmark er det specielt indvandrere fra Syrien der har præget statistikken (Danmarks statistik 2016¶) (nyidanmark.dk, 2016).

En benchmarking analyse fra Det nationale institut for kommuners og regioners analyse og forskning 2013, viser at specielt de Syriske flygtninge klarer sig dårligere på det danske arbejdsmarked og i uddannelsessystemet, end andre flygtningegrupper. Der er kun få der får anerkendt den uddannelse de medbringer fra hjemlandet. Selvom de skulle få den anerkendt, er det stadig de danske kompetencer og en dansk videregående uddannelse eller erhvervsfaglig uddannelse, der er mest attraktiv for arbejdsgiveren (Kora 2013).

I betragtning af, at MOOCs har stor effekt på gruppen af underprivilegerede, er der en undren over at de ikke anvendes mere. Dette speciale vil undersøge potentialet for anvendelsen af MOOCs til flygtninge i Danmark.

3.0 Forskningsproces

3.1 Specialets fundament - Forskningsproces/metode/struktur

I min forundersøgelse fandt jeg, at der endnu ikke er meget forsknings litteratur der omhandler MOOCs, som potentiale for gruppen af flygtninge. Da specialet har til formål at undersøge og nå til en dybere forståelse af MOOC, som potentiel platform for uddannelse af denne gruppe, udføres en explorativ undersøgelse med udgangspunkt i et ekstensivt litteraturstudie. Denne metode er ifølge Mertens (2015, s. 91) specielt velegnet til forskning i områder som er nyopståede, som har få eksempler, samt repræsenterer værdiladede positioner i forhold til minoritets grupper.

Selvom området ligger indenfor mine egne fagområder af multimediedesign og pædagogik, er det i kraft af det, et meget nyt felt, ikke noget jeg har didaktisk erfaring med. Jeg ved ikke på forhånd hvad undersøgelsen vil ende ud med og teorier vil blive inddraget efterhånden som behovet opstår, for at sikre den størst mulige relevans for de videre undersøgelser (Voxsted 2010, s. 185).

Opbygningen af opgaven er her fremstillet grafisk for at give et bedre overblik.



Tabel 1. Opbygning med inspiration fra Mertens (2015).

4.0 Forskerens forståelse

For at undgå at forskerens habitus påvirker perceptionen af det der ses og skaber fortrængninger, råder Bourdieu forskeren til at lave en deltagende objektivisering. Ved at gøre sig selv til et forskningsobjekt objektiviseres forståelsen af et udsagn, i forhold til hvem der siger det og fra hvilken position det bliver sagt (Prieur 2005, s.111). Bourdieu benytter sig af begrebet Habitus, for at beskrive de primært ubevidste skemaer vi har, som bestemmer hvad vi opfatter og hvilken betydning det får. Disse skemaer er indlærte gennem det sociale system vi befinder os i. Denne bevidsthed kan ændres gennem selvrefleksion og opmærksomhed på egen selvforståelse. Den position vi indtager, er bestemmende for hvor vi står, og påvirker den perception vi har af den virkelige verden. Når vi ser nogen ting, fortrænger vi andre (Prieur, 2005, s.110). Det betyder metodisk at jeg må være eksplicit omkring min egen positionering fordi den får indflydelse på resultatet. Luis Wacquant identificerer tre kilder til skævheder der kan give forstyrrelser og bias i den refleksive analyse. Forskerens sociale baggrund, forskerens akademiske position og intellektualisering. En af farerne ved intellektualiseringen er at man forholder sig til verden, som en forestilling der skal fortolkes uden at forholde sig til, at der er konkrete problemer og udfordringer der kræver praktiske løsninger (Prieur, 2005 s. 118-119).

5.0 Videnskabs teoretisk afsæt og metode

5.1 Pragmatisme

En af de nye samfundsteorier der både sammenfatter helhedssynet, konstruktivismen og den sociale retfærdighed, er den nye franske pragmatisme. Det Boltanski kan bidrage med til specialet er hans forskellige værdisæt. Disse værdisæt giver mulighed for at analysere MOOCs potentiale ud fra flere forskellige værdi perspektiver, som alle indbyrdes griber ind i hinanden (Boltanski & Thevenot 2006, s. 204). Modsat sociologer som Bourdieu og Foucault, der finder alle årsager i magten og strukturen, ser Boltanski på mennesket som et handlekraftigt væsen der enten gør, eller er i stand til at gøre noget, hvis det tilegner sig nogle kompetencer, der kan bruges for at opnå og forhandle sig til forskellige rettigheder (Held i Boltanski 2011, s.19) (Blok 2013, s. 550).

Med MOOCs i rivende udvikling burde der teoretisk set være uendelige muligheder for alle til at læse hele eller dele af en uddannelse på nettet. Men betingelserne for, at tage ansvar for sin egen læring, og have frihed til at vælge er ikke altid funderet i virkeligheden. På den individuelle side kan de kulturelle, sociale og økonomiske forudsætninger være forskellige, hvilket sætter begrænsninger for at de optimale færdigheder kan udvikles (Kampman et al. 2014, s.19-21). På den anden side kan den pædagogiske struktur og opbygning, holdninger

og praksis være med til at vedligeholde et ulige udbytte af læring (Banks & McGee 2012, s. 99). Teknologien er også med til sætte muligheder og barrierer op, i forhold til hvilken læring der udbydes.

Oftest vil man i videnskabelig metode forsøge at undgå at anvende direkte modstridende teorier, fordi det går ud over overskueligheden (Andersen & Kaspersen 2014, s.30). Men denne multifacetterede verden er svær at beskrive gennem kun en enkelt teori. Der er nogle generelle positioner som skiller de fleste forskellige teorier ad. Der er aktør - struktur diktonomien. Micro og makroperspektivet. Og der er subjektivismen (mennesket) overfor objektivismen (omverdenen) (Andersen, H. & Kapersen L.B., 2013 s. 25). Målet for dette speciale er, at balancere mellem disse modsætninger gennem et holistisk og helhedsorienteret verdenssyn. En af de teoretikere der kommer nær er Boltanski, der med sin pragmatisme gør et forsøg på at skabe en metodologisk balance mellem strukturalismen og det fænomenologiske, hvor der tages udgangspunkt i aktørernes subjektive mening og sætter mennesket i relation til den ydre verden, som består af det symbolske og de materielle objekter og deres sammensætning (dispositiver) der er grundlaget for realisering af kompetencerne (Boltanski 2001 s. 20). I opgaven udgør litteratur og MOOC analyse materialet for strukturen, hvor det fænomenologiske grundlag udgøres af interaktion og interviews med aktørerne, i ønsket om at skabe et så helhedsorienteret billede af MOOC potentialet som muligt.

6.0 Empirisk baggrund

For at forstå Potentialet i MOOCs for flygtninge, er empirien sammensat af forskellige positionsperspektiver. Der ses på flygtningenes position, de strukturelle samfundsmæssige positioner og på teknologien.

6.1 Litteratur

Empirien består af et forskningsbaseret perspektiv, hvor et udvidet systematisk litteraturstudie af 29 peer reviewed artikler skal give det overordnede billede af MOOCs i bred kontekst. Dette efterfølges af en udforskning af forskellige typer grå litteratur der relaterer til praksisviden om MOOCs og flygtninge.

6.2 Casestudie

For at undgå det Mertens (2015, s. 93) beskriver som faren ved at min bias påvirkes udelukkende af hvad andre siger de ser, har jeg valgt at undersøgelsen efterfølges af et casestudie, med observationer fra praksis og en række semistrukturerede interviews med flygtninge og de der arbejder med uddannelse af flygtninge. Med udgangspunkt i resultater

fra litteratur reviewet opstod en egentlige problemformulering, der ledte til en undersøgelse af Halsnæs kommune som case. Halsnæs kommune støtter et nyt projekt, et videnscenter på det lokale bibliotek, hvor frivillige hjælper voksne flygtninge med blandt andet at forstå det danske uddannelsessystem. Igennem dette samarbejde søges mere viden om hvordan potentialet for MOOCs kan udvikles.

Se mere i afsnit 24.

7.0 Metode - Litteratur review

Til undersøgelse af hvordan der forskes i MOOCs og læring, er der lavet en struktureret gennemgang af Peer reviewed artikler om MOOCs. Denne del skal give et overblik over læringstankerne bag MOOCs og identificere "state of the arts" (Frederiksen & Beedholm 2011, s. 47), som indledning til den videre forskning. På dansk bruges betegnelsen systematisk litteraturstudie, om metoden til at skabe indsigt i eksisterende viden indenfor et defineret område (Forsberg & Wengström 2008, s. 29). Litteraturstudiet bygger på en indholdsanalyse, hvor der gennem et kategoriserende framework søges efter et mønster der kan bruges til at udforme undersøgelsesspørgsmål og temaer til analysen (Mertens 2015, s. 116).

En naturlig søgning ville måske have været at anvende "ERIC", som er en database med specifik fokus på uddannelse. Men med udgangspunkt i en konstruktivistisk tankegang, at forskere med forskellige specialer ser forskelligt på fænomenerne (Latour & Wolgar 2013, s. 33), har jeg valgt at gå en anden vej, for at sikre at forskningen ikke bliver for ensidig og fagspecifik. Jeg har valgt at tage udgangspunkt i EBSCOhost, academic search, der er en tværvideenskabelig database og har søgt på tværs af forskellige videnskabelige felter, men med en konkret søgning på læring. (<https://web.a.ebscohost.com.zorac.aub.aau.dk>).

Der er søgt på Boolean phrase: moocs or massive open online courses AND learning.

Limitationer: References Available, Scholarly (Peer Reviewed) Journals, Published Date, 20130101-20161231, Document Type, s. Article, Language, s. English PDF, Full Text.

MOOCs er et relativt nyt fænomen der kun har eksisteret siden 2008. Jeg har derfor valgt at ekskludere litteratur fra før 2013, således at der har været mindst 5 års erfaringer at samle op på. Herefter var der 29 artikler tilbage. Ud fra læsning af abstrakterne, er der sorteret artikler fra som var koncentreret indenfor et meget snævert fagområde.

På trods af at alle artikler har været Peer reviewed, har de været af skiftende kvalitet. Det har vist sig i mange tilfælde, at være nødvendigt at gå tilbage til originalkilden. Originalkilder der i første omgang fremtræder som validerede, viser sig flere gange at være personlige

blogs, som det ikke umiddelbart har været muligt at garantere for, i forhold til forskningsmæssig baggrund. Men da emnet er så nyt, og derfor ikke gennemforsket, har jeg valgt at inddrage nogle af de refererede blog artikler, hvis de har bidraget med noget særligt til feltet. Webartiklerne er markeret med et ¶, og links er medtaget i litteraturhenvisningerne, fordi de ellers ville være forstyrrende for læsning af teksten.

7.1 Grå litteratur

Afsnit 5. handler om de kulturelle perspektiver i MOOCs.

Da der ikke findes meget litteratur om dette emne, har jeg valgt, for at få en mere specifik forståelse af MOOC i relation til flygtninge, at udbygge med litteratur fra det såkaldte "grå" område (Mertens 2015, s. 88). "Grå" litteratur indbefatter ifølge Mertens, rapporter, avisartikler, specialer, presse meddelelser og webdokumenter med videre. Disse har til formål at tilgodese vinkler, perspektiver og meninger der normalt ikke vil komme til orde i den almene forskningslitteratur (Ibid s. 88,93).

8.0 Undersøgelsesspørgsmål til litteratur

Efter et kort oprids af forskning af MOOCs, baseret på et par opsamlende forskningsartikler, er litteratur reviewet delt op i nogle undersøgelsesspørgsmål der søges besvaret.

1. Hvad er MOOCs og hvilke typer findes der?
2. Hvem bruger MOOCs?
3. Hvorfor og hvad er årsagen til at man har MOOCs?
4. Hvordan undervises der i MOOCs?
5. Den globale dimension - Hvilken viden findes om MOOCs og flygtninge?

9.0 Litteratur review

9.1 Tidligere forskning i MOOC

Jolie Kennedy har lavet en undersøgelse af MOOC fra 2009-2012 (Kennedy, 2014). Hun henviser med reference til (Liyanagunawardena, Adams, & Williams, 2013), at meget litteratur om MOOC er koncentreret om konferencemateriale og artikler i magasiner. Hendes undersøgelse er som modsvar baseret udelukkende på peer reviewed research publiceret i læringsmagasiner. Undersøgelsen konkluderer at der er nogle hovedtemaer i MOOC debatten. Der er en debat om hvad det vil sige at en MOOC er "Open" og hvordan denne åbenhed defineres. Et andet debattema handler om barrierer for læring og vedholdenhed, i forhold til at mange ikke gennemfører en MOOC, men kun deltager som "lurere". Hun finder at forskningen har koncentreret sig om temaerne: Engagement og motivation og hvordan man skulle løse den studerendes isolation. En anden undersøgelse (Guàrdia, L.,

Maina, M., & Sangrà, A. 2013, s. 1) konkluderer ligeledes at meget forskning handler om det sociale, det institutionelle og teknologiske og økonomiske, frem for hvordan man kan udvikle det pædagogiske.

I et systematisk studie af MOOC litteratur fra 2008 til 2012 konkluderes det, at den overvejende del af forskningen har beskæftiget sig med den studerendes perspektiv og signifikant med mindre fokus på de institutionelle trusler og potentialer, og mangler fokus på facilitators oplevelser og praksis. (Liyanagunawardena & Adams & Williams 2012). Dette understøttes af en nyere undersøgelse fra 2015, der ligeledes når frem til at det primært er den studerendes perspektiv der lægges vægt på i undersøgelserne, hvorimod der er mindre vægt på udvikler og facilitator og de teknologiske perspektiver (Alcorn, Christensen, Eriksson, Koller, Emanuel E.J., 2015, s. 219). En undersøgelse af projekter der blev søgt midler til, gennem Gates Foundation, viser at de gennemgående forskningstemaer der ønskes belyst er elevernes engagement og læringssucces, design og pensum, selvregulerende læring og social læring, social netværksanalyse og netværksbaseret læring, motivation, holdning og succeskriterier (Gasevic & Kovanovic & Joksimovic, & Siemens 2014). Der efterlyses mere forskning, med fokus på de didaktiske og pædagogiske udfordringer (Guàrdia, L, Maina, M., & Sangrà, A. 2013, s. 1), hvordan undervisning kan udvikles og faciliteres, både pædagogisk og teknologisk (Alcorn, Christensen, Eriksson, Koller, Emanuel, 2015, s. 219), hvilke institutionelle trusler og potentialer der ligger i MOOC og hvilke oplevelser facilitator har haft og hvordan det udmønter sig i praksis (Liyanagunawardena & Adams & Williams 2012).

9.2 Litteraturkritik

Artiklerne i dette litteratur review er alle på engelsk og primært skrevet af undervisere på universiteter, tekniske institutter og lignende. Der er stor overvægt af amerikanske MOOC med i undersøgelsen, men den indeholder også enkelte fra Australien, England og Canada. Fisher konkluderer, i lighed med den erfaring jeg selv gjorde, da jeg startede indsamlingen af litteratur, at meget lidt er forskningsbaseret litteratur, men at der anvendes mange artikler, og at artiklerne er delt op i 2 yderpunkter, henholdsvis hype og underestimering af mulighederne i MOOCs (Fischer 2014 s. 1). Fx er Naidus artikel en editorial, som er baseret på online tekster, med dårlige referencer. De Langen & Van den Bosch, 2013 har f. eks. meget lidt litteratur henvisninger og meget få konkrete verificerbare indikatorer. Men da opgaven vægter, at også meningsperspektiver er betydningsfulde i dette tidlige forløb af undersøgelsen af MOOCs, er begge artikler inkluderet. Baggaley (2013) har undersøgt Moocs ud fra presse og blog dækningen af emnet. Baggaley (2014) finder i sin undersøgelse at Moocs design er påvirket af mange strukturelle motivationer, der underkender

betydningen af en instruktør/underviser. Beslutninger tages ikke ud fra research, men fra Blogs som ikke er "reviewed". Denne artikel som også har været med i forstudiet til litteratur reviewet, har været med til at determinere valget udelukkende af Peer reviewed artikler til denne første del af litteraturreviewet, for at minimere dette problem.

10.0 Hvad er MOOCs?

Sandeen (2013) har lavet et historisk rids over udviklingen af de forskellige typer MOOC. Da de første MOOC kom i 2008, var det som en Canadisk model, der byggede på ideen om åben "peer¹ learning" på nettet, hvor de studerende samkonstruerer viden uden indblanding fra en instruktør (Sandeen, 2013; Knox, 2014; Andersen & Ponti 2014). Disse første MOOC går under betegnelsen CMOOC (Sandeen, 2013; Knox, 2014; Andersen & Ponti 2014). C 'et fra ordet "CMOOC" referer til connectivisme og connectiv læring. Dette koncept for læring beskrives af Siemens og Downes som en ny læringsteori der er tilpasset den digitale tidsalder, hvor mange studerende kommer til at skifte fag adskillige gange i deres livstid (Clarà & Barberà, 2014, s. 199).

I starten var der hverken adgangs eller optagelseskrav og de blev udbudt gratis til alle. Der var meget lidt interaktion med universitetet. Der blev ikke udstedt eksamensbeviser og designet var rettet mod livslang læring.

Siden har universiteterne overtaget konceptet, hvor det er den mere konventionelle universitets viden, der bliver lagt ud på nettet, i det der kaldes for XMOOCs (Sandeen, 2013, s 35). XMOOCs distribueres gennem nogle store fællesplatforme, fx. Coursera, Udacity og edX (Knox 2014). Siden er der opstået det, Sandeen kalder for HMOOCs. Dette koncept bygger på en integration af MOOC i det traditionelle studie og i den etablerede uddannelses struktur. Bogstavet H, står for en "hybrid" MOOC, hvor indholdet fungerer som en slags erstatning for en tekstbog (Sandeen 2013, s. 35,40) og fungerer som omvendt skole, såkaldte "Flipped classrooms" - hvor dele af instruktionen modtages hjemme, men hvor indholdet diskuteres på det fysiske undervisningssted (De Langen & Van den Bosch, 2013, s. 220; O'Connor, 2014 s. 630; Kalman, 2014. s.11).

10.1 Delopsamling

Disse tre former for MOOCs vil senere blive inddraget i analyse og diskussion af hvordan MOOCs potentialet kan udvikles til flygtninge, hvorfor de uddybes yderligere i

¹ Peer betyder studerende.

teoriafsnittet, fordi de forskellige læringsbegreber og læringsteorier der ligger bag udviklingen og tilrettelæggelsen af MOOCs mediet, giver forskellige resultater.

- De forskellige MOOCs typer udgør forskellige læringspotentialer.
- MOOCs typerne er afgørende for hvordan studerende opfattes og hvordan de studerende interagerer med læringen.

11.0 Hvem bruger MOOCs?

De MOOC studerende der beskrives i artiklerne, er ikke entydigt samme type studerende, der normalt vil gå på universitetet. Flere af undersøgelserne peger på, at MOOC deltagere har en højere uddannelse i forvejen, at mange tager en MOOC på grund af nysgerrighed, eller for at øge viden, men ikke har ønske om at gennemføre et helt forløb (Knox, 2014; Macleod et al., 2015; Kalman, 2014, s.10; Sandeen, 2013, s. 34). I Knox undersøgelse havde 86 % en bachelor eller kandidat eksamen i forvejen, mens 51% var ansat indenfor undervisningsbranchen. Macleod et al. (2015) fandt at 70 % var veluddannede og at der var 70 % der læste noget udenfor deres oprindelige fag (Macleod et al., 2015, s. 58). Specielt Knox kvantitative undersøgelse er interessant fordi den er baseret på et meget stort antal deltagere, ca. 50.000, på et enkelt kursus udbudt af Coursera platformen (Knox, 2014, s. 166). Et enkelt kursus brød med reglen om at de studerende var overvejende veluddannede, nemlig et kursus i heste ernæring, som var et innovativt designet kursus med digital uddannelsesteori og praksis (Macleod 2015). En sammenlignende undersøgelse (Macleod et al. 2015) af deltagerne på den amerikanske Coursera platform, i forhold til den Engelske "Future learn", viser at deltagergruppen stort set er ens, men at en markedsføringskampagne medførte en markant stigning af studerende under 18 år (Ibid, s. 58). Future learn er distribueret til 200 lande, men har færre udenlandske studerende end Coursera, hvilket muligvis skyldes forskelle i markedsføring og partnerskaber (Ibid, s.56,60). Optaget af henholdsvis mænd og kvinder påvirkes af hvilke emner der udbydes (Jordan 2013; Straumsheim 2013; Macleod et al., 2015). Macleod finder et sammenfald mellem MOOCs studerende og de studerende der deltager på universiteternes fysiske åbne kurser og de åbne universiteter. Der er flere ældre studerende der læser for interessens skyld, uden behov for kreditering eller bevis og uden deltagerbetaling (Ibid, s.62).

I et case studie af Firmina et al (2014) blev MOOCs udbudt til en gruppe studerende fra skoler med færre ressourcer. Her viste resultaterne at de underprivilegerede klarede sig lige så godt, som de andre i undersøgelsen. Kun anstrengelserne og antal opgaver løst, havde indflydelse på resultatet (Firmina et. al., 2014, s.195).

11.1 Delopsamling

Dem der bruger MOOCs mest, er dem der er bedst uddannede, det er ældre end almindelige studerende og dem der ikke har så stort behov for krediteringer, samt dem der kender MOOCs bedst.

- Motivation for deltagelse er afhængig af alder, niveau, curriculum og markedsføring.

12.0 Hvorfor MOOCs?

Hvorfor har vi MOOCs, hvad er årsagen til dem og hvad er målsætningen for MOOCs?

Knox referer til (Bogost 2013^[1]) at de overvejende overvejelser i forhold til MOOC, handler om produktivitet og effektivitet, og hvordan de kan gøre universiteterne mere kosteffektive, gennem standardisering, massivitet og global rækkevidde (Knox, 2014, s. 165; Baggaley 2014, s.135). MOOCs kan bruges til at engagere tidligere studerende, skaffe nye elever til betalings studier, udvide adgang til mere forberedende undervisning og ved at internationalisere de eksisterende lokale kurser (Sandeem 2013, s. 36). I Macleods case studie blev MOOC brugt som et værktøj til de indledende krediterings og optagelsesprocedurer, som screening og forberedelse til optagelse på de videre universitets studier, gennem støtte til undervisning i adgangsgivende matematik, algebra og statistik. Disse MOOC var rettet og primært begrænset, til en gruppe nye studerende og en gruppe studerende der ikke havde klaret testen i første omgang, samt en gruppe studerende fra skoler med færre ressourcer (Macleod et al. 2015, s.57).

Også Universiteternes overordnede målsætning og flere andre økonomiske faktorer kan få potentiel indflydelse på læringen.

Vidensøkonomien bag MOOCs handler også om ejerskab af læringsindholdet. I Sandeem's undersøgelse er det kun nonprofit organisationen edX s der frigiver materiale til omforarbejdning af de studerende (Sandeem 2013, s. 35). Der er økonomi i at udvikle, importere eller eksportere MOOCs til lokale kurser, (Sandeem 2013, s. 36) og reciprocitet, - køb og genkøbsaftaler, fungerer oftest gennem en tredjepart som en outsourcing mellem uddannelses sektoren og de eksterne udbydere af MOOC (Baggaley, 2013, s. 368; Sandeem 2013, s. 35). En anden økonomisk vinding er samarbejdsaftaler mellem universiteterne, der enes om at dele det importerede indhold i flipped classrooms, de såkaldte "distribuerede flips" eller sælge viden til dem der ikke selv ønsker at udvikle den (Sandeem 2013, s. 37) (Kalman, Y.M. 2014. s.8). Denne omlægning til MOOCs giver mulighed for at spare på lønomkostningerne til underviserne, (London 2014, s 314, 315).

Ifølge Fisher (2014) har MOOC skabt en debat omkring læring og undervisning, som når langt bredere ud, ved blandt andet at inddrage medier, administrationer og politikere, i udviklingen af læring (Fischer 2014, s. 156). Der henvises til (Maasen et al., 2012), at der bør ofres opmærksomhed på om ændringer i uddannelses systemet er internt drevet, eller sker gennem større politiske udviklingstiltag (O'Connor 2014, s. 625). MOOCs kan åbne op for ny måder at tænke på, i politisk kontekst (London 2014, s. 314, 315). I Artiklen af Yoram Kalman (2014) kritiseres de etablerede MOOC for at være politiske, regulerede, og afhængige af statslige tilskud. Dette skaber barrierer i forhold til den oprindelige MOOCs tanke. Hvis udviklingen fortsætter kan MOOCs ende op som teknologi og support service, som har det formål at støtte universitetets traditionelle krediterede kurser og ikke blive den revolution for læring som forventet (Kalman, 2014). Det skyldes ifølge Kolowich (2013¶) at universiteterne i USA har monopol på at tildele eksamensbeviser.

Økonomisk er der store forskelle på de MOOCs der er behandlet i litteratur reviewet. Tre store platforme, Coursera og Udacity er for profit, hvorimod edX er et nonprofit foretagende (Sandeem 2013, s. 35). For de kommercielle platforme er der behov for at skaffe et finansielt grundlag, hvilket feedback, i form af eksamensbeviser, giver mulighed for (Macleod et al. 2015, s.62). Som det er i dag består MOOC ofte af automatisk karaktergivning. Der er indikationer på at kun basisvaren bliver gratis og premium udgaven kommer til at koste penge (Fischer 2014 s. 153). Med henvisning til (Pujol 2010) og det han kalder "Freemium" konceptet, forestiller også Kalman sig at man udbyder en basisvare gratis, men med mulighed for tilkøb, som fx eksamensbeviser (Kalman, Y.M. 2014. s.8). Men flere af artiklerne lægger også op til at der vil komme nye måder at dokumentere deltagelse på. Kalmans artikel refererer til blogartikler (Gregory, 2012¶); Yglesias, 2012¶) der siger at der er en antagelse om, at en stor del universiteter vil forsvinde og at universitetsgrader vil forsvinde til fordel for helt nye certificeringsformer (Kalman, Y.M. 2014, s.5). Et af problemerne i dette massive udbud og ønsket om at optage så mange studerende som muligt giver en god forklaring på den manglende debat omkring adgangskrav (O'Connor, 2014; Andersen, R., & Ponti, 2014).

12.1 Delopsamling

Der er et strukturelt samfundsmæssigt potentiale i MOOCs, idet MOOCs kan anvendes til både at effektivisere læring, samt kan anvendes til indledende screeningsprocesser, optagelsesprocedurer og krediteringsprocedurer. MOOCs kan udvikles indefra af de

studerende og udefra, gennem politiske tiltag. MOOCs giver potentiale til at ramme mange på en gang og dele viden på tværs af landegrænser.

- MOOCs kan reducere omkostninger til undervisning
- MOOCs udvikling kan påvirkes politisk
- Viden kan deles til mange og deles globalt

13. Hvordan undervises der i MOOCs?

13.1 Mediet

Artiklerne beskriver gennemgående video, som det element der oftest formidler læringen. edX og Khan Academi er videobaserede læringssystemer. Coursera og Udacity har instruktioner som primært er på video (Giannakos, 2013, s. N191). Videoer leveres synkront eller asynkront og ses alene eller i fælleskab (Giannakos 2013; Andersen og Pontis 2014). Der er delte meninger om hvordan video fungerer som læringsmiddel. Fisher referer i sin undersøgelse til (Vardi 2012), at der er et fravær af seriøs pædagogik, samt at MOOCs består af korte usofistikerede videoklip i kombination med online støtte af et socialt netværk (Fischer 2014 s. 149). Yu & Liao & Su når i deres undersøgelse frem til at videodelen godt kan give grobund for situeret læring, hvis man i stedet optager med flere kameraer og optager både underviseren og den interaktion der foregår sammen med og mellem de studerende. Det giver mulighed for at reflektere over hvad andre tænker om emnet, og at opleve hvordan fejl korrigeres (Yu & Liao & Su, 2013, s. 244). Aparicio & Bacao & Oliveira (2016, s. 300) mener at MOOCs styrke er at læringen netop ikke længere påvirkes så meget af afstand eller tid.

(Giannakos 2013, s.195) har undersøgt hvordan MOOCs leveres. Selvom der var overvejende brug af faste computere i undersøgelsen, var der en stigning i brugen af de mobile enheder til at se video. Denne stigning i brug af mobiltelefoner, kan ifølge Clough & Jones & McAndrew & Scanlon (2008) støtte den uformelle læring, fordi den samtidigt motiverer til brug af sociale netværks sider.

Et gennemgående element i litteraturreviewet er anvendelsen af quiz til læring (Yu & Liao & Su, 2013; Fisher 2014; Firmina 2014).

I en undersøgelse af De Langen & Van den Bosch (2013, s.220) kan der findes kreative løsninger på de tekniske problemer. Der refereres til kollegaer fra Afrika etc., der får tilsendt undervisnings materiale på mail og senere tager tilbage til hovedlandet og afslutter uddannelsen.

13.2 Teknologiske muligheder

Bose stiller spørgsmålstejn ved om der tabes meget af den pædagogiske viden i oversættelsen af undervisning til en teknologisk platform fordi det skal igennem flere led, fra underviseren til teknisk ekspert til studerende. Han stiller det spørgsmål, om underviseren måske ikke kan forstille sig de muligheder der ligger i teknologien (Bose 2013 s. 34) Ifølge Baggaley outsources MOOCs til firmaer der laver infrastrukturen og som ikke har nok pædagogisk viden (Baggaley, 2013, s. 368). I følge (Holton 2012[¶]) var der ingen eller kun få af de store platforme der havde ansat nogen med uddannelse i instruktionsdesign og pædagogikken blev i høj grad overladt til programmører.

Amemados undersøgelse (2014) af integration af teknologier i MOOCs, konkluderer at der er behov for en mere intrinsisk² multifunktionel fleksibel arkitektur, som kan støtte samarbejde og integrere nye pædagogiske elementer. Deltagelse og bidrag fra mange deltagere, bør være med til at guide fremtidens teknologiske valg. Det kan ske gennem integration af video, spilsystemer, quizzer der tilpasser sig niveau, problemløsningsopgaver og ugentlige afleveringer (Amemado 2014, s. 22). Fisher mener man bør undersøge hvordan computeren med forskellige beregningsmetoder, kan bidrage til at skabe bedre synergi mellem de forskellige former for læring, fx teknologiske løsninger der mere nuanceret kan vurdere sproget i forhold til quiz svar (Fischer 2014, s. 153). Brusilovskys undersøgelse (2012) peger på at man ved at kombinere forskellige teknologiske systemer, kan ændre på den nuværende hierarkiske og modulært opbyggede digitale læring. Han forslår systemer der tilpasser undervisning til den enkeltes særlige behov, som så kobles sammen med intelligente systemer, hvor undervisning bliver personaliseret og tilpasser sig selv til den enkelte studerende (Brusilovsky i Za &, Spagnoletti & North Samardzic, 2014, s. 1024). Kurserne anvender i dag mest multiple choice og automatisk resultater, fordi det er et system der gør det nemt at teste i store grupper, og der bør i stedet testes noget mere i intelligent feedback, eller elev baserede vurderingssystemer (Fischer 2014; Sandeen 2013, s. 35). En anden mulighed er oversættelse gennem enten personlige eller autogenererede undertekster (Miró et al. 2014; Kirkup 2014. s. 2).

² Intrinsiske, handler om effektivitet, vedholdenhed og engagementet, modsat exsintrisk, behovet for præstation og opfyldelse af ydre behov (Naidu 2014).

13.3 Instruktion/selvorganisering/socialisering

Instruktionsperspektivet er et andet gennemgående tema i artiklerne. Der er nogle ubesvarede spørgsmål, om i hvor høj grad den studerende har behov for support til læringen og hvordan en massiv skala af elever kan støttes og faciliteres i forhold til det sociale (Bates 2014, s. 146,147; Aparicio & Bacao & Oliveira, 2016; Naidu 2013). Kalman ser at der er mangel på både personlig vejledning, feedback og teknisk support (Kalman, 2014. s.11). Knox(2014) ser i den undersøgte MOOC, en spænding mellem den instruktionistiske og connectivistiske pædagogik. Undersøgelsen konkluderer at hvis man skal lave en pædagogik der tilgodeser begge synspunkter, kræver det en form for simplificering. En reducere af det massive, en minimering af indhold og gentænkning i forhold til lærer autoritet. De store grupper indbyder ikke til at skabe fællesskaber, hvor folk kan lære hinanden at kende (Knox, 2014, s 171).

Baggaelys undersøgelser (2001) viser at lærerens rolle i instruktion er essentiel, men underprioriteres i forhold til principperne for mediedesign. Han mener at den positive holdning til at de studerende skal selvorganisere deres aktiviteter, bruges som en dårlig undskyldning for at dække over at MOOCs har så massivt et antal deltagere, at repræsentanterne for MOOCs reelt ikke kan håndtere det (Baggaely 2014, s.134). I forhold til interaktivitet mellem lærer og studerende, har Bose (2013) gjort nogle observationer i studiet af en XMOOC, han selv har undervist i. Hans erfaring var, at selvom nogle elever var glade for alt ny teknologi var der også en gruppe, som følte det som fremmedgørende (Bose 2013, s. 34). Denne gruppe har ifølge Goett & Foote (2000), behov for at læring på online medier skal læres. Bose oplevede at han var nødt til at deltage i konversationer, svare på poster og opretholde en virtuel kontakt til eleverne, for at lære eleverne deltagelse og entusiasme, hvis ikke de skulle miste opmærksomheden for hurtigt. Han måtte opgive at sætte gruppearbejder i gang, på grund af mangel på tillid mellem eleverne. Problemerne i MOOCs, er grundlæggende de samme som i den almindelige klasserumsundervisning med store grupper, nemlig mangel på intimitet, umiddelbarhed og engagement (Bose 2013, s. 34,37). Naidu (2014, s.2) når frem til det resultat at socialiseringen ikke kan overlades til tilfældighederne, men skal "designes og orkestreres".

13.4 "Peer to Peer " feedback

En af de måder den sociale interaktion kan foregå på er ved at studerende vurderer og coacher hinanden. Andersen og Ponti (2014) mener at det sociale har større fokus i forskellige nonprofit organisationer som arbejder med mere åbne læringssystemer. Fokus er her på vigtigheden af samproduktion og inklusion af brugere til at skabe deres eget indhold,

fx "Peer to peer learning" og interaktion i online communities (Andersen & Ponti, 2014, s. 234). I et empirisk kvalitativt studie af nonprofit "Online peer to peer university" (P2PU) var der fokus på hvordan studerende arbejder connectivistisk og samproducerer og skaber indhold (Andersen & Ponti, 2014). Det viste sig at skellet imellem de studerendes læringsbaggrunde, skabte nogle problemer for det sociale samarbejde. Når der skulle samproduceres i en gruppe med mangel på deltagere med ekspertviden, medførte det spændinger mellem de erfarne og de uerfarne. Dette på trods af at mange af deltagerne faktisk opfattede samproduktion som en motiveringsfaktor. Denne forskel i kompetencer og forskellige læringsstile må kursusdesigneren tage højde for (Andersen & Ponti, 2014, s. 247).

Der er flere andre artikler der omhandler bekymring for fravalget af lærerkritik til fordel for "Peer reviews", hvor de studerende skal kritisere hinandens arbejder. Problemerne med at de studerende indbyrdes coacher og laver vurderinger på hinandens, opstår fordi de studerende ikke opfatter de andre studerendes viden, lige så værdifuld som underviserens. Det kan skyldes problemer med at skabe kvalificerede forbindelser til hinanden, at de studerende ikke kender hinanden godt nok og derfor har manglende tillid. Forskellige kompetence niveauer, kan påvirke læringen negativt. Det kan handle om mangel på respekt overfor nogle man ikke har et forhold til, eller mangel på tillid til at spørge om hjælp. (Fisher 2014; Kop, 2011; Kop & Fournier, & Mak, 2011) (Mackness et al., 2010). Knox konstaterer at de studerende lægger mindre værdi i de andres studerendes indholds vurderinger og foretrækker det institutionaliserede indhold (Knox, 2014. s 170).

Andersen og Ponti foreslår at brugerne opfordres til at være "contributors" og yder deres eget bidrag til udvikling og forbedring af kurserne, på samme måde som fx. i Wikipedia.

Undersøgelsen henviser til ideen om brugerdreven innovation, hvor der lægges op til at den studerende der skaber en innovativ opgave, som andre studerende hjælper med at løse (Andersen & Ponti, 2014, s.235; De Paula & Fischer & Ostwald 2001; Von Hippel 2005).

13.5 Tab af motivation

En af de ting, der er gennemgående i artiklerne er referencerne til den lave gennemførselsrate. Et memo (Naidu 2014) der samler forskellige undersøgelser, konstaterer at MOOCs brugere generelt ikke er særligt aktive, at engagementet falder hurtigt efter de første uger og at få fortsætter til slut. På Coursera platformen er der målt en gennemførselsrate på 9-10 procent (Agarwala, 2013¶; Sandeen 2013, s. 34). Eksamensraten på UK open university er mellem 0,5 og 20 % i forhold til 80 % på universitetets traditionelle studier. 38 % stopper før de får løst deres første opgave. Simpson konkluderer

at man skal være opmærksom på at der i sammenlignende undersøgelser kan være forskel på resultaterne, der skyldes at ikke alle opfatter dem der ikke afleverer en opgave som reelle startere og derfor ikke tæller med i deres undersøgelser (Simpson 2013, s. 108,106).

Simpson forklarer at en lille procent del af dem der ikke gennemfører, kan være grundet mangel på optagelseskrav og dermed manglende kompetencer, eller at nogen studerer videre andre steder, men at dette ikke er undersøgt. Der er også en formodning om at nogen deltager i kurser som supplement til deres hovedstudier, andre steder. Nogen kan have problemer i forhold til arbejde, sygdom og andre livs komplikationer (Simpson 2013, s. 106). Thrun, CEO for Udacity har beskrevet at fejlen i MOOCs succes handler om for dårlige studerende (Cottom, 2013¶).

Baggaley, refererer til (Mackness, & Mak, & Williams 2010) at de studerende mister motivationen, hvis informations flowet er for stort. Der er studerende der klager over en negativ tone i blogs, fordi indholdet ikke monitoreres, hvilket kan være medvirkende til at så få fuldfører et kursus. Knox konkluderer at de studerende kan blive frustrerede og overvældede over den massive mængde af materiale, og at "overload" af diskussioner og ressourcer for nogen, opfattes som støj. Mange studerende har forventninger om at de skal kunne nå det hele (Knox, 2014. s 169).

Selvom flere undersøgelser fremhæver den lave beståelsesprocent, er der grund til at forholde sig kritisk, da det er et meget stort antal elever der gennemfører, hvis man regner det ud forholdsmæssigt, i forhold til dem der traditionelt ville gennemføre (Kalman, 2014, s.8; Klawe & Schofield, 2014¶; Fisher 2014).

13.6 Kompetencer

I dag er mange MOOCs kun udbudt i begrænset tid og kompetencebaserede (De Langen & Van den Bosch, 2013, s.220). Kalman vurderer at ikke alle bare kan begynde på en MOOC, men at der er kompetencer, som man må have på forhånd, for at kunne bygge ovenpå. Dem der får mest ud af MOOCs, er dem der har kompetencerne til selv at regulere deres læring og derfor bedre til at sætte deres egne læringsmål (Schunk & Zimmermann, 2008, s.1; Steffens 2015, s. 47). Steffens ser også potentialet ved MOOCs, i relation til livslang læring og refererer til (Driscoll 2000) der skelner imellem, hvad en studerende har af ydeevne og hvordan potentialet for ydeevnen kan udvikles.

MOOCs virker mere motiverende på den voksne målgruppe og dem med fuldtidsarbejde, og sammenligner den gruppe der passer ind i MOOCs systemet, med de der læser på et åbent universitet, eller på andre måder ikke passer ind i det traditionelle system (Kalman, 2014, s. 6). Motivationen for at involvere sig, kræver at det er personligt meningsfuldt og lønner sig.

Det kan gøres ved at de studerende er med til at skabe et spændende artefakt, løse et interessant problem, samt at det der læres er spændende, eller giver kvalifikationer og et godt omdømme (Fischer 2014, s. 152).

13.7 Kreditering og feedback

Specielt feedback, både i form af kommunikation undervejs i studiet og feedback i form af krediteringer og dokumentation af kvalifikationer fylder meget i artiklerne, i forhold til motivation for at tage en MOOC.

Både Sandeens (2013) og Macleod et al. (2015) viser i deres undersøgelser, at der er et større krav fra de studerende om at få en form for akkreditering for studierne. Undersøgelser viser at det er muligt veluddannede læser for sjov, men det gælder ikke for studerende fra for eksempel Spanien og Grækenland. De økonomiske vanskeligheder påvirker behovet for at få et certifikat, og for at styrke karrieren (Macleod et al. 2015, s.58).

I første omgang har universiteterne ikke været særligt villige til at give disse krediteringer (Sandeem 2013, s. 35). Sandeen (2014) nævner i sin artikel nogle forskellige krediteringsproblemer, der er udviklet af "Universities UK". Det handler om hvordan man kan kreditere de studerende for forudgående viden. Kreditering efter at have afleveret en opgave, kreditering efter at have betalt for at aflægge en prøve på et fysisk testcenter og udlevering af opgraderings certifikat, efter at have betalt for identitetskontrol og eksamen ved "Proctoring", at en proctor/person der overvåger, at eksamen går rigtigt til. For at kunne lave krediteringer, er der nogle identificeringsopgaver der skal løses, således at man er sikker på de studerendes autencitet. Der bliver lavet test på foto og biometriske systemer, monitorering via webcam og brug af fysiske testcentre, men det er endnu ikke færdigudviklet (Sandeem 2013, s. 38).

Nogen universiteter er begyndt at give "nanodegrees" som en løsning på krediteringsproblemet (Steffens 2015, s. 53). Andre MOOCs udbudt af fx P2PU er gratis, ikke krediterede kurser, men tilbyder de studerende et certifikat (Andersen, R., & Ponti, M., 2014).

I USA findes der forskellige nævn, der skal oversættes til krediteringer for forudgående viden, fra ikke universiteter, fx fra militære akademier mv. Disse nævn ville kunne bruges til at oversætte MOOCs. Andre muligheder er at eleverne dokumenter deres færdigheder i et portfolio, der kan vurderes af et nævn og bruges til at søge om optagelse på videregående studier (Sandeem 2013, s. 36).

En undersøgelse af en Ghanesisk online uddannelse for lærere (Mereku 2014) viser dog, at der kan være et problem når det mere handler om at få papirer, end rent faktisk at få bedre

kompetencer fordi undervisningsmaterialets ikke er "up to date" eller passende (Kirkup, 2014, s. 2).

13.8 Delopsamling

Den måde der undervises på er afhængigt af mediet der bruges. Der findes mange muligheder i teknologien, men de bliver ikke brugt optimalt. Der er problemer med vedholdenhed til at afslutte MOOCs, hvilket kan afhænge af hvordan de forskellige motiveringsfaktorer udnyttes.

- Teknologien giver mulighed for læring uafhængighed af tid og sted
- MOOCs kan personaliseres gennem teknologien, fx. sprog og niveau
- Læring er en del af en social proces, som skal støttes og designes
- Forskellige kompetence niveauer skal tages i betragtning
- Feedback og kreditering er en motiveringsfaktor

14.0 Den globale dimension - flygtninge

De første MOOCs, viser en stor underrepræsentation af de studerende fra udviklingslande, der mangler adgang til højere uddannelse (Christensen et al., 2013, s. 8) (Aparicio & Bacao & Oliveira 2016). MOOCs har fra starten været sprogligt og geografisk struktureret og opbygget i og omkring lande hvor læring i forvejen har haft høj prioritet (Zhenghao et al. 2015 ¶Who Takes MOOCs?). Kalman, som er fra et Israelsk åbent universitet, er af den overbevisning at det er forkert at være tilfreds med, at mange fra udviklingslande får et tilbud om noget de ellers aldrig havde fået chancen til, og at universiteterne kan være tilfredse, bare der er nogen der gennemfører. Han mener der er en social risiko, ved at ignorere skellet mellem den kvalitet der tilbydes på online MOOCs, og den kvalitet et ordinært universitets studie tilbyder, hvor der f.eks. sikres kvalitet gennem optagelseskrav, rådgivning og personlig feedback samt opfølgning på fremskridt (Kalman, 2014, s.10,11). Af dem der gennemfører en MOOC er det folk fra udviklingslande og folk med mindre akademiske og økonomiske status der oplever de største fordele både karrieremæssigt og uddannelsesmæssigt og de fordele de angiver er mere håndgribelige (Zenghao & Alcorn & Christensen & Eriksson & Koller 2015). Undersøgelser viser at MOOCs ikke forventes at imødegå de udfordringer, der handler om at hjælpe studerende med dårligt stillede baggrunde eller studerende i udviklingslande, på grund af den etablerede businessmodel for MOOCs, der handler om så massiv deltagelse som muligt (Kalman, 2014, s.5). Steffens har lavet nogle lignende observationer der viser, at MOOCs i virkeligheden ikke er så åbne, at

alle kan deltage på lige fod. Hans undersøgelser viser, at arbejdsløse, kvinder og deltagere fra ulande er underrepræsenterede (Steffens 2015. s 52).

Fisher ser at der er muligheder i mødet mellem forskellige synspunkter, men det kræver opmærksomhed og forståelse for de kulturelle forskelle. Der kan blive behov for at ændre på MOOCs, fra lokalt til globalt og finde et fælles ståsted. Det kan være kulturelle forskelle, som måden man udregner brændstof forbrug på eller måler enheder (Fisher 2014, s. 155,156).

En undersøgelse fra 2012, viser en enorm stigning i den arabiske brug af internettet over de seneste 10 år (Internet world statistic 2012). RWAQ er en platform der udbyder MOOCs på Arabisk. Der udbydes blandt andet kurser i medicin, ingeniør fag, videnskab, social videnskab, religion og kunst. En af initiativtagerne til RWAQ, håber at MOOC kan reformere uddannelsessystemet. Det er rapporteret, at 46% af kvinderne i området er analfabeter og mænd og kvinder holdes adskilt i uddannelsessystemet. RWAQ har blandt andet sørget for at udbyde kurser med kvindelige undervisere. Disse MOOCs bliver også i høj grad anvendt af arabisk talende fra ikke arabiske lande (Macleod et Al. 2015, s.61). Macleod forventer at MOOCs vil øges til denne målgruppe i takt med at oversættelser crowdsources og flere ikke engelske platforme opstår (Macleod et Al. 2015, s. 57).

En anden måde at nå ud til områder hvor god undervisning er knap, er at ændre strategi, og indgå partnerskaber , lave reklame, og lave MOOC koncepter, der sikrer at man kan anvende dem, med deres egne lærere (De Langen & Van den Bosch, 2013, s.220). Clarà & Barberà (2014, s. 200) og (Knox, 2014. s 170) beskriver, at hvis de studerende bare er deltagere, der lader tilfældighederne råde, bliver det connective i virkeligheden ikke særligt fremtrædende og der bliver en mangel på diversitet. Knox refererer til (Lane & Kinser 2012¶), at et multinationalt universitet ikke blot kan agere som en broadcasting kanal, men må engagere sig, så læringen foregår begge veje, således at vi også kan lære af andre kulturer, samt at læring opnås gennem forskelle og ikke gennem ligheder, og at ordet "masserne" (Hardt & Negri 2004) henviser til noget uniformt, som aldrig kan komme til at rumme de forskelligheder befolkningen består af.

14.1 Delkonklusion

Der ligger et stort potentiale for anvendelsen af MOOC men kvalitet og forståelse af målgruppens behov og forståelse af kultur og diversitet er afgørende for at MOOC ikke skaber social ulighed.

- Forståelse for målgruppen og dens behov skal identificeres.

15.0 Erfaringer med MOOC målrettet flygtninge

I undersøgelsen af det grå litteratur, er det lykkedes at finde nogle få artikler der omhandler MOOC direkte målrettet til flygtninge.

15.1 MOOC i Daadab Camp Kenya

En af de gennemgående figurer i litteraturen om MOOC til flygtninge er Barbara Moser Mercer, som har gennemført nogle af de få pilotstudier, der refereres til. Moser-Mercers udgangspunkt har været at anvende MOOC til tolkekurser. I en avisartikel og et indlæg til topmøde om E-MOOCs beskrives Barbara Moser-Mercers pilotprojekt, gennemført i Dadaabcamp i Kenya, i samarbejdet med Kenyatta University in Nairobi. Projektet var i første omgang tænkt som et delvist netbaseret tolkningskursus, men stødte på en del politisk modstand, da Kenyas regering var bekymret for om de Somaliske flygtninge ville vende tilbage til deres hjemlande, hvis de fik mulighed for at studere. Ved at ændre kurset form til at være en MOOC, fik Moser-Mercer omvendt regeringen, da det sikrede at flygtningene ville kunne fortsætte deres studier uanset hvor de befandt sig geografisk (Cress 2014; Parr 2014¶).

Barbara Mercer Moser beskriver hvordan flygtninge i alt håbløsheden kun har et lyspunkt for enden af horisonten, hvor det eneste der kan forbedre deres liv og levebrød er viden, som er det eneste af værdi de ejer (Cress 2014, s 116). Specielt uddannelse på højere niveau og livslang læring har stor betydning. Mercer-Moser ser at der er mistillid til MOOC som uddannelsesform, hvilket kræver en masse tålmodighed i opbygningen af et læringsmiljø, før endelig læring kan finde sted (Cress 2014, s 116). Skabelsen af motivationen hos flygtninge er endnu vigtigere end hos almindelige studerende, hvilket kræver engagement fra omgivelserne (Cress 2014, s. 115). I undersøgelsen der fulgte to flygtninges deltagelse i en MOOC (Cress 2014, s.121), var begge flygtninge enige om, at den support de fik gennem emails og kontakt med undersøgeren var fundamental for motivationen og gennemførelse. Konklusionen var at konstruktion og opsætning af et supportsystem er essentielt for denne type studerende. Kritikken af de gængse MOOCs er ifølge Mercer, at de tilsidesætter socialkonstruktivistisk pædagogisk tænkning, som bliver på bekostning af de særligt udsatte. Metoden til at skabe en social platform, i stedet for at de studerende skulle arbejde individuelt med undervisningsmaterialet, har der været oprettet "learning hubs", med adgang til nettet, som flygtningene selv skulle administrere og som fungerede både som en teknisk og en samarbejdsplatform (Parr 2014¶Mooc makeover saves refugee course).

Barbara Mercer Moser peger på tre hovedproblemer hun har oplevet som generelle i forhold til undervisning i flygtninge lejre. Det ene er det teknologiske, det andet det kulturelle og det sidste det sproglige (Cress 2014, s.117). Teknologisk anbefaler hun at der laves kortere podcasts, som ikke kræver så meget båndbredde og mulighed for at downloade video til usb sticks. Det var vanskeligt at gennemføre identifikationsprocessen. Quiz spørgsmålene var svære fordi de stillede store krav til det sproglige, for at kunne skelne mellem engelske ord der ligner hinanden og eksemplerne i opgaverne relaterede mere til de nordlige egne og var svære at relatere til deres egen situering (Cress 2014, s. 121).

15.2 MOOC i Azraq flygtningelejr Jordan

En MOOC designer fra non profit organisationen Edraak.org, har været med til at lave en platform til den arabiske verden. (Bokai 2016 ¶Insights from using Massive Open Online Courses (MOOCs) in Refugee Camps). I et interview spørger hun om de erfaringer en CARE medarbejder i Azraq refugee camp i Jordan har gjort med MOOCs. Care har udbudt fire kurser siden 2014, "Børns mentale helbred", "Den arabiske contemporære by", "Skrivning af CV" og "Human Resource Management". Faciliteringen foregik på den måde, at der blev lavet en fremvisning på en fælles videoskærm en gang ugentligt i centeret, som efterfølgende blev diskuteret og forklaret og der var hjælp til at svare på online spørgsmål. De væsentligste observationer var en meget lille kvindelig deltagelse (10 %), en udfordring i at kunne navigere på platformen der fik nogen til at give op, mens andre ældre deltagere blev motiveret af udfordringen. Op til 4 timers ventetid for at komme til at give sine elektroniske svar, var ikke nok til at frustrere deltagerne. Facilitator havde ikke nok ekspertviden til at besvare alle spørgsmål. Der blev lagt stor vægt på at kurserne skulle være brugbare i samfundet og specielt børnepasningskurset var meget værdsat (Bokai, 2016¶).

16.0 Litteratur opsamling

Med udgangspunkt i litteratur reviewet, er der lavet nogle delkonklusioner, hvor de vigtigste pointer er opsamlet. Heraf er de vigtigste samlet i nogle overordnede kategorier, som er blevet til et kategoriserende framework (Mertens 2015, s. 116). Dette anvendes til at skabe nogle undersøgelsesspørgsmål og temaer til analysen og senere vende tilbage til i diskussionen.

De strukturelle dimensioner

MOOCs udgør et samfundsmæssigt og politisk potentiale, i forhold til omkostninger og effektivisering af læring, på tværs af antal, niveauer, grænser, tid og rum. Læring er en del af en social proces, som kan støttes og designes.

Medie dimensionen

Læring og medie er afhængige af hinanden, og potentialet afhænger af de forskellige MOOCs typer og hvordan læring og teknologi bliver brugt til at personalisere sig til målgruppen, fx gennem sprog og niveau.

Menneske dimensionen

Potentialet i MOOCs afhænger af hvordan det bliver brugt. Det er afhængig af alder, niveau, curriculum, krediteringer og markedsføring. Det er afhængig af menneskets motivation og kompetencer og lyst.

Hvilke spørgsmål kan der arbejdes videre med, for at interaktion mellem flygtninge og MOOCs kan styrkes?

Hvad ved vi om målgruppen og dens behov? Hvilke læringspotentialer udgør de forskellige MOOCs typer? Hvilke strukturer kan identificeres der har indvirkning på potentialet? Hvilke læringstyper er der behov for i målgruppen?

Det var kendetegnende for alle undersøgelserne, at ingen havde minoriteten med i deres undersøgelse. Det lægger op til at undersøge noget mere om hvad flygtningene selv siger. Et andet punkt der viste sig helt i starten af informationssøgningen, var den meget lille forskning i forhold til MOOCs i Danmark og intet i relation til MOOCs og flygtninge. Det betyder at jeg undersøger de forhold, der kan have betydning for implementering af MOOCs i fremtiden.

17.0 Undersøgelse

17.1 Afgrænsning:

I afhandlingen afgrænses der til at fokusere på gruppen af unge flygtninge på 18-35 år, der bedst harmonere med de allerede eksisterende MOOCs tilbud og som kunne profitere af MOOCs som måske eneste mulighed, for at få en uddannelse eller kunne færdiggøre en påbegyndt uddannelse. Litteraturgennemgangen viste, at der mangler en stor del forarbejde, hvis MOOCs skal fange de studerende, så de gør den færdig. Med baggrund her i afgrænses der til at afdække de omstændigheder der skal være tilstede, for at MOOCs kan blive en attraktiv uddannelses mulighed.

18.0 Problemformulering:

Med udgangspunkt i Halsnæs kommune som casen, vil specialet undersøge de vilkår der har betydning for, at MOOC kan anvendes og være med til at gøre flygtningene mere attraktive

for det danske samfund, og hvilke vilkår der har betydning for at MOOCs bliver mere attraktive for Syriske flygtninge i Danmark.

De sociale strukturer og processer afdækkes gennem følgende undersøgelses spørgsmål:

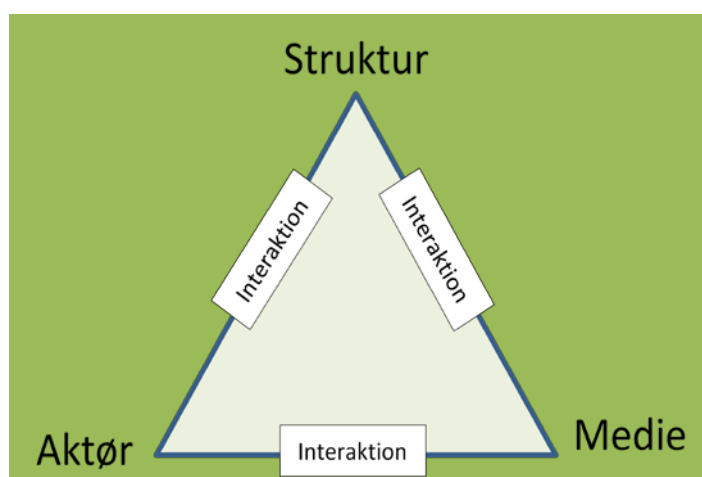
- *Hvad ved vi om aktøren, der kan have betydning for potentialet i MOOCs?*
- *Hvilke strukturer har indflydelse på potentialet for MOOCs?*
- *Hvordan skulle en MOOC se ud for at udgøre et potentiale for flygtninge?*

19.0 Teoretisk framework

Analysen er struktureret med afsæt i flygtningenes position og relation til omverdens struktur, og omverdenens position og relation til flygtningene. Der inddrages også flygtningenes og mediets (MOOC) indbyrdes relation.

19.1 Interaktionsmodel

Med udgangspunkt i Bruun Jensens interaktivitets trekant, deles de forskellige resultater op i temaer, for at undersøge hvordan læringsperspektiverne fremtræder som gensidige strukturer og forskelle i forhold til aktøren, strukturen og mediet (Bruun Jensen, 2008, s. 26), hvor mediet er repræsenteret af MOOCs og teknologien bag MOOCs. Klaus Bruun Jensen (2008) og Yates & Orlikowski (1992, s.299) har videreudviklet en model, der er baseret på Giddens strukturteori, men har tilpasset den til teknologisk brug. Anthony Giddens mener at den sociale struktur og det institutionelle og den etablerede måde at gøre ting på, kan ændres ved at mennesker bliver opmærksomme på, hvad det er de reproducerer og forsøger at ændre på de givne vilkår. Denne tankegang kræver at der ikke blot ses på modsætningen mellem mennesket og omverdenen, men ser det som et system der består af en gensidig påvirkning (Giddens & Pierson, 1998, s.77; Andersen, 2007, s.12).



20.0 Medie

En aktør skal her ses i den brede kontekst (Andersen, 2007, s.12), som det også er beskrevet af en anden af den nye Pragmatismes hovedfigurer, Bruno Latour (1999), der beskriver hvordan både ting og mennesker kan handle. De menneskelige valg indlejres i MOOCs gennem mediet, der tilfører computeren og det teknologiske system agens. For at svare på spørgsmålet om, hvordan teknologien og mediet har betydning for MOOC potentialet til flygtninge, vil specialet undersøge hvordan konceptet og motivation interagerer med hinanden. Når MOOCs skal rettes mod flygtninge, findes det desuden essentielt at opnå viden om, hvilke læringsteknologiske valg der kan motivere til læring.

Litteraturgennemgangen [afsnit 10](#) viser tre forskellige MOOCs typer, CMOOCs, XMOOCs og HMOOCs, som er karakteriseret ved forskellige læringstilgange.

20.1 CMOOCs

De connective MOOCs er bygget på den grundlæggende ide, at folk med fælles interesser kommunikerer og interagerer med det formål, sammen at skabe ny viden. (Siemens 2006) Gruppen indgår i et læringsfællesskab der skaber generativ læring og samarbejder for at skabe mening og viden (Steffens 2015, s. 53). Connectivismen fungerer gennem den enkeltes selvregulering af læring, hvor samkonstruktion af viden, foregår uafhængigt af lærere eller institutioner (Knox, 2014. s. 166).

Connectivismen kritiseres af Clarà & Barberà (2014), i forhold til om det overhovedet er en egentlig læringsteori, fordi den ikke kan bruges til at skabe og designe udgangspunktet for læringen. Med udgangspunkt i et utopisk billede af undervisning (Illich,1978) hvor læring sker gennem et netværk af relationer og ikke gennem institutioner, har Clarà & Barberà lavet en undersøgelse af connectivismen. De konkluderer at den connectivistiske tankegang ikke er tilstrækkelig til at forklare den læring der sker og er problematisk i forhold til pædagogikken i MOOC (Clarà & Barberà, 2013 s.129 -130). Ifølge Clarà og Barberà er det pædagogiske problem for connectivismen, at Siemens giver sine studerende mange instruktioner og beder dem planlægge deres læring helt ned i detaljen, hvilket er en selvmodsigelse af teorien, der bygger på at læring skal ske af sig selv. Noget af det kan forklares med, at de studerende endnu ikke har lært at lære selv, men det kan også skyldes at teorien ikke fungerer efter intentionen (Clarà & Barberà, 2014, s. 200). Connectivismen kan komme til at udgøre de første tiltag til en ny læringsteori, men burde tage mere

udgangspunkt i de gamle teoretikere som Piaget og Vygotsky (Clarà & Barberà, 2014, s. 199). Forfatterne kommer med teoretiske anvisninger på hvordan man kan udvikle konceptet for MOOCs. Vygotski frembringer nogle teorier der kan bruges som udgangspunkt for pædagogiske løsninger. For eksempel kan der fokuseres på at skabe de bedste betingelser for "zone for nærmeste udvikling" mellem to eller flere personer, således at viden bedre internaliseres og optages i personligheden (Clarà & Barberà, 2014, s. 204-205). En anden mulighed er at se på Piaget, hvor udgangspunktet for en pædagogisk løsning kan være, at skabe en kognitiv konflikt der tvinger mekanismen til at reagere på en bestemt måde, for at opnå kompensation (Clarà & Barberà, 2014, s. 204 -205).

En anden kritiker af Connectivismen er Canairo. Canairo (2010) er kritisk overfor Connectivismen, fordi den har for stort fokus på den individuelle læring (Steffens 2015, s. 45) og har videreudviklet konceptet til det han kalder for "Generativismen". De nye åbne læringsressourcer har nogle muligheder som ikke er dækket af de traditionelle læringsteorier, fordi kompleksiteten af læring er forandret af de teknologiske muligheder. I modsætning til den adaptive læring, genereres ny læring ud fra gammel kodificeret læring, der deles i fællesskab. I følge generativismen er der brug for nye kompetencer og en ny måde at anskue social læring på som en videnskabsende aktivitet, hvor ny viden genereres ud af tidligere kodificeret viden, dvs. en konstant omstrukturering af viden. Dette appellerer til menneskers evne til at uddrive mening ud fra erfaring og skabe mening ud af en fælles konventionel viden (Steffens 2015, s. 45, 47).

20.2 XMOOCS

XMOOC er den betegnelse der bruges om de MOOCs der udbydes af universiteterne gennem store fællesplatforme. Knox (2014) undersøger i sin forskning om XMOOCs udbudt på nogle af de største platforme, Coursera, Udacity og edX. Han konkluderer at aktiviteterne er en spejling af den konstruktivistiske tilgang til pædagogik og en opskalering af det, som foregår på de fysiske universiteter (Knox, 2014, s. 166) og at pædagogikken er baseret på behavioristisk transmissiv læring, gennem optagede videoforelæsninger, kombineret med quiztest, som primært er en solo aktivitet (Knox, 2014, s. 166). Ifølge Clarà & Barberà (2014 s. 204-205) kan man anvende Piagets pædagogiske udgangspunkt til at skabe en kognitiv konflikt, som tvinger mekanismen til at reagere på en bestemt måde for at opnå kompensation. Piagets kognitive læringsforståelse er koblet til, at et resultat kan være enten rigtigt eller forkert. Kritikken af denne tilgang til læring er at verden ikke er forudsigelig og derfor kun er anvendelig, i en verden hvor man ved hvad man har brug for (Illeris 2009, s. 54,66).

Når indholdet præsenteres gennem tekst, video og billeder, betyder det at studerende i mange tilfælde ikke bliver støttet til interaktion (Steffens, 2015, s. 53). XMOOCs støtter ifølge Canairo (2010) den adaptive læring³, men får ikke de studerende til at skabe læring selv.

Knox (2014) undersøger et andet koncept for MOOC, der har det formål at udfordre tendensen i Causeras XMOOCs og konstaterer at det godt kan lade sig gøre, at anvende video på en måde hvor videoerne ikke leverer et svar, men fungerer som oplæg til tutorstøttet interaktion og diskussion. Det sociale blev støttet gennem videokonferencer og de studerende skulle indbyrdes vurdere hinandens opgaver (Knox, 2014. s 166).

20.3 HMOOCs.

De hybride MOOCs kombinerer instruktioner og videoer der kan ses hjemme med opfølgende støtte og diskussioner på et fysisk uddannelsessted.

Kalmans undersøgelse (2014) viser at HMOOCs kan være med til at forbedre eksisterende koncepter på de fysiske uddannelser gennem collaborativ læring, konstruktivistisk læring og muligheden for flipped classroom, som er en kombination af selvreguleret læring og personlig opmærksomhed fra en lærer (Kalman, 2014). "Flipped classroom" kan betyde at eksempelvis instruktion og viden modtages hjemme men, at indholdet diskuteres på det fysiske undervisningssted. Denne form for undervisning kan give mere tid til klasseaktiviteter som diskussion og interaktion (De Langen & Van den Bosch, 2013, s.220; O'Connor, 2014 s. 630; Kalman, 2014, s.11). HMOOCs giver også mulighed for at optimere på de eksisterende uddannelser ved at udbyde distancelæring på kurser der eksisterer i forvejen. (De Langen & Van den Bosch, 2013, s. 220). Fordi HMOOCs bliver en integreret del af de almindelige universitets studier, ved at det kun er dele af indholdet der læses gennem en MOOC, mens resten foregår på skolen, betyder det at de studerende får mere support (Firmin et al.; Bates 2014,s.145). Kritikken af dette koncept, der også kaldes "Flipped Classroom", står i modsætning til den connectivistiske og eksperimentelle tilgang, som Siemens og Downes står for, hvor det er de studerende der designer og skaber læringen (Knox, 2014. s 165).

³ Adaptiv læring betyder aktiv tilpasning til samfundets krav og tilpasning af omgivelserne til egne behov (Illeriis 2009, s. 50)

20.4 Motivation

Naidu (2014) skelner mellem to forskellige motivations typer, herunder ekstrinsisk og intrinsisk motivation, som driver de studerende til at lære. Det ekstrinsiske er behovet for præstation og opfyldelse af ydre behov, som eksempelvis dokumentation og krediteringer for deltagelsen. eksamensbeviser, mens det intrinsiske, handler om effektivitet og vedholdenhed, samt engagement. Naidu (2014, s.2) mener at, hvis der kan grundlægges et engagement i starten, vil det styrke engagementet fremadrettet.

Motivation til læring er ifølge den behavioristiske tankegang, betinget af den belønning eller konsekvens adfærden udløser. Burrhus F. Skinner arbejder med to forskellige former for betingning, herunder instrumentel og operant betingning. Skinner er af den opfattelse at den bedste metode til at udvikle læring og nå sine læringsmål, er ved at tilrettelægge serier af operant betingning (Illeris 2009, s. 44). En anden af behaviorismens grundlæggere var Edward Thorndike der også arbejdede med den instrumentelle betingning, "Trial and error" learning, der handler om at organismer lærer gennem aktivt at forsøge at udføre en opgave og lærer gennem sine fejl (Illeris, s. 62). En anden teori der også er funderet i den behavioristiske tankegang, er "Mastery learning" (Bloom 1971, s.47-63), som handler om hvordan man kan anvende gentagelse i læringen. Ifølge Bloom (1971) foregår dette ved at læring sker, når man mestrer et niveau, er man klar til at gå videre til det næste. Bloom mener også at tidsfaktoren kan være en motivation for læring (Bloom 1974, s. 682-688), hvilket medfører at der bør tages hensyn til at ikke alle der lærer lige hurtigt.

20.5 Selvregulerende læring og kompetencer

For at vide hvordan flygtninge kunne anvende potentialet for MOOCs, er det relevant at inddrage begrebet selvregulering og selvreguleret læring. Zimmermann (1989) definerer en selvregulerende studerende, som en person, der metakognitivt⁴ og motiveret, aktivt handler og er deltager i sin egen læringsproces (Zimmerman, 1989). For at kunne selvorganisere sig, kræver det at mennesket motiveres gennem et mål (Shunk, 2001) og det kræver en kombination af vilje og kompetencer (Montalvo & Torres, 2004). Selvregulering indebærer at mennesket systematisk kan styre sine tanker og følelser imod disse mål (Zimmermann, 2000). Albert Bandura kalder det også mestringsforventning (Self-efficiency), som dækker en kombination af personlige evner, adfærd og omgivelserne (Bandura,1982). Med udgangspunkt i den positive psykologi, er vilje og motivation (Seligman, 1990) to

⁴ Bevidsthed om egen tankeprocesser (Illeris 2009, s.78).

forskellige begreber, hvor motivation relaterer til det følelsesmæssige og viljen er det der driver til handling.

Et af specialets opgaver må derfor være at identificere, hvad der er motivation og vilje til hos aktøren/flygtninge og hvad der kan imødekomme de mål flygtninge har og hvilke mål omgivelserne har, som kan lede til brug af MOOCs.

21.0 Aktør

Aktøren er i dette speciale defineret som flygtningene. For at kunne vide noget om de vilkår, der har betydning, i forhold til hvor attraktive MOOCs kunne blive for gruppen, må vi vide noget om flygtningens handlinger, motiver og kompetencer i relation til uddannelse. I det ovenstående kapitel blev motivation og kompetencer inddraget. I dette kapitel omhandles aktørens handlinger.

21.1 Agens

I det senmoderne samfund er der sket en ændring i forhold til hvad pædagogik er. Læring har ikke længere kun en opdragende funktion, men er et værktøj som det enkelte individ kan anvende for at skabe de bedst mulige livsbetingelser (Kampmann et al. 2004, s.19-21). I modsætning til den kritiske teori, skal struktur ses i relation til begrebet "agens". Mennesket er ikke et offer for strukturen, men kan handle frit. Strukturen tvinger ikke et menneske til at handle, men struktur og menneske påvirker hinanden indbyrdes (Esmark & Laustsen & Andersen, 2005). For at undersøge den menneskelige handling, inddrager jeg interaktionen mellem individ og omverden. Hertil vælges i afhandlingen, inddragelse af nogle begreber der har det til fælles, at de koncentrerer sig om menneskets agens i betydningen "evne til at handle" og "mulighed for at handle". Anthony Giddens er optaget af struktur- aktør modsætningen og hvordan begges indbyrdes handlinger er afhængige af hinanden. Aktøren påvirker samfundet gennem aktive og bevidste handlinger og samfundet påvirker aktøren gennem strukturer. Disse strukturer kan udgøre både muligheder og begrænsninger for handlinger (Andersen & Kaspersen 2013, s. 455) og handlinger kan være med til at reproducere og fastholde gamle systemer (Kaspersen 2002, s167). For at vide noget om flygtningenes og samfundets indbyrdes interaktion, må de individuelle handlinger og motiver undersøges, men i henhold til Giddens også hvordan der interageres med omverdenen og strukturen.

21.2 Resilience teorier

En af de teorier der fokuserer på at styrke mulighederne for handling, er resilience teorierne. De er opstået ud af den positive psykologi, hvor der ikke fokuseres så meget på

magtperspektivet, men i stedet på hvordan forskellige styrker hos den enkelte kan anvendes i forhold til at tilpasse sig til samfundet (Mertens 2015, s. 116). I denne opgave anvendes det danske ord "*modstandskraft*".

I specialet forstås modstandskraft som beskrevet hos Michal Ungar (Ungar 2008, s. 218), som et individs evne til at overvinde modgang og fortsætte sin normale udvikling, på trods af de vanskeligheder det møder. Det handler om individers kapacitet til at navigere i livet og anvendelsen af de psykologiske, sociale, kulturelle og fysiske ressourcer, som er nødvendige for at opretholde trivsel. Det handler om de evner man er udstyret med som resultat af ens udvikling og om kompetencer og handlingsstrategier (Ungar, 2008, s. 220). Illeriis definerer kompetencer som et helhedsbegreb der "integrerer alt hvad der skal til for at magte en given situation eller sammenhæng" (Illeriis 2009, s. 143). Her skelens imellem læringskompetencer, evnen til at lære og kompetencer i betydningen kvalifikationer og færdigheder til at mestre livet.

Piaget opfatter evnen til at lære som en evolutionær udvikling i mennesket. Dette forgår som et samspil mellem tilpasning til samfundets behov - *Adaption*, samt tilpasning af samfundet til egne behov. Når der foregår ny indlæring er der to måder det kan tilpasses i forhold til det den lærende ved på forhånd. Det kan ske gennem *assimilation*, det vil sige ved at læring tilføjes og integreres i det eksisterende, eller det kan ske ved *akkommodation*, gennem en omstrukturering af det lærte. Det vil være forskelligt fra person til person hvilken læring der opstår, da vi alle har forskellige menings skemaer (Illeriis 2009, s. 50-52). Akkommodation forbindes typisk med de kompetencer der opnås gennem problemløsning, hvor begreber som refleksion, kritisk tænkning og bevidstgørelse sættes i spil (Illeriis 2009, s. 57).

Modstandskraft eksisterer ifølge Ungar (2008) ikke kun som kapacitet, individuelt og kollektivt. Det kan opstå gennem tilpasning (*adaption*) og gennem, forhandling og interaktion mellem personen og de samfundsmæssige vilkår og ressourcer der forhandles om (*akkommodation*). Derfor må der være bevidsthed på strukturelle mangler i samfundet og hvilke sociale politikker, der er vigtige at kende, for at handlekraften i forhold til at ændre på sine vilkår kan styrkes. Denne modstandskraft kan opbygges og konstrueres gennem omgivelserne støtte, men det kræver at der er overensstemmelse mellem hvad den enkelte og omverdenen opfatter som god udvikling og gode handlestrategier (Ungar 2008, s. 221). For at MOOC kan indgå som potentiale for læring og udvikling og bidrage til resilience hos flygtninge, må det derfor sættes i relation til forventningerne om hvad der i samfundet forstås som god læringsmæssig udvikling.

21.3 Vygotskis Zone for nærmeste udvikling

Ifølge Vygotsky findes mentale processer to gange. Først på det sociale plan og senere på det individuelle plan. Første gang påvirkes menneskets handlinger af kulturen og historien fra den gruppe man er en del af og senere som en individuel mental proces. Udviklingen af et menneske er lige så meget afhængig af de interpersonelle relationer, som af den individuelle modning (Vygotsky, 1978, s. 57; Harre 2004, s. 3). Niveaueet for læring opstår grundlæggende fra de relationer der er mellem individerne (Vygotsky, 1978, s. 57). Vygotskis tanker er videre forarbejdet af Bruner & Haste (2010) der mener der sker en stilladsering, "scaffolding", hvor der skal skabes ligevægt mellem det mennesket selv opsøger af læring og den læring der opstår i samarbejde og med hjælp fra omverdenen.

21.4 Social læring

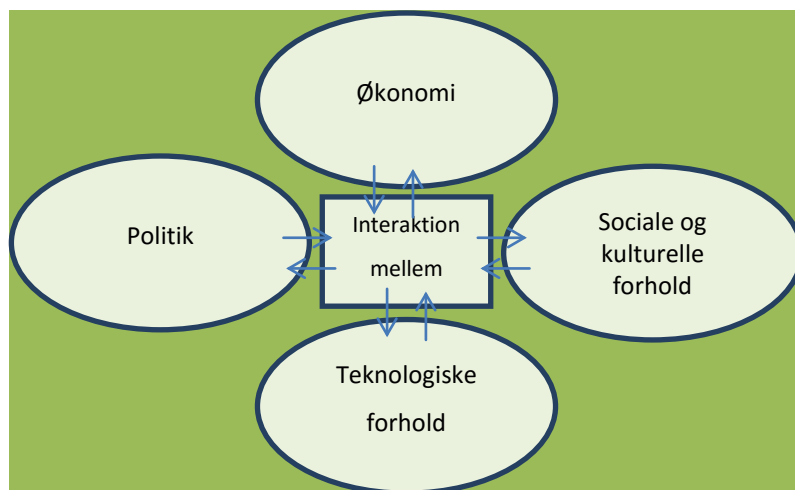
Albert Banduras var en af de første der i tresserne begyndte at beskæftige sig med de sociale aspekter for læring, men med udgangspunkt i behaviorismens tilegnelsesteorier (Illeriis 2012, s.125). Siden 1980'erne er der kommet teoretikere til, som Peter Jarvis, Etienne Wenger og Jean Lave og Kenneth Gergen, der har flyttet fokus fra *tilegnelsen* af læring, til læringens sociale dimension, det sociale samspil og den fælles videnskonstruktion (Illeriis 2009, s. 35). Wenger og Lave brugte begrebet "situeret læring" for at beskrive, "*hvordan læring er et integreret og uadskilleligt aspekt af den sociale praksis*" (Illeriis 2012, s.129). Deres beskrivelser af den sociale læring tager udgangspunkt i hvordan forløb og resultat af en læringsproces, hænger tæt sammen med de sociale aktiviteter og sociale sammenhænge som den studerende er en del af (Illeriis 2009, s. 108; Illeriis 2012, s.127). Wenger og Lave definerer situeret læring som et læringsperspektiv, der påstår at erkendelse og læring har en relationel karakter. At læring indebærer meningsforhandlinger og at det har betydning for den studerende, om læringen er vedkommende og er motiverende for engagement. Resultatet er at man må se den studerende som en helhed, der udvikler sig gennem gensidig aktivitet med sin omverden og ikke blot er passiv modtager af læring i medieret form (Illeriis 2012 s 130). Potentialet for MOOCs ligger også i opløsningen af det Anthony Giddens kalder "Time and Space separation" - Hvor meget af den sociale interaktion er opløst i forhold til tid og rum. Dette forhold har betydning i forhold til hvordan en organisation kan fungere optimalt i det moderne samfund (Andersen& Kaspersen 2007, s. 422).

22.0 Struktur

For at vide hvordan MOOC kan anvendes som potentiale, i forhold til at gøre flygtninge mere attraktive for det danske samfund, må vi vide noget om strukturen i kommunen.

Kommunen repræsenterer mange forskellige strukturelementer, der udgør flygtningenes modsætning og omverden. Ved at vælge den pragmatiske tilgang, ses der både på aktørens og struktursystemets og samfundets perspektiv. I det ovenstående kapitel blev Anthony Giddens argumentation for at inddrage både aktør og struktur perspektivet omhandlet, da relation mellem individ og samfund og de sociale handlinger er indbyrdes afhængige (Andersen 2007, s. 12). Samfundet har nogle behov for at systemet kan opretholdes og reproduceres, og det foregår gennem forskellige socialiseringsprocesser (Andersen & Kaspersen 2013, s. 455).

Litteratur reviewet viser forskellige omverdensfaktorer, der i samspil med aktøren påvirker hvordan MOOCs potentialet kan implementeres og anvendes. Kommunen har nogle behov, der er udtrykt gennem forskellige dispositiver, der skal opretholde fællesskabet (Boltanski 2011 s.27, s.60). Der er politiske regler og forskrifter, de økonomiske forhold sociale og kulturelle forhold og teknologiske forhold, i det omfang der er bestemmelser der regulerer udviklingen af teknologiske muligheder.



22.1 Boltanski

Boltanski arbejder med forskellige værdiregimer og værdipositioner, som er de meningsforskelle der er udgangspunktet for menneskets forhandlinger om retfærdighed. Det ville være for omfangsrigt at nævne alle de typiske værdiforskelle Boltanski har identificeret, hvorfor der i det følgende afsnit fokuseres på de værdiforskelle som har betydning for analysens resultater og som repræsenterer de største problemer der har vist sig i interaktionen mellem flygtningene og omverdenen. Undervejs vil empirien blive holdt op mod relevant teori, men til den komparative analyse har jeg valgt at anvende Boltanskis værdiregimer som en metateori, for at skabe en overordnet struktur på analysen af hvilke værdier der fremtræder i interaktionerne mellem flygtningene og omverdenen.

Den domestiske verden beskriver hvordan storhed relaterer sig til de netværk og relationer man indgår i. Personen skiller ikke sig selv fra krop, familie, slægt eller jord og er forbundet med traditioner og han definerer sin storhed gennem den position han indtager i netværket (Boltanski 2011, s 58).

Opinionens verden henter sine værdier i anerkendelsen fra andre, og anerkendelsen opfattes som den eneste virkelighed der har betydning (Ibid, s. 59).

Borgerverdenen har sine værdier fra fællesskabet. Mennesket opgiver sine egen personlige interesser til fordel for fællesskabet. Fællesskabet opretholdes gennem forskellige dispositiver, symboler og objekter der materialiserer logikken i den sociale praksis. Det kan være gennem love, regler og institutioner (Ibid, s.27, s.60).

Markedsverdenen koordinerer individer gennem "goderne sjældenhed", hvor det er opnåelsen af goderne der er målet (Ibid, s. 61). Vigtige personer defineres som købere og sælgere og forbindes gennem en konkurrencerelation (Ibid, s. 62; Boltanski & Thevenot 2006, s. 47).

Det Boltanski ikke har med, er at der også foregår interaktion mellem mennesket og mediet som er teknologien.

23. Metode

Undersøgelsesmetoden er baseret på den eksplorative form, hvor vilkårene for udviklingen af MOOCs undersøges til gruppen af flygtninge. På forhånd var der ingen forventning om, hvad undersøgelsen ville ende ud med og teorier blev inddraget efterhånden som behovet opstod igennem litteraturreviewet, for at sikre den størst mulige relevans for de videre undersøgelser (Voxsted 2010, s. 185). Specialet er ikke teorisøgende, men er inspireret af nogle tanker fra Grounded theory, som beskrevet af Glaser og Strauss, hvor målet er, at nå frem til nogle anvisninger for hvordan interaktion mellem aktør og MOOCs kan styrkes i praksis. Kategorier identificeres og relationer imellem dem indgår i en komparativ analyse (Launsø og Rieper 2005, s. 170). Den bygger i lighed med grounded theory, på induktiv systematisk opdagelse ud fra det data der fremkommer i forskningen, modsat deduktiv forskning, der reducerer resultaterne. Undersøgelsen søger efter generelle sammenhænge og forankres gennem deltagende observationer (Mertens 2015), af den praksis der foregår på bibliotekets videnscafé.

23.1 Triangulering

I opgaven anvendes triangulering, som er en kombination af forskellige metoder i dataindsamlingen (Voxsted2010, s. 23). For at få større viden om mine svarpersoner og deres livsverden er der taget udgangspunkt i en kvantitativ undersøgelse af uddannelse hos

Syriske flygtninge, nogle kvalitative semistrukturerede interviews og observation/deltagende observation. Den Kvalitative metode baserer sig i modsætning til den kvantitative metode, ved ikke at basere sine resultater på numerisk data, som fx statistikker og tal, men på vigtigheden af ord, billeder og artefakter og indeholder dybdegående beskrivelser af koncepter, praksis og omgivelser (Mertens 2009 s. 3; Mertens 2010 s. 225).

Selvom der kun er en enkelt kvantitativ undersøgelse med i opgaven, er opgaven bygget op som en "Mixed methods" model (Mertens 2015), for at få så stort et overblik over dette nye uddannelse felt som muligt. "Mixed methods" betyder, at der anvendes et mix af kvalitative og kvantitative undersøgelses teknikker, forskellige metoder, tilgangsvinkler og koncepter eller sprog i et eller flere relaterede studier. Metoden er en kombination, hvor forskeren kan indtage både forskellige positioner og perspektiver (Johnson & Onwuegbuzie & Turner, 2007, s. 120).

Metodisk får valget af pragmatismen som optisk linse, den betydning at specialet også følger aktørerne, hvordan de beskriver sig selv og hvilke værdier der formuleres af de involverede parter og hvordan praksis begrundes og udtrykkes gennem handling (Boltanski 2011, s 18).

Et begreb får sin mening af de praktiske følger, når man følger den pragmatiske filosofi.

Pragma betyder handling hvilket betyder at man må studere adfærden og de sociale interaktioner gennem beskrivelse af strukturerne (Andersen & Brande & Korsnæs 1998, s. 198). Det betyder at der som udgangspunkt tages fat i en problembeskrivelse i stedet for et forskningsspørgsmål. (Andersen & Brande & Korsnæs 1998, s. 83,198; Martinsen & Norlyk, 2011 64-68).

Denne fænomenologiske tilgang er beskrevet af blandt andet Edmund Husserl.

23.2 Fænomenologi

Ifølge Husserl er fænomenologien en måde at beskrive på, som sammenligner, skelner eller knytter, adskiller objekt uden at forklare de fænomener der viser sig (Husserl 1997 s. 132).

"Det som kommer til syne" er udgangspunkt for Husserls fænomener (Thyssen 2013 s. 562). Husserl kaldte den oplevede verden for livsverdenen (Ibid s. 561). Ved at rette sin iagttagelse på sine iagttagelser og søge efter intentionen, kan man få øje på begge sider af det indre og det ydre (Ibid, s 562).

23.3 Interviews

I empirien er medtaget interview ud fra to forskellige positioner som gør det ud for aktør/individ og strukturperspektivet.

- Interviews med integrationskonsulenter.
- Interviews med 5 flygtninge fra Syrien.

Med udgangspunkt i Vygotski og Piaget, giver det mening at identificere hvad henholdsvis samfundet og det enkelte individ mener det har behov for og med udgangspunkt i de sociale læringsteorier, må det udledes hvad det er for en sammenhæng mennesket er situeret i, for at skabe læring der giver mening for den enkelte. Dette har haft betydning for formuleringen af den semistrukturerede spørgsmål til interviews.

Den semistrukturerede interviewform er ifølge Voxsted (2010, s. 213) primært baseret på "Hv" spørgsmål, for at åbne op for de historier der senere kan tages udgangspunkt i (Kvale og Brinkmann 2009 s. 143-144). I den eksplorative interviewform forfølges de interessante aspekter fra de første interviews og fortolkes mere dybtgående efterfølgende (Kvale & Brinkmann 2015 s. 252). Interview rammen, er bygget over Brunn Jensens interaktionstrekant, hvor spørgsmål er stillet for at få flygtningene til at beskrive aktørrollen, de individuelle oplevelser af uddannelse og uddannelsesaspektet, behovet for læring, strukturrelationen, oplevelser i forhold til strukturelle og kulturelle barrierer, motivation til at lære og motivation til at tage hånd om egen læring, samt relation til mediet. Da ingen af de adspurgte kendte til MOOCs, blev relationen til mediet, spørgsmål om den mere generelle brug af computeren i læringsøjemed.

Interview analyseres gennem en meningskondensering, baseret på kategorierne, system, aktør og medie. Meningskondensering betyder ifølge Kvale & Brinkman (2015, s. 267) at længere udsagn forkortes, så det indeholder det mest centrale.

23.4 Etik

I forhold til at tilpasse spørgsmål, måtte jeg gøre mig nogle etiske overvejelser. De vigtigste overvejelser er ifølge Ungar & Liebenberg (2011) og Mertens (2015, s. 376), at inddrage medlemmer fra den undersøgte gruppe, når der laves multikulturelle studier. Ved at lave interview med 5 flygtninge fra Syrien og indgå i samtaler med flygtninge under observationerne på biblioteket, sikrer jeg at de bliver hørt. De etiske overvejelser handler også om at bevidstgøre deltagerne i undersøgelsen (Mertens 2010, s.11). I observationerne blev de, der kom hen, hvor jeg stod og observerede, og dem jeg indgik i en dialog med, informeret om at jeg var i gang med at udføre undersøgelser til et speciale om uddannelse til flygtninge.

Som beskrevet i kapitlet om min egen for forståelse, skulle jeg være opmærksom på egen Bias. (Prieur, 2005 s. 118-119). Et af de problemer der opstod i interviewet var at intellektualiseringen måtte pakkes helt væk. Alligevel var det svært, fordi spørgsmålene kom til at fremstå som om uddannelse var vigtigere end job. Denne dualitet gav nogle etiske

overvejelser omkring hvordan spørgsmålene, som jo havde fokus på uddannelse, ikke skulle give indtryk af, at jeg ikke værdsatte interview personernes store effort til at få et job, som jo i bund og grund var en resilient tilpasning til samfundets krav. Efter interviews havde jeg nogle samtaler hvor jeg forklarede nærmere hvorfor jeg havde spurgt som jeg gjorde. En anden etisk overvejelse var, hvorvidt jeg skulle give hånd, som nogle muslimer ikke ønsker. Det viste sig dog at alle de flygtninge jeg talte med rakte hånden ud, således at det foregik på deres initiativ. For at undgå at støde nogen med min påklædning, valgte jeg at dække mine ben og arme til.

23.5 Observationer/deltagende observation

Af kvalitativ dataindsamling, har jeg udover interviews lavet observationer i Bibliotekets videnscafé. Observation foregik i starten af forløbet på stedet med en notesblok. Senere undersøgelser i videnscaféen foregik som deltagende observation. Deltagende observation er en mulighed for selv at opleve og beskrive de processer og fænomener der opstår i situationen (Mertens 2015, s. 379). Det gav en mulighed for at tale og diskutere mere uformelt med de Syriske flygtninge, mens jeg hjalp dem med at løse forskellige problemer i forhold til børnefamilieydelse, indrapportering af elmåler, indsendelse af dokumentation for indtægt, boligstøtte, mv. Noter blev i stedet nedskrevet umiddelbart efter observation.

23.6 Kvantitativ undersøgelse

For at finde ud af noget om potentialet for MOOC specifikt for Halsnæs kommune, blev flygtningenes uddannelsesmæssige baggrund søgt afdækket gennem en kvantitativ undersøgelse.

Kvantitative undersøgelser baserer sig på målbare tal og resultater (Mertens 2015, s. 6) og bruges for at skaffe sig konkret viden. I første omgang mente kommunen ikke de havde den ønskede information om flygtninges uddannelse. Men da der netop havde været afholdt et helt nyt eksperiment, med en jobmesse der skulle parre flygtninge med lokale virksomheder, fik jeg mulighed for at låne det udvidede CV der var lavet til virksomhederne. De indeholdt information om ca. 140 flygtninge. For at benytte materialet måtte det igennem en anonymiseringsproces, hvilket kommunen sørgede for. Dette materiale er grundlaget for en undersøgelse af uddannelse niveauet og studieafbrydelser for nytilkomne flygtninge i 2015, der anvendes i analysen

23.7 Casestudie

Der laves et casestudie af Halsnæs Kommune og de forhold i omgivelserne der indvirker på casen. Casestudiet egner sig godt til at afdække nuancerede komplekse årsager og få en

dybere helheds forståelse. I Casestudiet sammenlignes og analyseres data fra de forskellige indsamlingsmetoder (Launsø & Riper 2005, s. 94). Casemetoden er ifølge Flyvbjerg (2010, s.463) god til at udvikle en hypotese for fremtidig handling, hvilket er meget relevant for dette studie, da det er et meget nyt område, hvor der er brug for noget kontekst afhængig viden, fordi det er et udviklingspotentiale der udforskes. Caseudvælgelsen af Halsnæs kommune, er en paradigmatiske udvælgelse (Flyvbjerg 2010, s.477) der har til formål at belyse nogle almene samfundsforhold. Halsnæs er en kommune der netop har gennemført CV afdækning og vil ifølge samtale med integrationskonsulent, gerne fremstå eksemplarisk for andre kommuner.

24. Præsentation af case

Dette afsnit handler om den udvalgte undersøgelses case og hvordan den blev udvalgt. Ifølge samtale med Merete Normann, som er leder af borgerservice og integrationsafdelingen i Halsnæs Kommune, er det først når flygtningene er kommet på integrationsydelse at interessen for uddannelse og kompetenceafdækning bliver rigtig relevant.

" De første 3 måneder til et år, venter de på at få behandlet deres opholdstilladelse. Det er først i den 3 års integrationsperiode, at de kommer til kommunen... og så koncentrerer vi os kun om dansk uddannelse..."

Merete Normann

Så længe de venter på at få afklaret deres asylsag, er flygtninge sat i venteposition. Det har betydet at jeg har valgt en anden tilgang end at lave et pilotprojekt i en flygtningelejr, hvilket var min første intention, men i stedet har taget fat i det potentiale der ligger i MOOC på et tidspunkt, hvor det har den største interesse for kommunerne.

Mødet med integrationsafdelingen er kommet i stand gennem telefoniske forespørgsler og Halsnæs Kommune har udvalgt, hvem af integrationskonsulenterne det ville være mest relevant at tale med.

Integrationskonsulent blev interviewet på kommunen. Interview med integrationskonsulent og informationsindsamling om flygtningenes uddannelse er foregået på Halsnæs kommunekontor, i dertil indrettede mødelokaler, hvor jeg også fik mulighed for at tale med andre integrationskonsulenter.

For at få noget mere at vide om et miljø der stimulerer den selvregulerende læring er der taget udgangspunkt i nogle observationer på en videnscafé på Halsnæs bibliotek. De 5

flygtninge der deltog i interviews, blev udvalgt fra deltagerne derfra. Der var ca. 25 Syriske flygtninge som udvælgelsesgrundlag, hvoraf de næsten alle nogenlunde passede til kriterierne. Valget faldt derfor intuitivt. Der var langt flere mænd end kvinder. Jeg tilstræbte en ligelig fordeling af mænd og kvinder, men jeg endte op med kun at få interview med 2 kvinder, der passede ind i kriteriet, eller som havde lyst til at deltage. 2 undslog sig pga. af små børn derhjemme. Interviews foregik på biblioteket i et stille hjørne. Tre interviews foregik ved hjælp af tolk fra JS tolkeservice. En enkelt var så rimelig til dansk at han selv kunne svare, en kunne nemt interviewes på engelsk. Der har flere gange i forløbet været sproglige problemer. Jeg har derfor valgt at udelade materiale, hvor jeg ikke har følt mig sikker på at spørgsmål var rigtigt forstået.

Tabel 5. Interview Flygtninge fra Syrien

Initialer	Alder	Tid i DK	Uddannelse i Syrien	Uddannelse i Danmark	Mål
L	29 år	1 år 8 mdr.	Universitet, Sociologi	Dansk sprog UV	Kosmetolog
M. S.	31 år	8 mdr.	Regnskab og elektricitet	Dansk sprog UV	Elektriker
M. B.	30 år	-	9-10 klasse	Dansk sprog UV	Chauffør
R. M.	23 år	8 mdr.	8.Klasse	Dansk sprog UV	Politi
M. A.	20 år	1 år 6 mdr.	9-10 Klasse	Dansk sprog	Bager

25.0 Analyse af aktør-struktur

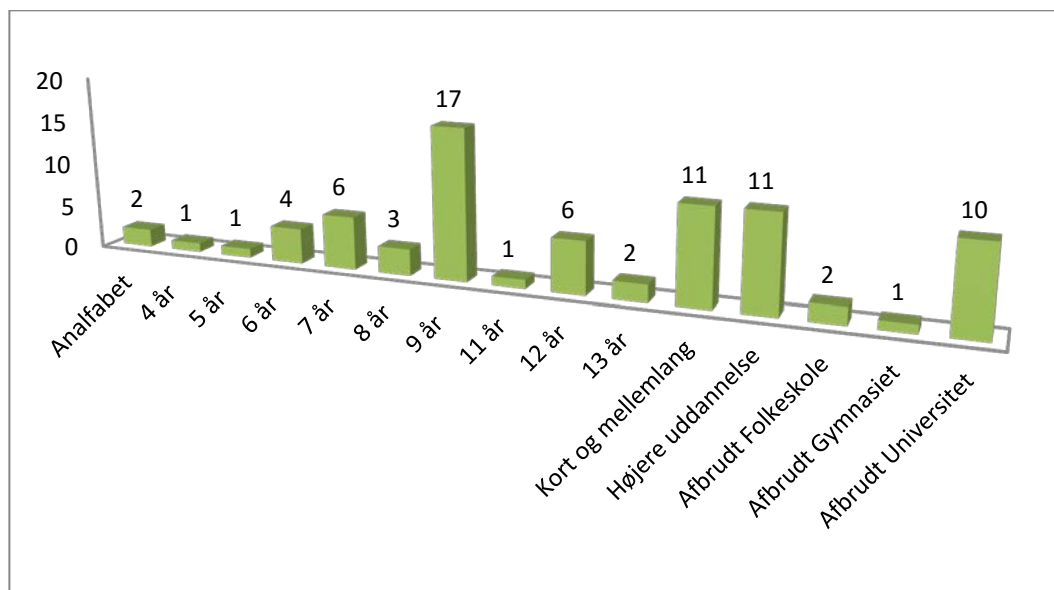
Da analysen er struktureret ud fra interaktivitetstrekanten vil dette afsnit samle den viden der findes om aktøren.

- Indledningsvis præsenteres resultater fra den kvantitative undersøgelse af den uddannelsesmæssige kompetence flygtningene fra 2015 er kommet til landet med.
- Derefter præsenteres forskellige udsagn og observationer i forhold til kompetencer, agens og motivation.
- Derefter præsenteres den viden der findes om samfundsstrukturen og de dispositiver der udgør barrierer og muligheder for uddannelse.
- I slutningen af afsnittet laves en komparativ analyse af de interaktioner der relaterer sig til aktør-struktur, som kan have betydning for potentialet i MOOCS

25.1 Aktør

I forbindelse med kompetence afklaring af 129 flygtninge i Halsnæs kommune, har jeg ud fra materialet kunnet uddrage nogle resultater om uddannelsesniveaet hos 78 ud af de 81 registrerede flygtninge der er kommet fra Syrien i 2015.

Tabel 1. Skoleår og uddannelse fordelt på 78 flygtninge.



Tabel 1. viser at der er en stor spredning på uddannelsesniveaet, der spænder fra 2 analfabeter til 24 med mere end 13 års uddannelse. Der er en stor gruppe kun med folkeskoleniveau, men da der ikke er information om alder, kan man ikke vide om det er fordi der er mange unge, der lige er færdige med folkeskolen, eller om det er voksne der ikke har mere uddannelse. De samtaler jeg har haft med integrationskonsulenterne bekræfter dog at uddannelse spredningen er stor.

Der var i alt 13 flygtninge der ikke havde gjort deres uddannelse færdig, hvoraf de 10 mangler at færdiggøre et universitets studie.

"I Syrien har jeg gået i skole til 9 eller 10. klasse, bagefter startede krigen og jeg stoppede med at gå i skole"

Citat:M.A.

Der skal tages forbehold for at undersøgelses grundlaget ikke er særligt stort, men der ses en tendens, til at Syrere der ankommer til Danmark ret hurtigt stifter familie. Det betyder for kvindernes vedkommende, at der kan komme til at gå endnu længere tid før de er klar til at få uddannelse pga. barsel.

R: Jeg tror man skal have meget sprog og det er svært at tage det (i forlængelse af en snak om at hun kunne tænke sig en

politiuddannelse). Interviewer: Går du på sprogskole nu? Tolk: R.M. fortæller hun er på barsel.

Citat:R.M.

To af kvinderne der kom for at søge hjælp havde babyer på henholdsvis 3 og 4 måneder. Udover den fysiske tilstedeværelse var der også en der stillede spørgsmål til tolken på SMS omkring graviditet, og en mand der talte om hans gravide kone.

Observation fra videnscafé

I interviewene blev der spurgt ind til flygtningenes ønsker for fremtiden. Ingen af de adspurgte flygtninge i undersøgelsen, angav højere uddannelse som et ønske. De to ville gerne på teknisk skole, som henholdsvis bager og elektriker, en ville gerne være politibetjent, den fjerde chauffør. Den sidste vil gerne være kosmetolog. De flygtninge der har deltaget i interviewene går alle efter en erhvervsfaglig løsning, der hurtigt får dem i job. Dette er et Paradox i forhold til at flygtninge godt er bevidste om at de kompetencer der efterspørges i Danmark er højt specialiserede. En af flygtningene beskriver hvordan de kompetencer de kommer med, ikke altid er nok i Danmark.

Med hensyn til revisorarbejde har det været en helt anden procedure i Syrien. Og en helt anden uddannelse end i Danmark... Jeg har fået det oversat til dansk... men så sagde de til mig. så vender jeg tilbage til elektriker arbejdet.

...Men der ved du også at i Syrien kan man arbejde uden en uddannelse. Og der fortalte de mig at i det her land kan man ikke arbejde uden en uddannelse. Citat: M.S.

Desværre lykkedes det ikke at få et interview med nogen der ikke var færdige med deres uddannelse. Men en af de kvinder der er færdig med sin uddannelse har valgt at satse på at blive kosmetolog, fremfor at få konverteret sin universitetsuddannelse i sociologi til dansk.

*Interviewer: Du har en universitetsuddannelse, vil du ikke bruge den?
F: jeg vil gerne bruge den...men hvis jeg skal fortsætte må jeg afslutte*

dansk kurset meget godt...Måske tager det lang tid at gøre det færdigt...Interviewer: Tror du bliver for gammel? F: Nej men..Hvis jeg skal læse, skal jeg tjene gode penge....Så kan jeg bare ikke gå på universitetet... for at tage en uddannelse må jeg arbejde. Citat: L.F.

For alle interviewede flygtninge var det et omdrejningspunkt at lære dansk. Men ikke alle kunne få det til at gå op i en højere enhed med familie og danskundervisning. Observationer fra videns caféen vidner om at flere havde problemer med fravær.

En Syrisk flygtning forklarer at hans kone har været hjemme ved sit syge barn og ikke har fået skrevet en SMS til sprogskolen om at hun ikke kom, fordi han var på arbejde, og hun ikke selv kunne skrive SMS.

Observation videnscafé

25.2 Struktur

I forhold til at udnytte flygtninges kompetencer var den omfattende kompetence afdækning et helt nyt initiativ der var igangsat i 2015.

Jeg så gerne... man kunne godt bruge noget mere tid på kompetence afklaring... finde ud af hvad de egentlig skal og kan og kunne måske få oversat nogle af deres eksamensbeviser og papirer. Ja det er der måske tid til, men det skal også gå stærkt nu og de skal helst i arbejde og der kunne jeg nogle gange godt tænke mig at de kiggede lidt mere på den lange bane.

Integrationskonsulent M.P

Heller ikke overleveringen af viden om flygtninges kompetencer fra flygtningecentrene har fungeret godt.

De bruger jo en 4-5 måneder... nogen gange længere... i asylcentrene. Jeg kan se i en del af de lovforslag der kommer, at der bliver større krav til asylcentret om at videregive de informationer til kommunerne, så er det selvfølgelig til vores fordel. Der står lidt om det (kompetencerne) men det er ikke meget.

Integrationskonsulent M.P. fortæller videre at det er højt specialiserede kompetencer samfundet har brug for og at Syreren har rigtig svært ved at forstå, at deres realkompetencer ikke rigtigt kan bruges.

Vi har nogle helt høje standarder og vi har rigtig mange krav, reguleringer og rigtig mange love, som gør det vildt svært for en person fra Syrien eller Eritrea eller hvor de kommer fra og kunne indgå direkte i en uddannelse, men også på jobmarked...

...men der er vi bare i et højt specialiseret arbejdsmarked. Det er rigtig svært, bare at gå direkte ind, med mindre du vil stå på en fabrik og vende kasse 1. Eller være rengøringsassistent eller sådan noget.

Integrationskonsulent M.P.

Interview med integrationskonsulent, viser at kommunen i høj grad vægter det mål at flygtninge skal i arbejde, fremfor at satse på at udnytte de kompetencer eller den uddannelse de kommer med.

...Der er nogen som har nogle rigtig gode kompetencer.. måske kunne have godt af at få en uddannelse hvor de måske ikke skulle arbejde fra dag et af... Men en uddannelse der tager, tre og fire... det tager tre et halvt år og han skal først kunne sproget... til at han kan få lov til at blive optaget.. så der taler vi på den lange bane og der ved jeg ikke rigtig om der er tålmodighed.

Citat: Integrationskonsulent M.P

Integrationskonsulent i Kommunen fortæller at han godt kan se det betyder noget for den danske samfundsøkonomi, at flygtningene "hurtigt kommer i gang med at arbejde og indtjener nogle skatte kroner", men at han i nogen tilfælde ikke er enig i, at det er den bedste prioritering.

...der fornemmer jeg måske, at det er mere vigtigt de bare komme ud og lave et eller andet. Så kan han være rengøringsassistent i stedet for. Det er jeg måske ikke altid enig om, at det er det bedste.

25.3 Analyse af aktør-struktur.

Interaktionen mellem aktøren og integrationsstrukturen er præget af at der er nogle politiske og økonomiske betingelser. Der ses i Kommunen en prioritering af at job frem for uddannelse.

Der er også meningsforskelle der udtrykker sig ved, at det danske samfund har behov for specialiserede kompetencer og specialiseret arbejdskraft og samtidigt er systemet politisk dikteret fra oven, på en måde der gør at det skal gå så stærkt, så det går ud over kompetenceafklaringen. Kompetencer udgør ifølge Ungar (2008) en del af den modstandskraft et menneske skal bruge for at overvinde modgang og fortsætte sin normale udvikling og trivsel. Denne undersøgelse viser at der kan være nogle strukturelle begrænsninger som beskrevet hos Ungar (2008, s. 221) i forhold til at afslutte studier, fordi der ikke er overensstemmelse mellem prioritering af uddannelse og det kommunen opfatter som gode kompetencer og handlestrategier for flygtninge.

Botanski (2009) ville beskrive disse meningsforskelle som en konflikt imellem markedsværdi regimet, hvor det er de økonomiske interesser der er i modsætning til borgerregimets værdiprincipper der handler om solidaritet og kollektivitets interesser. Baseret på Boltanski retfærdigheds teorier (2011) er der observeret nogle meningsforskelle mellem de politiske beslutninger om jobparathed fra begyndelsen og det faktum at nogle flygtninge ikke kan læse fordi de ikke har råd til at undlade at arbejde, hvilket frarøver dem muligheden for at løfte sig socialt. Hvis flygtninge accepterer systemet og tilpasser deres mål efter samfundets mål, uden selv at tage ansvar for læring, kan de være med til at reproducere et uretfærdigt system (Giddens & Pierson, 1998, s.77; Andersen, 2007, s. 12). Selvom samfundet ikke tilbyder uddannelse som første prioritet, giver MOOCs stadig flygtninge muligheden til selv at handle og udøve sin agens (Esmark & Laustsen & Andersen, 2005). Boltanskis positive ideologi handler om at finde en balance imellem de forskellige værdiregimer. Her kunne MOOC udgøre et potentiale, i kraft af at job og uddannelse kan balanceres i forhold til hinanden, hvorved flygtninge kan tage en uddannelse uden at det går ud over deres jobparathed. Det samme gør sig gældende for de kvinder, der henter deres værdier i den domestiske verden (Boltanski 2011), hvor familielivet i perioder har større værdi end markedsværdier eller borgerregimet og de kollektive interesser. Også her kan MOOC udgøre en mulighed for ikke at blive sat bagud på den sociale rangstige, hvis agensen, lysten til at læse, kan kombineres med det at være hjemme og passe et barn.

På den anden side kan det være et tegn på modstandskraft, en forståelse hos flygtningene af at samfundet er opbygget på en bestemt måde, som man lærer at akkommodere sig til. På den anden side er det en kortsigtet tankegang der kan være med til at opretholde en uretfærdighed hvor flygtninge vil placere sig med de laveste indkomster i samfundet.

Interviewer: Bager er det det du drømmer mest om? M.A.: Nej det er ikke rigtig.... Jeg finder kun et job som bager.... bager er rigtig svært fordi jeg arbejder om natten A.A.: Okay så det er hårdt arbejde M.A.: ja men det er godt... og det giver nogle gode penge så man kan klare sig selv

Citat.M.A.

L.F. forklarer blandt andet at kommunen sætter hendes kontanthjælp ned, hvis ikke hun arbejder 130 timer hver sjette måned. Det betyder at der er lange udsigter hvis hun vil have konverteret sin uddannelse. En af integrationskonsulenterne på kommunen forklarer at det specielt er tidsfaktoren der har betydning.

Det er problematisk at det tager 3 år at komme igennem dansk undervisningen, før man er klar nok til at gå på uddannelse. Når de tre år er gået er man ude af integrationsprogrammet og overgår til det almindelige jobcenter og så bliver det sværere. De når jo desværre at blive ret gamle.

Integrationskonsulent J.I

Unge som ikke har fuldført deres uddannelse ender med at blive ældre end gennemsnittet for unge under uddannelse i Danmark, fordi de mister mange år imellem deres flugt og til de er klar til uddannelse. Ifølge leder af integrationsafdelingen M.N. starter flygtninge først med en venteperiode indtil de får asyl på mellem tre måneder og et år. Derefter kommer integrationsperioden på tre år. Men udover de tre år, kan der gå yderligere en periode, før de kan så meget dansk at de er klar til at tage en uddannelse. Det betyder ifølge litteraturreviewet at MOOCs passer godt på flygtninge målgruppen, da de tiltaler mennesker der er ældre end den typiske universitets deltager.

26.0 Analyse af medie-aktør

Dette afsnit vil forsøge at identificere hvad der er af kompetencer, motivation og vilje til at lære hos aktøren/flygtninge og hvordan mediet kan imødekomme disse mål.

Undersøgelsen viser at der ikke er de store teknologiske hindringer i forhold til potentialet i MOOCs. Generelt ses der både i interviews og gennem observationerne fra videns caféen at både egne mobiltelefoner, og bibliotekets computere bliver flittigt brugt.

Jo men specielt dem fra Syrien...det er de ret skrappe til...de fleste har jo smartphones og sådan noget, så det kan de egentlig godt og jeg kan se når de tjekker Jobnet og sådan, det kører de på mobilen og Nem ID og sådan noget...Det synes jeg ikke er nogen hindring overhovedet.

Citat: Integrationskonsulent M.P.

Flere af de adspurgte bruger i forvejen internettet til at skaffe sig læring og viden. Et eksempel på dette er L. som er universitetsuddannet, men har opgivet at arbejde med det på grund af sproget og nu på eget initiativ søger viden og læring om sit fremtidige ønskejob som kosmetolog.

Interviewer: Studerer du noget på computeren.. ikke kun for arbejdets skyld, men til din egen fordel? L: Bare for at lære? Ja hele tiden. Nu er jeg hele tiden i gang med at lære om kosmetologi...YouTube og websider...

Citat:L.F.

En anden fortæller at ham og hans kone bruger computeren til at skaffe sig læring og viden om pasning af deres syge barn.

F.eks. hvis vores barn har det skidt eller er syg så går vi ind og læser om det. *Citat: M.B.*

Dette betyder at begge er selvregulerende som Zimmerman (1989) beskriver det. De har kompetencer til aktivt at handle og deltager i deres egen læringsproces og arbejder hen imod egne mål. Nogle af observationerne tyder på at dansk er svært for flygtningene at lære og at der er stor forskel på hvor hurtigt det går. I undersøgelsesgruppen var der stor forskel på danskkundskaberne.

A.A.: Har du de uddannelser du skal bruge, for at få et godt job M.A.: Ja jeg skal i lære som baker eller konditor. A.A.: Kan du godt klare teknisk skole? Ja jeg håber at gå på "next" skole. A.A.: Du vil gerne.. M.A. :Jeg skal lære lidt dansk først. A.A.: Er det din plan at skulle på

teknisk skole? M. A.: Ja men min sagsbehandler siger jeg skal have dansk 3. A.A.: Før du er klar til det? :A.. Ja før jeg er klar til det.

Citat: M.A.

Jeg har også haft aftaler med folk ude på teknisk skole, hvor de gerne vil være elektrikere murere eller tømrere, hvor de (skolen) simpelthen siger... "Vores undervisning... det kan godt være at du godt komme ud i praktik og sådan noget, men den undervisning vi har her på skolen, kræver altså i kan ret godt dansk, det er det altså de færreste der kan."

Citat: Integrationskonsulent M.P.

Noget af den viden der er behov for, er en tilføjelse til noget man kan i forvejen, meget konkret det danske sprog, hvilket svarer til Piagets kognitive læringsforståelse, hvor det man skal lærer kan besvares med enten rigtigt eller forkert (Illeriis 2009). Dette læringsbehov beskriver Piaget som assimilativ læring. I litteraturreviewet vil det svare til medieringen i XMOOCs, hvor læringen er skabt af undervisere der ved hvad der er brug for.

Litteraturreviewet viser at de MOOC der tilbydes, primært er på universitetets niveau. Hvis en stor del af flygtningene skal have glæde af dem, må der overvejes om MOOC kunne udbydes på et andet niveau.

Ved at udvikle nye MOOC med "dansk" som curriculum, ville det imødekomme et stort behov og kunne både fungere som supplement til den fysiske undervisning og kunne nedkorte den proces det tager at lære et nyt sprog. Sprog undervisningen dækker det Naidu (2014) kalder for de ekstrinsiske behov, behovet for at leve op til omgivelsernes forventninger, bestå dansk prøven, så man kan få støtte til mere uddannelse eller få et job. Motiveringen til at anvende MOOCs handler ifølge motiveringsteoriene om at læringen skal være situeret (Illeriis 2012 s.129) for at give mening for den enkelte. Med udgangspunkt i at motivation for at lære skal styrkes gennem egne læringsmål (Schunk & Zimmermann, 2008, s.1; Steffens 2015, s. 47), ses i analys materialet at flygtningene også er motiverede i forhold til at få erhvervsfaglige uddannelser. I litteraturreviewet peges der på, at udbuddet af kurser har afgørende betydning for hvem der deltager (Jordan 2013; Straumsheim 2013; Macleod et al., 2015). Med det som udgangspunkt ville et MOOC curriculum der støtter læringen af de erhvervsfaglige fag være motiverende. Ved at skolerne begynder at anvende HMOOCs, hvor en del af materialet der skal diskuteres og efterbearbejdes i skolen, lægges ud på nettet, giver det en mulighed for at se stoffet gentaget, hvilket understøttes af teorier

om at nogen lærer langsommere end andre og at nogen lærer godt gennem gentagelse (Bloom 1971,1974).

Nogle af flygtningene er kun interesseret i at lære dansk, fordi de forventer at bliver her altid.

AA: Hvis nu man kunne tage en uddannelse eller noget i skole på internettet på arabisk ville du kunne det? M: Ja men ...ikke rigtig nej ...jeg skal lære dansk fordi jeg bor i Danmark. AA: Du vil blive her altid, du har ikke nogen ide om at du skal tilbage til Syrien når der bliver fred? M: Nej så ikke færdig krig alt. AA: Du tror ikke det bliver færdigt? M: Nej

Citat:M.A.

Andre ønsker at kunne vende tilbage til Syrien.

A.A.: ... hvis du skulle komme med nogle drømme og visioner for fremtiden? M.S. Jeg vil gerne tilbage til det liv jeg havde i Syrien, alle har huse og biler og den slags, det vil jeg gerne tilbage til. A.A: Vil du bruge din elektriker uddannelse i Syrien? M.S.: Ja hvis der er fred i Syrien.

Citat:M. S

Det curriculum MOOCs tilbyder, er ifølge litteraturreviewet mest på engelsk, men der er også arabiske MOOCs, som kunne udgøre et potentiale for de der ønsker at lære noget mere, eller måske opgradere eller færdiggøre et studie på deres eget sprog.

... specielt hvis sproget kan tilrettelægges til den enkelte, så synes jeg der en kæmpe mulighed ...Specielt hvis det kan være på deres eget sprog eller måske, der er også nogen der kan engelsk...

Citat: Integrationskonsulent M.P.

Hvis potentialet i MOOCs skal have mulighed for at udfolde sig, kan det betyde at der skal støtte til det sociale (Bruner & Haste 2010). I Litteraturreviewet peger Clarà & Barberà (2014) på at det kunne øge potentialet for MOOCs til Flygtninge, hvis læringen bliver sat i en social kontekst, og med udgangspunkt i Vygotsky Zone for nærmeste udvikling, bør der skabes en sammenhæng mellem mennesket og værktøjet. I følge det Barabara Moser-Mercer

har oplevet i flygtninge lejrene, behøver MOOC et såkaldt "starting point". En god opstart proces der gør, at de studerende senere vil kunne arbejde mere selvstændigt og vedholdende (Cress 2014).

27.0 Analyse af medie - struktur

I dette afsnit undersøges mulighederne for interaktion mellem struktur og mediet (MOOC). Leder af en lektiecafe på biblioteket, der fungerer i samarbejde med dansk flygtningehjælp, foreslog at jeg så nærmere på dette projekt fordi der måske var en fælles platform.

"Det er en god ide....Jeg kender et enkelt tilfælde hvor der er en ung flygtning der får hjælp til universitets uddannelse, men det foregår fordi der er blevet knyttet en personlig kontakt mellem en frivillig og en flygtning, som er videreført på privat basis." Citat: B. W. fra Frivilligenet.



Videnscafé projektet havde opstart i begyndelsen af juni måned 2016. Ifølge plakaten var der tre hovedpunkter der skulle motivere flygtningene til at komme.

1. At blive bedre til dansk.
2. At blive bedre til at bruge uddannelsesnet.dk.
3. At få hjælp til breve fra kommunen.
4. At have brug for en at tale med.

På åbningsdagen var der et besøgstal på over 250 personer, hvilket vidnede om en stor interesse og motivation.

Observationerne fra bibliotekets videnscafé viser at der er rigtig mange ressourcer at hente der, i forhold til at opretholde og udvikle forskellige socialiseringsprocesser (Andersen & Kaspersen 2013, s. 455). Bibliotekspersonalet har et samarbejde både med det kommunale system og ligger inde med en stor mængde viden om samfundet, men er ikke på samme måde bundet af de politiske strukturer, som kommunen og integrationskonsulenterne er det.

... Så kan de få hjælp der oppe af de frivillige...de der ting som man skal kunne når man er jobparat i Danmark, som vi i princippet kan hjælpe med, men det er ikke er vores opgave. De skal jo være selvforsørgende og selvkørende så derfor har vi ligesom forsøgt at lægge det ud i noget offentligt regi ude på biblioteket... Hjælp til selvhjælp kalder vi det.

Citat: Integrationskonsulent M.P.

En af de ting der gør projektet velegnet som potentiale for støtte til MOOCs, er at der udover den uddannelsesmæssige hjælp der bliver tilbudt, også tages udgangspunkt i selvregulerings tanken, at styrke den enkelte borgers agens, hvilket er meget lig Siemens og Downes connectivisme tanke. Ved at selvregulerende læringsstrategier læres på et tidligt niveau, er der mulighed for at støtte flygtninge i at tilegne sig de kompetencer der skal til for at kunne læse en MOOC. Med udgangspunkt i den teoretisk undersøgelse af læring i MOOCs (Clarà & Barberà, 2014, s. 200) og Barbara Moser-Mercers praksiserfaringer, er der nogen forudsætninger der skal til for at læring sker. Læringen må have en social forankring. Dette kan ske på 2 planer, dels gennem mediets opbygning, men også gennem samfundsstrukturen, hvor mediet kan støttes ved at det sociale tilrettelægges (Cress 2014).

De frivillige sidder sammen med flygtningene rundt om en computer ø. Flygtningene står i kø for at få hjælp til at skrive CV, komme på borger.dk eller svare på mail fra for eksempel skat. På trods af sprogproblemer lykkes det ved fælles hjælp at løse opgaverne. Mobilen bruges flittigt til at få tolkehjælp af venner og børn.

Observation videnscafé.

Observationerne fra bibliotekets videnscafé viser at der er stor interesse for flygtningene i at opsøge viden på eget initiativ. Det giver en mulighed for "Scaffolding" (Bruner & Haste, 2010), som er ligevægten mellem det flygtningen selv opsøger af læring og den læring der opstår i samarbejde med de frivillige, der i forvejen varetager en del støtteopgaver for flygtninge på biblioteket.

Litteraturreviewet viser at der skal mange kompetencer til for at kunne udnytte potentialet i MOOC. Læringsteoretisk viser Vygotskys Zone for nærmeste udvikling (Vygotsky, 1978) at der er behov for nogen at spejle sig i og lære fra, før man er klar til at stå på egen ben.

Projektet med at støtte på denne måde er meget nyt, og ingen af de involverede flygtninge eller integrationskonsulenter eller frivillige jeg kom i kontakt med kendte til MOOCs.

L. siger det er en oplagt mulighed for hende, men at hun ikke kender til det, for ingen har fortalt hende at der er andre muligheder end at få et job.

Ja, det er perfekt for mig. Måske kan jeg gå på arbejde og efter arbejdet kan jeg studere... eller i weekenden kan jeg...

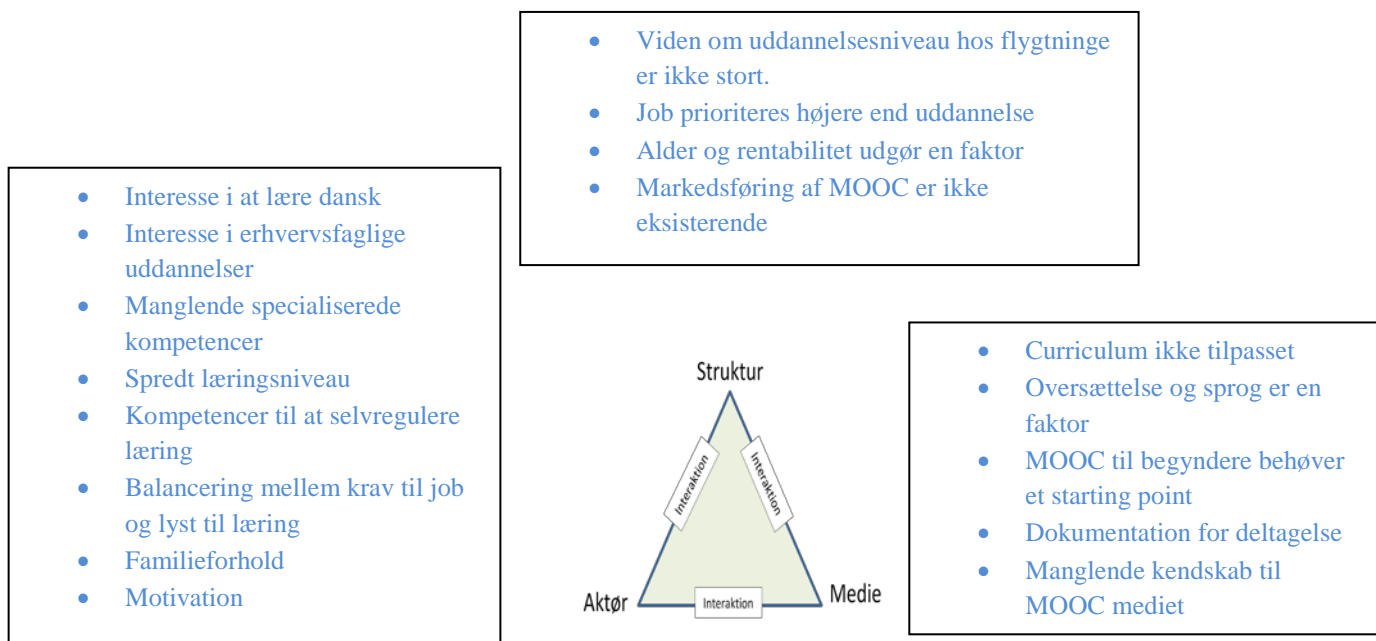
Citat: L.F.

Hvis bibliotekerne kunne fungere som initierende læringshubs og som udgangspunkt for de sociale fællesskaber, vil det ifølge litteraturreviewet give de bedste betingelse for at læringspotentialer vil kunne udfoldes. Biblioteket ville med oplysning og støtte til MOOCs, kunne være med at til støtte flygtningenes "Resilience"- modstandskraft, fordi der er en overensstemmelse mellem det flygtningen kommer for at opnå og det vidensscaféen står for, som er mere uafhængigt af økonomi og struktur (Ungar 2008, s. 221).

28.0 Analyse opsamling

I analysens aktør-struktur del viser undersøgelsen at der er en stor spredning af flygtninges uddannelsesniveau. Der er flere med ikke afsluttede uddannelser. Flygtningenes prioriteringer i forhold til uddannelse handler om at blive bedre til dansk og få nogle hurtige erhvervsfaglige uddannelser. Det er ikke altid nemt at skabe balance mellem uddannelses og familieliv. Det kommunale system har ikke meget viden om flygtninges kompetencer eller uddannelse, men der arbejdes ud fra politiske direktiver om at få flygtninge så hurtigt i job som muligt. Der er behov for specialiseret arbejdskraft, uden at dette umiddelbart ses at have effekt på uddannelse til flygtninge. Flygtninge er generelt ældre end andre studerende, hvilket måske kan medvirke til manglende rentabilitet ved uddannelse, i forhold til at de skal bidrage til at betale skat. Medie-aktør analysen viser at hvis flygtninge skal motiveres, må der ses på hvilket curriculum der udbydes i MOOC og at fag som dansk og MOOC til støtte for erhvervsuddannelser ville kunne understøtte flygtningens egne læringsmål. De Syriske flygtninge bruger teknologien og flere af interviewpersonerne er i forvejen selvregulerende i deres læring. I Struktur- Medie analysen viser undersøgelsen at MOOC er et ukendt fænomen. Læringen i MOOCs fungerer bedst når den er socialt understøttet, og undersøgelsen finder at der i det uformelle samarbejde mellem kommune, flygtninge, frivillige og bibliotek ligger potentiale for at støtte til opstart af MOOC og skabe balance mellem støtte og egen indsats.

Analyseresultaterne er samlet i nedenstående diagram.



Baseret på Boltanski retfærdigheds teorier (2011) er der observeret nogle meningsforskelle, mellem de politiske beslutninger om jobparathed fra begyndelsen, og det faktum at nogle flygtninge ikke kan læse, fordi de ikke har råd til at undlade at arbejde, hvilket frarøver dem muligheden for at løfte sig socialt og at der kan være uoverensstemmelse med familieværdier værdier fra den domestiske verden (Boltanski 2011), og økonomiske værdier i markeds verden.

29.0 Diskussion

29.1 MOOCs og målretning

Interview og observationer viser en stor spredning på den viden, flygtningene ankommer med. For at udnytte det fulde potentialet i de forskellige MOOCs, må der tages udgangspunkt i hvilke kompetencer flygtningene som udgangspunkt har med sig, hvilket dette speciale ikke har kunnet afdække. De forskellige MOOCs typer, indeholder forskellige grader af selvregulering.

Læringsteoretisk er der nogle muligheder i de behavioristiske MOOCs, der arbejder ud fra teorier om, at nogen lærer bedst gennem gentagelse (Bloom 1971,1974). XMOOCs koncepter der retter sig mod at opfylde flygtninges egne mål og motiverer gennem belønning, kan både fungere som støtte til den fysiske undervisning og som selvstændigt

studie materiale til hurtigere at nå sine mål. XMOOCs som koncept bygger også på de strukturelle forudsætninger for læring, hvor det indirekte er samfundet der definerer læringsbehovet. Dermed får XMOOCs en generel samfundsmæssig en opdragende funktion som Kampmann siger (Kampmann et al. 2004, s.19-21), hvor svar og opgaveløsning skal leve op til forudbestemte samfundskrav og principper, hvilket jo i nogen grad hænger sammen med at samfundet har en struktur og nogle forventninger til flygtninge, som de skal leve op til som svarer til Piagets adaption, som et værktøj til tilpasning til samfundets krav. Kalmans undersøgelse (2014) viser at HMOOCs kan være med til at forbedre eksisterende koncepter på de fysiske uddannelser gennem collaborativ læring. Det vil således være nemmere at læse en Hybrid MOOC, som har optimal støtte fra læringsstedet og som er udviklet af læringsstedet og tilpasset samfundets krav og normer, førend der anvendes selvstændige XMOOC, eller CMOOC som er betinget af en fuldstændig selvregulering. En anbefaling kunne være at benytte HMOOCs som understøttelse til den eksisterende undervisning, hvor muligheden for gentagelse og selvtræning i stoffet kan bringe flygtningene hurtigere hen til deres mål. Det kunne for eksempel ske gennem samarbejde med sprogskolerne.

Det optimale kunne være at skabe MOOCs, der finder en balance i medieringen, imellem samfundets mål og flygtningenes mål. Det kræver måske at der udvikles MOOCs, eller noget tilsvarende på lavere niveauer end på nuværende universitetsniveau.

Der har været en fortløbende diskussion i litteratur reviewet om, hvor massive MOOCs skal være. Hvis man ønsker at målrette MOOCs til flygtninge, må det betyde at der skal gøres op med begrebet massivitet, som i virkeligheden ikke dækker over "alle", men dækker over den gruppe universitets studerende man i virkeligheden designer til (Cress 2014, s. 15). Disse MOOCs er godt nok massive i den forstand, at alle kan deltage, men er i virkeligheden kun en invitation til den lille eksklusive gruppe, der har de kompetencer der kræves i forvejen og er ikke særligt velegnede til flygtninge som ankommer med et relativt lille uddannelsesniveau. Ved at omdefinere det massive til at være "målrettet massive", kunne der designes MOOCs der er massivt målrettet mod arabisk talende, eller MOOCs der er massivt målrettet mod engelskkundskab, eller massivt målrettet mod konvertering af eksisterende uddannelse. Det vil dog kræve at man fortsætter det kompetenceafklaringsarbejde som så småt er i gang. I forhold til at støtte flygtninge i erhvervsuddannelser gennem MOOCs, ser vi i Danmark allerede et eksempel på en anderledes MOOC, nemlig professionsskolerne der definerer sig selv som en udbyder af en MOOC sygeplejerske uddannelse. Målgruppen for MOOCs hænger godt sammen med litteratur reviewets resultater, idet MOOC fungerer godt for voksne der i forvejen er i arbejde, men ønsker at lære mere (Macleod et al., 2015). Dette

vil dog kræve en markedsføring af konceptet, da ingen af de adspurgte kendte til MOOCs som koncept. Hvis samfundet skal imødegå de mange omkostninger der er forbundet med den stigende flygtningestrøm (Butler 2015), er der netop stort potentiale i markedsføringen af MOOCs. Som det er beskrevet i litteraturen, er MOOCs en mulig samfundsstrategi i forhold til at reducere omkostningerne ved uddannelse (Knox 2014; Baggaley 2014). I den forbindelse er det vigtigt at MOOCs som udgangspunkt er gratis og derfor ikke koster hverken samfundet eller flygtningene noget.

Hvis ikke profit og massivitet skal være gennemgående, kan der ligge nogle nye anderledes muligheder i ideologibaserede MOOCs. Der er flere af de nyere MOOCs der er baserede på utraditionelle partnerskaber, eksempelvis museer, teknologifirmaer og Verdensbanken (Shumski 2013¶). I begyndelsen af specialet udførte jeg nogle undersøgelser og 2 interview med en virksomhed der ønskede at udbyde MOOCs til flygtninge i flygtningelejre, på deres eget sprog. Flyvbjerg kalder dette at se på den ene hvide svane blandt alle de sorte, fordi man kan lære meget af det der er atypisk og skiller sig ud (Flyvbjerg 2004 s. 12).

Virksomheden havde modsat de traditionelle MOOCs ikke rod i universitets verdenen og målgruppen var ikke landets egne studerende, men målrettet den internationale arena og niveauet var op til 9.klasse. Ideen var baseret på at landenes egne lærere skulle undervise. Desværre var projektet ikke langt nok fremme til at kunne udgøre et pilotprojekt for flygtninge i Danmark.

Denne variation af MOOC, der henvender sig til mere grundlæggende undervisning kunne kaldes for GMOOCs - Teaching from the ground and up - Grundskole. Tiltag som disse kunne forny MOOC konceptet, og bidrage til flygtninge i Danmark, der gerne vil lære noget på deres eget sprog, eller ønsker at færdiggøre en uddannelse på deres eget sprog, eller et andet sprog end dansk, vis der var en mulighed. Politisk vil nogen mene, at de der har afsluttet en uddannelse på deres eget sprog, kunne have større incitament til at vende tilbage til hjemlandet og dermed kunne bistå med genopbyggelsen af deres hjemlande, hvis der bliver fred. Det kræver dog at der er politisk og økonomisk velvilje til at støtte disse alternative pilotprojekter, som ellers får en svær start. Den virksomhed jeg fulgte fik meget pressebevågenhed, men dette blev ikke fulgt op af økonomi.

Et andet emne der har fyldt meget i litteraturreviewet, men som ikke er kommet frem i empirien, er temaet om krediteringer for MOOCs. Eksamensbeviserne er et element, der mere handler om at få en officiel anerkendelse for de kompetencer man har og er forankret i det Boltanski kalder opinionsverden (Boltanski 2011). Der er meget i litteraturreviewet der tyder på at de kunne udgøre en stor motivationfaktor, men dette er ikke undersøgt.

Hvis kommunerne og samfundet ikke påtager sig et uddannelsesansvar, vil MOOCs måske være den eneste vej til at opkvalificere sig. Den connectivistiske tilgang ændrer på alle de perspektiver der forbindes med begrebet "viden". Connectivismen handler om evnen til at konstruere og krydse egne netværk og forbindelser og derigennem udvikle læring (Downes 2012, s. 9-11). Læring består i at skabe netværk mellem mennesker, organisationer, biblioteker, websider, bøger, databaser og alle andre typer informationer, som former det interne netværk i hjernen (Siemens 2006, s. 29). Hvis ikke samfundet støtter uddannelse for flygtninge, bliver den selvregulerende viden måske den eneste mulighed for uddannelse.

30.0 Konklusion

Med udgangspunkt i Halsnæs kommune som case, har specialet undersøgt de vilkår der har betydning for at MOOC kan anvendes og være med til at gøre flygtningene mere attraktive, for det danske samfund og hvilke vilkår der har betydning for at MOOCs bliver mere attraktive for Syriske flygtninge i Danmark. Med udgangspunkt i de syriske flygtninge der var kommet til Halsnæs kommune, blev de personlige (aktør) samfundsmæssige (struktur) og uddannelsesmæssige (mediet) interaktioner undersøgt. Konklusionen er at MOOCs har et stort potentiale hvis curriculum kan tilpasses flygtninge med et meget spredt uddannelsesmæssigt niveau. MOOC kan udgøre en mulighed for at skabe balance mellem de personlige mål der relaterer til job og familie og de samfundsmæssige mål der handler om at flygtninge skal i job, så hurtigt som muligt for at skabe rentabilitet. Hvis MOOC kunne understøtte læringen i dansk, ville det understøtte flygtninges egne motivation og hurtigere gøre dem job parate, samt skabe mulighed for hurtigere at kunne tilegne sig de specialiserede kompetencer, der skal til for kunne begå sig bedst på det danske arbejdsmarked. MOOCs der understøtter erhvervsfaglige uddannelser vil også udvide flygtninges muligheder.

Niveauet for MOOCs i dag er primært på universitets niveau. Hvis MOOCs skulle udgøre et potentiale for den undersøgte flygtningegruppe, må niveauet for MOOCs genovervejes, og fx. suppleres med GMOOCs (Moocs på grundniveau). De MOOCs der udbydes i dag kan læses på mange sprog, herunder engelsk og arabisk. Da mange i undersøgelsen ikke har færdiggjort deres uddannelse i hjemlandet, ligger der også her et potentiale i MOOCs. MOOCs har vist sig at have stort potentiale til netop den gruppe voksne der er i arbejde og vil understøtte den viden de har i forvejen, hvilket er i overensstemmelse med samfundets behov.

Læringen afhænger af hvilke af de forskellige MOOCs typer der anvendes. Nogle MOOCs udgør en god platform til at målopfylde samfundets krav, andre handler om at målopfylde

egen krav og forventninger. Alle de undersøgte MOOCs typer må siges at udgøre et potentiale, afhængigt af hvilket læringsniveau flygtningene befinder sig på.

Et af de spørgsmål der har rejst sig i opgaven er hvordan interaktion mellem flygtninge og MOOCs kan styrkes i praksis. Observationer har vist at der ligger et stort potentiale i bibliotekerne. Projekt "videnscafé" som var udgangspunkt for nogle observationer, viste at de ville kunne udgøre et godt socialt "starting point" eller en "learninghub".

31.0 Perspektivering

Denne undersøgelse har ikke kunnet besvare hvilke kompetencer der kræves, for at flygtninge ville kunne tage ansvar for egen læring, eller hvilke kompetencer er der behov for, for at flygtninge ville kunne få størst mulig "resilience"- modstandskraft. Hvis man kan afdække mere om hvilke værdier der adskiller flygtninges værdier og samfundets værdier, ville det utopisk set kunne kobles til et læringskoncept. Med denne viden ville det være muligt at skabe den perfekte MOOC for flygtninge.

Kulturdimensionen har der desværre ikke været plads til i opgaven. Kulturdimensionen er ifølge Michael Trucano (Trucano 2013[¶]) vigtig, hvis flygtninge skal have succes med MOOCs. Som en af Verdensbankens læringspecialister mener han blandt andet, at der bør laves flere MOOC partnerskaber mellem udbydere og universitet fra forskellige lande. Han mener at man skal være opmærksom på faren ved at der kan opstå første og andenrangs uddannelser, hvor kun de privilegerede opnår læring gennem social kontakt, mens de upersonlige MOOCs kan komme til at udgøre en ringere løsning. Der bør være opmærksomhed på hvordan valg af sprog kan være en barriere, og at den vesterlandske kultur risikerer at blive promoveret gennem det udbudte curriculum.

Der ses en klar mulighed for at afprøve et pilotprojekt hvor en MOOC understøttes gennem bibliotekernes videnscaféer eller lignende. Det kræver dog at der findes MOOCs med et godt curriculum, der passer til behovet i målgruppen, fx sprog.

32.0 Litteraturliste

Adams, C., Yin, Y., Vargas Madriz, L. F., & Mullen, C. S. (2014). A phenomenology of learning large: the tutorial sphere of xMOOC video lectures. *Distance Education*, 35(2), 202-216.

Agarwala, M. (2013). A research summary of MOOC completion rates. Link: <http://edlab.tc.columbia.edu/index.php?q=node/8990>

Amemado, D. (2014). Integrating technologies in higher education: The issue of recommended educational features still making headline news. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 29(1), 15-30.

- Andersen, H. & Kapersen L.B., (2013). *Klassisk og moderne samfundsteori*. Hans Reitzels forlag. (E bog).
- Andersen, M. L., Brok, P., & Mathiasen, H. (2000). *Empowerment på dansk*. Dafolo Forlag.
- Andersen, S. A. (2007). *Kritisk realisme som perspektiv i socialt arbejde*. Social skriftserie.
- Andersen, R. & Ponti, M. (2014). Participatory pedagogy in an open educational course: challenges and opportunities. *Distance Education*, 35(2), 234-249.
- Anderson, E. (2003, January). Retention for rookies. In Presentation at the National Retention Conference, San Diego. Retrieved July (Vol. 20, p. 2005
- Aparicio, M., Bacao, F., & Oliveira, T. (2016). An e-Learning Theoretical Framework. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(1), 292-307.
- Baggaley, J. (2013): MOOC rampant. *Distance Education* 34.3, 368-378.
- Baggaley, J. (2014). Online learning: A new testament. *Distance Education*, 35(1), 133-140.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122.
- Banks J. A., McGee C. Banks A. (2012). *Multicultural Education, s. Issues and Perspectives*. Wiley Bruhn,
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational researcher*, 37(3), 129-139.
- Barreneche, A., Fraccola, S., Jolly, C., Keenan, M., Kergroach S., Prüß J.,..... Pilat, D(2016). *An OECD Horizon Scan of megatrends and technology trends in context of future research policy*. Danish Agency for Science, Technology and Innovation (DSTI).
- Bates, T. (2012, August 5). What's right and what's wrong about Coursera-style MOOCs? [Web log message]. Link: <http://www.tonybates.ca/2012/08/05/whats-right-andwhats-wrong-about-coursera-style-moocs/>
- Bates, T. (2014). MOOCs: getting to know you better. *Distance Education*, 35(2), 145-148.
- Blok, Anders (2013) *Dansk Sociologi*, nr/ Nr. 2/23. årg. 2012.
- Bloom, B. S. (1971) *Mastery learning*. *Mastery learning: Theory and practice*, 47-63.
- Bloom, B. S. (1974) *Time and learning*. *American Psychologist*, 29, 682-688.
- Bogost, I. (2013, August 27). The condensed classroom. *The Atlantic*. Link: <http://www.theatlantic.com/technology/archive/2013/08/the-condensed-lassroom/279013/>
- Bokai, Dina (2016) *Insights from using Massive Open Online Courses (MOOCs) in Refugee Camps*. Link: <https://challenges.openideo.com/challenge/refugee-education/research/insights-from-using-massive-open-online-courses-moocs-in-refugee-camps>
- Boltanski, L. (2011). *Pragmatisk sociologi: en tekstsamling*. L. Held (Ed.). Hans Reitzel.

Bose, P. S. (2014). Technofetishism and online education: globalizing geography through virtual worlds. *Journal of Geography in Higher Education*, 38(1), 28-39.

Brusilovsky, P. (2012). Adaptive hypermedia for education and training. In P. J. Durlach & A. M.

Butler, D. & Winnie, P. (1995). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 3, 245–281.

Butler, D. (2015). Lost generation looms as refugees miss university. *Nature*, 525(7570), 433. Link:
http://www.nature.com/polopoly_fs/1.18403!/menu/main/topColumns/topLeftColumn/pdf/525433a.pdf

Bruner, J. S., & Haste, H. (Eds.). (2010). *Making Sense (Routledge Revivals): The Child's Construction of the World*. Routledge.

Carneiro, R. (2010). Open educational practices and generativism. Link:
<https://www.youtube.com/watch?v=muvpbHxY2AE>

Christensen, C. M., Horn, M. B., Caldera, L., & Soares, L. (2011). *Disrupting College: How disruptive innovation can deliver quality and affordability to postsecondary education*. Innosight Institute. Link:
<https://www.americanprogress.org/issues/labor/report/2011/02/08/9034/disrupting-college/>

Christensen, G., Steinmetz, A., Alcorn, B., Bennett, A., Woods, D., & Emanuel, E. J. (2013). *The MOOC phenomenon: who takes massive open online courses and why?*. Available at SSRN 2350964.

Clarà, M., & Barberà, E. (2013). Learning online: massive open online courses (MOOCs), connectivism, and cultural psychology. *Distance Education*, 34(1), 129-136.

Clarà, M., & Barberà, E. (2014). Three problems with the connectivist conception of learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(3), 197-206.

Clough, G., Jones, A. C., McAndrew, P. & Scanlon, E. (2008). Informal learning with PDAs and Smartphones. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24, 5, 359–371.

Cottom, T. (2013) *The audacity: Thrun learns a lesson and students pay* [Blog post]. Tressiemc. Link: <http://wp.chs.harvard.edu/sunoikisis/2014/01/09/the-audacity-thrun-learns-a-lesson-and-students-pay-tressiemc/>

Cress, U. (2014) *Proceedings of the European MOOC Stakeholder Summit 2014*.

Dabbagh, N. (2005). Pedagogical models for E-Learning: A theory-based design framework. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 1(1), 25-44.

Danmarks statistik(2016) Link:
<http://dst.dk/da/Statistik/nythtml.aspx?cid=19955&place=twitter>

De Langen, F., & Van den Bosch, H. (2013). Massive Open Online Courses: disruptive innovations or disturbing inventions?. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 28(3), 216-226.

DePaula, Rogerio, Gerhard Fischer, and Jonathan Ostwald. "Courses as seeds: Expectations and realities." *Proceedings of the Second European Conference on Computer-Supported Collaborative Learning (Euro-CSCL'2001)*. 2001.

Diamandis, P. H., & Kotler, S. (2012). *Abundance: The future is better than you think*. Simon and Schuster.

Downes, S. (2005). An introduction to connective knowledge. *Stephen'sWeb* (22 December). Link: <http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=33034>

Downes, S. (2006). Learning networks and connective knowledge. Discussion (Paper No. 92). Athens, GA: Instructional Technology Forum (ITForum). Retrieved from <http://itforum.coe.uga.edu/paper92/paper92.html>

Downes, S. (2012). *Connectivism and connective knowledge: Essays on meaning and learning networks*. Link: http://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf

Esmark, A., Laustsen, C. B., & Andersen, N. Å. (2005). Socialkonstruktivistiske analysestrategier. In *Socialkonstruktivistiske analysestrategier*. Firmin, R., Schiorring, E., Whitmer, J., Willett, T., Collins, E. D., & Sujitparapitaya, S. (2014). Case study: using MOOCs for conventional college coursework. *Distance Education*, 35(2), 178-201. Link: <http://dx.doi.org/10.1080/01587919.2014.917707>

Fischer, G. (2014). Beyond hype and underestimation: identifying research challenges for the future of MOOCs. *Distance education*, 35(2), 149-158. Link: <http://dx.doi.org/10.1080/01587919.2014.920752>

Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet (Five Misunderstandings about Case-Study Research). *Kvalitative metoder*, København: Hans Reitzels Forlag, 463-487.

Goett, J. A., Foote, K. E. (2000). Frederiksen K., Beedholm K(2011). Litteraturreview s. 47- 60. I Glasdam S. (2011) Bachelorprojekter indenfor det sundhedsfaglige område- indblik i videnskabelige metoder. Cultivating student research and study skills in web-based learning environments. *Journal of Geography in Higher Education*, 24(1), 92–99.

Gasevic D., Kovanovic V., Joksimovic S., Siemens G(2014). Where is research on massive open online courses headed? A data analysis of the MOOC Research Initiative. *IRR ODL-International review of Research in open and distant learning*.

Giddens, A., & Pierson, C. (1998). *Conversations with Anthony Giddens: Making sense of modernity*. Stanford University Press.

Gregory, M. A. (2012). MOOC and you're out of a job: uni business models in danger. *The Conversation*. Link: <http://www.gt.com.au/blog/2012/10/11/mooc-and-youre-out-of-a-job-uni-business-models-in-danger>

Guba E., Lincoln Y. (1994). *Competing paradigmes in Qualitative research*, i Norman K. Denzin, & Lincoln, Y.(2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.

Hardt, M., & Negri, A. (2005). *Multitude: War and democracy in the age of empire*. Penguin.

Hart, C. (1998). *Doing a literature review: Releasing the social science research imagination*. Sage.

Hjørland B (2010). *Evidensbaseret praksis*

Holton, D. (2012). What's the «problem» with MOOCs? *Ed Tech Dev: developing educational technology*. Link: <https://edtechdev.wordpress.com/2012/05/04/whats-the-problem-with-moocs/>

Illeris, K. (2006). *Læring*. Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, K. (2012). *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur.

INNE Internet World Stats (2012) *Arabic Speaking Internet Users Statistics*. Retrieved on 23 March 2012 from [http:// www.internetworldstats.com/stats19.htm](http://www.internetworldstats.com/stats19.htm) - (Link ikke længere aktivt)

Jensen, Klaus Bruhn. "Medier og samfund." *En Introduktion*, Forlaget Samfundslitteratur, Fred (2008).

Johnson R. B & Onwuegbuzie A. J.&Turner L. A(2007). *Toward a Definition of Mixed Methods Research* *Journal of Mixed Methods Research*; 1; 112

Johnston, V., & Simpson, O. (2006). *Retentioneering higher education in the UK: Attitudinal barriers to addressing student retention in universities*. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 8, 28–36.

Jordan, K. (2013) *A quick look at gender differences in MOOCs*. Link: <https://moocmoocher.wordpress.com/2013/08/06/a-quick-look-at-gender-differences-in-moocs/>

Kalman, Y. M. (2014). *A race to the bottom: MOOCs and higher education business models*. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 29(1), 5-14.

Kennedy, J.(2014). *Characteristics of Massive Open Online Courses (MOOCs)*., s. A *Research Review, 2009-2012*. *Journal of Interactive Online Learning*, 13(1). Link: <https://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/13.1.1.pdf>

Klawe, M., & Schofield, E. (2014). The evolving MOOC. *Educause Rev*, 49(2), 8-9. Link: <http://er.educause.edu/articles/2014/3/the-evolving-mooc>

Knox, J. (2014). Digital culture clash: "massive" education in the E-learning and Digital Cultures MOOC. *Distance Education*, 35(2), 164-177.

Kolowich, S. (2013). The MOOC 'revolution' may not be as disruptive as some had imagined. *The chronicle of higher education*, 8.

Kop, R. (2011). The challenges to connectivist learning on open online networks: Learning experiences during a massive open online course. *The International Review Of Research In Open And Distributed Learning*, 12(3), 19-38.

Kop, R., Fournier, H., & Mak, J. S. F. (2011). A pedagogy of abundance or a pedagogy to support human beings? Participant support on massive open online courses. *The International Review Of Research In Open And Distributed Learning*, 12(7), 74-93.

Kora (2013) Syriske flygtninge mangler danske kompetencer. Link: <http://www.kora.dk/udgivelser/udgivelse/i10787/Syriske-flygtninge-mangler-danske-kompetencer>

Lane, J., & Kinser, K. (2012). MOOCs and the McDonaldization of global higher education. *education*, 30536, 1. Link: <http://chronicle.com/blogs/worldwise/moocs-mass-education-and-the-mcdonaldization-of-higher-education/30536>

Latour, B., & Woolgar, S. (2013). *Laboratory life: The construction of scientific facts*. Princeton University Press.

Launsø, L., & Rieper, R. (2005). *Forskning med og om mennesker*. Copenhagen: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

Li, N., Verma, H., Skevi, A., Zufferey, G., Blom, J., & Dillenbourg, P. (2014). Watching MOOCs together: investigating co-located MOOC study groups. *Distance Education*, 35(2), 217-233.

Liyanagunawardena, T. R., Adams, A. A., & Williams, S. A. (2013). MOOCs: A systematic study of the published literature 2008-2012. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(3), 202-227.

London, H. I. (2014). MOOCs on the March. *Academic Questions*, 27(3), 313-315.

Lorisika, I., Cremonini, L., & Safar Jalani, M. (2015). *Study to design a programme/Clearinghouse providing access to higher education for Syrian refugees and internal displaced persons: final report*

Maassen, P., Nerland, M., Pinheiro, R., Stensaker, B., Vabø, A., & Vukasović, M. (2012). Change dynamics and higher education reforms. In *Effects of higher education reforms* (pp. 1-17). SensePublishers.

Mackness, J., Mak, S., & Williams, R. (2010). The ideals and reality of participating in a MOOC. Link:
<http://www.lancaster.ac.uk/fss/organisations/netlc/past/nlc2010/abstracts/PDFs/Mackness.pdf>

Macleod, H., Haywood, D., Haywood, J., & Anderson, C. (2002). Gender & information & communications technology-A 10-year study of new undergraduates. *TechTrends*, 46(6), 11-15.

Macleod, H., Haywood, J., Woodgate, A., & Alkhatnai, M. (2015). Emerging patterns in MOOCs: Learners, course designs and directions. *TechTrends*, 59(1), 56-63.

Martinsen, B., & Norlyk, A. (2011). Tre kvalitative forskningstilgange. Tikiusaaq.

Mereku, D. K. (2014). Diploma disease in Ghanaian distance education upgrading programmes for teachers. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 29(1), 45-58.

Mertens D. (2015). *Research and Evaluation in Education and Psychology. Integrating diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. Sage

Miró, V. J. D., Spencer, R. N., Pérez González de Martos, A., Garcés Díaz-Munío, G., Turró, C.,

Montalvo, F. T., & Torres, M. C. G. (2004). Self-regulated learning: Current and future directions. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2(1), 1-34.

Naidu, S. (2014). In search of “what works” in online and distance education. *Distance Education*, 35(1), 1-3

Nyidanmark.dk(2016)Link: https://www.nyidanmark.dk/nr/rdonlyres/e3c50ea0-bd36-4ddd-9c8d-7aaf44de1f12/0/seneste_tal_udlaendingegeomraadet.pdf

O’Connor, K. (2014). MOOCs, institutional policy and change dynamics in higher education. *Higher Education*, 68(5), 623-635

Parr, C.(2014) Link: <https://www.timeshighereducation.com/news/mooc-makeover-saves-refugee-course/2014493.article>

Pedersen K.(1997). *Saglig faglighed*

Prieur, A. (2005). *Objektivering og refleksivitet - Om Pierre Bordieus perspektiv på design og interview*. Ålborg universitetsforlag.

Pujol, N. (2010). Freemium: attributes of an emerging business model. Link:
http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1718663

Rodriguez, O. (2013). The concept of openness behind c and x-MOOCs (Massive Open Online Courses). *Open Praxis*, 5(1), 67-73.

Sandeen, C. (2013). Integrating MOOCs into traditional higher education: The emerging “MOOC 3.0” era. *Change: The magazine of higher learning*, 45(6), 34-39.

Shumski D. (2013) Link: (<http://www.educationdive.com/news/7-non-university-mooc-partnerships-who-are-their-students/190213/>)

Schunk, D. H. (2001). Self-regulation through goal setting. ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Service, University of North Carolina at Greensboro.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2012). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Routledge.

Seligman, Martin E.P. (1990), *Learned Optimism*, New York: Alfred A. Knopf, Inc., p. 101, ISBN 0-394-57915-1

Siemens, G. (2006) *Knowing knowledge*.

Siemens, G. (2004) *Connectivism: A learning theory for the digital age*. Link: http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm

Siemens, G. (2005). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. Link: *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1).
Link: http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm

Siemens, G. (2012). MOOCs are really a platform [Web log post]. Link: <http://www.elearnspace.org/blog/2012/07/25/moocs-are-really-a-platform/>

Sierche M. & Andersen A. I (2010). *Netbaseret læring i UCC Nord*. AAU/CPH

Simpson, O. (2013). Student retention in distance education: are we failing our students?. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 28(2), 105-119.

Steffens, K. (2015). Competences, learning theories and MOOCs: recent developments in lifelong learning. *European Journal of Education*, 50(1), 41-59.

Straumsheim, C. (2013) *Masculine Open Online Courses*. Link: http://www.washingtonmonthly.com/college_guide/blog/masculine_open_online_courses.php

Trucano, M. (2013) *More about MOOCs and developing countries*. Link: <http://blogs.worldbank.org/edutech/moocs-developing-countries>

UN 2016 Link: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>

UNESCO (2000) *The Dakar Framework for Action* (Paris, UNESCO).

UNESCO (2015) *Bridging the gap for the youth*. UNESCO

Ungar M (2008). Resilience across Cultures. *British Journal of Social Work* Volume 38, Issue 2 Pp. 218-235.

Ungar, M., & Liebenberg, L. (2011). Assessing resilience across cultures using mixed methods: Construction of the child and youth resilience measure. *Journal of Mixed Methods Research*, 1558689811400607.

Ungar, M (2012). *The social ecology of resilience, s. A handbook*. New York. Springer.

UNHCR (2015) *Global trends forced displacement 2015*. Link:
<http://www.unhcr.org/statistics/country/576408cd7/unhcr-global-trends-2015.html>

Vardi, M. Y. (2012). Will MOOCs destroy academia?. *Commun. ACM*, 55(11), 5. Link:
<http://m.cacm.acm.org/magazines/2012/11/156587-will-moocs-destroy-academia/fulltext>

Von Hippel, E. (2005). *Democratizing innovation*. Cambridge: MIT Press.

Voxsted, S(2010). *Valg der skaber viden - Om samfundsvidenskabelige metoder*.
 Academica

Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. In M. Cole, V. J. Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in society (s.79–91)*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Thyssen. O.(2013) *Edmund Husserl. Et blik for blikket*. Information

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.

Yates, J., & Orlikowski, W. J. (1992). Genres of organizational communication: A structurational approach to studying communication and media. *Academy of management review*, 17(2), 299-326.

Yglesias, M. (2012). *How MOOCs can disrupt traditional colleges*.
 Link:
http://www.slate.com/blogs/moneybox/2012/08/28/how_moocs_can_disrupt_traditional_colleges_.html

Yu, P.-T., Liao, Y.-H., Su, M.-H. (2013). A Near-Reality Approach to Improve the e-Learning Open Courseware. *Educational Technology & Society*, 16 (4), 242–257

Yoo, Y., Henfridsson, O. & Lyytinen, K. (2010). The new organizing logic of digital innovation: an agenda for information systems research. *Information Systems Research*, 21, 4, 724–735.

Za, Stefano, Paolo Spagnoletti, and Andrea North-Samardzic. "Organisational learning as an emerging process: The generative role of digital tools in informal learning practices." *British Journal of Educational Technology* 45.6 (2014): 1023-1035.

Zhenghao, C., Alcorn, B., Christensen, G., Eriksson, N., Koller, D., & Emanuel, E. J. (2015). Who's benefiting from MOOCs, and why. *Harvard Business Review*, 22.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81(3), 329.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.

Link: http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/europaeisk-kvalifikationsramme-eqf/eqf2019s-opbygning/eqfniveauerne_da.pdf

33.0 Artikel

MOOCs til flygtninge?

- Hvordan kan massive åbne online kurser forbedre uddannelse for flygtninge?

Anouschka Ismene Andersen

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser (Normal + centreret)
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

Abstract

Denne artikel beskriver et eksplorativ casestudie baseret på pragmatiske paradigme. Dets vigtigste forskning spørgsmål er, hvordan MOOCs kan støtte uddannelse for flygtninge fra Syrien. Den primært kvalitative casestudie er baseret på interviews, og deltagende observation på en videnscafé på et lokalt bibliotek, der i forvejen giver uddannelsesmæssig støtte til flygtninge. Den teoretiske konklusion er at læring gennem MOOCs behøver en social forankring, og at bibliotekerne kunne udgøre et potentiale dette. Der er en konflikt mellem Kommunens prioritering af job over uddannelse, i forhold til flygtnings muligheder for at skabe social progression, som potentielt kunne balanceres gennem MOOCs.

Problemfelt

Disse MOOCs (massive open online courses) udbydes på store platforme hvor kurser fra forskellige universiteter udbydes samlet (Sandeem 2013) og giver et helt nyt sæt af muligheder for de mange 60 millioner flygtninge der ikke har en almindelig adgang til uddannelse (UNHCR 2015).

Denne massive flygtningestrøm har betydet en større opmærksomhed på flygtnings uddannelse, både globalt og lokalt.

I en artikel af Declan Butler i avisen "News in Focus", diskuteres hvordan MOOCs har potentiale i forhold til at sikre at flygtninge kan støttes i at tage uddannelse eller afslutte en uddannelse som de ikke har gjort færdig fordi de er flygtet fra krig i mellemøsten og andre krigsramte områder (Butler 2015 ¶ s,433-434). I artiklen beskrives hvordan den

manglende opmærksomhed på hvert enkelt flygtnings uddannelse kan tabe en hel generation af unge og få store konsekvenser for genopbygningen af regionen når volden lægger sig.

I Danmark viser en benchmarking analyse fra Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning 2013, at specielt de Syriske flygtninge klarer sig dårligere på det danske arbejdsmarked og i uddannelsessystemet end andre flygtningegrupper. Der er kun få der får anerkendt den uddannelse de medbringer fra hjemlandet, og selvom de skulle få den anerkendt er det stadig de danske kompetencer og en dansk viderrgående uddannelse eller erhvervsfaglig uddannelse, der er mest attraktiv for arbejdsgiveren (Kora 2013) .

I betragtning af at MOOCs har stor effekt på gruppen af underprivilegerede, er der en undren over at de ikke anvendes mere. Dette speciale vil undersøge potentialet for anvendelsen af MOOCs til flygtninge i Danmark.

Pragmatisme

En af de nye samfundsteorier der både sammenfatter helhedssynet, konstruktivismen og den sociale retfærdighed, er den nye franske pragmatisme. Det Boltanski har bidraget med til undersøgelsen er hans forskellige værdisæt. Disse værdisæt giver mulighed for at analysere MOOCs potentiale ud fra flere forskellige værdi perspektiver, som alle indbyrdes griber ind i hinanden (Boltanski & Thevenot 2006, s. 204). Modsat sociologer som Bourdieu og Foucault, der finder alle årsager i magten og strukturen, ser Boltanski på mennesket som et handlekraftigt væsen der enten gør, eller er i stand til at gøre noget, hvis det tilegner sig nogle kompetencer, der kan bruges for at opnå og forhandle sig til forskellige rettigheder (Boltanski 2011, s.19)(Blok 2013, s. 550).

Metode

Artiklen er et kort resume af et eksplorativt studie, hvor potentialet i MOOCs udforskes gennem et lokalt casestudie. Selvom der kun er en enkelt kvantitativ undersøgelse med i opgaven, er opgaven bygget op som en "Mixed methods" model (Mertens 2015) for at få så stort et overblik over dette nye uddannelsesfelt som muligt. "Mixed methods" betyder at der anvendes et mix af kvalitative og kvantitative undersøgelses teknikker, forskellige metoder, tilgangsvinkler og koncepter eller sprog i et eller flere relaterede studier. Metoden er en kombination hvor forskeren kan indtage både forskellige positioner og perspektiver (Johnson & Onwuegbuzie & Turner, 2007, s. 120).

- Interviews med integrationskonsulenter
- Interviews med 5 flygtninge fra Syrien.
- Observation og deltagende observation af videnscafé på bibliotek
- Kvantitativ undersøgelse af lokale flygtninges kompetencer

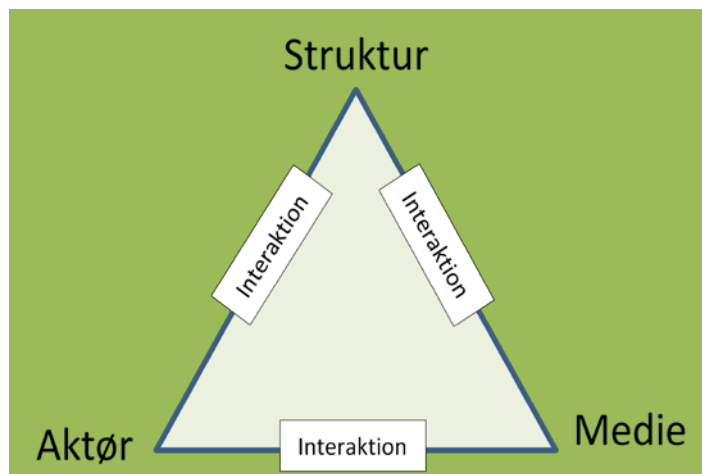
Problemformulering

Med udgangspunkt i Halsnæs kommune som casen vil specialet undersøge hvilke vilkår der har betydning for at MOOC kan anvendes og være med til at gøre flygtningene mere attraktive for det danske samfund og hvilke vilkår der har betydning for at MOOCs bliver mere attraktive for Syriske flygtninge i Danmark.

Undersøgelsesspørgsmål

Undersøgelsen er bygget over Bruun Jensens interaktivitets trekant, deles de forskellige resultater op i temaer, for at undersøge hvordan læringsperspektiverne fremtræder som

gensidige strukturer og forskelle i forhold til aktøren, strukturen og mediet (Bruun Jensen, 2008, s. 26), hvor mediet er repræsenteret af MOOCs og teknologien bag MOOCs. Klaus Bruun Jensen (2008) og Yates & Orlikowski (1992, s.299) har videreudviklet en model der er baseret på Giddens strukturteori men har tilpasset den til teknologisk brug. Anthony Giddens mener at den sociale struktur og det institutionelle og den etablerede måde at gøre ting på kan ændres ved at mennesker bliver opmærksomme på hvad det er de reproducerer og forsøger at ændre på de givne vilkår. Denne tankegang kræver at der ikke blot ses på modsætningen mellem mennesket og omverdenen, men ser det som et system der består af en gensidig påvirkning (Giddens & Pierson, 1998, s.77; Andersen, 2007, s.12).



Figur 2. Interaktivitets trekant.

Hvad ved vi om aktør-struktur interaktion der kan have betydning for potentialet i MOOCs?

I analysens aktør-struktur del viser undersøgelsen at der er en stor spredning af flygtninges uddannelsesniveauer. Der er flere med ikke afsluttede uddannelser. Flygtningenes prioriteringer i forhold til uddannelse handler om at blive bedre til dansk og få nogle hurtige erhvervsfaglige uddannelser. Det er ikke altid nemt at skabe balance mellem uddannelses og familielivet. Det kommunale system har ikke meget viden om flygtninges kompetencer eller uddannelse, men der arbejdes ud fra politiske direktiver om at få flygtninge så hurtigt i job som muligt. Der er behov for specialiseret arbejdskraft, uden at dette umiddelbart ses at have effekt på uddannelse til flygtninge. Flygtninge er generelt ældre end andre studerende, hvilket måske kan medvirke til manglende rentabilitet ved uddannelse, i forhold til at de skal bidrage til at betale skat.

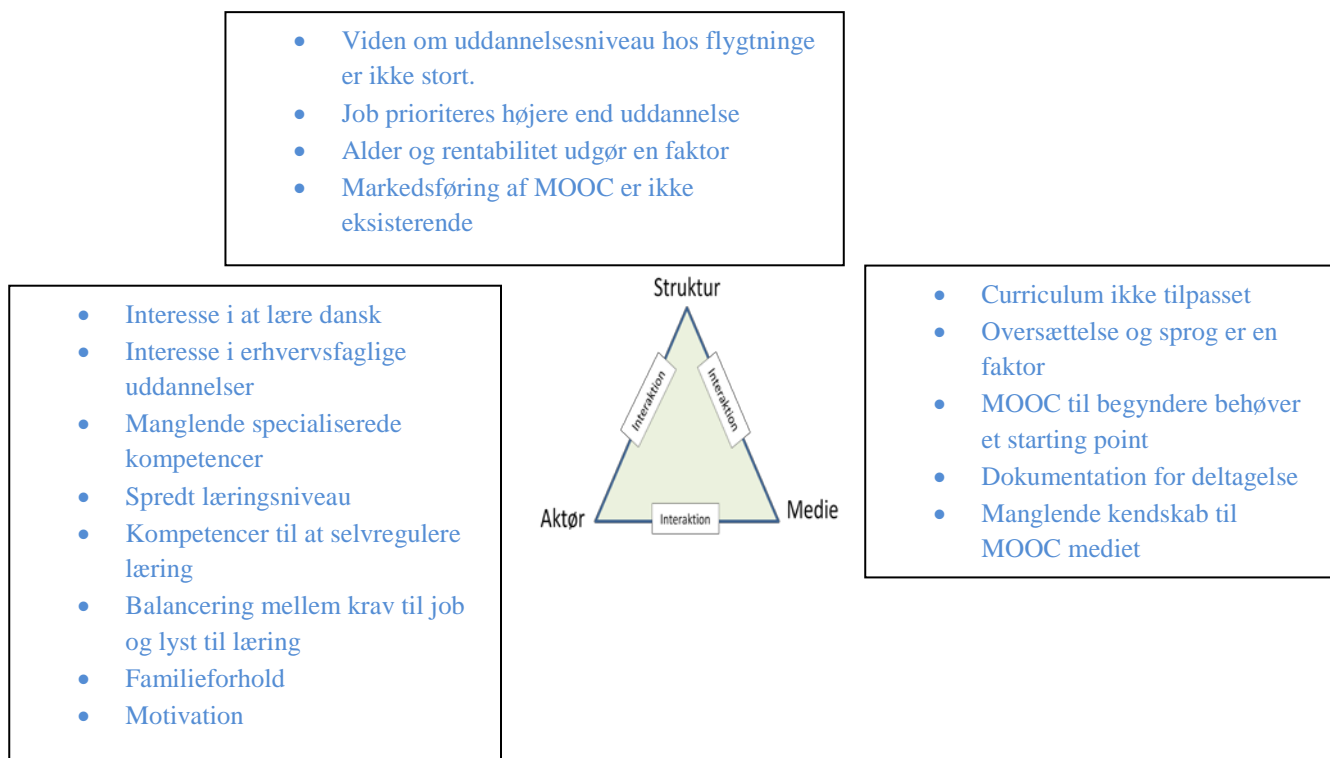
Hvad ved vi om medie-aktør interaktion der kan have betydning for potentialet i MOOCs?

Medie-aktør analysen viser at hvis flygtninge skal motiveres, må der ses på hvilket curriculum der udbydes i MOOC og at fag som dansk og MOOC til støtte for erhvervsuddannelser ville kunne understøtte flygtningens egne læringsmål. De Syriske flygtninge bruger teknologien og flere af interviewpersonerne er i forvejen selvregulerende i deres læring.

Hvordan skulle mediet og struktur i forhold til MOOC som potentiale for flygtninge?

I Struktur- Medie analysen viser undersøgelsen at MOOC er et ukendt fænomen. Læringen i MOOCs fungerer bedst når den er socialt understøttet, og undersøgelsen finder at der i det uformelle samarbejde mellem kommune, flygtninge, frivillige og bibliotek ligger potentiale for at støtte til opstart af MOOC og skabe balance mellem støtte og egen indsats.

Analyseresultaterne er samlet i nedenstående diagram.



Baseret på Boltanski retfærdigheds teorier (2011) er der observeret nogle meningsforskelle mellem de politiske beslutninger om jobparathed fra begyndelsen og det faktum at nogle flygtninge ikke kan læse fordi de ikke har råd til at undlade at arbejde, hvilket frarøver dem muligheden for at løfte sig socialt og at der kan være uoverensstemmelse med familieværdier værdier fra den domestiske verden (Boltanski 2011) og økonomiske værdier i markeds verden.

Konklusion

Med udgangspunkt i Halsnæs kommune som casen har specialet undersøgt de vilkår der har betydning for at MOOC kan anvendes og være med til at gøre flygtningene mere attraktive for det danske samfund og hvilke vilkår der har betydning for at MOOCs bliver mere attraktive for Syriske flygtninge i Danmark. Undersøgelsen tog udgangspunkt i en lokal case. Med udgangspunkt i de syriske flygtninge der var kommet til Halsnæs kommune blev de personlige (aktør) samfundsmæssige (struktur) og uddannelsesmæssige (mediet) interaktioner undersøgt. Konklusionen er at MOOCs har et stort potentiale hvis curriculum kan tilpasses flygtninge med et meget spredt uddannelsesmæssigt niveau. MOOC kan udgøre en mulighed for at skabe balance mellem de personlige mål der relaterer til job og familie og de samfundsmæssige mål der handler om at flygtninge skal i job, så hurtigt som muligt for at skabe rentabilitet. Hvis MOOC kunne understøtte læringen i dansk, ville det understøtte flygtnings egne motivation og hurtigere gøre dem jobparate, samt skabe mulighed for hurtigere at kunne tilegne sig de specialiserede kompetencer der skal til for kunne begå sig bedst på det danske arbejdsmarked. MOOC der understøtter erhvervsfaglige uddannelser vil også udvide flygtnings muligheder.

Niveauet for MOOC i dag er primært på universitets niveau. Hvis MOOC skulle udgøre et potentiale for den undersøgte flygtningegruppe, må niveauet for MOOC genovervejes, og fks. suppleres med GMOOCs (Moocs på grundniveau). De MOOCs der udbydes i dag kan læses på mange sprog, herunder engelsk og arabisk. Da mange i undersøgelsen ikke har færdiggjort deres uddannelse i hjemlandet, ligger der også her et potentiale i MOOC.

MOOC har vist sig at have stort potentiale til netop den gruppe voksne der er i arbejde og vil understøtte den viden de har i forvejen, hvilket er i overensstemmelse med samfundets behov.

Læringen afhænger af hvilke af de forskellige MOOCs typer der anvendes. Nogle MOOCs udgør en god platform til at målopfylde samfundets krav, andre handler om at nå egne krav og forventninger. Alle de undersøgte MOOC typer må siges at udgøre et potentiale, afhængigt af hvilket læringsniveau flygtningene befinder sig på.

Et af de spørgsmål der har rejst sig i opgaven er hvordan interaktion mellem flygtninge og MOOCs kan styrkes i praksis. Observationer har vist at der ligger et stort potentiale i bibliotekerne. Projekt "vidensscafé" som var udgangspunkt for nogle observationer, viste at de ville kunne udgøre et godt socialt "starting point" eller en "learninghub".

Referencer

Blok, Anders (2013) **Dansk Sociologi**, nr/ Nr. 2/23. årg. 2012.

Boltanski, L. (2011). **Pragmatisk sociologi: en tekstsamling**. L. Held (Ed.). Hans Reitzel.

Butler, D. (2015). **Lost generation looms as refugees miss university**. Nature, 525(7570), 433. Link:

http://www.nature.com/polopoly_fs/1.18403!/menu/main/topColumns/topLeftColumn/pdf/525433a.pdf

Kora (2013) **Syriske flygtninge mangler danske kompetencer**. Link:

<http://www.kora.dk/udgivelser/udgivelse/i10787/Syriske-flygtninge-mangler-danske-kompetencer>

Sandeen, C. (2013). **Integrating MOOCs into traditional higher education: The emerging "MOOC 3.0" era**. Change: The magazine of higher learning, 45(6), 34-39.

UNHCR (2015) **Global trends forced displacement 2015**. Link:

<http://www.unhcr.org/statistics/country/576408cd7/unhcr-global-trends-2015.html>

Johnson R. B & Onwuegbuzie A. J. & Turner L. A. (2007). **Toward a Definition of Mixed Methods Research Journal of Mixed Methods Research**; 1; 112

Andersen, S. A. (2007). **Kritisk realisme som perspektiv i socialt arbejde**. Social skriftserie.

34.0 Bilag

Bilag 1. Referenceramme for uddannelseskvalifikationer

Europa-Parlamentets og Rådets henstilling af 23. april 2008 om etablering af den europæiske referenceramme for kvalifikationer for livslang læring, bilag II

Niveau 5¹⁾ De for niveau 5 relevante læringsresultater er:	alsidig, specialiseret, faktuel og teoretisk viden inden for et arbejds- eller studieområde og bevidsthed om grænserne for denne viden	et alsidigt sæt kognitive og praktiske færdigheder, der kræves til at udvikle kreative løsninger på abstrakte problemer	udøve ledelse og supervision i forbindelse med arbejds- eller studieaktiviteter, hvor der sker uforudsigelige ændringer evaluere og udvikle egne og andres præstationer
Niveau 6²⁾ De for niveau 6 relevante læringsresultater er:	avanceret viden inden for et arbejds- eller studieområde, der omfatter kritisk forståelse af teorier og principper	avancerede færdigheder, der afspejler professionalisme og nytænkning, som kræves til at løse komplekse og uforudsigelige problemer inden for et specialiseret arbejds- eller studieområde	forvalte komplekse tekniske eller faglige aktiviteter eller projekter, og tage ansvaret for at træffe beslutninger i uforudsigelige arbejds- eller studiesituationer tage ansvaret for forvaltningen af den faglige udvikling af enkeltpersoner eller grupper
Niveau 7³⁾ De for niveau 7 relevante læringsresultater er:	højt specialiseret viden, hvoraf en del er på forkant med udviklingen inden for et arbejds- eller studieområde, som basis for nytænkning og/eller forskning kritisk opmærksomhed på viden på et område eller ved grænsefladen mellem flere områder	specialiserede færdigheder til problemløsning, der kræves inden for forskning og/eller innovation, med henblik på at udvikle ny viden og procedurer og integrere viden fra forskellige områder	forvalte og ændre arbejds- eller studiesituationer, der er komplekse, uforudsigelige og kræver nye strategiske fremgangsmåder tage ansvaret for at bidrage til faglig viden og praksis og/eller for at evaluere gruppens strategiske præstationer
Niveau 8⁴⁾ De for niveau 8 relevante læringsresultater er:	viden på den absolutte forkant med udviklingen inden for et arbejds- eller studieområde og ved grænsefladen mellem områder	de mest avancerede og specialiserede færdigheder og teknikker, herunder syntese og evaluering, der kræves til at løse kritiske problemer inden for forskning og/eller innovation, og til at udvide og omdefinere eksisterende viden eller faglig praksis	udvise betydelig myndighed, innovation, selvstændighed, videnskabelig og faglig integritet samt vedvarende forpligtelse til udviklingen af nye idéer eller processer, der er på forkant med udviklingen inden for flere arbejds- eller studieområder, herunder forskning

Bilag 2. Framework til Litteraturreview

Interventions logik	Antagelser	Kilde	Objektive verificerbare indikatorer
		Sekundære kilder	

Generelle objektiver			
Specifikke objektiver Tal der identificerer: Køn Lande Deltagerprocenter Afslutningsprocenter			
Aktøren			
Studerende Instruktør Udvikler Udbyder			
Struktur			
Politik Økonomi Social Kulturel			
Medie/teknologi			

Læringsperspektiver			
Læringssyn Læringsmotiver Læringskoncepter/vur deringskoncepter			
Motivations faktorer			
Studerendes motivering			
Motivationstanker bag instruktions design			
Læringsteoretisk fundament			
Resultat af intervention			

Bilag 3. Interview guides

Spørgeramme Integrationskonsulent

Tidsramme : ca. 30 minutter.

(Hvad er potentialet for MOOCs og hvordan kunne de åbne uddannelser på nettet bedst tilpasses, så flygtninge kunne få udbytte af dem? Hvordan kunne flygtningene bedst rustes til at få glæde af MOOCs)

Kan du give mig lidt af din forhistorie og baggrund - Hvad har bragt dig her i dette job?

Hvordan vil du beskrive din rolle i forandringsprocessen/projektet kommunen har sat i gang for at styrke uddannelse og kompetence hos flygtninge.

Specifikke spørgsmål

Hvilken opfattelse har du af de kompetencer flygtningene kommer med. (De seneste år)

Hvis man skal udnytte flygtninges kompetencer maksimalt, og hvis du skulle opstille et ideal billede af uddannelse for flygtninge, hvordan kunne det se ud.?

Hvilke kompetencer ud over dansk mener du det er vigtigst for en flygtning for at kunne få det bedst mulige liv?

Hvordan er din opfattelse af om de flygtninge vi modtager er selvregulerende, tager initiativ og tager ansvar for deres egen læring?

Har du nogen erfaring med flygtninge i forhold til teknologi?

Hvad skal der efter din mening til for at en flygtning kan tage en uddannelse på nettet, fks gennem en MOOCs?- massiv åben online uddannelse - universitetsniveau?

Individuelle del (det intersubjektive)

Dine personlige tanker og oplevelser med flygtninge og uddannelse generelt- her i kommunen
Hvordan har det føltes på din krop at gå i gang med det her projekt?

Hvilke erfaringer har du gjort? Har der været nogle styrende begivenheder- oplevelser du har haft ?

Ser du nogle uudnyttede muligheder?

Kan du give mig lidt af din forhistorie - Hvad har bragt dig her i dette job - kulturel forforståelse (erfaringer følelser, viden, holdninger) Hvordan vil du beskrive din rolle i forandringsprocessen ?

Hvad tænker du du kan gøre- gøre anderledes- hvad kan du bidrage med?

Har du mødt nogle strukturelle mekanismer der har påvirket jeres arbejde?

Omverden (det strukturelle mekanismer, begivenheder, erfaringer)

politik

økonomi

socialt-kulturelt

teknologisk

Hvad kan kommunen bidrage med i forhold til at styrke flygtninge i uddannels og kompetenceopbygning?

Hvilke strukturelle oplevelser du har haft i forhold til at arbejde med uddannelse/
begrænsninger og muligheder

Hvad har du så haft af oplevelser der kan fortælle lidt om de kulturelle udfordringer har du oplevet i (kultur)mødet med flygtninge i forhold til uddannelse og kompetenceopbygning.

Tænker du at læring i danmark og andre kulturer er grundlæggende ens eller har du oplevet forskelligheder?

Spørgeramme Flygtninge

Interviewguide

Fortæl lidt om dig selv

Hvor gammel er du? hvor kommer du fra? hvorlang tid har du været her?

Fortæl lidt om din uddannelsesmæssige situation før du kom til Danmark. Fortæl lidt om din uddannelsesmæssige situation nu

Hvad tror du har brug for at lære? Hvad har du brug for af viden for at få et godt liv?

Hvordan ser du dine muligheder for at tage en uddannelse eller opkvalificere dig.

Er der nogle strukturelle begrænsninger/ politik og økonomi mv

Hvad ser du som kulturelle begrænsninger

Ville du kunne tage en uddannelse på nettet?

Hvor vigtigt er det sociale for dig i forhold til uddannelse?

Hvad tager du selv initiativ til at lære noget, ud over det som kommunen tilbyder dig.

Hvad er dine ønsker og drømme for fremtiden? Hvordan ser den perfekte uddannelse ud for dig, i den situation du er i nu ?

Tell me a little about yourself, How old are you? where are you from? How long have you been here ?

Engelsk

Tell a little about your training situation before you came to Denmark, and tell a little about your training situation now.

What do you need to learn? What do you need the knowledge to get a good life ?

How do you see your opportunities to get an education or upgrade you.

Are there any structural limitations/ politics /økonomics

Are there any cultural limitations?

Would you be able to get an education online?

How important is social for you in terms of education?

Do you take the initiative to learn something beyond the municipality offers you?

What are your wishes and dreams for the future? How would the perfect training/learning environment be, in the situation you are in now ?

Bilag 4. Interview M. S.

Tolk: J. Yasine, fra JS Tolkeservice

A.A.: Jeg hedder Anouschka og jeg skriver speciale på Ålborg universitet København, omkring flygtninge og uddannelse. Og jeg vil gerne vide lidt om din uddannelsesmæssige baggrund og hvordan du har tacklet uddannelse efter du er kommet til Danmark. Og om hvordan det har været til uddannelse i Danmark, har du haft mulighed for til uddannelse i Danmark? M.S.:Jeg har noget med regnskab at gøre men mit arbejde er elektricitet, elektriker. Med hensyn til revisorarbejde har det været en helt anden procedure i Syrien. Og en helt anden uddannelse i Danmark... to forskellige. A.A.: Så du kan ikke få konverteret din uddannelse til dansk? Jeg har fået det oversat og så det kan blive til det danske og danske oversættelse men så sagde de til mig.. så vender jeg tilbage til elektriker arbejdet. Men der ved du også at i Syrien kan man arbejde uden en uddannelse. Og der fortalte de mig at i det her land kan man ikke arbejde uden en uddannelse. I starten over jeg skal jeg starte på teknisk skole så jeg kan være elektriker. Jeg fik aldrig rigtig spurgt hvor gammel du er? 31 år og du kommer fra Syrien? Jeg kommer fra Syrien. A.A.: Hvor lang tid har du været i Danmark? M.S: otte måneder. Dansk 2, modul fire. Så er du langt i din uddannelse. Hvad har du brug for

at lære for at få et godt liv i Danmark? Hvis det skal være godt for mig så vil jeg foretrække at jeg bliver elektriker. Hvordan ser du på mulighederne tror du det bliver nemt for dig at gå på teknisk skole? Ja. A.A.: Du er klar. MA: ja. AA Ser du nogen jeg kunne nogle strukturelle økonomiske eller politiske begrænsninger i forhold til at starte på uddannelse? M.S: nej. AA :Hvad med kulturen i den danske uddannelse er der noget der har været svært? M.S.: Indtil nu har jeg ikke set noget der irriterende alt er godt og fint. AA: Super. Hvis man forestiller sig at du kunne tage en uddannelse på nettet vil du så kunne det? (jeg fornemmer at oversætteren spørger til en arabisk net uddannelse). M.S.: ja . (han nikker) Og har du den tekniske kunnen? Tolck: ja det kan han .A.A.: Da du kom til Danmark fik du tilbudt sprogskole brugte du computeren til at lære noget andet end sprog? Noget selvstændigt på eget initiativ? Jeg selvfølgelig har jeg det, jeg har også været ude på jobnet, men alle job kræver en uddannelse. Af af: ja det er meget forskel fra Danmark hvor man skal have papir på alting, Havde du papir med dig kan du kom til Danmark? (M.S. nikker)Så der har du været heldig. M.S.: Vi har taget vores karakterer med, både mig og min kone. Af: mit sidste spørgsmål hvis du skulle komme med nogle drømme og visioner for fremtiden? Jeg vil gerne tilbage til dit liv jeg havde i Syrien alle har huse og biler og den slags det vil jeg gerne tilbage til. Det er tage din elektriker uddannelse at det er din drøm? M.S.: Og mere end det. Altså tage den havde bruge den i syrien MS: ja hvis der er fred i Syrien. A.A.: Det var meget fornemt mange tak for hjælpen.

Bilag 5. Interview L.F.

AA: First I'd like to like to ask you how old you are F: 29 A.A.:29 and you are from..F: From Syria. AA: How Long time have you been in Denmark?
 F: One year and eighth month A.A.:(Gentager)A.A.: Before you go to Denmark what did you do? F: I go to university I study sociology four years. IA.A.: Are you finished? F: Mm.(nikker) And I have license now...A.A.: You have...? F: I have my license with me now. So you have your papers with you? F: (nikker) yeas and after I go to university, I work at newspaper A.A.: yeah F: six years. After that I have my own shop two years as cosmetologist..."kosmetolog" i Denmark. A.A.: yeah okay. What happened when you came to Denmark did you start to learn anything new? did you try to convert your study ? F: No I just started to go to language school for four months then I was pregnant. I nursed my baby A.A.:did you stop your language lessons? F: yeah A.A.: if you had the possibility to learn language at home when you were pregnant would you have done that? Yes yes.. but not so much.. because I was alone and all the time, I just take care of my baby and do everything alone and my husband, my husband go to school and I'm also alone in home. So I don't have a lot of time to study or go to meet an other people too "kan"(can) speak dansk. A.A.: to speak dansk .. At tale dansk... (vi griner lidt). A.A.: How many of the Danish courses have you taken? 123? F: After two months I came back to school again and now I am on modul 4.A.A.:modul 4... Thats the best one?.F: Efter sommerferie... I will go to "hvor skal du hen?" I Hillerød A.A.:And what is that? Can you explain it? It's a school A.A.:it's A School? F: Not normal school ..special school. Kommunen say you can go, so I will go to learn more "dansk". ...after that they search praktik for me, maybe if I was good at practic... job after that. A.A.:What are your expectations?What do you want to work with in Denmark? F: I want to work in cosmetic, I was. I had beauty center so I have big experience and I love my job, so now I ask a new one if they have work for me. A.A.: So you are looking for a job right now? Okay. You had a university degree, you don't want to use it? I want to use it but if I want to

continue in what I learned I must finish the language course dansk very good... and take a Tolk ...reading good.. Maybe I have many time to three years to finish A.A.:do you think you will be to old? No but.. If i want to study i must have good money... to my baby ..to home A.A.:so it's better for you to go and work? Yes because you know the kommune, now they "sætter" the "kontanthjælp down" and the kommune says you must have a job every six months 130 time (min kommentar: hours) every six month if we don't have this job these hours the "kontanthjælp" also go down. A.A.:so there are some structural and economical limits?F: So I just cannot go to university. Because to take an education I have to have work..my husband now has work but in "Megaflex",but "frivillig", maybe have work after "sommerferie" maybe not.. So you know A.A.:yeah. If it was possible for you to take an education on the Internet, there are English Moocs there are Syrian and arabic Moocs, where you can take either courses or a full university degree on the Internet, have you ever thought about doing that? F: yes. Yes because maybe Internet after I come back ... (jeg afbryder så man ikke kan høre svar) or in the weekend I can. Do you have the ability to do that? If: yes that is perfect for me maybe I go to work and after that I can study. A.A.:do you know any of these possibilities?F: no no just job! Beside what the kommune offers you, for help..for.. Do you study anything do you have some interests special interests that you use the computer for to learn more. Not maybe just for work but for your own benefit. F: to just learn? Now all the time I just learn about cosmetologyA.A.:yeahF: all the time. So you use the Internet to learn more F: yeah all the time YouTube and the website A.A.:super. F: to get more experience and to see what "Dansk" woman wants. Do you use the Danish English or Syrian S: the English I understand not very good but I understand the "dansk but I have a little bit to speak not so good but(some English ikke helt forståeligt) okay that is pretty much all I wanted to ask you about but I would like you to write down your name

Bilag 6. Interview M.A.H

A.A.:Det er fordi jeg er ved at skrive speciale omkring uddannelse og hvordan Syrere, hvordan de har mulighed for uddannelse når de kommer til Danmark. A.A.:Hvor gammel er du? 20 år. A.A.:Hvor kommer du fra? Syrien, og hvor lang tid har du været her? Halvandet år. A.A.:Kan du fortælle lidt om din uddannelsessituation før du kom til Danmark? I Syrien jeg gået til skole til niende eller 10. klasse, bagefter startede krigen og jeg ikke mere gå i skole. A.A.:Nåede du at starte på en uddannelse i Syrien? Fra jeg var seks år startede jeg i skolen. A.A.:Da du først kom til Danmark...M.: nej først jeg rejser til Libyen. Bagefter også mange problemer i Libyen, jeg tænker komme til Danmark. A.A.:da du så komme til Danmark havde du mulighed for at gå mere i skole? Nej jeg startede i sprogskole. A.A.:Hvad laver du så i dag. M: Går til skole og gå til kommunen. A.A.:Til samtaler? Ja til samtaler. A.A.:Men går du stadigvæk til sprogskole. Ja til sprogskole og finder praktik, og løntilskud og starter på arbejde endnu. Hvad arbejder du med nu? Jeg arbejder som bager. A.A.:Som bager i praktik? På et bageri I denne her kommunen? M: Nej i Hillerød. Jeg laver tre praktiker derefter er jeg startet på arbejde. A.A.:Hvad hvis du nu skulle fortælle mig hvad du synes du har brug for at lære, hvad du har brug for at viden, for at få et godt liv? Hvad har du brug for? M: Her i Danmark? At finde et rigtigt arbejde, ikke tage kontanthjælp fra kommunen. Og så finde en god kone. A.A.:Har du den viden der skal til for at få et godt job?Har du de uddannelser du skal bruge for at få et godt job M: Ja jeg skal i lære som bager eller konditor. A.A.:Kan du godt klare teknisk skole? Ja jeg håber at gå på "next"skole. A.A.:du vil gerne..M: jeg skal lære

lidt dansk først. A.A.:Er det din plan at skulle på teknisk skole? M: Ja men min sagsbehandler siger jeg skal have dansk 3. A.A.:Før du klar til det? Ja før jeg er klar til det. A.A.:Hvis du har bestået dansk tre hjælper kommunen der så, eller skal du klare det selv? M: jeg håber at klare det selv ja. A.A.:Er der noget der stopper det i forhold til økonomi og politik for at du kan få denne her bager uddannelse? Har du penge nok til at tage en uddannelse. Ja... nej... ikke nok, jeg har lidt penge nu, jeg arbejder. Jeg har penge til klar til teknisk skole. A.A.:er det dyrt at gå i skole tænker du? M: Nej i Danmark ikke dyrt. I forhold til at gå i skole her har du oplevet nogen kulturproblemer? Hvor Danmark er anderledes end Syrien? Har du oplevet noget der er meget forskelligt M: ja lidt problem for eksempel at jeg ikke taler godt dansk men det er ikke et problem. A.A.:Er det den samme måde lærerne underviser på f.eks. på sprogskolen? Når min lærer taler dansk og jeg ikke forstå... men hun siger du kan ikke snakke arabisk... du skal... A.A.:Hvis nu man kunne tage en uddannelse eller noget i skole på internettet på arabisk ville du kunne det? Ja men ...ikke rigtig nej ...jeg skal lære dansk fordi jeg bor i Danmark. Du vil blive her altid? Du har ikke nogen ide om jeg skal tilbage til Syrien når det bliver fred? AA:Nej så ikke færdig krig alt du tror ikke det bliver færdigt M:nej AA du går nede på sprogskolen for at lære dansk gør du andet? Ja for eksempel kommunen giver plads til at danske mennesker hjælper "New"mennesker her i Danmark ...her på bibliotek. Hvad synes du om denne her måde hjælpe på? Jeg synes det er meget godt for mig og andre vi snakker lidt dansk og hjælper os. Dine ønsker og drømme for fremtiden? Hvad drømmer du om? Hvordan ser du det perfekte liv foran dig? Mit liv uden problemer, jeg laver en god familie her i Danmark. Hvad med arbejde... Bager er det det du drømmer mest om? Nej ikke rigtig drømme om. Jeg finder kun bager. AA:Men hvad drømmer du om? Jeg drømmer om ...før i tiden jeg arbejdede i aluminiumfabrik.... Uforståelig)... Til mig et godt job. Hvad skal man heller skole for at arbejde på en aluminiumfabrik. M: det er svært her i Danmark ikke ligesom at arbejde i Syrien, Der er ikke aluminiumfabrik her i Danmark. AA:Har du prøvet det i Syrien? ja og også i Libyen. Hvad var dit arbejde? Vinduer eller døre. Et rigtig godt arbejde. Det er håndværks arbejde, er det at bære eller at skære?MM:... Maskiner. Så det er mere drømmen end bager? Men det var det at du kunne finde? Men det er jo flot at du har fundet noget Alene det det er jo rigtig svært at finde noget så...MM: men også bager er rigtig svært fordi jeg arbejder i nat. AA:om natten? Ja fra klokken 1 i nat til klokken 6 A.A.:okay så det er hårdt arbejde MM: ja men det er godt. Af en: ja ikke og det giver nogle gode penge så man kan klare sig selv. A.A.:Vil du skrive dit navn ned for mig.

Bilag 7. Interview R.M. og M. B. A.

Tolk JS tolkeservice

AA:Først vil jeg gerne vide lidt om jer hvor gamle I er og hvor I kommer fra.

Tolken svarer at M.B. er 30 og R.M. er 23 år.

AA:Kan I fortælle lidt om jeres uddannelsessituation dengang i var i Syrien?Tolk: R.M. var i folkeskole, til 8 klasse. Jeg stoppede på grund af en situation i familien. Tolk: Mohamed har taget folkeskolens afgangseksamen, og så arbejdede jeg i Syrien.A.A.:hvad arbejdede du med? Chauffør og så solgte jeg noget sødt.A.A.:Hvis du skal have et godt liv i Danmark hvad har du så brug for viden?Skole eller uddannelse? Jeg vil gerne have et kørekort jeg vil gerne have en uddannelse som chauffør. Hvad med dig hvad tænker du i forhold til uddannelse og fremtid? Har du nogle drømme? Da hun ikke svare kommer torden med nogle forslag for eksempel som frisør. R.M. siger efter meget tøven og mandens indblanding. politimand

politidame. Jeg tror man skal have meget sprog og det er svært at tage det. A.A.:går I på sprogscole nu? Tolk: R.M. er på barsel. A.A.:Ville I kunne tage en uddannelse på internettet? M.B.: ja på arabisk. 4.17AA:Ville I kunne tage en uddannelse på internettet? Tolk : R.M. og M.B : Ja på arabisk ja det kan vi godt vi har ikke computer og den slags A.A.:Hvad med mobiltelefonen ville I kunne bruge den det har vi. Hvis man kunne læseteorien til chauffør uddannelsen på telefonen vil du så gøre det? Hvis man kunne tage teorien til en chauffør uddannelse på internettet ville du så være interesseret i det M: ja .Bruger i telefonen til at oversætte med ja det gør vi virker det? Ja men det giver ikke den korrekte oversættelse 100 % men det virker. Tager i selv initiativ til at lære noget af dansk ud over sprogscolen? Tolken kan ikke forstå spørgsmålet. Det er jeg kunne være interesseret i og man måske havde en anden interesse så man selv ind på telefonen for at lære noget på sit eget sprog forstår du hvad jeg mener? Er det i det danske sprog eller arabisk sprog spørger tolken. M: ja det gør vi. Kunne du komme med eksempel. F.eks. hvis vores barn har det skidt eller er syg så går vi ind og læser om det.

Bilag 8. Integrationskonsulent. M.P.

Interviewer: Kunne du starte med at fortælle lidt om dig selv, og hvordan du er landet i det her job?

M: Jeg har været i Mellemøsten i tre år hvor jeg har arbejdet som nødhjælpsarbejder på grænsen til Syrien, så jeg har boet i Libanon. Mange af de flygtninge der kommer til Europa, blandt andet Danmark og så videre, de kommer dernede fra så det er ...så det er sådan set derfor at jeg har arbejdet med Syrerne, de sidste tre år, men i en anden kontekst. Jeg har ikke siddet i kommunal kontekst men jeg har siddet dernede og lavet alle de ting man nu gør nede i Mellemøsten. Så da min kontrakt var slut og efter de tre år, så kom jeg hjem og så tænker jeg...jeg ville godt blive ved at arbejde med syrerne. (Griner) det er jo meget pålæggende at komme ind og arbejde i en kommune, for det er jo det der integrations ansvaret ligger. Det er jo nogle andre opgaver jeg laver der. Det er jo meget sådan lappeløsninger, der er noget tøj de skal have på kroppen og de skal have noget at spise, men her kan man virkelig komme ind og påvirke på den lange bane og det synes jeg er fedt. Der er i hvert fald mulighed for det med job og kompetencer og så videre og sprog og.. Interviewer afbryder: Det spørger jeg dig noget mere senere. Men jeg tænker at du lige til en start skal fortælle hvad er din rolle er i forhold til den her videnscafé? Martin: Jeg er sådan set koordinator for alle de frivillige initiativer vi har , det er røde kors caféen, det er frivillige Halsnæs, det er gæstfri Halsnæs Der er også noget dansk flygtningehjælp.. har en café hvor folk kan komme på, så alle disse frivillige aktiviteter og initiativer vi har i Halsnæs, dem koordinerer jeg. Og videnscaféen er så en af de ting hvor vi har... og det er jo ikke mere end en måneds tid gammelt...vi har kørt nu oppe på biblioteket, hvor vi har frivillige der kommer og hjælper med alle mulige ting. Det er hver torsdag fra tre til seks og der sørger er vi sådan set bare for at have det kørende, med det samarbejde med biblioteket. Interviewer:Kan du fortælle lidt mere om det der videnscafé projekt . Hvad er formålet med det? M.P.: Formålet med det er, ja det er sviden, så den rolle vi har her det er oftest sagsbehandling, Det vil sige..så kommer de og spørger om regninger , så kommer de og spørger om det ene og det andet. Videns caféen det skal være målrettet jobskabelse, det skal være folk der har svært ..og gerne vil have hjælp til ansøgning og de ikke kan finde ud af at lave en jobansøgning. Så kan de få hjælp der oppe af de frivillige. Det kan være de ikke kan logge på jobnet , de har svært ved job "log", de der ting som man skal

kunne når man er job parat i Danmark, som vi i princippet kan hjælpe med, men det er ikke er vores opgave. De skal jo være selvforsørgende og selvkvørende så derfor har vi ligesom forsøgt at lægge det ud i noget offentligt regi ude på biblioteket. Når folk kan komme op og så kan de få hjælp til de her ting, så det er job rettet og det er rettet mod at folk skal have hjælp til selvhjælp kalder man det. Så de selv kan få lov til, at hvis de f.eks. har en job ansøgning de skal skrive og de har fundet job opslag så sender vi dem op på videnscaféen og de frivillige der oppe som hjælper dem og skrive ansøgninger og hvis de ikke kan logge på deres e-boks eller deres NemID og de her ting som i princippet... som de i princippet selv skal kunne og som vi gerne vil have skubbet lidt væk fra kommunal regi ,fordi du ved hvis de får en fornemmelse af at vi klare alle de ting for dem, de der hverdagsting som jo er noget man skal kunne når man er jobsøgende i Danmark så bliver det også en vane for dem og når jeg så de tre år er gået som er integrationsprogrammet i Danmark så står de og skal have hjælp og der er vi der jo så ikke længere Der er programmet slut og så er du jobsøgende ligesom alle andre borgere og så kommer du i jobcenter så det er simpelthen sådan et sted du kan få hjælp til selvhjælp.

Kan du fortælle en lille smule om den proces flygtninge går igennem fra de ankommer her til kommunen til at de når til det her sted hvor man siger de er integrations i integrations integrations parate. På integrationsydelse er det det hedder det hedder job parate og efter de nye regler fra regeringen af så skal det jo skal de stort set ud af det her job parate efter Den første måned så det er det er virkeligt intensivt nu men det starter helt fra de kommer på asylcentret så får vi besked en måned før og så får vi at vide hvor de kommer fra hvad dag vi kan hente dem og sagde at vi simpelthen oppe at hente den på togstationen I hundested eller i Frederiksværk...anviser dem til deres bolig så vi er med hele vejen rundt det er lige fra modtagelse Til bolig placering og til det der hedder integrationskontrakt integrationsplan hvor vi sidder med dem ud af hvad det er for nogle kompetencer de har hvor kommer de fra hvad har de oplevet hvilken uddannelse har hvilke sprog Kan de så laver vi en plan sammen med dem og vi laver en kontrakt de skriver under på og så er det simpelthen derfra vi forsøger at få det er mit job hurtigst mulig og de der er noget praktik vi kan tilbyde dem vi kan tilbyde dem løntilskud, hvis det er uddannelse de skal ud i skal vi finde ud af hvad det er for nogle krav der stilles til det. AA: Så når du siger job så kan det også være uddannelsesparat? Det kan det også ja ,det de fleste.. når de kommer her så er de som udgangspunkt aktivitets parate, det vil sige ville ikke ret meget om dem. Men de lovændringer der kommer fra regeringen gør gør at med mindre man er syg og har traumer eller virkelig ikke kan arbejde så er du som udgangspunkt jobparat det vil sige hver eneste flygtning vi møder nu her skal som udgangspunkt ses som en person der har kompetencer og ressourcer til at tage job nærmest fra dag 1 af. Og med mindre viser og fortæller at går ind og vurdere på dem at Kan de simpelthe ikke så er stort set alle flygtninge job parate men min interesse ligger ikke så meget job for jeg går et lille skridt tilbage og er mere interesseret i uddannelse og selvfølgelig kompetencer AA: Nu startede du med at fortælle mig at man ikke vidste noget om de her flytning når de kommer? M.P.: Det er en halv sandhed. A.A.:Hvad gør I? Hvad ved i? ... Vi ved det der kommer fra asylcenteret, så hver eneste borger der bliver visiteret til en kommune der har de sådan et lille skriv omkring hver person hvem er personen hvad er statsborgerskabet,hvad sprog taler de og hvor kommer de fra Identitet ... Men der står ikke nødvendigvis at de har en baggrund? Uddannelse hvor mange år de har gået i skole? Hvad vi har arbejdet med. Jo der står lidt om at måske at hvis de har gået I folkeskolen og har læst på universitetet to eller tre

år... det er ikke meget... det er meget meget sådan begrænset... men der står lidt om hvad de har lavet før. AA: hvad gør I så? Jamen der sætter vi os ned sammen med dem en af de første dage de er og så sidder vi simpelthen udreder præcist hvad det er de har lavet og hvor de kommer fra men en af de ting som. Man kan se også i de nye forslag at asylcentret skal være bedre til og udrede fra starten af og over give de informationer til kommunen ...der har ikke stået nok om de forskellige og der skal vi jo ind og kompetence afklare, hvis man kunne få lidt mere information. De bruger jo en 4-5 måneder... nogen gange længere... i asylcentre. Hvis man kunne få alt den information og den viden de har, bedre overleveret til kommunerne. Jeg kan se i en del af de lovforslag der kommer, der bliver større krav til asylcentret om at videregive de informationer til kommunerne, så er det selvfølgelig til vores fordel. Der står lidt om det, men det er ikke meget (Min.7.21) Interviewer: Du har jo så mødt en del flygtninge, hvor lang tid har du været i kommunen? M.P.: Jeg har været her to måneder... Interviewer: Så bliver det ikke så meget du kan svare på det her spørgsmål, men hvad er det for en opfattelse du har at de kompetencer, de flygtninge kommer med, dem som du har mødt? M.P.: ja det er jo svært for det er rigtig meget forskelligt. Det er derfor det er så svært at sige noget generelt om flygtninge, for det er virkelig virkelig stor spredning jeg har. En borger som vil læse på universitetet og så har jeg en borger som har absolut ingen uddannelse, som knap nok har bestået 9. klasse i folkeskolen, så der er en virkelig stor spredning på det. Der er rigtig mange som har en eller anden form for erhvervs erfaring. De har altid lavet et eller andet. Specielt syrerne er kendt for at være gode håndværkere, så mange af dem har arbejdet som tømrer, murer eller elektrikere. Der er desværre ikke ret mange der har papir på det og det er jo der at det bliver rigtig svært. I Danmark der skal du jo næsten have papir på alting og det er svært at ansætte en person hvis der ikke er en eller anden form for uddannelses papir. Mange af dem har også afbrudt deres studier midt i deres universitetsuddannelse, så har de læst de to år og så så blev de nødt til at flygte på grund af krigen og så har de ikke fået papirerne med. Så der er mange der kommer på kompetencer, men der er også mange af dem, som ikke har det med fra den uddannelse de har taget ..diplom...karakterer. (min. 8.42) har de simpelthen ikke fået med, enten fordi de har mistet dem eller fordi det ikke er blevet udskrevet der hvor de kom fra. Interviewer: Så...Det er jo rigtig interessant, fordi det er jo det som jeg godt vil høre noget mere om. Når de så har papirerne med sig så... så er vi.. så er en af de ting vi kan hjælpe med, det er jo at de kan få dem vurderet hos Udlændingestyrelsen, det vil sige vi kan oversætte det... vi kan sende dem ind til noget oversættelse, så de kan få oversat deres papir til dansk og så kan de så selv sende dem ind til Udlændingestyrelsen, og så... som så vurderer deres uddannelse på en dansk skala .. Dermed der jo masser...Som så på en eller anden måde forsøger at konvertere det...Ja det er der jo tusindvis af.... det kan jeg sige, for det læste jeg forleden dag.Det er jo... de stiger jo...der er rigtig mange syrer som nu gør brug af det. Det at man... nu kan de få vurderet deres uddannelse. Det er jo simpelthen fordi de forskellige uddannelsessteder det kræver de, at de kan se hvad de har lavet og hvilke eksamens beviser de har. Det er meget... det er et stort spænd. Der er der er også folk der ...der er analfabeter , der slet ikke kan læse og skrive så er det rigtigt svært at få en uddannelse i Danmark .Så der er stor spredning på det, kan man sige. Interviewer: Hvis nu man skulle udnytte flygtningenes kompetence maksimalt og hvis du nu fik lov til at opstille ikke idealbillede af hvordan uddannelse for flygtninge skulle se ud? M.P.: ... Ja... Det er jo svært. Jeg tror den største udfordring lige nu er.... det er sådan set ikke at de ikke har den nødvendige viden.Det er sproget... jeg tænker det er virkelig virkelig en

Barriere, fordi på de fleste danske uddannelser, der skal du kunne minimum sprog for at kunne følge undervisningen og det er ikke kun... og vi snakker ikke kun universitet... jeg har også haft aftaler med folk ude på teknisk skole, hvor de gerne vil være elektrikere murere eller tømrere, hvor de simpelthen siger... "vores undervisning... det kan godt være at du godt komme ud i praktik og sådan noget, men den undervisning vi her på skolen, kræver altså i kan ret godt dansk, det er altså de færreste der kan.". Interviewer: Og engelsk er ikke godt nok? M.P.: Nej altså de uddannelser som... mange.. de fleste uddannelser her, de foregår på dansk, selvom det er sådan nogle praktiske..de skal jo sidde i klasselokale med sådan nogle danske tømrersvende, murersvende, elektrikere og det foregår på dansk og der er masser på teknisk skole hvor man skal kunne (sprog), og der er barrieren simpelthen, at de færreste for at du kan nå den danskundskab... det tager lang tid... det er ikke noget du har haft en måned det kan tage et år.. du kan lære.. at du kan tale så godt dansk at du kan følge undervisningen. Det er igen individuelt, nogle har sprogører og kan lære det ret hurtigt og andre det tager tid ikke.. men jeg tænker, sproget er virkelig en barriere, for alt uddannelse foregår på dansk. Så tænker jeg også... så har jeg nogen der for eksempel har læst jura i hjemlandet.Så hvis du skal læse Jura på Københavns universitet der skal du eddermamne kunne noget dansk, så der er danskere der har svært ved det... Interviewer: Der er vel også forskel på syrisk jura og dansk jura? M.P.: Det er der jo. (Uklart) De skal jo sidde med bøger på 2000 sider og det er teknisk.Der er danskere der har svært ved at følge den undervisning, så så hvis du kommer og har læst jura i dit hjemland og skal starte på en ny jura uddannelse i Danmark , uden at kunne ret meget dansk sprog, ...det er er virkelig svært ...det tænker jeg, ikke... det er min umiddelbare mening. Uden at jeg ved ret meget om det. (Min11.44) Det er ikke fordi jeg har snakket med Københavns universitet om det, men jeg har talt med Hillerød teknisk skole som fortæller at de tager gerne imod flygtninge.De kan rigtig mange ting teknisk og de er dygtige håndværkere men før vi kan få den ind på en uddannelse skal de altså kunne en lille smule dansk og kunne følge med undervisningen (min 12.30) Interviewer: Det er fører mig til mit næste spørgsmål.Hvilke kompetencer udover dansk mener du det er vigtigt for en flygtning at kunne, for at få et godt liv i Danmark? M.P.: Altså hvis man har en eller anden form for erhvervs erfaring tænker jeg det er ret vigtigt. Hvis man har lavet noget håndværknoget der hjemme i landet. Hvis man... der jo også rigtig mange frisører som har arbejdet i Syrien og hvis man kan ien eller anden form for håndværk... der er jo brug for dem og vi kan jo også se at arbejdsgiverne skriger på arbejdskraft. (Min.12.30). Så det er jo ikke fordi der ikke er plads til dem, men det er lige hvordan man får dem ind på arbejdsmarkedet.Vi vil også gerne have at ikke alle skal ende som rengøringsassistenter. Ikke fordi der noget galt med det, men der er jo et skridt...det er nemt nok og få folk til at lave noget noget fabriksarbejde hvor de ikke skal tale, hvor de ikke kræver noget sprog, hvor man for eksempel bare skal flytte en kasse fra A til B , det kræver ikke særlig mange sprogkundskaber. Der kan man sige, der er jo en masse vikar jobs som de kan tage, men hvis det er at man skal ind og lave noget hvor tonen af dansk og hvor man skal kunne noget på dansk, så er det selvfølgelig lidt svært, men mange af dem kommer med rigtig mange kompetencer. Interviewer: Så har jeg egentlig et spørgsmål der går i en helt anden retning. De flygtninge som vi modtager her hvordan er din opfattelse af om de er selvregulerende, tager initiativ, om de tager ansvar for deres egen læring.? M.P.: Det er også igen rigtigt forskelligt. Det er... nu taler jeg ud fra de borgere jeg har...der er folk som er virkelig selvkørende hvor du stort set ikke behøver at være inde over, det kører de fuldstændig selv, de finder selv praktikpladser de finder selv netværk, de får rigtig hurtigt

venner, de får rigtig hurtigt kontakt til lokalsamfundet, de er opsøgende på jobs, de kan det hele selv, de er stort set selvkørende, du kan snakke med dem en gang hver tredje måned, det styrer de selv og så har du folk der skal have hjælp til stort set alt, som hver eneste gang der kommer den mindste regning, er den mindste ting, så står de her nede på kommunen. Så det er igen virkelig virkelig svært at sige noget sådan specifikt om(uldent) Det er jo ret interessant for det er jo virkelig stor forskel på det. Jeg tænker også det kommer an på hvad du kommer med hjemmefra, eller fra hjemmet. Hvis du vant til at tage vare på dig selv, gør du det også i Danmark, men hvis du kommer som 18 årig og har boet hjemme hele dit liv, og din far og mor har hjulpet dig, så er det svært at være selvkørende Danmark (Min.14.22) Interviewer: Har du nogen erfaring med flygtninge, i forhold til teknologi, til brug af computer og mobil telefoner for eksempel? M.P.: Jo men specielt dem fra Syrien, det er de ret skrappe til det, de fleste har jo smartphones og sådan noget, så det kan de egentlig godt og jeg kan se når de tjekker Jobnet og sådan, det kører de på mobilen og Nem ID og sådan noget, det de ret godt inde i, men det er lidt mere de folk fra Eritrea for eksempel og sådan... der kan de godt... der er computer og sådan nogle ting lidt langt væk nogen gange. Men dem fra Syrien dem har jeg egentlig opfattelse af at de udmærket godt.. hvordan en computer og en smartphone.. Hvordan det her det virker. Det synes jeg ikke er nogen hindring overhovedet. (Min 15.00) Interviewer: Hvad skulle der til hvis f.eks. en flygtning skulle tage en uddannelse på nettet? Jeg ved ikke om du ved hvad MOOCs er? Nej - ryster på hovedet AA: men det er de her massive åben uddannelser. Det er universiteterne der udbyder en hel del enten kurser eller faktisk fulde universitetsuddannelser, på mange sprog, engelsk, arabisk, syrisk for den sags skyld... det er jo faktisk det min opgave handler om. Det er de her MOOCs og potentialet for flygtninge. Ligger der et potentiale i de her online uddannelser for denne her gruppe mennesker? M.P.: Det synes jeg da i høj grad der gør, specielt hvis sproget kan tilrettelægges til den enkelte, så synes jeg der en kæmpe mulighed og igen jeg ser ikke de teknologiske barrierer som et problem. Nu er det specielt syrere vi har her i kommunen. De kan sagtens gøre det online og de vant til at lave alle de her ting, så det ser jeg en kæmpe mulighed i. Specielt hvis det er det kan være på deres eget sprog eller måske... der er også nogen der kan engelsk blandt andet, og det synes jeg da er et potentiale man godt kunne kigge på, fordi dette er med at blive indskrevet på en dansk uddannelse og sidde på... at skulle følge undervisningen på dansk... sådan noget det kan godt være et problem tænker jeg. Så det tænker jeg teknologisk, det er der ikke noget hindring for at de kunne følge sådan en undervisningsform. Det synes jeg ikke. Interviewer: Men det er ikke noget du har nogen at faring med? M.P.: nej. Interviewer: Du er heller ikke set det i de flygtningelejr du har været i? M.P.: Nej der var ikke noget der hed undervisning. Det var ren nødhjælp, mad og ...de skoler vi havde, det var i Libanon, det var ikke særlig godt, det var virkeligt basalt. Det var ikke noget computernoget eller noget som helst. Det var papir, så det var nej... Det var ikke noget vi... Interviewer: Hvad underviste man i? Kan du huske det? M.P.: Hvad underviste man i, man underviste i arabisk og så var der nogen der blev undervist i engelsk også engelsk sprog, så var der også noget naturvidenskab, noget matematik, det var sådan hovedsageligt det de fik undervisning i. Interviewer: Matematik var nok sådan noget man kunne forestille sig at kunne fungere over en MOOC? M.P.: Ja det vil jeg mene.. Interviewer: ja... den er jo ikke så sprogspecifik.. M.P.: Nej det er.. jeg tænker.. det kunne man sagtens. Interviewer: og engelsk det kunne man måske også sagtens lære over MOOC? M.P.: Ja der er rigtig mange der gerne vil lære engelsk og dansk for den sags skyld også. Jeg tænker i hvert fald der ligger potentiale i de der

online uddannelser. Jeg tænker som sagt ..jeg tænker logisk. Det er noget de godt kan gå til uden at vi skal have de store.... For de har jo alle sammen smartphones, det kører jo ligesom vi gør. (kendte) ...også med bærbar og sådan. Jeg tænker ikke det er et problem for dem. Det er mest den sproglige barriere jeg tænker. Interviewer: Det var sådan de mest specifikke spørgsmål.Så har jeg lige et par stykker til. Jeg kunne godt tænke mig at det blev en lille smule mere personligt.Jeg tænker hvad har du haft personlig tanker og oplevelser i forhold til flygtninge og uddannelse I forhold til det her projekt hvordan har det føltes at gå i gang med det her projekt ?M.P.: Mener du job Messen? Interviewer: Ja jeg tænker på jobmessen og videntretet.Jeg tænker de ting der har med uddannelse at gøre. Hvad har du haft af oplevelser der har rørt dig? M.P.: Jeg synes jo at den jobmesse vi lige har haft har været virkelig virkelig god og positiv.Jeg kan man jo se at der både vilje på arbejdsgiver nå også for flygtninge omkring det at mødes. Det er en dejlig måde at kunne mødes på jeg er ikke alt det formelle bureaukrati hvor man skal sende ansøgninger hvor man har svært med og ender en bunke sammen med alle mulig andre det her med at man har lavet kæmpe møde hvor 100 virksomheder sammen med 100 flygtninge har talt sammen også skal man lave nogen aftaler det det tænker jeg simpelthen er det er noget andre kommuner også kommer til at efterligne det ved jeg jeg tror det er den måde man skal gøre det på alt det der med at man skal formalisere det en bunke papirer arbejde det. Hvordan gjorde i det at ringe praktisk? Vi legede simpelthen Gjethuset, så inviterede vi virksomhedsservice 100 virksomheder og så inviteret de 100 flygtninge og lavede CV til dem alle sammen hvor der stod hvilken uddannelse de havde. Hvilken erhvervs erfaring de havde været de godt kunne tænke sig at arbejde indenfor19.10Så inden jobmessen så fik de her virksomheder de her 100 så kunne kigge dem igennem(note: denne passage er du ikke helt sandt jeg har senere talt med Jane som også integrationskonsulent som fortalte at de kun fik udvalgte CV Tilsendt). Så kunne de så lave aftaler om hvem de godt kunne tænke sig at tale med er på dagen havde været flytning cirka to til tre arbejdsgiver de havde nede med sådan speeddating agtigt. Mødtes de Face to Face som han over bordet her var en tolk stede det var de arbejdsgiverne havde brug så kom der forhåbentlig en eller anden aftale ud af det kunne være praktik eller Tilskudsordning eller ordinært job på den måde det var tilrettelagt på (ligegyldig passage)

Interviewer: kunne du se nogle ting der kunne gøres anderledes i forhold til det du gør her på kommunen? M.P.: Ja altså det er nok noget mere med hvordan dølen jeg kan få ..folk kommer i job så hurtigt som regeringen gerne vil.. som der er lagt op til.. de skal... det er virkelig en udfordring og inden jeg startede her så tænkte jeg, at det det klarer du nemt. Der er folk der har brug for arbejdskraft og flygtninge vil gerne arbejde, så det er ikke... det kan ikke være så svært. Men jeg har i hvert fald at fejrer at det er lidt mere svært end det man måske regner med. Specielt fordi det er fra dag1 af. Det er jo nok den vej man skal, arbejde og så fordi, hvis man snakker uddannelse, lærer de jo sproget. Det er jo fint nok du går på sprog skole tre gange om ugen, men hvis du først kommer ud på en dansk arbejdsplads hvor du skal tale dansk i pauser og i din fritid og så videre så lærer du sprog er meget hurtigere og det er jo indgangen til at kunne tage en dansk uddannelse tænker jeg. Det er jo at kunne mestre det danske sprog. så farlig hele taget at kunne komme ind i det danske uddannelsessystem og min arbejde først? Der er jo også engelsksprogede uddannelser her i Danmark, men engelsk er de heller ikke gode til.Jeg vil faktisk sige der er folk der bedre til dansk end de er til engelsk. De engelsk uddannelser jeg har gået på blandt andet på Copenhagen business School, er de simpelthen ikke gode nok, til at få lov til at følge undervisningen.Så der ligger virkelig en

sprogbarriere. Så det handler om at de skal kunne lære dansk eller engelsk så hurtig som muligt så de kan komme i gang med en uddannelse. Det tænker jeg. (Min.21.50) Interviewer: Har du mødt nogle strukturelle mekanismer der har påvirket og stoppet dig i at gøre det som du godt kunne tænke dig? i Forhold til dit arbejde. Politisk eller økonomisk . M.P.: Ja det ved jeg ikke om der nogle strukturelle.. altså vi følger jo den lovgivning der bliver lavet og så retter vi os ind efter det, men jo jeg synes da at det er svært, nu for eksempel efter jeg tror at det er efter to uger eller sådan noget 14 dage hvor skal de være henvist til en eller anden form for praktik og det synes jeg godt kan være svært, for så godt kender man ikke borgeren på det tidspunkt, men ved i princippet ikke hvad personen kan. Det skal gå stærkt nu.. Kan jeg godt se der er lagt op til. Det er fra dag 1 de skal ud at lave noget arbejde. Jeg så gerne.. måske nok der.. kunne man godt bruge noget mere tid på kompetence afklaring... finde ud af hvad de egentlig skal og kan og kunne måske få oversat nogle af deres eksamensbeviser og papirer. Ja det er der måske tid til, men det skal også gå stærkt nu og de skal helst i arbejde og der kunne jeg nogle gange godt tænke mig at de kigget lidt mere på den lange bane. For regeringen og den danske samfundsøkonomi er det vigtigt de kommer i gang med at arbejde og indtjene nogen skatte kroner og sådan noget. Der er nogen som har nogle rigtig gode kompetencer.. måske kunne have godt af at få en uddannelse hvor de måske ikke skulle arbejde fra dag 1 af, som er det mest fordelagtige for den person, altså hvis du f.eks. skal være elektriker. Jeg har en borger som har 14 års erfaring som elektriker men har ikke noget papir på det. Ham tænker jeg... ham vil jeg gerne have i en anden form for uddannelse fordi, får han først en dansk elektriker uddannelse i Danmark, så har han.. så har han også job for livet, er jeg slet ikke i tvivl om. Manden er hamrende dygtig. Han mangler bare lige papiret og det her er da også fået svar på. Har du først fået uddannelse i Danmark, så har du også fået job, så kan du betale penge til staten de næste mange år. Men en uddannelse der tager, tre og fire... det tager tre et halvt år og han skal først kunne sproget til at han kan få lov til at blive optaget, så der taler vi på den lange bane og der ved jeg ikke rigtig om der er tålmodighed. Det kan godt være men nogle gange fornemmer jeg måske, at det er mere vigtigt de bare komme ud og lave et eller andet.S å kan han være rengøringsassistent i stedet for.Det er jeg måske ikke altid enig om at det er det bedste. Der må man have lidt mere tålmodighed. Det er igen op til den enkelte hvem hvad det lige at man sidder med. Interviewer: Så tror jeg ikke... jo jeg har et enkelt spørgsmål mere. Og det er om du har haft nogle kulturelle udfordringer forhold til uddannelse og kompetencer? M.P.: Og der er den meget enkle udfordring at det niveau vi har, uddannelsesmæssigt og jobmæssigt og arbejdsmarkedsmæssigt her i Danmark, det ligger langt, langt højere end det i syrien. Det er fint nok at du har arbejdet som elektriker dernede eller tømrer eller hvad det er. Vi har nogle helt helt høje standarder og vi har rigtig mange krav, reguleringer og rigtig mange love, som gør det vildt vildt svært for en person fra syrien eller Eritrea eller hvor de kommer fra og kunne indgå direkte uddannelse, men også på jobmarked, fordi vi er højt specialiserede. Det er højt specialiserede kompetencer vi har brug for og der kan jeg mærke der er rigtig mange syrere der ikke kan forstå, hvorfor at de ikke kan bruges. " jeg har jo arbejdet i ti år som...jeg har jo været det er det sted"..men der er vi bare i et højt specialiseret arbejdsmarked. Det er rigtig rigtig Svært, bare at gå direkte ind, med mindre du vil stå på en fabrik og vende kasse 1. Eller være rengøringsassistent eller sådan noget.

<i>Bilag 9.</i>				
Analyseskema				
Citater/observationer/resultater	Kategorier	Interaktion Aktør - struktur Aktør - medie Medie -struktur	Problem stillinger	Teorier eller modeller
I Syrien har jeg gået i skole til 9 eller 10. klasse, bagefter startede krigen og jeg stoppede med at gå i skole"	aktør	Aktør struktur	Hvordan forholder omverdenen sig til det?	
CV/Mangel på kompetence afklaring	struktur	Aktør struktur		
CV/Mange uafsluttede uddannelser	aktør	Aktør medie	Hvad gør omverdenen ved det? hvordan kan mediet forholde sig til det	Motivationsteorier
CV/Forskel i niveau				Niveauer for læring/Bateson
...Der er nogen som har nogle rigtig gode kompetencer.. måske kunne have godt af at få	Struktur		Struktur -aktør	Pestmodel/Økonomi/politik

<p>en uddannelse hvor de måske ikke skulle arbejde fra dag et af... Men en uddannelse der tager, tre og fire... det tager tre et halvt år og han skal først kunne sproget... til at han kan få lov til at blive optaget.. så der taler vi på den lange bane og der ved jeg ikke rigtig om der er tålmodighed.</p>				
<p>...der fornemmer jeg måske, at det er mere vigtigt de bare komme ud og lave et eller andet. Så kan han være rengøringsassistent i stedet for. Det er jeg måske ikke altid enig om, at det er det bedste.</p>	<p>Struktur</p>		<p>Struktør-aktør</p>	<p>Retfærdighed/Magt Pest model/Økonomi</p>
<p>Interviewer: Du har en universitetsuddannelse, vil du ikke bruge den? F: jeg vil gerne bruge</p>	<p>Aktør</p>		<p>Aktør - struktur Fastholdelse på lavere niveau</p>	<p>Pest/Økonomi/magt Piaget/Akkomodation</p>

<p>den...men hvis jeg skal fortsætte må jeg afslutte dansk kurset meget godt...Måske tager det lang tid at gøre det færdigt...Interviewer: Tror du du bliver for gammel?F: Nej men..Hvis jeg skal læse, skal jeg tjene gode penge....Så jeg kan bare ikke gå på universitetet... for at tage en uddannelse må jeg arbejde.</p>			<p>en d resten af danmark</p>	
<p>AA: Har du de uddannelser du skal bruge for at få et godt job M: Ja jeg skal i lære som bager eller konditor. AA: Kan du godt klare teknisk skole? Ja jeg håber at gå på "next"skole. AA: Du vil gerne..M.A. :Jeg skal lære lidt dansk først. AA: Er det din plan at skulle på teknisk</p>	<p>aktør</p>		<p>Struktur aktør Meget lidt intrinsiske behov/ kun motivati on til at leve op til samfund ets krav/ satsning på intrinsiske</p>	<p>Pest/ økonomi Motivationsteori/ extrinsiske behov Kulturteori/sprog Behaviorisme mulighed for at tilgode se de extrintriske Connectivistiske MOOCs de intrinsiske Selvregulerende læring</p>

<p>skole? M. A. : Ja men min sagsbehandler siger jeg skal have dansk 3. AA: Før du klar til det? M.A.. Ja før jeg er klar til det.</p>			<p>ke behov gennem MOOCs . Skabe balance mellem samfundets og individets mål.</p>	
<p>Vi har nogle helt helt høje standarder og vi har rigtig mange krav, reguleringer og rigtig mange love, som gør det vildt vildt svært for en person fra syrien eller Eritrea eller hvor de kommer fra og kunne indgå direkte uddannelse, men også på jobmarked, fordi vi er højt specialiserede.men der er vi bare i et højt specialiseret arbejdsmarked. Det er rigtig rigtig svært, bare</p>	<p>struktur</p>		<p>Struktur-aktør Behov for specialiserede kompetencer modstridende arbejde har højere prioritering end uddannelse.</p>	<p>Kompetencer</p>

at gå direkte ind, med mindre du vil stå på en fabrik og vende kasse 1. Eller være rengøringsassistent eller sådan noget.				
...Men der ved du også at i Syrien kan man arbejde uden en uddannelse. Og der fortalte de mig at i det her land kan man ikke arbejde uden en uddannelse. Citat: M.S.	aktør		Aktør- struktur	Pest/kultur
Ja , det er perfekt for mig. Måske kan jeg gå på arbejde og efter arbejdet kan jeg studere	aktør		Aktør- medie	kompetencer
Rubina er leder af Videncaféen. Da jeg fortæller hende om min vision, er hun begejstret. Hun kender ikke til MOOC, men at hun godt kan se anvendelsesmulighederne til færdiggørelse og	aktør		Aktør medie	kompetencer

<p>ikke mindst til konvertering af eksisterende uddannelser. Hun fortæller om sin bror fra Pakistan som kom hertil med en lægefaglig uddannelse, men havde meget svært ved at finde rundt i det danske uddannelsessystem, og svært ved at finde ud af hvordan uddannelsen kunne konverteres til dansk.</p>				
<p>AA:Hvis nu man kunne tage en uddannelse eller noget i skole på internettet på arabisk ville du kunne det? M: Ja men ...ikke rigtig nej ...jeg skal lære dansk fordi jeg bor i Danmark. AA:Du vil blive her altid, du har ikke nogen ide om at du skal tilbage til Syrien når det bliver</p>	<p>aktør</p>		<p>Aktørstruktur (medie)</p>	<p>Pest/kultur/sprog</p>

fred? M: Nej så ikke færdig krig alt. AA:Du tror ikke det bliver færdigt? M:nej				
M.P.:Jo men specielt dem fra Syrien, det er de ret skrappe til...de fleste har jo smartphones og sådan noget, så det kan de egentlig godt og jeg kan se når de tjekker Jobnet og sådan, det kører de på mobilen og Nem ID og sådan noget...Det synes jeg ikke er nogen hindring overhovedet.	aktør		Aktør- medie	Kompetencer
M.P.:... specielt hvis sproget kan tilrettelægges til den enkelte, så synes jeg der en kæmpe mulighed ...Specielt hvis det er det kan være på deres eget sprog eller måske, der er også nogen der kan engelsk...	struktur		Struktur - medie	Pest/ kultur sprog/motivationsteori
R.M.: Jeg tror man skal have meget sprog og det er svært at tage det (i forlængelse af en	aktør		Aktør- medie	Intrinsisk motivation

<p>snak om at hun kunne tænke sig en (politiuddannelse). Interviewer: Går du på sprogskole nu? Tolk: R.M.fortæller hun er på barsel.</p>				
<p>OBS: To af kvinderne der kom for at søge hjælp havde babyer på henholdsvis 3 og 4 måneder. Udover den fysiske tilstedeværelse var der også en der stillede spørgsmål til tolken på SMS omkring graviditet, og en mand der talte om hans gravide kone.</p>	aktør		Aktør - medie	Intrinsisk motivation
<p>Der kommer en Syrisk flygtning og skal bruge hjælp til et brev han har fået fordi han ikke er mødt op til sprogskole fordi han var på arbejde.</p>	aktør		Aktør struktur	Pest/ økonomi og politik
<p>M.P.: Det er</p>	Struktur		Struktur	Pest/økonomi og

<p>problematisk at det tager 3 år at komme igennem dansk undervisningen, før man er klar nok til at gå på uddannelse. Når de tre år er gået er man ude af integrationsprogrammet og overgår til det almindelige jobcenter og så bliver det sværere. De når jo desværre at blive ret gamle.</p>			-aktør	politik
<p>Interviewer: Studerer du noget på computeren..ikke kun for arbejdets skyld, men til din egen fordel? L: Bare for at lære? Ja hele tiden. Nu er jeg hele tiden i gang med at lære om kosmetologi...yo utube og websider... Citat:L.F.</p>	aktør		Aktør- medie	Intrinsisk motivation
<p>... Så kan de få hjælp der oppe af de frivillige...de der ting som man skal kunne når man er jobparat i Danmark, som vi i princippet kan hjælpe med, men det er ikke vores opgave. De skal jo være</p>	Struktur		Struktur - aktør	Selvregulerende læring/ motivationsteorier/ kompetenceteorier/ resillience teorier/ agens

selvforsørgende og selvkørende så derfor har vi ligesom forsøgt at lægge det ud i noget offentligt regi ude på biblioteket...Hjæl p til selvhjælp kalder vi det.				
--	--	--	--	--