

Ikke studierelevant anvendelse af sociale medier i undervisningen

- et innovativt didaktisk design til en kursusdag med henblik på diskussion af studerendes ikke studierelevante anvendelse af sociale medier.



(socialsucces.dk)

Kristina Nymann Sørensen
Læring og Forandringsprocesser
Aalborg Universitet
Kandidatspeciale
Forår 2017

STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

Ikke fortrolig

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale X	Skriftlig hjemmeopgave/24 timers prøve
-----------------------------	---------	----------	-----------	-------------------	--

Uddannelsens navn	Kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser	
Semester	10. semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Kandidatspeciale	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn Kristina Nymann Sørensen	20151692	
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Afleveringsdato	31. maj 2017	
Projekttitel/Synopsistitel/Speciale-titel	Ikke studierelevant anvendelse af sociale medier i undervisningen	
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)	173.897 = 72,46 normalsider	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Karen Egedal Andreasen	

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/>

Summary

Non-study-oriented use of social media in teaching

- An innovative didactic design for a course day to discuss student non-study-relevant use of social media.

Master thesis by Kristina Nymann Sørensen, during the spring of 2017

Learning and Innovative Change – University of Aalborg

In spring 2017, I conducted a study at a University College educating pedagogues here in Denmark. The teachers at the mentioned University College addressed me in the spring with a wish that I would facilitate a course day regarding the students' lack of motivation. More precisely, they needed help motivating students to focus on the teaching instead of being absorbed by social media. In this regard, I found it interesting to examine how teachers could change their own practice in order to change the students practices. Teachers and students should therefore carry out changes together.

In this regard, I have conducted several types of studies such as observations and interviews with students as well as teachers. My studies are conducted on the 1st, 6th and 7th module at the mentioned University College for shorter and longer periods of time. The studies are collected in a variety of contexts, such as project work, classroom teaching and group work.

My empirics showed that the students used non-study-relevant social media during teaching. This was among other things a problem for both teachers and students.

The teacher felt disturbed in his teaching when the students shared Facebook with each other. The students were missing out on benefiting discussions when the others were absorbed for a long time by, for example, Facebook. In addition, it had a negative impact on the student's group work when one in the group did not pay attention to the teaching.

I have chosen to develop a design for a course day for both teachers and students, based on Etienne Wenger's theory “communities of practice”. It requires that we all learn best when being part of communities, where everyone actively participates in their own opinions (Wenger 2004, p. 90-94).

The course day is created using one of Werner Jank and Hilbert Meyer's innovative didactic design; in english “the five-pointed star”. This design ensures that all aspects of the day are

considered (Jank & Meyer 2012, p. 60). On the course day Ebbe Kromann's innovative planning model is used; “the KIE model”. Kromann's model requires that both teachers and students participate in their own opinions (Kromann 2009, p. 30-33). It leads the course day towards possible solutions for the current issue of students using social media during teaching.

Among other topics the course day includes a review of parts of neuroscience. The neuroscience theory must be transformed into a neuropedagogic framework that the participants in the course day can apply (Fredens 2004, p. 26). The neuroscience is involved in the master thesis, explaining how we as different individuals function from different processes taking place in our minds. The teaching does not necessarily have to be boring in order for the students not to participate. The students may be in the state of low arousal, why they potentially dose off and therefore remove their focus from the teaching. The neuroscience processes in our bodies are of major importance for how we act in the classroom (and elsewhere) (Hart 2006, p. 93).

Artikel

Ikke studierelevant anvendelse af sociale medier i undervisningen

- et innovativt didaktisk design til en kursusdag med henblik på diskussion af studerendes ikke studierelevante anvendelse af sociale medier.

Kristina Nymann Sørensen

Stud. mag. i læring og forandringsprocesser
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

Abstract

De studerendes ikke studierelevante anvendelse af sociale medier i undervisningen er et problem på pædagoguddannelsen ved et University College i Danmark. En udformning af et innovativt didaktisk design til afholdelse af en kursusdag for både undervisere og studerende bidrager til en fælles forståelse og en fælles læring, som kan anvendes af undervisere såvel som studerende. Den neurovidenskabelige teori bidrager til undervisere og studerendes forståelse for nogle af hjernens funktioner. Den bidrager til en neuropædagogisk tilgang til undervisningen og dermed til at holde de studerendes fokus på selve undervisningen.

En introduktion

Jeg har i foråret 2017 udført en undersøgelse på pædagoguddannelsen ved et University College her i Danmark. Underviserne på pågældende University College henvendte sig til mig i foråret med et ønske om at afholde en kursusdag omhandlende de studerendes manglende motivation. Herunder mere præcist manglede de hjælp til at motivere de studerende til at holde fokus på - og motivation for undervisningen i stedet for at være optaget af sociale medier. I den forbindelse fandt jeg det interessant at undersøge, hvorledes underviserne kunne ændre egen praksis for derved at ændre de studerendes praksis. Min tese var derfor, at de skulle ændre sig sammen.

I den forbindelse har jeg udført op til flere forskellige former for undersøgelser såsom observationer og interviews med såvel studerende som undervisere. Mine undersøgelser er udført på 1., 6. og 7. modul på pågældende University College over kortere og længere perioder. Undersøgelserne er indsamlet i flere forskellige kontekster såsom under projektarbejde, almindelig klasseundervisning samt under gruppearbejde.

Sociale medier

Sociale medier dækker over internet platforme eller netværkssider, som Facebook, Twitter, Instagram, Youtube, Intranets med mere, hvor man er online enten sammen eller hver for sig (Tække & Paulsen 2013, s. 129 ff).

Anvendelse af sociale medier er ikke blot udbredt hos studerende. Hos medarbejdere på diverse virksomheder er det ligeledes udbredt. Ikke studie- eller arbejdsrelevant anvendelse af sociale medier i enten undervisnings- eller arbejdstiden forekommer ofte. Op til 61 % af

studerende tjekker Facebook eller lignende i undervisningstiden, viser en undersøgelse fra 2014 udført af Microsofts techbarometer. Professor ved KU Helle Mathiasen udtaler om dette, at denne anvendelse ikke nødvendigvis er et problem, dog skal det tilpasses, således det passer ind i undervisningen. Hun opfordrer skolerne til at opsætte et regelsæt for området (nyhedertv2.dk). Ikke alle er enige med Mathiasen om, at anvendelsen ikke nødvendigvis er et problem, idet en rapport fra Center for Ungdomsforskning ved DPU viser, at både undervisere og studerende mener, at de nye teknologier (sociale medier) forstyrrer undervisningen, og at de blokerer for de studerendes indlæring (edu.au.dk). På arbejdspladser ses ligeledes en tendens til, at en stor del af de ansatte anvender sociale medier i arbejdstiden. Problemet er på nogle områder så stort, at virksomheder eksempelvis henvender sig til arbejdsgiverorganisationen Dansk Erhverv med spørgsmålet om, hvorvidt det er tilladt at udarbejde retningslinjer og begrænsninger for de ansatte (fagbladet3f.dk). I blandt andet Frederikshavn og Københavns Kommuner har ledelsen på deres respektive hjemmesider lavet en vejledning for, hvordan de ansatte kan og må anvende sociale medier i arbejdstiden (Frederikshavn.dk og kl.dk).

Problematisering

Udbredelsen af brugen af sociale medier er med ovenstående in mente ikke blot et fænomen, der ses på læringsinstitutioner. I og med, at denne anvendelse er så udbredt, er brugen af sociale medier dermed kommet for at blive, eller skal man forsøge at nedbringe forbruget? Er ikke studie- eller arbejdsrelevant anvendelse af sociale medier blevet normen, er det noget, man bare gør? Eller er det en tendens, der skal stoppes, og hvordan gør man i så fald det? I folkeskolen, på gymnasieuddannelserne eller på de videregående uddannelser? Min anbefaling til pågældende University College er på baggrund af Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber, se afsnittet "Begrundelse for udformning af design til en kursusdag" (Wenger 2004, s. 14), at undervisere og studerende i fællesskab skal forsøge at løse det påståede problem. Der skal derfor afholdes en fælles kursusdag.

De studerende ved pågældende University College's anvendelse af sociale medier

Mine kvalitative undersøgelser viser, at de studerende (ikke alle) på pågældende University College anvender ikke studierelevante sociale medier i undervisningen. De anvender flere forskellige slags, dog foretrækker de fleste at anvende Facebook, Instagram og skolens intranet. Fælles brug kan eksempelvis irritere Bent (anonymiseret), som er underviser på stedet: *"Jeg lægger ikke så meget mærke til, hvis de studerende lige ind imellem tjekker Facebook eller lignende, men begynder de at vise videoer og lignende til hinanden bliver det et meget forstyrrende element. Jeg bliver nok noget vred og beder dem holde op"* (Uddrag af interview med underviser Bent d. 7. april 2017). For de studerende kan det ligeledes være et forstyrrende element, hvis medstuderende sidder på Facebook eller andet medie i længere tid af gangen. Der er ikke tilstrækkelig med sparring: *"Jeg føler, at de andre bliver meget fraværende, når de er på eksempelvis Facebook i længere tid af gangen. Det kan godt irritere mig, fordi de ligesom ikke er en del af fællesskabet og de fælles diskussioner på klassen"* (Uddrag af interview med studerende Michael (anonymiseret) d. 7. april 2017). Sidst men ikke mindst kan medstuderendes anvendelse af sociale medier berøre de andre studerende i det omfang, de ikke hører efter, hvad der bliver sagt, og at de deraf ikke er forberedte til efterfølgende gruppearbejde: *"At de andre er på Facebook i timerne er deres problem, dog bliver det mit problem, når de sidder på Facebook en hel time, og at jeg efterfølgende i vores gruppearbejde (De studerende arbejder dagligt i grupper over middag) skal til at sætte dem*

ind i den teori, der netop er blevet undervist i. Jeg bliver virkelig irriteret" (Uddrag af interview med studerende Kim (anonymiseret) d. 7. april 2017).

Anvendelsen af ikke studierelevante sociale medier på pågældende University College kan derfor anskues som værende problematisk.

Begrundelse for udformning af design til en kursusdag

Jeg har på baggrund af professor Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber valgt at anbefale en kursusdag for både undervisere og studerende. Dette da Wengers læringsteori fordrer, at man lærer bedst i fællesskaber. Et sådan fællesskab kan findes i en skoleklasse med studerende og undervisere. I og med at både studerende og undervisere er involveret i en undervisningssituation, skal begge parter således finde en eventuel løsning på påståede problem. Teorien fordrer, at alle deltagere på omtalte kursusdag deltager aktivt. Der skal desuden arbejdes på at opretholde praksisfællesskabet; eksempelvis gennem den fælles kursusdag, hvor alle deltager, og alle arbejder sammen om det påståede problem og om at styrke de fælles relationer. Denne styrkelse af fællesskabet overføres til klasselokalet, hvor der arbejdes videre (Wenger 2004, s. 90 ff).

Afholdelse af en kursusdag

Kursusdagen er overordnet bygget op ved hjælp af en af Werner Jank og Hilbert Meyers innovative didaktiske designs; nemlig den femtakkede stjerne. Den femtakkede stjerne har til formål at være retningsgivende for dagen, ligesom den bidrager til at medtænke alle aspekter for en kursusdag (Jank & Meyer 2012, s. 60). Under selve kursusdagen anvendes Ebbe Kromanns KIE-model, som ligeledes er en innovativ planlægningsmodel (Kromann 2009, s. 30 ff). Kromanns model fordrer samarbejde og fællesskab, jvf. Wenger.

Kursusdagen starter ud med undervisning i neurovidenskab (se afsnittet "Neurovidenskab som delvist indhold til kursusdag) med fælles kobling til neuropædagogikken. Denne viden skal medtænkes i efterfølgende gruppearbejde. Over middag inddrages KIE-modellen, således både undervisere og studerende i grupper kan deltage aktivt med deres meninger og holdninger. Ifølge KIE-modellen ender kursusdagen ud i mulige løsningsforslag til aktuelle problemstilling.

Neurovidenskab som delvist indhold til kursusdag

Min hypotese er, at de studerendes anvendelse af sociale medier kan skyldes flere forskellige ting. Dog har jeg i mine undersøgelser ikke fokuseret på at finde skyld. Jeg har fokuseret på, hvordan hjernens funktioner eller rettere den neurovidenskabelige teori omsat til den neuropædagogiske forståelsesramme kan inddrages som en baggrundsviden for underviserne i netop undervisningen (Fredens 2004, s. 26). Neuropædagogikken anvendes stadig hovedsageligt på specialområdet, dog inddrager eksempelvis lektor Anni Mortensen det i folkeskolen, hvor den anvendes til at fremme inklusion (Mortensen 2016, s. 9).

En viden om hjernens funktioner kan lette underviserens arbejde med de studerende, idet underviserne kan udføre neuropædagogiske handlinger til eksempelvis at opnå de studerendes fokus, få dem til at "vågne op" sidst i timen eller ved hjælp af egne handlinger "smitte" de studerende til eksempelvis at være positive (Hart 2006, s. 93).

På kursusdagen bliver der derfor som indledende element undervist i neurovidenskaben, hvilken i fællesskab omsættes til en neuropædagogisk ramme, som både undervisere og studerende kan anvende.

Anvendelighed i andre uddannelsesinstitutioner samt på arbejdspladser

I og med at det påståede problem er så udbredt, som det synes, ser jeg en kursusdag af ovenstående format anvendt både på andre læringsinstitutioner og på arbejdspladser, dog kan den have sine begrænsninger. Jeg ser den i læringsinstitutioner anvendt helt ned på folkeskoleniveau i de højeste klasser (7.- 10. klasse) samt gymnasiet, dog uden inddragelse af neurovidenskaben og neuropædagogikken. Disse teorier kan være meget komplekse.

Ydermere kræver processen en del vejledning fra facilitator, idet KIE-modellens form fordrer gruppearbejde sammen med andre elever og undervisere, hvilket for en teenager ikke altid er helt uproblematisk.

På arbejdspladser ser jeg den ligeledes anvendt, hvor medarbejdere og ledere deltager, dog også her med begrænsninger. Gruppearbejde kan hos voksne medarbejdere ligeledes være problemskabende. Det kræver en vis portion professionalisme, idet forskellige individer sættes sammen. Fordi man arbejder sammen til daglig, er det ikke ensbetydende med, at man er enig. Dog kan dette ifølge Wenger være en force, idet man i praksisfællesskaber ikke altid skal være enige, så længe man kommer frem til en fælles løsning (Wenger 2004, s. 94).

Denne arbejdsform kræver en del plads, idet deltagerne arbejder i grupper ved hvert sit bord og med hver sin tavle, derfor skal et forholdsvis stort lokale være til rådighed alt afhængigt af antal deltagere.

Opsamling

Mine undersøgelser på pædagoglinjen på pågældende University College i Danmark samt min indsamlede teori i form af artikler og bogligt materiale har givet mig en forståelse for, hvorledes ikke studie- og arbejdsrelevant anvendelse af sociale medier i studie- eller arbejdstiden kan være et forstyrrende element. Denne forståelse samt Wengers teori om praksisfællesskaber har givet mig belæg for at afholde en fælles kursusdag for både undervisere og studerende. På kursusdagen, indrammet af et innovativt didaktisk design samt en innovativ planlægningsmodel, undervises i neurovidenskab, som i fællesskab omsættes til en neuropædagogisk forståelsesramme, som både undervisere og studerende kan arbejde ud fra for, sammen med deres egen viden og forståelse, at komme frem til et løsningsforslag på den formodede problemstilling.

Referencer

fagbladet3f.dk: **Facebook i arbejdstiden er et stigende problem.** Lokaliseret d. 10. april

2017 kl. 16.08 på fagbladet 3f's websted:

<https://www.fagbladet3f.dk/nyheder/46d7bb6e7b5d4bdcb1432218571b8900-20111201-facebook-i-arbejdstiden-er-et-stigende-problem>

Fredens, Kjeld, 2004: **Mennesket i hjernen - en grundbog i neuropædagogik.** 1. udgave, 4. oplag. Hans Reitzels Forlag.

Frederikshavn.dk: **Politik for adfærd på de sociale medier.** Lokaliseret d. 10. april 2017 kl.

15.50 på Frederikshavn Kommunes websted:

<https://frederikshavn.dk/PDF%20Dokumenter/HR-Loen-og-Personale/Politik%20for%20adf%C3%A6rd%20p%C3%A5%20Sociale%20Medier.pdf>

Hart, Susan, 2006: **Hjerne, samhørighed, personlighed - introduktion til neuroaffektiv udvikling.** 1. udgave. 3. oplag. Hans Reitzels Forlag.

- Jank, Werner & Meyer, Hilbert, 2012: **Didaktiske modeller - grundbog i didaktik**. 1. udgave. 4. oplag. Forlaget Gyldendals lærerbibliotek.
- kl.dk: **Facebook på jobbet - en guide til privat brug af sociale medier i arbejdstiden**. Lokaliseret d. 10. april 2017 kl. 15.43 på Kommunernes Landsorganisations websted: https://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_68712/cf_202/Guide_til_sociale_medier_i_arbejdstiden.PDF
- Kromann, Ebbe, 2009 I: Skånstrøm, Lasse,: **Innovation i den nye læreruddannelse**. Forlaget IDEA og Selvstændighedsfonden.
- Mortensen, Anni, 2016: **Neuropædagogik og inklusionsdifferentiering**. 1. oplag. 1. udgave. Aalborg Universitetsforlag.
- nyheder.tv2.dk, 2014: **Facebook-boom - så mange er på de sociale medier i skolen**. Lokaliseret d. 10. april kl. 16.21 på nyhedertv2's websted: <http://nyheder.tv2.dk/nyheder/facebook-boom-s%C3%A5-mange-er-p%C3%A5-sociale-medier-i-skolen>
- Tække, Jesper, & Paulsen, Michael, 2013: **Sociale medier i gymnasiet - mellem forbud og ligegyldighed**. 1. udgave. 1. oplag. Forlaget Unge Pædagoger.
- Wenger, Etienne, 2004: **Praksisfællesskaber**. 1. udgave. 1. oplag. Hans Reitzels forlag.

Forord

Allerede inden jeg søgte ind på kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser, var jeg drevet af et mål: Hvordan opnår jeg mest mulig viden om det at være voksenunderviser? Jeg havde i lang tid haft et ønske om opnå tilstrækkelig med viden og kompetencer til at være i stand til at undervise. Især kommende pædagoger havde min interesse. Mine projekter på universitetet har derfor alle haft emnet undervisning og dermed læring for øje. Efter at have beskæftiget mig med disse emner og denne retning de seneste to år, må jeg vedgå, at jeg stadig har meget at lære på området. Nok har jeg opnået en forholdsvis stor viden om læring og det at undervise, dog må jeg erkende, at jo mere jeg ved om emnet, desto mere bliver jeg klar over, hvor meget jeg ikke ved om det. Indeværende speciale er derfor endnu et skridt i retning af at opnå en større viden omkring emnerne undervisning og læring og endnu et skridt i retning mod at udleve mit ønske om at undervise.

Indholdsfortegnelse

Summary	2
Artikel	4
Forord.....	9
Indholdsfortegnelse	10
1.0 Indledning	13
1.1 Specialets opbygning og disposition.....	13
1.2 Problemfelt.....	15
1.2.1 I et samfundsperspektiv	16
1.2.2 I et uddannelsesmæssigt perspektiv	17
1.2.3 I et institutionsmæssigt perspektiv	18
1.2.4 Beskrivelse af omtalte UC	19
1.3 Problemformulering.....	20
1.3.1 Type af problemformulering.....	20
1.3.2 Undersøgelsesspørgsmål.....	21
1.4 Begrebsafklaring	21
1.4.1 Neurovidenskab	21
1.4.2 Neuropædagogik.....	21
1.4.3 Sociale medier.....	22
2.0 Metode	23
2.1 Videnskabsteoretiske overvejelser.....	23
2.1.1 Den hermeneutiske tilgang	23
2.2 Undersøgellesdesign.....	26
2.3 Begrundelse for empirisk afsæt	27
2.3.1 Observationer af undervisning.....	28
2.3.2 Semistruktureret interview.....	28
2.3.3 Kontakt til informanter	29
2.3.4 Forberedelse til interviews	30
2.3.5 Interviewguide	30
2.3.6 Validitet.....	31
2.3.7 Validitet for observationer	31
2.3.8 Validitet for semistrukturerede interviews.....	31
2.3.9 Anvendelse af den indsamlede empiri	32

2.3.10 Datareduktion.....	32
2.4 Begrundelse for teoretisk afsæt.....	33
2.4.1 Neurovidenskab og neuropædagogik.....	34
2.4.2 Kritik af neuropædagogik	35
2.4.3 Brobygning mellem neurovidenskaben og pædagogikken.....	35
2.4.4 Neurovidenskaben og neuropædagogikkens anvendelse i specialet.....	36
2.4.5 Praksisfællesskaber	36
2.4.6 Teorien om praksisfællesskabers anvendelse i specialet	36
2.4.7 Begrundelse for sammensætning af en naturvidenskabelig - og humanistisk teori	37
2.5 Introduktion til design af omtalte kursusdag	37
2.5.1 Den femtakkele didaktiske stjernemodel	37
2.5.2 KIE-modellen.....	38
2.5.3 Refleksion ifølge John Dewey	39
3.0 Teori.....	39
3.1 Praksisfællesskaber ifølge Etienne Wenger.....	39
3.1.1 Den sociale læringsramme	40
4.0 Undersøgelsesspørgsmål.....	44
4.1 Undersøgelsesspørgsmål 1	44
4.1.1 Opsummering af empiri	50
4.1.2 Inddragelse af neurovidenskab	51
4.1.3 Inddragelse af praksisfællesskaber ifølge Wenger	52
4.1.4 Delkonklusion	53
4.2 Undersøgelsesspørgsmål 2.....	54
4.2.1 Undervisning i neurovidenskab	55
4.2.2 Inddragelse af en kursusdag.....	55
4.2.3 Mening	56
4.2.4 Fællesskab.....	56
4.2.5 Opsummering.....	57
4.3 Undersøgelsesspørgsmål 3	58
4.3.1 Den treenige hjerne	58
4.3.2 Arousal regulering	60
4.3.3 Det autonome kompas.....	61
4.3.4 Opmærksomhed	62

4.3.5 Koncentration.....	62
4.3.6 Top-down - Bottom-up processer	63
4.3.7 Spejling og spejlneuroner	64
4.3.8 Makro- og mikroregulering.....	64
4.3.9 Delkonklusion	65
5.0 Konklusion.....	66
5.1 Konklusion på specialets problemformulering.....	66
5.2 Perspektivering	68
6.0 Design	69
6.1 Design til facilitering af en kursusdag	69
6.1.1 Udvikling af anvendelsen af sociale medier i undervisningen	70
6.1.2 Didaktiske overvejelser i forhold til afholdelse af en kursusdag.....	71
6.1.3 KIE-modellen - en innovativ didaktisk model.....	74
6.1.4 Refleksion ifølge John Dewey	76
6.1.5 Refleksion	77
6.2 Facilitering af en kursusdag på UC.....	78
6.2.1 Begrænsninger	83
Litteraturliste.....	84
Bilagsside.....	88
Bilag 1 - Interviewguide studerende	89
Bilag 2 - Interviewguide underviser	91
Bilag 3 - Transskription Michael	92
Bilag 4 - Transskription Lene	95
Bilag 5 - Transskription Kim	98
Bilag 6 - Transskription Bent.....	101

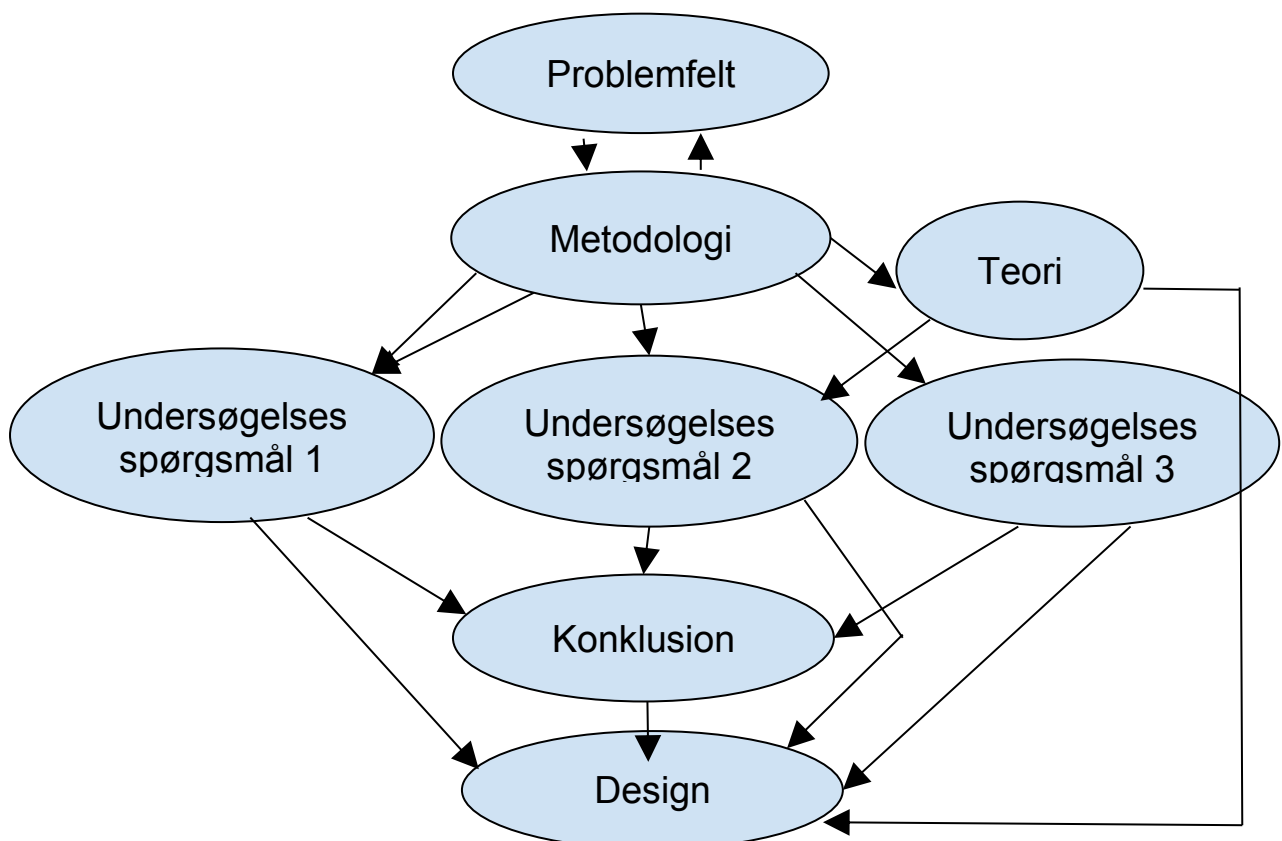
Indledning 1

Dette kandidatspeciale er udfærdiget under min uddannelse på kandidatuddannelsen i Læring og Forandringsprocesser ved Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. Specialet er udarbejdet af Kristina Nymann Sørensen i perioden 1. februar 2017 til 31. maj 2017.

Specialets formål har været at analysere på og dermed opnå en forståelse for, hvordan man udfærdiger et design med henblik på at afholde en kursusdag for både undervisere og studerende ved pædagoguddannelsen på et University College (i specialet benævnt UC) i Danmark under emnet: Studerendes ikke studierelevante anvendelse af sociale medier (i specialet benævnt SM) i undervisningen. Specialet henvender sig til undervisningsinstitutioner, hvor der opleves formodede problemer med de studerendes anvendelse af SM i undervisningen.

1.1 Specialet opbygning og disposition

Nedenstående afsnit har kort til formål at give læseren et bedre overblik over specialets opbygning. Selve indholdet for specialet vil blive uddybet senere.



Figur nr. 1

Hensigten med indeværende speciale er som sagt at undersøge og samtidig opnå en forståelse for, hvilke tanker og overvejelser, der ligger bag udfærdigelsen af en kursusdag, hvor aktivitet i form af gruppearbejde samt undervisning er en del af indholdet. Sidste kapitel af specialet fremstår som et didaktisk design til en sådan dag. For at være i stand til at udfærdige og afholde en kursusdag har jeg brug for en viden omkring læringsteorier, didaktik og innovation. Specialet er bygget op som vist på tegningen herover med tre undersøgelsesspørgsmål, som har til hensigt at give en større og mere indgående forståelse for emnet.

I problemfeltet beskrives, hvorledes jeg er blevet kontaktet af pågældende UC med en problemstilling. Denne problemstilling er undersøgt; der er indsamlet empiri på stedet. Empirien er fremlagt i problemfeltet for at synliggøre problemstillingen - er der tale om et reelt problem, og hvorfor er der tale om et problem? Indeværende i problemfeltet præsenteres en problemformulering samt tilhørende omtalte undersøgelsesspørgsmål, som har til opgave at belyse problemformuleringen fra flere vinkler.

Umiddelbart efter et undersøgelsesdesign forekommer et teoriafsnit, hvor én af mine læringsteorier, nemlig Etienne Wengers læringsteori om praksisfællesskaber, præsenteres. Jeg har valgt at præsentere denne teori så tidligt som muligt, idet den anvendes i flere af undersøgelsesspørgsmålene. Øvrige teorier præsenteres i undersøgelsesspørgsmålene i forbindelse med en direkte anvendelse.

I undersøgelsesspørgsmål 1 undersøges problemet nærmere ved hjælp af min indsamlede empiri - feltet åbnes op. Ydermere inddrages teori om neurovidenskab kort samt Wengers teori om praksisfællesskaber; dette for at nuancere besvarelsen af undersøgelsesspørgsmålet. I undersøgelsesspørgsmål 2 lægger jeg ved hjælp af den uddybede teori fra teoriafsnittet op til, hvorfor jeg har valgt at bringe et sådan design i spil.

I undersøgelsesspørgsmål 3 inddrages neurovidenskab som en naturvidenskabelig underbyggelse af, hvordan kroppen reagerer i forskellige situationer samt som en baggrundsviden til nævnte UC, herunder til underviserne (og de studerende - mere om dette i selve undersøgelsesspørgsmål 3). Neurovidenskaben inddrages som indhold på kursusdagen i form af undervisning.

Undersøgelsesspørgsmålene samles ved hjælp af en konklusion, som sammen med teoriafsnittet fordrer et design.

Designet fremlægges som et muligt løsningsforslag til pågældende UCs formodede problemstilling. Designet indeholder en innovativ planlægningsmodel i form af KIE-modellen, hvilken blandt andet fordrer refleksion. Til at forklare læring gennem refleksion

anvendes John Dewey. Den innovative didaktik i designet er bygget op omkring en af Jank & Meyers didaktiske modeller.

Jeg har af flere årsager valgt at opbygge specialet på denne måde. Den problemorienterede fremgangsmåde er valgt, idet det er en:

“(...) deltagerstyret studieform, hvor man arbejder med at formulere, begrunde og metodisk undersøge en saglig problemstilling - noget, man ikke ved - ved hjælp af videnskabelige metoder og teorier - ofte tværvideenskabeligt (...). Det afgørende kendetegn ved problemorienteret projektarbejde er, at man undersøger noget, man ikke ved. Fokus er på den ikke-viden, som man har opdaget, man har”

(Olsen & Pedersen 2015, s. 15).

Det vil sige, at jeg har valgt denne fremgangsmåde, idet den tager udgangspunkt i et problem og det, jeg ikke ved. Jeg har af pågældende UC fået en problemstilling, som jeg undersøger nærmere og siden præsenterer et muligt løsningsforslag for på baggrund af den viden, jeg har opnået fra mine undersøgelser, min teori samt mine analyser. Jeg inddrager neurovidenskaben i undersøgelsesspørgsmål 3, således mine undersøgelser favner bredere og dermed bliver tværvideenskabelige, som Olsen & Pedersen fordrer i citatet herover.

1.2 Problemfelt

Mandag den 13. marts blev jeg ringet op af en af underviserne fra pædagoglinjen på et dansk University College. De havde hørt, at jeg interesserede mig for motivation for undervisning blandt studerende. Underviserne arbejdede i fællesskab med motivation hos de studerende. De fortalte, at de oplevede, at flere af de studerende ikke var engagerede i undervisningen. Ét af problemerne var, at mange af de studerende anvendte ikke studierelevante sociale medier i undervisningen, hvilket underviserne fortalte var et forstyrrende og distraherende element. Underviserne indbød mig til at komme og udføre en kursusdag her i foråret og lave et oplæg til, hvordan de kunne løse ovenstående problem. De ville gerne, at jeg kunne komme med en løsning til, hvordan de fik de studerende mere motiverede for at deltage og engagere sig i undervisningen.

For ikke at være forudindtaget og direkte arbejde ud fra undervisernes optagelser har jeg valgt at udføre egne undersøgelser på pågældende UC. Jeg er nysgerrig på at forstå, hvorfor underviserne opfatter de studerendes anvendelse af SM som et problem. Hvem kan anvendelsen eventuelt være et problem for? Hvilken rolle spiller de studerendes anvendelse af SM i undervisningen for egne og medstuderendes udbytte af undervisningen? Ydermere er jeg nysgerrig på at få en viden om, hvorfor de studerende eventuelt anvender SM i undervisningen

Inden jeg har udført nærmere undersøgelser på mikroniveau på pædagoguddannelsen på pågældende UC, har jeg selv via bøger (Tække & Paulsen, 2013) og (Nebel, 2012), artikler (præsenteres i problemfeltet) og søgesider (Google Scholar og Google) fundet empiri om emnet. De har givet mig en forståelse for, at SM i høj grad anvendes i arbejdstiden og i undervisningssituationer; både på arbejdspladser og i uddannelsesinstitutioner.

1.2.1 I et samfundsperspektiv

Anvendelsen af ikke studie- eller arbejdsrelevante sociale medier forefindes i flere sammenhænge. Blandt andet dukker problematikken omkring SM op som tema i flere kommuner:

Københavns Kommune har på deres hjemmeside en vejledning i, hvordan deres ansatte skal og bør anvende de sociale medier i arbejdstiden. På hjemmesiden står blandt andet, at:

“I Københavns Kommune er det tilladt at bruge chat og sociale netværkstjenester som fx Facebook i det omfang, tjenesterne er godkendt af koncernservice, og det er foreneligt med varetagelsen af dit daglige arbejde” (kl.dk).

Noget lignende er at finde på eksempelvis Frederikshavn Kommunes hjemmeside:

“Frederikshavn Kommune er en moderne og åben arbejdsplads og inddrager derfor de nyeste teknologiske muligheder og trends inden for digital kommunikation. Der skal derfor være mulighed for at anvende medier som fx Facebook, Twitter og Instagram i det daglige arbejde” (Frederikshavn.dk).

Af dette kan jeg udlede, at de to nævnte kommuner har haft brug for at få italesat anvendelsen af SM i arbejdstiden. Begge kommuner billiger anvendelsen af SM i arbejdstiden, dog sikrer

København Kommune sig, at det ikke må tage overhånd, så det går ud over det daglige arbejde. Der er tale om et medie med både positive og negative potentialer for arbejdspladsen afhængigt af konteksten, idet de ansatte kan anvende SM til privat brug men også til brug i det daglige arbejde til gavn for arbejdspladsen. Endvidere tolker jeg, at der enten i de pågældende kommuner eller på lignende arbejdspladser har været problemer med overdrevent brug af SM, siden det er nødvendigt at opsætte en politik omkring emnet. Andre arbejdspladser oplever de ansattes brug af SM i arbejdstiden som et problem og retter derfor henvendelse til arbejdsgiverorganisationen Dansk Erhverv:

“Ansatte, der surfer på internettet i stedet for at passe deres arbejde, udgør et stadig større problem.” De får til stadighed henvendelser om problemet: “Vi får et stigende antal henvendelser fra virksomheder, der spørger, om de kan lave retningslinjer og begrænsninger for medarbejdernes brug af Facebook og internettet” (fagbladet3f.dk).

Jeg ser derfor anvendelsen af SM i arbejdstiden som et generelt problem for erhvervslivet i dag.

1.2.2 I et uddannelsesmæssigt perspektiv

Anvendelsen af SM i arbejdstiden er ikke begrænset til erhvervslivet. Skolerne, lige fra de gymnasiale uddannelser til de videregående uddannelsesinstitutioner oplever problemer med, at eleverne eller de studerende anvender ikke studierelevante SM i undervisningen:

Direktør for Microsofts forbrugerdivision Nana Bule udtaler, at en undersøgelse fra 2014 fra Microsofts Techbarometer viser, at ud af de 351 elever og studerende fra gymnasier og videregående uddannelser var 61 % af dem aktive på de sociale medier i undervisningen. Professor ved Institut for Naturfagernes Didaktik på Københavns Universitet Helle Mathiasen udtaler til dette, at det ikke nødvendigvis er et problem, dog skal det tilpasses undervisningen. Hun opfordrer til at opsætte et regelsæt for området: *“Helle Mathiasen opfordrer derfor uddannelsesstederne til, at man opstiller regler for brugen af sociale medier. De regler skal helst udarbejdes i fællesskab med de studerende”* (nyhedertv2.dk).

Som omtalt herover kan et regelsæt være nødvendigt, idet de studerendes brug af SM i undervisningen kan være problematisk, hvilket en rapport fra center for ungdomsforskning ved DPU viser: *“De nye teknologier forstyrrer undervisningen og blokerer for elevernes indlæring. Det mener både lærere og elever”* (edu.au.dk). Undersøgelsen er udført på HHX

elever, dog gør den sig gældende på alle uddannelsesinstitutioner lige fra folkeskolen til universitetet (edu.au.dk).

1.2.3 I et institutionsmæssigt perspektiv

Min indsamlede empiri viser, at brugen af SM i undervisningen på en ikke studierelevant metode er et stigende problem på flere uddannelsesinstitutioner, hvilket bekræfter mine antagelser i, at det formodede problem på pædagoguddannelsen på pågældende UC ikke er et muligt enkeltstående tilfælde. Jeg har derfor fundet det yderst relevant at udføre egne undersøgelser samt tilrettelægge et design, der lægger op til at finde en mulig løsning på det formodede problem. Designet er at finde umiddelbart efter specialets perspektivering. Mine egne undersøgelser (som også præsenteres i undersøgelsesspørgsmål 1) peger på, at anvendelse af SM i overdrevent grad kan forstyrre både underviseren og de studerende:

“Jeg lægger ikke så meget mærke til, hvis de studerende lige ind imellem tjekker Facebook eller lignende, men begynder de at vise videoer og lignende til hinanden bliver det et meget forstyrrende element. Jeg bliver nok noget vred og beder dem holde op” (Uddrag af interview med underviser Bent d. 7. april 2017).

“At de andre er på Facebook i timerne er deres problem, dog bliver det mit problem, når de sidder på Facebook en hel time, og at jeg efterfølgende i vores gruppearbejde (De studerende arbejder dagligt i grupper over middag) skal til at sætte dem ind i den teori, der netop er blevet undervist i. Jeg bliver virkelig irriteret” (Uddrag af interview med studerende Kim d. 7. april 2017).

“Jeg føler, at de andre bliver meget fraværende, når de er på eksempelvis Facebook i længere tid af gangen. Det kan godt irritere mig, fordi de ligesom ikke er en del af fællesskabet og de fælles diskussioner på klassen. Jeg kan os’ godt selv tjekke flere forskellige platforme i timerne; jeg gør det lidt diskret via min telefon, som jeg lige snupper hurtigt op af jakkelommen, kigger hvad der er sket og så ned med den igen” (Uddrag af interview med studerende Michael d. 7. april 2017).

I mit praksisforløb i efteråret 2016 på pædagoguddannelsen på nævnte UC går jeg rundt i klassen og overværer de studerendes gruppearbejde. Jeg observerer, at Per sidder ved sin computer og kigger på Facebook. De tre andre i gruppen sidder og klipper og tegner, mens de diskuterer, hvordan en teori skal forstås. To af de studerende i gruppen spørger flere gange ind til Per, om han ikke lige vil tegne en mand på en planche, idet han er så god til det. Per svarer fjernt, at det vil han gerne. Efter fem minutter spørger én af de studerende igen. Per svarer ikke. De tre øvrige studerende kigger på hinanden. Den ene himler med øjnene (Uddrag af observation foretaget på pågældende UC d. 3. oktober 2016). I og med at der er tale om en observation uden efterfølgende interview, har jeg ikke haft mulighed for at spørge nærmere ind til, hvorfor Per gør, som han gør eller rettere ikke gør. Jeg har heller ikke nogen forudsætning for at vide, hvorfor én af de øvrige studerende himler med øjnene, dog kan jeg udelukkende observere, at Per aktivt sidder på Facebook, og at han ikke svarer de andre, når han bliver spurgt.

Ovenstående kvalitative undersøgelser i form af interviews og observationer på UC understøtter undervisergruppens udsagn om, at de studerendes brug af SM i timerne er et forstyrrende element; der er et reelt problem. Derfor har jeg valgt at fortsætte mine undersøgelser og dermed opnå en større forståelse for, hvordan de studerende anvender SM i undervisningen, samt hvad underviserne kan gøre for at motivere de studerende til at engagere sig i undervisningen. Jeg har dog valgt at anskue problemet lidt anderledes, idet jeg er af den overbevisning, at underviserne bliver nødt til at kigge indad og ændre ved sig selv for derved at være i stand til at kunne opnå et muligt samspil med de studerende. Herved ændres både undervisere og studerendes udgangspunkt og dermed deres fremgangsmåde. Jeg har derfor valgt at undersøge, hvorledes underviserne sammen med de studerende kan ændre egen praksis for at ændre de studerendes praksis til at engagere sig i undervisningen. Det er relevant at understrege, at der ikke pålægges et skyld element på nogle af de deltagende parter. Hverken på undervisere, studerende eller på selve undervisningen. Jeg vil i specialet forholde mig neutralt til skyld.

1.2.4 Beskrivelse af omtalte UC

Min case, én af uddannelsesinstitutionerne under UC Danmark, er allerede introduceret her, idet dette giver læseren en forståelse for, hvilken institution der er tale om.

Jeg har som beskrevet besøgt pædagoglinjen på nævnte UC med henblik på at lave observationer og udføre interviews. Pågældende UC er en del af en uddannelsesinstitution, hvor de udbyder 27 forskellige grunduddannelser (erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser) og 8 overbygningsuddannelser (efter- og videreuddannelser). På pågældende UC studerer i alt 9.500 på grunduddannelserne og ca. 8000 på efter- og videreuddannelser. Der er omkring 900 ansatte. Ansatte og studerende er fordelt på tre byer (ucn.dk 1). På pågældende institution udbyder de uddannelserne FIF (forberedelseskursus for flygtninge og indvandrere, lærer, meritlærer, natur- og kulturformidling, pædagog og sygeplejerske (ucn.dk 2). Pågældende UC er lokaliseret i en mellemstor by med knap 26.000 indbyggere. Lokalerne er delvist renoverede og tilbyggede, så de fremstår lyse, venlige og imødekommende. Lokaler, der vender mod nord, kan dog forekomme lidt mørke.

1.3 Problemformulering:

Hvordan og på hvilket grundlag kan jeg som forsker designe en fælles kursusdag for undervisere og studerende ved UC med henblik på i fællesskab at komme frem til mulige løsningsforslag til den formodede problemstilling i form af de studerendes ikke studierelevante anvendelse af sociale medier i undervisningen?

1.3.1 Type af problemformulering

Alle opgaver har en problemtype alt efter, hvordan problemformuleringen formuleres. Det er ikke underordnet, hvordan formuleringen lyder, idet der ved hjælp af ordlyden kan undersøges noget forskelligt. Der tales om fire forskellige problemtyper: en normal, en anormal, et paradoks og et handlingsproblem. Dette speciales problemformulering har karakter af problemtypen; et *handlingsproblem* (Olsen & Pedersen 2003, s. 34). Denne form for problemtype fordrer en handlingsorienteret undersøgelse, hvor netop undersøgelsen ligger til grund for skabelse af løsninger/optimeringer for deltagerne i felten; her i specialet, underviserne på pædagoguddannelsen ved nævnte UC (2003, s. 34). Mine undersøgelser og empiri danner således grundlag for at arbejde med et design eller en optimering, som kan medvirke til at undersøge, hvorledes underviserne i fællesskab med de studerende kan ændre de studerendes fokus fra at være optaget af SM i timerne til at tage aktiv del i undervisningen. Specialets undersøgelser bidrager derfor til at belyse denne del af problemformuleringen som et *handlingsproblem*. Hvis problemformuleringen er formuleret med eksempelvis et "Hvad"

som indledning til spørgsmålet, fordrer det ikke længere handling og kan derfor ikke længere anskues som et handlingsproblem.

1.3.2 Undersøgelsesspørgsmål:

For at være i stand til at undersøge specialets problemformulering anvender jeg tre undersøgelsesspørgsmål, som skal bidrage til at understøtte problemformuleringen og give den substans.

Undersøgelsesspørgsmål 1: Hvordan og hvorfor anvender de studerende sociale medier i undervisningen?

Undersøgelsesspørgsmål 2: På hvilket grundlag kan jeg som forsker rammesætte en kursusdag med henblik på, at undervisere og studerende sammen kommer frem til en løsning på de studerendes anvendelse af sociale medier i undervisningen?

Undersøgelsesspørgsmål 3: Hvilke teorier/redskaber kan underviserne få brug for i så fald de studerende skal tage en mere aktiv del i undervisningen og dermed give dem en bedre forudsætning for at lære noget?

1.4 Begrebsafklaring

En begrebsafklaring i et speciale er en nødvendighed, idet den neurovidenskabelige teori og den neuropædagogiske forståelsesramme er relativt ukendt for en stor del af læserne. Jeg har derfor valgt at afklare disse to begreber. Ydermere har jeg brug for at uddybe begrebet “sociale medier”, idet der er tale om mange forskellige former for værktøjer.

1.4.1 Neurovidenskab

Neurovidenskab er videnskaben om nervernes virke og funktion (Schilhab 2013, s. 5)

1.4.2 Neuropædagogik

Neuropædagogik er indlejret i et tværvideenskabeligt felt på tværs af human-, natur-, og samfundsvidenskab. Den anvendes til at indfange og løse komplekse problemstillinger i praksis (Mortensen, 2016).

Der argumenteres for, at den stigende samfundsmæssige diversitet har medført, at et stigende antal tværvideenskabelige forskningsprojekter er gennemført. For at kunne nå frem til en løsning på problemet eller kompleksiteten har det været nødvendigt at anvende tværvideenskabelige tilgange og ikke udelukkende fokusere på de videnskabelige tilgange hver især. Herved har det været muligt at sammenfatte både empiri, teori og metode (Ebdrup, 2013).

Ifølge tidligere hjerneforsker Kjeld Fredens defineres neuropædagogik således:

“Neuropædagogik er pædagogiske overvejelser, fremgangsmåder og gennemførelse af undervisning og behandling af personer med funktionsnedsættelse, som skyldes sygdom, skade eller forstyrrelser i hjernen. (...) (Fredens 2004, s. 26).

Med dette menes der, at neuropædagogikken anvendes som en viden for fagpersoner til at finde idéer og løsninger til, hvorledes personer med psykisk og fysisk funktionsnedsættelse i hjernen kan opnå og leve et så normalt og velfungerende liv som muligt, herunder også deltage i blandt andet undervisning. Lektor Anni Mortensen har i 2016 afsluttet sin ph.d. omkring det at anvende neuropædagogikken inden for normalområdet, hvor hun har fokuseret på at anvende neuropædagogikken til at fremme eller lette inklusion (Mortensen 2016, s. 4). Derfor er det mit argument, at neuropædagogikken også kan anvendes på normalområdet. Følelsesmæssige og kognitive faktorer er desuden stærkt flettet sammen med hinanden i neuropædagogikken, idet indlæring ikke opstår uden følelser. Læring og udvikling fremmes af nysgerrighed og lyst men forudsætter også kognitive færdigheder. Et fravær af disse vil betyde, at personen vil mislykkes trods engagement og lyst (Adler & Holmgren 2000, s. 11). Af dette udleder jeg, at læring hos en person kan opstå, i så fald nysgerrighed, lyst og kognitive færdigheder er til stede.

1.4.3 Sociale medier

Der findes mange forslag til, hvad ordet “sociale medier” betyder. I Tække & Paulsens bog, Sociale medier i gymnasiet, diskuteres der om, hvorvidt programmer, hvor det er muligt at kommunikere med andre men stadig have mulighed for at udføre en opgave alene; eksempelvis et matematikprogram, kan have betegnelsen sociale medier, eller om der udelukkende er tale om medier, hvor hensigten med anvendelsen af programmet er at kommunikere med og socialisere med andre (Tække & Paulsen 2013, s. 130-131). I indværende speciale er der tale om sidstnævnte definition. Der er derfor tale om programmer

eller platforme som Facebook, Twitter, Instagram, Snapchat, Youtube med mere, hvor hensigten udelukkende er at kommunikere med og være sociale med andre.

Metode 2

2.1 Videnskabsteoretiske overvejelser

Nedenstående teoretiske overvejelser har til formål at give et overordnet indblik i specialets videnskabsteoretiske retning. Ydermere har dette kapitel til hensigt at inddrage læseren i, hvorledes specialets videnskabsteoretiske udgangspunkt er udformet samt påbegyndt. Senere afsnit har til hensigt at give en mere grundlæggende introduktion til de konkrete overvejelser, der er gjort i forbindelse med dataindsamlingen for specialet.

For at besvare specialets problemformulering er det nødvendigt at vælge en metodisk tilgang herfor. Dette da der forefindes flere forskellige videnskabs metodiske tilgange. Disse tilgange kan resultere i forskellige resultater for specialet, idet de repræsenterer forskellige anskuelser på, hvad valid viden er, hvilket har konsekvenser for, hvordan man foretager sine undersøgelser. Tilgangene tilhører forskellige forskningstraditioner, som inddeles i paradigmer. Paradigmerne opsummerer en bestemt metodisk tilgang til verden. Ved at fokusere på valget af paradigme for specialet, er det ikke udelukkende specialets konklusion eller produkt, der er i fokus men også selve processen i forbindelse med udførelsen af de forskellige undersøgelser samt overvejelser.

2.1.1 Den hermeneutiske tilgang

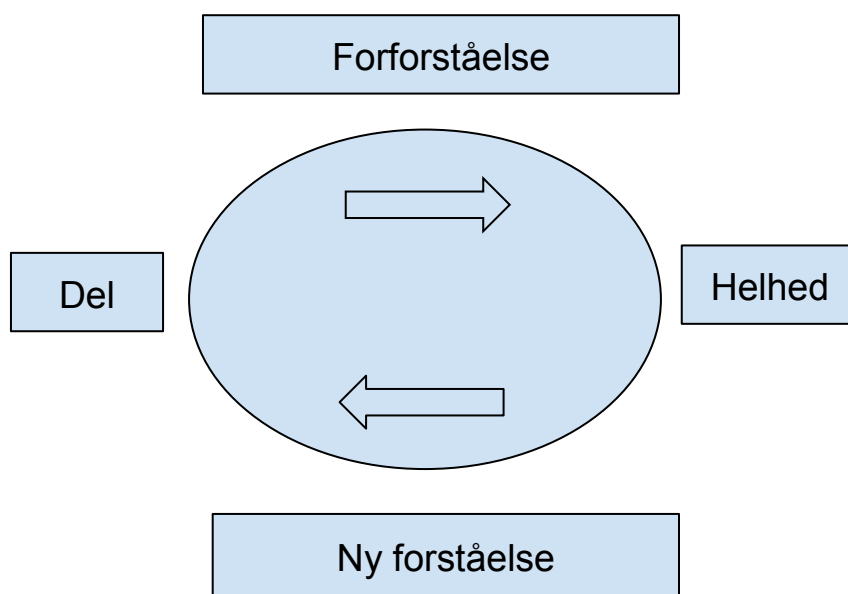
Jeg har i indeværende speciale valgt at benytte mig af den hermeneutiske metode, som afspejler sig i arbejdsprocessen, hvilken vil blive uddybet herunder.

Det hermeneutiske paradigme favner fire forskellige retninger: *traditionel*, *metodisk*, *filosofisk* og *kritisk*. I dette speciale anvendes den filosofiske hermeneutik, som bl.a. Hans-Georg Gadamer (1900-2002) og Martin Heidegger (1889-1976) har deltaget i udviklingen af. Den filosofiske retning adskiller sig fra den metodiske retning, idet der ses på individet som værende forstående og fortolkende i sin helhed (Fuglsang, Olsen, & Rasborg 2014, s. 289-ff). I specialet kommer det til udtryk i min fremgangsmåde, hvor jeg søger at opnå en forståelse for informanterne. Ydermere fortolker og analyserer jeg på den indsamlede empiri. Det

hermeneutiske begreb dækker over det at fortolke, dog er dette ikke udelukkende en metode men en måde at være til på. Menneskets fortolkning og forståelse sættes herved i spil med forskeren og teoriernes forståelser. På baggrund heraf er det ikke altid en mulighed at opnå en sand og almen erkendelse eller viden. Den hermeneutiske metode bliver derfor et ontologisk princip (Højberg 2014, s. 291-293).

Det hermeneutiske paradigme er ydermere kendetegnet ved, at mennesket syner verden ud fra en forforståelse. Det er forskerens opgave at opnå en viden om det enkelte menneskes forforståelse for herved at kunne sætte sig ud over egen forforståelse. Dette for at kunne finde frem til det enkelte menneskes sandhed. Forskeren kan herved søge at opnå en forståelse for verden ud fra det dette menneskes forståelseshorisont: *“Horisonten er et synsfelt som omfatter alt hvad der kan ses fra en bestemt synsvinkel (...). Vi taler om en snæver horisont, at åbne op for nye horisonter, og så videre”* (2014, s. 302).

I arbejdet med specialet er det derfor essentielt, at jeg som forsker er opmærksom på egen forforståelse eller erfaringsposition (Jensen 1998, s. 98-101); herunder i interaktionen med de studerende og deres oplevelse af anvendelsen af SM i undervisningen, samt mine egne eventuelle tanker herom. I denne sammenhæng vil jeg præsentere den hermeneutiske cirkel, der illustrerer den hermeneutiske metode. Cirklen bidrager til at visualisere, at jeg i en varig proces bygger ovenpå min tidligere opnåede viden/forforståelse og fortolker på denne for at opnå en ny forståelse (Højberg 2014, s. 292-294).



Figur nr. 2

(Sørensen, 2016 s. 16)

Ved fortolkning anvender jeg mine erfaringspositioner. Som specialet skrider frem, indlagres nye informationer fra mine forskellige undersøgelser; hvorfor jeg starter forfra med en ny erfaringsposition. Herved bliver fortolkningen et kontinuerligt møde mellem forskeren og ny viden og bliver dermed til en ny forståelse. Den hermeneutiske cirkel har herved ikke en start eller slutning men er i princippet en kontinuerlig og uafsluttet proces (Højbjerg 2014, s. 292).

I mit speciale har jeg som nævnt arbejdet ud fra den hermeneutiske metode. Hermeneutikken afspejler sig i min empiriske fremgangsmåde, mine analyser med mere. En uddybning af dette herunder.

Under mit praksisophold på pågældende UC i efteråret, hvor jeg undersøgte brugen af portfolio, lagde jeg mærke til, at de studerende på 1. og 2. modul indimellem havde Facebook fremme på deres computer. Jeg noterede mig det men tænkte ikke så meget over det. Man kan sige, at jeg fik en forståelse for emnet. Under mit praksisophold blev jeg især interesseret i de studerendes motivation for undervisning; et meget bredt emne. På baggrund af denne interesse eller forforståelse opstartede jeg mit speciale, hvor jeg lånte bøger på biblioteket om motivation og undervisning, idet jeg havde en forforståelse for, at de studerende på én eller anden måde måtte mangle motivation, når de i momenter ikke engagerede sig i undervisningen men i stedet var på Facebook eller en anden form for SM. Fra bøgerne opnåede jeg en ny viden og dermed en ny forståelse for begreberne motivation og undervisning. Denne forforståelse benyttede jeg mig af i forberedelserne til et nyt besøg i en anden klasse, som var på 6. modul på nævnte UC. Jeg fokuserede nu på at observere de studerendes motivation og deltagelse i undervisningen, men også på hvor meget, de anvendte SM. Mine observationer viste, som underviserne udtalte ved deres henvendelse, at de studerende i høj grad benyttede SM i klasseundervisningen. Dette genererede en ny viden, forståelse og nye spørgsmål, som jeg fik besvaret via spørgeskemaer om de studerendes motivation; på dette tidspunkt var mit fokus stadig ret bredt på motivation for undervisning generelt. Disse spørgeskemaer eller med andre ord ny viden skabte herefter grundlag for tre semistrukturerede interviews med tre studerende, hvor mine nye spørgsmål var formuleret ud fra en kvalitativ ramme. Idet jeg via min hermeneutiske tilgang ønskede at opnå en viden fra den enkelte studerende, fokuserede jeg på at udføre individuelle interviews.

I og med at underviserne vidste, at jeg arbejdede med motivation, kontaktede de mig med henblik på, at jeg bidrog med svar til, hvordan underviserne kunne motivere de studerende til at fjerne fokus fra SM og i stedet deltage aktivt i undervisningen. Denne henvendelse samt svarene fra de semistrukturerede interviews gav mig en ny forståelse, som jeg anvendte til at

interviewe én af underviserne Bent (navnet er anonymiseret) om, om han oplevede problemer med de studerendes anvendelse af ikke studierelevant SM. Disse forskellige kvalitative undersøgelser gav mig en generel forståelse for, hvad motivation var, om de studerende var motiverede, hvornår de anvendte SM, hvordan de anvendte SM, hvorfor de anvendte SM, hvilke følelser der var indblandet samt hvorledes underviserne kunne bidrage til at vende deres fokus.

Resultatet af mine undersøgelser forklares og fortolkes herefter ud fra den neurovidenskabelige teori, den neuropædagogiske forståelsesramme samt læringsteorier såsom Wenger og Dewey valgt på baggrund af netop resultatet. Resultaterne fra mine analyser og fortolkninger udformes som nævnt tidligere slutteligt til et design, som skal anvendes på pædagogisk rådsmøde. Mit speciale kører derfor, om man vil, i ring. jvf. den hermeneutiske cirkel nævnt tidligere i afsnittet.

2.2 Undersøgellesdesign

Dette afsnit skal bidrage til at give læseren en forståelse for, hvad specialets undersøgelsesspørgsmål indeholder, samt hvorfor og hvordan jeg har udført mine kvalitative empiriske undersøgelser i felten. Det skal delagtiggøre læseren i mine overvejelser omkring min anvendte teori samt min anvendte empiri. Afsnittet giver læseren en forståelse for hele arbejdet i form af undersøgelser og indsamlet teori samt alle overvejelserne, der ligger bag specialet. Ydermere skal afsnittet inddrage læseren i, hvorledes mit design for kursusdagen er opbygget.

Specialets er som nævnt tidligere bygget op omkring tre undersøgelsesspørgsmål.

Undersøgelsesspørgsmål 1, *Hvordan og hvorfor anvender de studerende sociale medier i undervisningen?*, er hovedsageligt af empirisk format, hvor min indsamlede empiri i form af observationer og interviews vil blive inddraget. Ydermere inddrages neurovidenskaben kort til at forklare, hvorfor de studerende gør, som de gør.

Undersøgelsesspørgsmål 2, *På hvilket grundlag kan jeg som forsker rammesætte en kursusdag med henblik på, at undervisere og studerende sammen kommer frem til en løsning på de studerendes anvendelse af sociale medier i undervisningen?*, er hovedsageligt af teoretisk format. Wengers teori om praksisfællesskaber inddrages og ved hjælp af denne samt indsamlet empiri dannes der belæg for, at både undervisere og studerende sammen kommer

frem til en løsning på de studerendes anvendelse af ikke studierelevant SM i undervisningssituationer.

Undersøgelsesspørgsmål 3, *Hvilke teorier/redskaber kan underviserne få brug for i så fald de studerende skal tage en mere aktiv del i undervisningen og dermed give dem en bedre forudsætning for at lære noget?* er hovedsageligt af teoretisk format, hvor neurovidenskaben inddrages til at analysere den indsamlede empiri. Samtidig anvendes neurovidenskaben til at illustrere, hvilken viden underviserne skal have i baghovedet, når vedkommende går ind i en klasse.

Alle tre undersøgelsesspørgsmål fungerer som et led i besvarelsen af specialets problemformulering: *Hvordan og på hvilket grundlag kan jeg som forsker designe en fælles kursusdag for undervisere og studerende ved UC med henblik på i fællesskab at komme frem til mulige løsningsforslag til den formodede problemstilling i form af de studerendes ikke studierelevante anvendelse af sociale medier i undervisningen?*

Undersøgelsesspørgsmålene vil blive besvaret i hvert sit kapitel. De sammenfattes hver især af en delkonklusion eller en opsummering. De tre undersøgelsesspørgsmål skal som nævnt tidligere alle bidrage til specialets konklusion på min problemformulering. Konklusionen skal ligge til grund for et design til brug for kursusdagen.

2.3 Begrundelse for empirisk afsæt

Min empiri er som nævnt tidligere indsamlet ved hjælp kvalitative undersøgelser på én af pædagoguddannelserne ved UC Danmark. Jeg har i efteråret 2016 noteret observationer om anvendelse af SM fra mit praksisophold i en klasse på 1. modul. Jeg fulgte denne klasse over en periode på to måneder. De var 28 studerende i klassen. De havde deres eget klasselokale og studerede på det, der kaldes grundfagligheden. I foråret 2017 har jeg fulgt to klasser, som læser på 6. og 7. modul i to perioder på henholdsvis to uger og én enkelt dag. I den første periode var jeg sammen med alle studerende før og under en projektuge. I den anden periode var jeg sammen med de studerende, som havde valgt specialiseringen ‘social- og specialpædagogik’. I den første periode var der op til 54 studerende, og i den anden periode var der 20 studerende til stede.

Under mine observationer har jeg befundet mig i rollen som forsker, hvor jeg har overværet tavleundervisning, gruppearbejde samt undervisning i forbindelse med projektugen. Jeg har lavet observationer på klassen og under temaugen samt udført semistrukturerede interviews med tre studerende og én underviser.

2.3.1 Observationer af undervisning

Jeg har som nævnt herover observeret i flere forskellige kontekster. Jeg har ved min præsentation valgt at give mig til kende og fortælle, hvem jeg er, og hvad jeg har lavet under mine undersøgelser på pågældende UC (Kristiansen & Krogstrup 1999, s. 54). I og med at observationerne er foretaget på UC, er der tale om observationer foretaget i naturlige omgivelser (1999, s. 47). I undervisningen på klassen har jeg over to gange udelukkende været en tavs observatør, hvor jeg enten har siddet bagerst i lokalet i et hjørne eller positioneret mig forskellige steder for at kunne se alle de studerendes arbejdspladser. Én gang i et stort lokale, hvor jeg deltog i 3 lektioner og én gang i det lille lokale, hvor jeg deltog i to lektioner. Under projektugen, hvor jeg deltog i tre dage, har jeg haft rollen som deltagende observatør (Brinkmann & Tanggaard 2010, s. 69). I og med at jeg har fulgt og opholdt mig med de studerende i sammenhængende og længere tid af gangen, tales der om en total deltagelse (Kristiansen & Krogstrup 1999, s. 54). I min rolle som deltagende observatør har jeg gået rundt blandt de studerende på området og på flere tidspunkter hjulpet de studerende med forskellige opgaver. Dette har givet mig mulighed for at opnå en indsigt i de mere stiltiende aspekter af de studerendes brug af SM. Når der tales om at være deltagende observatør, gør jeg kulturens rutiner til mine egne; jeg indgår derfor i undervisningen på UCs præmisser (Kristiansen & Krogstrup 1999, s. 38). Denne metode har åbnet feltet op for mig og har givet mig mulighed for at opnå en form for insider-viden og forståelse, som jeg ikke ville have haft adgang til på anden vis (Brinkmann & Tanggaard 2010, s. 69). Metoden har desuden skabt en anderledes og nær kontakt til de studerende og dermed givet mig en indsigt i de kulturelle og sociale aspekter ved de studerendes deltagelse i undervisningen, deres individuelle brug af SM, det sociale aspekt ved brug af SM samt deres generelle motivation for undervisningen. Observationerne kan sammen med mit teoretiske grundlag kvalificere rammen for mine semistrukturerede interviews, og dermed klæde mig på til at stille de mest interessante og relevante spørgsmål i interviewguiden (2010, s. 37).

2.3.2 Semistruktureret interview

Som tidligere nævnt er det ud fra den hermeneutiske tilgang forskerens opgave at opnå en viden om det enkelte menneskes forståelse, for herved at kunne sætte sig ud over egen forforståelse. Derfor bliver formålet generelt med kvalitative interviews at få en indsigt og forståelse for det enkelte subjekts livsverden; i dette speciale en viden omkring de

studerendes anvendelse af SM, samt en viden om hvordan underviserne kan motivere de studerende til at tage aktivt del i undervisningen (Kvale & Brinkmann 2015, s. 45).

Det kvalitative interview kritiseres for ikke opfylde samme krav til validitet og reliabilitet, som kvantitative metoder gør. Ofte er generaliserbarheden ikke mulig, idet der ønskes en mere dybdegående forståelse for det enkelte individs livsverden og ikke en generaliserbarhed. Den kvalitative metode anses derfor som værende ikke videnskabelig (Fuglsang, Olsen, & Rasborg 2014, s. 318). I indeværende speciale er der ifølge Steinar Kvale tale om en analytisk generaliserbarhed. Denne generaliserbarhed indebærer en velovervejet bedømmelse af, om resultaterne fra én undersøgelse kan være vejledende for, hvad der kan ske i en anden. Ved at uddybe argumenterne og specificere den tilgrundliggende dokumentation er læseren selv i stand til at bedømme holdbarheden på eventuelle påstande (Kvale 1997, s. 228). Der er derfor tale om, at forskeren har en uddybende beskrivelse af sine argumenter samt en neutral tilgang til sit ordvalg.

Valget af et kvalitativt forskningsinterview for dette speciale beror sig på et ønske om at få en dybere indsigt i, hvordan og hvorfor de studerende anvender SM i timerne, og hvorfor de studerendes anvendelse af SM er problematisk i en undervisningssituation. Ønsket er ikke at opnå nogle kvantitative tal, som jeg kan generalisere ud fra. Jeg har ydermere et ønske om at opnå en forståelse for, hvilke løsningsforslag de studerende har til problemstillingen. Metoden beror sig derfor ikke på et ønske om at kunne generalisere eller efterprøve resultaterne, som den kvantitative metode fordrer.

Informanternes udsagn vil dog altid være påvirket af det, der foregår interpersonelt under interviewet mellem den interviewede og forsker. Forskeren må derfor forholde sig til dette for at opnå et så korrekt udbytte som muligt fra den enkelte. Forskeren bør dog stadig bestræbe sig på at komme så tæt som muligt på at opnå en så korrekt forståelse for informanternes respektive livsverdener som muligt (Brinkmann & Tanggaard 2010, s. 29; Kvale & Brinkmann 2015, s. 151).

Interviewene er tilrettelagt som semistrukturerede interviews med fire overordnede emner. Informanterne er bekendte med og har accepteret, at de respektive interviews optages på lydfil.

2.3.3 Kontakt til informanter

Min kontakt til informanterne er etableret ved hjælp af én af underviserne på stedet. Jeg skal foretage mine interviews samt hovedparten af mine observationer i en af hans tilfældigt udvalgte klasser. Han har spurgt ud til klassen om, hvem der kunne have interesse i at blive

interviewet angående sociale medier. Tre studerende har meldt sig frivilligt. Alle tre er i tyverne. De er lige påbegyndt andet studieår. De tre studerende er tilfældigt udvalgt, dog har de meldt sig selv, og man kan derfor stille spørgsmål ved, om de derved udviser en tilstrækkelig diversitet. Det er min oplevelse, at det som oftest er studerende, der siger meget i undervisningen, der melder sig. Dog er det min oplevelse, at diversiteten er stor i og med, at der er to køn repræsenteret, der er omkring 10 års forskel mellem dem, nogle har børn andre ikke, nogle anvender ofte SM i undervisningen, den ene fortalte af vedkommende var meget stille i timerne og også ellers, en anden fortalte at han altid deltog i timerne. Mine observationer fra undervisningen i det lille lokale underbyggede disse udsagn, idet de afspejlede informanternes udsagn.

2.3.4 Forberedelse til interviews

Forud for interviewene har jeg forberedt mig ved at gennemlæse mine noter fra mine observationer samt spørgeskemaerne. Yderligere har jeg sat mig grundigt ind i kulturen omkring SM, motivation og undervisning; dette for at kunne stille de mest relevante spørgsmål til min undersøgelse (Brinkmann & Tanggaard 2010, s. 37).

2.3.5 Interviewguide

En interviewguide (Bilag 1 og 2) danner som oftest rammen for et semistruktureret interview. Interviewguiden har til formål at fungere som et redskab til at styre interviewet og kan være mere eller mindre styrende. Endvidere kan den være mere eller mindre detaljeret og teoristyret (2010, s. 38). Idet interviewene optages på lydfil har jeg valgt at notere de fire spørgsmål under hinanden. Under hvert af disse har jeg fem til seks uddybende spørgsmål, som kan bidrage til, at jeg opnår svar på mine indledende spørgsmål. Jeg benytter mig af flere forskellige interviewspørgsmål såsom indledende-, sonderende- og direkte spørgsmål i interviewguiden, da dette ligeledes bidrager til det største udbytte af interviewet (2010, s. 41). Spørgsmålene er formuleret bredt, hvilket har til hensigt at igangsætte interviewet og som tidligere nævnt styre det. Hensigten er herved, at interviewet forløber som en samtale mellem informanterne og undertegnede. Ydermere giver dette mulighed for og tid/plads til at følge informanterne i deres svar mod informationer, som jeg muligvis ikke ville have opnået ved hjælp af et struktureret interview.

For at lette bearbejdningen af den indsamlede empiri, har jeg valgt at transskribere de relevante passager af interviewene med de i alt fire informanter. Nogle sekvenser er desuden knap så relevante for min undersøgelse, idet de omhandler privatliv med mere (2010, s. 44).

Risikoen ved udelukkende at transskribere relevante passager af interviewene er at en mindre eller større del af information vil gå tabt. Dog har de omtalte private emne ikke relevans for specialet. En ulempe ved at transskribere et interview kan være, at kropssprog og stemmeføring ikke nedfældes eller ikke nedfældes korrekt (2010, s. 43-45).

2.3.6 Validitet

Validiteten, her forstået som pålideligheden, af en undersøgelse henviser ofte til, om andre forskere kunne opnå samme resultat af undersøgelsen end det, der foreligger og omhandler således, hvorvidt respondenterne ville ændre deres svar alt efter hvilken forsker, der foretager interviewet (Kvale 1997, s. 232 ff.)

2.3.7 Validitet for observationer

Når metoden om deltagerobservationer anvendes, opstår der et paradoks, idet begrebet deltagelse fordrer, at jeg aktivt deltager i undervisningen, og begrebet observation fordrer deltagelse i undervisningen under marginal indflydelse. Derfor skal jeg som forsker kunne navigere mellem distance og nærhed, hvilket gør det relevant, at jeg foretager mig forskellige etiske overvejelser i mødet med feltet (Brinkmann & Tanggaard 2010, s. 432). Mine observationer bliver ikke mindre valide, på grund af at jeg deltager i undervisningen, idet jeg i forskerrollen er bevidst om egen forforståelse. I og med at jeg i efteråret 2016 indgik i undervisningen on/off i en to måneder lang periode, opnåede jeg en form for relation til de studerende, hvilket kunne have haft en betydning for validiteten af mine observationer. Dog blev mine observationer ikke foretaget på de studerendes samarbejde med mig som forsker men med hinanden. Dette har givet mig en indikation af, at observationerne er valide. Observationerne ville derfor ikke have taget sig anderledes ud, i fald en anden forsker havde foretaget dem.

2.3.8 Validitet for semistrukturerede interviews

Validiteten for semistrukturerede interviews redegør for, om den valgte metode undersøger det, den har til hensigt (Brinkmann & Tanggaard 2010, s. 31). Dette kan anskues som en kvalitetskontrol af den producerede empiri. Validiteten af den producerede empiri afhænger af op til flere elementer; herunder design og hensigtsmæssighed af den benyttede metode i forbindelse med undersøgelsens formål. Jeg anvender det semistrukturerede interview, idet det blandt andet kan bidrage til at opnå et nuanceret og detaljeret syn på informanternes livsverden; i dette tilfælde deres syn på det at de studerende anvender SM i undervisningen

(2010, s. 31). Jeg vurderer, at jeg via det semistrukturerede interview med de tre ovennævnte studerende samt interviewet med underviseren har opnået en forståelse for deres opfattelse af anvendelse af SM i timerne.

Når validiteten af et kvalitativt interview anskues, er det desuden relevant også at anskue problemstillingen om ledende spørgsmål; det er en nødvendighed. Ledende spørgsmål kan stilles både bevidst og ubevidst og kan have en både positiv og negativ påvirkning på interviewet. Ubevidst stillede ledende spørgsmål kan bidrage til at påvirke respondenterne i en anden retning og dermed være med til at forme indholdet af respondenterens svar. Et bevidst og korrekt stillet ledende spørgsmål kan have en positiv karakter, idet det kan bidrage til at øge kvaliteten og validiteten af et interview. Et ledende spørgsmål kan eksempelvis benyttes til at bekræfte det, som respondenterne udtaler. Eller til at spørge dybere ind til et spørgsmål for at opnå et mere præcist svar (Kvale & Brinkmann 2015, s.29).

Validiteten i selve interviewsituationen består endvidere af troværdigheden af informanternes udsagn. Jeg kan ikke antage gyldigheden af disse, idet de udtalelser, de kommer med, kan være falske. Underviseren kan endvidere være begrænset af en tavshedspligt. Jeg vurderer dog, at alle tre informanter har været valide i deres udsagn. Derfor har de besvaret spørgsmålene ud fra egen mening, viden og opfattelse.

2.3.9 Anvendelse af den indsamlede empiri

Jeg anvender min empiri flere forskellige steder i specialet:

I problemstillingen anvendes den til at synliggøre, at der forefindes en problemstilling på pågældende UC.

I undersøgelsesspørgsmål 1 anvendes den til at opnå en forståelse for, hvorfor og hvordan de studerende anvender SM i undervisningen.

I undersøgelsesspørgsmål 3 trækkes empirien ned fra undersøgelsesspørgsmål 1 og anvendes til analyse af samt belæg for, at neurovidenskaben fungerer som baggrundsviden for underviseren i undervisningssituationer.

I perspektivering anvendes empirien som belæg for eventuelle idéer og tanker til andre relevante undersøgelser inden for samme felt.

2.3.10 Datareduktion

Inden for blandt andre den hermeneutiske tradition er kodning en central metode, hvor beskrivelse og fortolkning af indholdet er i fokus, hvorfor jeg har valgt dette redskab til udvælgelse af data (Brinkmann & Tanggaard 2015, s. 47). Kodning har til opgave at

datareducere en større mængde skriftlig empiri til mindre og mere overskuelige meningsenheder. Der gøres brug af nøgleord fra teksten til at identificere og navngive mindre meningsenheder. Disse enheder bidrager til at eksemplificere den samme teoretiske eller descriptive idé. Kodning anvendes her i specialet til at identificere og navngive mindre meningsenheder, hvilket bidrager til at øge min forståelse af empirien. Idet nøgleordene anvendes til at identificere allerede fastlagte meningsenheder, bliver selve analysen deduktiv. I min reduktion af min empiri i mit problemfelt anvendte jeg nøgleordene *anvendelse af sociale medier*. I min analyse til undersøgelsesspørgsmål 1: *Hvordan og hvorfor anvender de studerende sociale medier i undervisningen?* anvendte jeg nøgleordene *sociale medier, hvorfor og hvordan*. I undersøgelsesspørgsmål 3 har jeg analyseret og begrundet for, hvorfor de studerende anvender de sociale medier ved hjælp af neurovidenskaben. Her er anvendt forskellige nøgleord til kodning, hvilket fremgår i undersøgelsesspørgsmålene. Derfor har jeg i min empiri søgt efter tegn på årsager til, hvorfor de studerende anvender SM i timerne og ikke deciderede ord. Jeg ligestiller her tegn med nøgleord og dermed kodning.

Steinar Kvale taler om en anden interviewanalyse; nemlig “ad hoc”, som er sammenlignelig med kodning. Denne analyse er en af de mest almindelige former for interviewanalyser til skabelse af mening. Der anvendes ingen standardmetoder til analyse af det indsamlede materiale, i stedet er der tale om et frit samspil af forskellige teknikker under analysen (Kvale 1997, s. 201).

Metoderne er anvendt på både på min empiri og på min teori. Analyse af empiri er beskrevet som ovenstående. Analyse af min teori er foretaget på samme vis. Jeg har i min teori søgt efter væsentlige ord eller passager, som har haft betydning for mine undersøgelser. I neurovidenskaben har jeg eksempelvis søgt efter arousal eller spejlneuroner. Analysen bliver også her af deduktiv format.

Den udvalgte teori trækkes desuden ind i analysen af empirien, således den bliver mere kvalificeret.

2.4 Begrundelse for teoretisk afsæt

I mine bestræbelser på at besvare specialets problemformulering vil jeg anlægge et teoretisk perspektiv på, hvad der rent fysiologisk kan engagere de studerende til at tage aktivt del i undervisningen samt et teoretisk syn på, hvordan og på hvilket grundlag en fælles kursusdag for undervisere og studerende er relevant. Jeg har valgt at anvende den induktive tilgang til min undersøgelse. Dette betyder, at den anvendte teori er udvalgt på baggrund af de fund, jeg

har gjort mig i mine undersøgelser. Dog vil jeg allerede her præsentere de benyttede teorier og teoretikere, idet specialet herved bliver lettere tilgængeligt for læseren.

2.4.1 Neurovidenskab og neuropædagogik

Jeg har som nævnt i min disposition valgt at anvende neurovidenskaben som baggrund for en neuropædagogisk tilgang til de studerende. Neurovidenskaben inddrages blandt andet på baggrund af, at der kan være op til flere årsager til, at de studerende anvender ikke studierelevant SM i undervisningen; underviseren kan være uinspirerende, stoffet kan være kedeligt eller uinteressant, de studerende kan være trætte med mere. Jeg forholder mig ikke til skyld, derfor finder jeg det interessant at inddrage neurovidenskaben, som, omsat til en neuropædagogisk ramme, kan give de studerende de optimale fysiologiske muligheder for dem.

Den neurovidenskabelige teori bringes derfor i spil på kursusdagen, hvor både undervisere og studerende skal have en baggrundsviden om hjernen og dens funktioner for at forstå, hvorfor der anvendes SM i undervisningen. Det er min tese, at de studerende skal være i fysisk balance, før underviserne kan kræve de studerendes opmærksomhed og koncentration omkring et emne. For at underviserne kan kræve dette, må de nødvendigvis have en baggrundsviden til, hvad der sker i krop og hovedsageligt hjerne hos de studerende, således de kan tage hensyn til dette.

I lang tid har neurovidenskaben og neuropædagogikken været anvendt på specialområdet, dog finder jeg det interessant også at inddrage den på normalområdet, idet normalt fungerende mennesker også kan opføre sig anderledes, end normen fordrer; end de uskrevede regler på eksempelvis pågældende UC fordrer. Anni Mortensen bygger ved hjælp af neurovidenskaben og neuropædagogikken bro mellem special- og normalområdet, idet hun som nævnt tidligere anvender teorien til at lette inklusion i folkeskolen. Jeg har desuden valgt at anvende neurovidenskaben og neuropædagogikken, idet der nu foreligger evidensbaseret materiale på området i form af J. Hattie og G. Yates forskning på området (Mortensen 2016, s. 9).

Mængden af forskningsresultater på anvendelse af neuropædagogik på normalområdet er stadig forholdsvis lille, hvorfor der kan være tale om, at anvendelsen af denne i indeværende speciale kan ansues ud fra en forholdsvis eksperimenterende idé.

2.4.2 Kritisk af neuropædagogik

Flere forskellige forskere kritiserer anvendelsen af neurovidenskab som baggrund for pædagogisk arbejde. Blandt andet kritiserer lektor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik ved AU Theresa Schilhab anvendelsen af neurovidenskabens forskningsresultater: *“Man kan ikke overføre neurovidenskabens resultater direkte til den pædagogiske praksis. Problemet er, at forudsætningerne i de neurovidenskabelige forsøg ikke i tilstrækkelig grad ’simulerer’ vilkårene i det virkelige liv”* (Schilhab 2015, s. 17). En anden forsker og professor ved Institut for Psykologi ved KU Jesper Mogensen kritiserer også anvendelsen af neurovidenskab. Han giver udtryk for, at den psykologiske eller humanistiske forskning er lige så essentiel som neurovidenskab, når der tales om det humanistiske arbejde: *“Der er en tendens til at se neurovidenskab som mere rigtig forskning end psykologisk eller anden humanistisk forskning. Men det er det ikke. Neurale processer er ikke vigtigere end psykologiske processer. På det neurale område ved vi relativt lidt i forhold til at bruge den viden i en praktisk sammenhæng”* (Mogensen 2015, s. 17).

2.4.3 Brobygning mellem neurovidenskab og pædagogikken

Anni Mortensen forsvarer inddragelsen af neurovidenskab i det pædagogiske felt, idet hun siger, at den neurovidenskabelige forskning giver neuropædagogikken sit vidensgrundlag, dog er det ikke hjernen, der lærer, men mennesket. Som mennesker er vi ikke isolerede for andre, men derimod interagerer vi med det omgivende miljø og dermed også andre mennesker. Hun fortæller endvidere, at læring er mentale processer, hvor hukommelse, motivation og opmærksomhed er centrale elementer, dog kan læring og læreprocesser aldrig ses isoleret fra mennesket og den kontekst, hvori læringen foregår (Mortensen 2016, s. 8). Schilhab og Mogensen delvist ret i deres holdninger, idet den biologiske hjerneforskning ikke giver pædagogikken ret meget, dog overser de en vigtig dimension; nemlig kognitionsforskningen. Den beskæftiger sig med tænkning og erkendelse, og om hvordan viden kan anvendes; herunder den sociale og emotionelle indflydelse (2016, s. 8). I de sidste 20 år er der gennem international forskning arbejdet med at kognitionsforskningen kan danne bro mellem neurovidenskab og pædagogikken (2016, s. 8). Denne form for brobygning anvender uddannelsesforsker John Hattie og kognitionsforsker Gregory Yates for at kontinuere arbejdet med Hatties empiri fra hans metaanalyser. Pædagogik og læringsteoretisk forskning inddrages her på lige vilkår med kognitionsforskningen. Dette bidrager med en pædagogisk viden, som eksempelvis bidrager

til at underviserne har nogle værktøjer, som vedkommende kan trække på i en undervisningssituation (2016, s. 9).

Jeg nævner pædagogikken, idet undervisere nødvendigvis må være pædagogiske for at nå alle de studerende.

Neurovidenskaben og neuropædagogikken er hovedsageligt præsenteret ved hjælp af psykolog Susan Hart (Hart, 2006), lektor i neuropsykologi ved KU Anders Gade (Gade, 1997), og hjerneforsker ved AU Kjeld Fredens (Fredens, 2004), som alle er fremtrædende danske specialister på området.

2.4.4 Neurovidenskaben og neuropædagogikkens anvendelse i specialet

Neurovidenskaben anvendes i undersøgelsesspørgsmål 3 til, som nævnt tidligere, at bidrage til, at underviserne opnår en baggrundsviden, som de kan anvende i undervisningssituationer. I samme spørgsmål anvendes den til at analysere, hvilken (fysiologisk) tilstand de studerende er i besiddelse af for at anvende SM i undervisningen. Den empiriske data analyseres ved hjælp af Neurovidenskaben. Neuropædagogikken anvendes som nævnt tidligere på selve kursusdagen, hvor deltagerne bliver præsenteret for denne metode og senere på dagen selv skal komme med løsningsforslag med afsæt i netop neuropædagogikken.

2.4.5 Praksisfællesskaber

Læringsteoretiker Etienne Wengers teori om praksisfællesskaber er i specialet anvendt på baggrund af, at den fordrer, at vi lærer i fællesskaber. En klasse og dens underviser er netop et fællesskab, som er sammen om at lære; om at dannes. Ydermere er teorien anvendt, idet den medtager mange aspekter i læringen (mere om dette i kapitlet Teori).

2.4.6 Teorien om praksisfællesskabers anvendelse i specialet

Wengers teori anvendes i undersøgelsesspørgsmål 1 til kort at analysere på, hvorfor de studerende anvender SM i timerne, idet den blandt andet er med til at beskrive, hvorledes SM også er et praksisfællesskab. Ydermere anvendes den i undersøgelsesspørgsmål 2 til at underbygge, hvorfor jeg har valgt at præsentere en kursusdag for både studerende og undervisere.

2.4.7 Begrundelse for sammensætning af en naturvidenskabelig- og en humanistisk teori

Jeg har valgt at sammensætte ovenstående to forskellige teorier, idet de komplimenterer hinanden. Jeg anvender hovedsageligt neurovidenskaben til at analysere, hvorfor de studerende gør, som de gør. Mens jeg hovedsageligt anvender teorien om praksisfællesskaber til at forklare, hvordan underviserne sammen med de studerende kan komme med forslag til eventuelle løsninger på problemstillingen. Dermed bliver den ene et værktøj til at undersøge problemstillingen, mens den anden teori bliver et værktøj til at komme med løsningsforslag til det undersøgte. Den ene teori bygger ovenpå hinanden, hvormed de komplimenterer hinanden. Et eksempel på dette kan være *mening*. Ifølge Wenger skal “noget” give mening for den studerende, for at vedkommende kan lære. For at dette “noget” kan give mening for den studerende, skal vedkommende fysisk være i stand til at fokusere og koncentrere sig, således “noget” kan give mening.

2.5 Introduktion til design af omtalte kursusdag

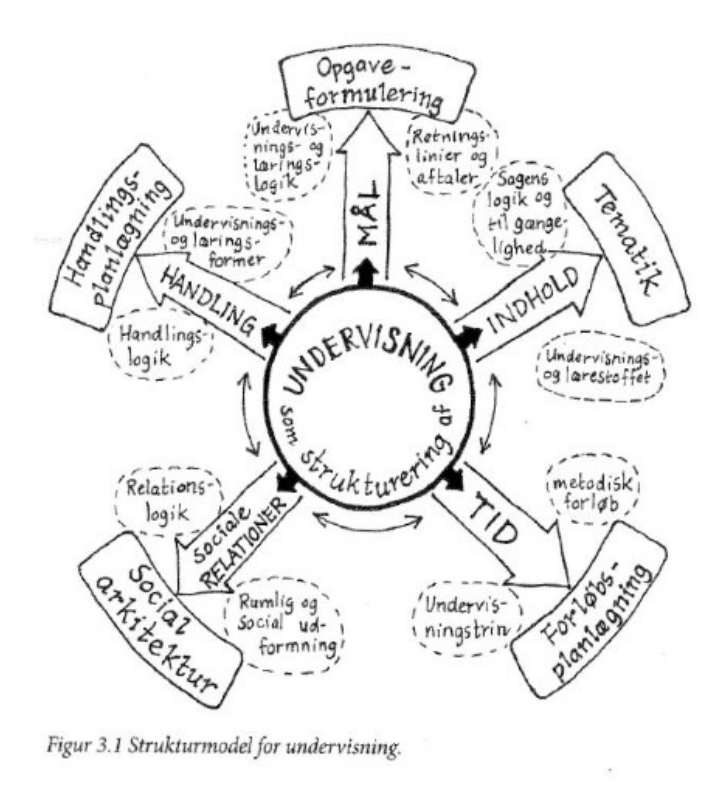
Formålet med mit design er at give både studerende og undervisere mulighed for i fællesskab at komme med løsningsmuligheder på de studerendes anvendelse af SM i undervisningen. Kursusdeltagerne vil til at starte med blive introduceret til neurovidenskaben som en baggrundsviden til nogle af de processer, der foregår i menneskets hjerne og nervesystem og dermed også til de studerendes neurologiske egenskaber. Denne viden koblet med kursusdeltagernes vidt forskellige viden om læring skal bidrage til, at de sammen kommer med løsninger til fænomenet.

Mit valg omkring inddragelse af både studerende og undervisere vil som nævnt tidligere blive uddybet ved hjælp af Wenger i undersøgelsesspørgsmål 2.

2.5.1 Den femtakkede didaktiske stjernemodel

Designet er bygget op som en kursusdag med en didaktisk ramme. Denne skal fungere som en retningsangiver og en form for tjekliste for dagen, således alle aspekter af en kursusdag bliver medtænkt. Jeg har brug for et struktureret didaktisk design, idet kursusdagen uden dette kunne have potentiale for at blive uoverskuelig. Jeg vil ved hjælp af professor og musikdidaktiker Werner Jank og professor og didaktiker Hilbert Meyer komme nærmere en forståelse af, hvad didaktikbegrebet favner, samt dets indhold. Jeg har valgt at tage udgangspunkt i Jank og Meyers didaktiske metode, idet deres teori favner stort set alle aspekter af en kursusdag. Deres teori er blandt andet sat op i en model, “den femtakkede

stjerne” (se figur nr. 3 herunder), hvortil jeg har tilføjet et enkelt aspekt i form af en kontinuerlig refleksion (Jank & Meyer 2012, s. 60) .



Figur nr. 3

(2012, s. 60)

2.5.2 KIE-modellen

Specialets design er bygget op ved hjælp af en didaktisk ramme af Jank og Meyer som beskrevet herunder. KIE-modellen af lektor Ebbe Kromann inddrages og bidrager til et innovativt design, hvor der er rum til at alle kursusedtagere kan bidrage med materiale og idéer (Kromann 2009, s. 30). Jeg har valgt denne model af flere årsager; den giver mulighed for, at der netop tilvejebringes informationer og idéer fra alle deltagere, den fordrer innovation og så har den, ligesom Jank og Meyers didaktik, formål af en guidning for processen. Jeg har brug for en viden omkring innovation, idet kursusedagen har til hensigt at udvikle og forny underviserne og de studerendes måde at tænke på i forhold til anvendelsen af SM i undervisningen.

2.5.3 Refleksion ifølge John Dewey

KIE-modellen er en innovativ planlægningsmodel, der, ligesom Jank & Meyer's model, fordrer refleksion, som en del af læringsprocessen. Den reflektive læring er i indværende speciale beskrevet ved hjælp af tidligere professor John Dewey. I Danmark er han kendt for sætningen "Learning by doing, and undergoing", idet han så læringen ud fra en pragmatisk synsvinkel. Jeg har valgt at anvende Dewey's læringsteori i forhold til at fokusere på refleksion, dog kunne jeg lige såvel have anvendt eksempelvis Donald Schön, David A. Kolb eller Jack Mezirow. Valget er faldet på Dewey's teori om læring, idet de øvrige tre alle mere eller mindre har teoretiske rødder tilbage til Dewey (Wahlgren m.fl. 2002, s. 91).

Teori 3

3.1 Praksisfællesskaber ifølge Etienne Wenger

Praksisfællesskaber findes overalt i vores samfund. De er almindelige og uformelle i deres form, hvorfor vi sjældent lægger mærke til, at de er der. Dog er vi bevidste om deres eksistens (Wenger 2004, s. 16).

Familien er et fællesskab, som er bygget op af familiemedlemmer. Den opbygger sine egne rutiner, normer og regler. I familien kan man både være venner og uvenner. Familien gør det nødvendige for at få alt til at fungere (2004, s. 16).

Jobbet er et praksisfællesskab, hvor hver arbejdsplads har sine egne skrevne og uskrevne regler. Fællesskabet er her bygget op omkring kolleger og eventuelle kunder. Medarbejderne skaber her en praksis, hvor man gør det, der skal gøres i forhold til at få virksomheden til at løbe rundt (2004, s. 16).

Klubber og foreninger er ligeledes bygget op af praksisfællesskaber, hvor medlemmerne står sammen for at få klubben og foreningslivet til at fungere på bedste vis (2004, s. 17).

Som nævnt tidligere er uddannelsesinstitutioner med klasser, hold og studiegrupper ligeledes et praksisfællesskab, som består af studerende og undervisere. De er sammen om et fælles mål; nemlig at opnå en læring.

Fælles for de nævnte praksisfællesskaber er, at der er skabt et fællesskab, hvor medlemmerne i fællesskabet får det til at fungere. I disse fællesskaber opnår medlemmerne en læring, som går ud på, at de lærer noget om sig selv og ikke mindst andre. De udvikler sig ved at være en del af dette fællesskab. Et eksempel på dette kunne være på en uddannelsesinstitution, hvor de

studerende, når de afslutter uddannelsen, ikke er de samme, som da de begyndte på uddannelsen. De har opnået en læring, en ændring i deres identitet og en dannelse omkring deres fag, hvilket påvirker dem i privatlivet også.

3.1.1 Den sociale læringsramme

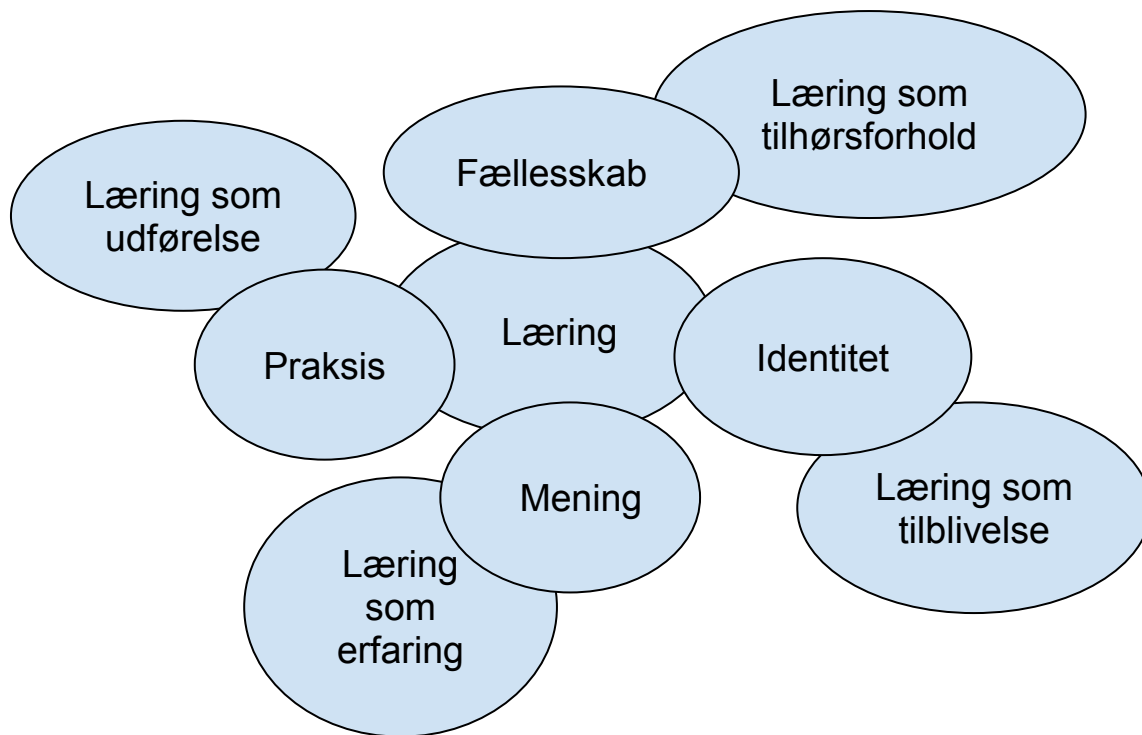
Wenger argumenterer i sin bog "Praksisfællesskaber" for, at læring er et *fundamentalt socialt fænomen*. Wengers læringsteori har sit eget fokus og egne antagelser. Den konstituerer derfor et sammenhængende analyseniveau og giver dermed en begrebsramme. Denne ramme kan anvendes til at muliggøre og forstå læring (2004, s. 13-14).

Følgende præmisser betyder ifølge Wenger noget for læringen:

1. *"Vi er sociale væsener. Denne kendsgerning er på ingen måde triviell, men et centralt aspekt af læring.*
2. *Viden drejer sig om kompetence med hensyn til værdsatte virksomheder - såsom at synge rent, opdage videnskabelige kendsgerninger, reparere maskiner, skrive digte, være selskabelig, vokse op som dreng eller pige osv.*
3. *Indsigt er et spørgsmål om deltagelse i udøvelsen af sådanne virksomheder, dvs. om aktivt engagement i verden.*
4. *Mening - vores evne til at opleve verden og vores engagement deri som noget meningsfuldt - er i sidste instans det, læringen skal producere"* (2004, s. 14).

Denne teori fokuserer derfor primært på læringen som deltagelse i sociale sammenhæng. Deltagelse refererer her til en omfattende proces, der består i at deltage aktivt i sociale fællesskabers praksis og konstruere en identitet ud fra disse fællesskaber. Det at være med i en studiegruppe eller en del af et hold/klasse er eksempelvis både en måde at høre til på, men også en form for handling. Denne deltagelse former derfor, hvem vi er, og hvorledes vi fortolker det, vi foretager os (2004, s. 14-15). Wenger uddyber videre, at læring uløseligt er forbundet med menneskets natur forstået på den måde, at læring er en integrerende og vedvarende del af vores liv. Den er derfor ikke en speciel form for aktivitet, der kan separeres fra vores liv i øvrigt (2004, s. 256).

Det er derfor nødvendigt med en social teori om læring, der skal integrere de dele, der er essentielle for at karakterisere en social deltagelse som en erkendelses- og læringsproces. Der er tale om følgende dele eller komponenter sat op i en model:



Figur nr. 4

(2004, s. 15)

1. "**Mening**: en betegnelse for vores (skiftende) evne til - individuelt og kollektivt - at opleve vores liv og verden som meningsfuld.
2. **Praksis**: en betegnelse for de fælles historiske og sociale ressourcer, rammer og perspektiver, som kan støtte et gensidigt engagement i handling.
3. **Fællesskab**: en betegnelse for de sociale konfigurationer, hvor vores handlinger defineres som værd at udføre, og vores deltagelse kan genkendes som kompetence.
4. **Identitet**: en betegnelse for, hvordan læring ændrer, hvem vi er, og skaber personlige tilblivelseshistorier i forbindelse med vores fællesskaber" (2004, s. 15).

Anskuer jeg de fire komponenter nærmere, ser jeg, at:

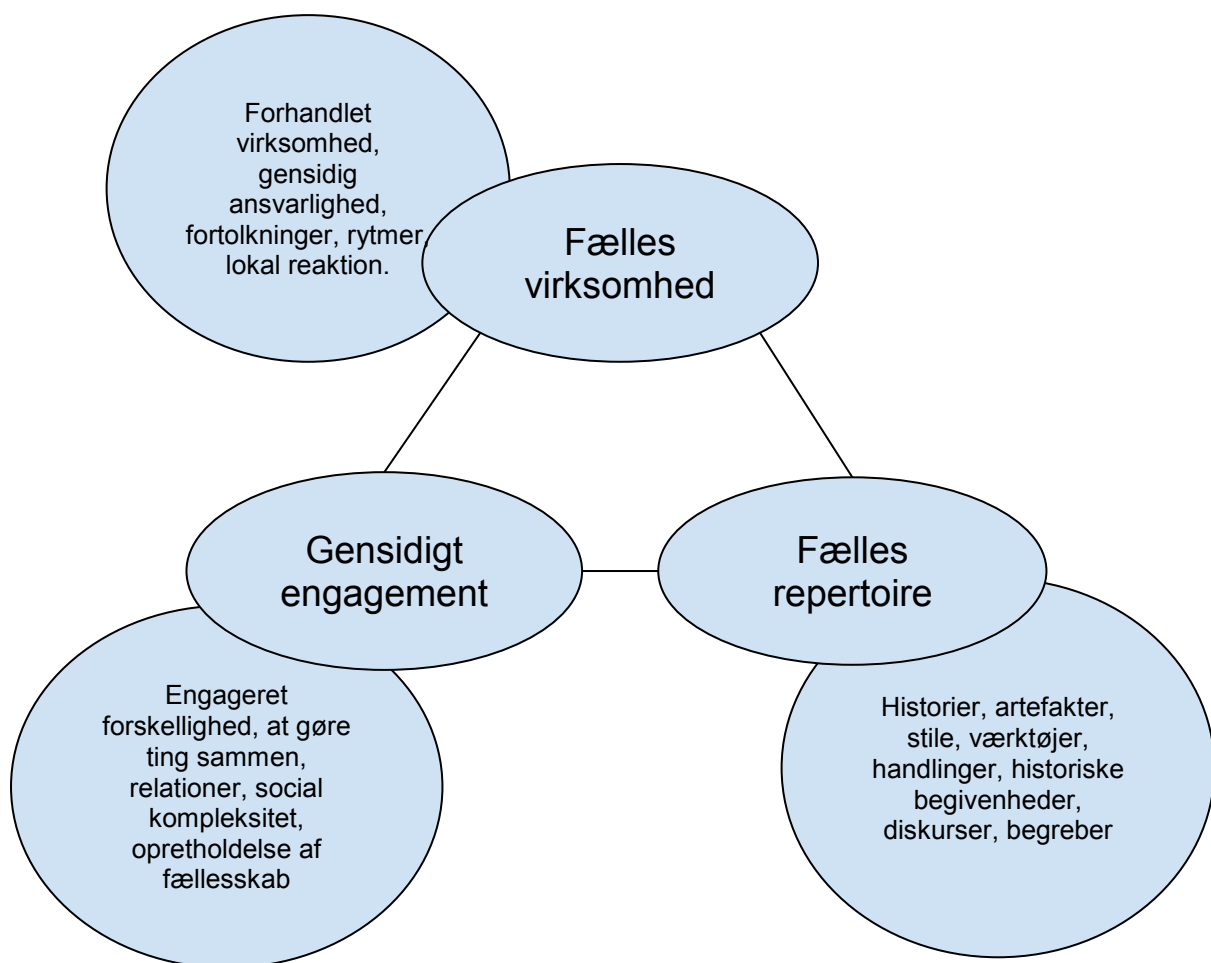
Begrebet **praksis** er centralt for Wengers teori. Ordet praksis er en form for fællesbetegnelse for den sociale proces, vi befinder os i. Et socialt fællesskab hvorigennem vi oplever verden. Denne proces bruges til at forsøge at skabe mening i vores hverdag (2004, s. 66).

Når der i sætningen herover tales om **mening**, skabes denne ved meningsforhandling. Der menes dog ikke, at der direkte skal opnås en enighed om et emne. I stedet menes der, at det skal give mening at deltage i fællesskabet. Omtalte *meningsforhandling* karakteriseres ved to forskellige processer; nemlig *deltagelse* og *tingsliggørelse*. De to processer udgør en dualitet, som spiller en afgørende rolle i menneskets opfattelse af mening (2004, s. 66).

Når Wenger taler om deltagelse, mener han, at deltagelse både dækker over en reel deltagelsesproces og de relationer, der opnås til andre (2004, s. 70).

Tingsliggørelse handler om, at vi som mennesker skildrer vores meninger og holdninger ud til verden, hvor disse opnår at få et eget liv. Tingsliggørelse kan forstås både som en proces og som et produkt. Processen er tankerne og refleksionerne bag det, man projicerer ud blandt mennesker. Produktet er selve budskabet og værktøjet, man anvender (2004, s. 73-74).

Komponentet *fællesskab* er bundet sammen af tre dimensioner; nemlig gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire og eksisterer udelukkende hvis alle dimensioner er til stede (2004, s. 90).



Figur nr. 5

(2004, s. 90)

Gensidigt engagement - essentielt for dette er deltagerne i fællesskabets gensidige engagement. Deltagerne skal være engageret i fælles handlinger, som på forhånd er forhandlet indbyrdes; deltagerne er derfor enige om, hvad der skal ske. Et praksisfællesskab er derfor ikke blot defineret ved en gruppe mennesker eller kolleger, et team eller et netværk.

Det, at være en del af noget, der har betydning, er et vilkår for at engagere sig i et praksisfællesskab. Ligeledes har det at være bekendt med den seneste sladder lige så stor betydning som at forstå det seneste referat af et møde (2004, s. 92).

Gensidigt engagement er en af byggestene for et praksisfællesskab. For at praksisfællesskabet skal trives, skal der arbejdes med praksisfællesskabsoprettelse og dermed det gensidige engagement (2004, s. 92).

Når der tales om gensidigt engagement, tales der om et uhomogent fællesskab, forstået på den måde, at alle deltagere er forskellige og derfor medbringer forskellige evner og værdier og har forskellige roller i fællesskabet såsom assistenter, ledere med mere. Fælles for dem alle er, at de skal udvise et gensidigt engagement i fælles handlinger.

Gensidigt engagement skaber desuden relationer mennesker imod hinanden. Arbejdes der på det gensidige engagement; vedligeholdes det, kan deltagerne opnå en dyb og personlig relation til hinanden.

Uenigheder, konkurrence og udfordringer, som ofte kan fremstå negativt, er også en måde at udvise gensidigt engagement, så deltagerne behøver nødvendigvis ikke være enige for at opnå et fællesskab (2004, s. 94).

Fælles virksomhed - essentielt for dette er deltagernes forhandling af fælles virksomhed; at deltagerne foretager sig noget sammen. Fælles virksomhed er ikke ensbetydende med, at alle har de samme meninger og holdninger til i virksomheden; uenighed kan ligefrem fremstå som værende en produktiv del af virksomheden. En god fælles virksomhed fordrer, at deltagerne på trods af deres forskelligheder og uoverensstemmelser i forbindelse med deres arbejde kan forhandle sig frem til en fælles løsning; en fælles virksomhed, hvori de er engagerede. Betingelserne for deltagelse i fælles virksomhed findes både eksplicit og implicit men har lige stor betydning og er lige bindende (2004, s. 96).

Fælles repertoire - essentielt for dette er fælles måder at handle, tænke og tale på. Der er tale om rutiner, symboler, gestusser, begreber handlinger med mere, som er produceret af fællesskabet og blevet en del af praksis. Disse ting og begreber er ikke alene nyttige på baggrund af deres genkendelighed, men på grund af at de kan overføres i anden praksis eller nye situationer (2004, s. 101), jvf. begrebet transfer (Laursen 2013, s. 256-257).

Begrebet *identitet* i Wengers figur, i indeværende speciale figur nr. 3, dækker over, at fokus her rettes på den individuelle person, dog ud fra et socialt perspektiv. Der tales her om en

identitetsforandring som en læring. Dannelsen og opretholdelsen af praksisfællesskaber bidrager til at ændre den enkeltes identitet, hvorved vedkommende lærer. Derfor er der ikke tale om en fuldstændig individuel forandring og læring (Wenger 2004, s. 169).

Undersøgelsesspørgsmål 4

4.1 Undersøgelsesspørgsmål 1: Hvordan og hvorfor anvender de studerende de sociale medier i undervisningen?

Jeg har valgt at stille dette spørgsmål, idet jeg finder det essentielt at undersøge, hvordan og ikke mindst hvorfor de studerende anvender SM i timerne. For at svare på min problemformulering: *Hvordan og på hvilket grundlag kan jeg som forsker designe en fælles kursusdag for undervisere og studerende ved UC med henblik på i fællesskab at komme frem til mulige løsningsforslag til den formodede problemstilling i form af de studerendes ikke studierelevante anvendelse af sociale medier i undervisningen?*, er det relevant at vide, hvorfor de anvender sociale medier i undervisningen. Som jeg har nævnt tidligere, kan der være et utal af årsager til anvendelsen.

Jeg vil starte med at anskue spørgsmålet om, **hvordan** de studerende anvender SM i undervisningen.

Herunder vil jeg fremlægge observationer fra projektugen, hvor jeg har valgt at se på, om de studerende har haft deres telefoner fremme eller ej - har de haft mulighed for at anvende SM eller ej. Har jeg reelt set dem anvende deres telefoner. De er her bragt som en sammenfatning for ugen:

- De studerende arbejder i grupper rundt omkring på området. Nogle laver mad, andre snitter, nogle fletter kurve, andre laver forhindringsbane; der er hele tiden gang i aktiviteter. Snitterne, som sidder stille, snakker og laver fis samtidig med, at de snitter. Underviserne (to-fire stk.) er meget aktive og engagerede - de går meget rundt, instruerer, snakker, opfordrer de studerende til lige at gøre et eller andet, de smiler, griner og "slår ud" med armene. Den første dag, jeg deltager, ser jeg ikke en eneste mobiltelefon på pladsen. Jeg kan huske, at jeg tænker ved mig selv, at de studerende

nok har fået besked på, at de skal blive i lommen. Næste dag ser jeg én, der har telefonen fremme for at ringe. Jeg spørger, om de er blevet instrueret i ikke at tage telefonen frem. Det er de ikke. Under hele mit besøg ser jeg stort set kun telefonerne fremme, når der skal tages et billede af et eller andet. Jeg ser kun en telefon fremme hos de studerende to-tre gange pr. dag (Uddrag fra observationer foretaget i dagene d. 14.-16. februar 2017 i Skagen Klitplantage - navnet er anonymiseret).

Af ovenstående observation fra projektugen iagttog jeg, at de studerende stort set ikke anvendte SM i undervisningen. Dette kan der være flere årsager til: De studerende havde ikke deres computere fremme. De var fysisk aktiverede med at foretage ting - de var optagede af et stykke arbejde, de var i flow, jvf. Mihalyi Csikszentmihalyi (Hansen, Thomsen & Varming 2006, s. 138). Underviserne udviste engagement og entusiasme, hvilket "smittede" de studerende, jvf. afsnittet Spejlneuroner i undersøgelsesspørgsmål 3. Angående spørgsmålet om, hvordan de studerende anvender SM, udleder jeg af ovenstående, at et eventuelt fravær af computere kan have en effekt; de studerende anvender SM, når der er en computer til stede. Dog er dette udelukkende en hypotese og kan ikke eftervises uden et reelt interview.

Herunder vil jeg fremlægge observationer fra klasseundervisning, hvor jeg har valgt at kigge på, om de studerende anvender SM eller ej i undervisningen og på, *hvordan* de anvender dem. Observationerne er foretaget over to gange; den ene gang i et stort lokale, hvor jeg hovedsageligt kunne positionere mig i ét af hjørnerne og kun gå rundt i lokalet ved gruppearbejde, og den anden gang i et mindre klasselokale hvor jeg både sad i et hjørne og hvor jeg bevægede mig rundt langs væggene (de studerende sad med bordene i en hestesko):

- I det store lokale havde en stor del (omkring 50 %) af de 54 studerende ikke deres computere fremme. Fra min position observerede jeg ikke, at nogle af de studerende anvendte SM. Gik jeg lidt rundt så jeg dog, at op til fem forskellige af de studerende brugte SM på deres computer; et par stykker ved flere lejligheder. Flere, otte, tjekkede deres mobiltelefoner flere gange. Jeg kunne se, at flere af dem var på Facebook. Jeg observerede dog ikke, at nogle af de studerende kontinuerligt anvendte SM (Uddrag fra observationer foretaget d. 10. februar 2017 på pædagoglinjen på nævnte UC).
- I det mindre klasselokale var 20 studerende til stede. I den første lektion var vinduer og gardiner lukkede. Underviseren inviterede som sådan ikke de studerende ind til at

deltage i undervisningen; vedkommende spurgte sjældent ind til noget eller stillede spørgsmål til klassen. Underviseren underviste ved hjælp af Powerpoint. Alle på nær én anvendte deres computere til at skrive på. Den sidste havde computeren fremme med sort skærm, dog bemærkede jeg, at vedkommende ind imellem havde skærmen tændt på Word. Jeg observerede, at der skete mange forskellige ting på de studerendes computere; op til ti af de studerende var på Canvas, fem tjekkede på flere tidspunkter deres mail, syv af de studerende tjekkede ind imellem Facebook, ti til tolv hoppede lidt rundt mellem deres noter, mail, Facebook, Canvas, Google mm., dog kiggede de ind imellem op. I begge lektioner observerede jeg, at én af de studerende sad tilbagelænet i sin stol. Vedkommende var kontinuerligt på Facebook og kiggede slet ikke op i den første lektion. I den sidste lektion observerede jeg, at vedkommende kiggede op to gange. Da de andre fik besked på at skrive noget, sad den studerende stadig tilbagelænet og kørte lidt rundt med sin mus. Han havde hele venstre arm indbundet i gips og kunne som sådan ikke skrive med den. En anden af de studerende sad i sidste lektion også kontinuerligt på Facebook. Han kiggede ikke op og deltog ikke i at skrive på sin computer, når underviseren gav dem en refleksionsøvelse. Tre af de studerende havde deres telefoner fremme på bordet eller bag computeren. Jeg hørte, at en telefon brummede. Én af de studerende tjekkede øjeblikkeligt, om det var vedkommende selv, der fik en besked. Jeg observerede desuden, at flere af de studerende oftere anvendte SM i den sidste lektion. De var hovedsageligt på Facebook. Én af de studerende spurgte på et tidspunkt ud til klassen med et spørgsmål. Fire-fem studerende svarede, selvom de sad og kiggede på deres computer. (Uddrag fra observationer foretaget d. 7. april 2017 på UCN pædagoglinjen).

Jeg havde i begge situationer ingen forudsætning for at se, hvad de lavede på de forskellige SM. Jeg ved derfor ikke, om de googledede noget, der var relateret til undervisningen, om de tjekkede deres mail for at se, om en underviser eller en studerende havde skrevet til dem, eller om de tjekkede Facebook for at tjekke klassens interne side. Ydermere har jeg ikke haft nogen forudsætninger for at vide, hvordan de studerende har haft det i de to lektioner; om de har været stresset hjemmefra, trætte eller lignende. Mine observationer er udelukkende et øjebliksbillede af, hvad der foregår i klassen. Jeg har ikke haft mulighed for at spørge ind til nogle af mine observationer.

Det, at underviseren som sådan ikke inviterede de studerende til som sådan at deltage i undervisningen, kan ifølge Wengers teori om praksisfællesskaber betyde, at de studerende ikke følte sig som en del af læringsfællesskabet, hvorfor de ikke følte meningen med at følge med i undervisningen.

Af første observation fra det store klasselokale iagttog jeg, at en stor del af de studerende ikke havde deres computere fremme og derfor ikke anvendte SM. Årsagen til dette kan eventuelt være, at de ikke skulle bruge deres computer. Dog så jeg, at de i stedet anvendte deres telefoner til at bruge SM. Om dette er min hypotese, at de studerende ikke anvender SM, hvis de ikke har deres computer fremme.

Af anden observation fra det mindre klasselokale iagttog jeg, at de studerende anvendte både computer og mobiltelefoner til at bruge SM. En til to af de studerende anvendte SM på en ikke diskret måde, idet de sad tilbagelænet og så næsten udelukkende på computerskærmen. En hypotese til årsagen til dette kunne bestå i, at de to studerende ikke fandt det underviste stof interessant eller relevant, eller den studerende med armen i gips havde svært ved at skrive notater og havde derfor lidt opgivet.

Ydermere kunne der være tale om, at de to studerende skabte deres eget fællesskab (Wenger), som gav mere mening for dem at deltage i.

Herunder vil jeg komme med uddrag fra mine interviews, hvor jeg har fokus på, **hvordan** de studerende anvender SM. Jeg har som sagt interviewet tre studerende fra den klasse, hvor jeg har udført mine observationer. De tre studerende anvender alle SM i undervisningen dog på forskellig vis.

Interview med Michael (anonymiseret) d. 7. april 2017. Vi sidder overfor hinanden i et tomt klasselokale.

Forsker: *“Anvender du SM i undervisningen?”*

Michael: *(...) Det kan godt ske, at jeg lige kommer til at bruge Facebook (...) Men jeg vil sige, at jeg ikke er sådan en, der sidder og kører mig fast på det i timerne. Det er mere i pauserne. Men samtidig har jeg os’ min mobil nede i lommen, hvor jeg kører alle de andre ting som Instagram og...”*

Forsker: *“Okay, det kan du godt kører samtidig så?”*

Michael: *“Ja, ja. Jeg vil sige, at jeg godt kan komme til at lave sådan et trick. På computeren sidder jeg kun på Canvas, men på mobilen sidder jeg sådan lige og skal på Snapchat og sådan nogle ting der.”*

Interview med Lene (anonymiseret) d. 7. april 2017. Vi sidder overfor hinanden i samme klasselokale.

Forsker: *“Anvender du dem (SM) i undervisningssituationer?”*

Lene: *“Ja, nogle gange.”*

Forsker: *“Hvilket værktøj anvender du?”*

Lene: *“Nogle gange er det telefonen. Det kommer an på, om det er nogen, der skriver på Messenger, så er det tit telefonen.”*

Forsker: *“Så I indkorporerer SM i undervisningen (...)?”*

Lene: *“Ja, fordi så er det der, man lægger sin opgave op (...)”*

Forsker: *“Hvordan deltager du i undervisningen, når du er på SM?”*

Lene: *“Jamen det kan jeg sagtens være samtidig. Jeg kan godt lytte og deltage (i undervisningen) samtidig med.”*

Interview med Kim (anonymiseret) d. 7. april 2017. Vi sidder overfor hinanden i samme klasselokale. Kim har lidt travlt, hvilket har en indvirkning på uddybningen af hans svar.

Forsker: *“Anvender du SM generelt?”*

Kim: *“Ja, det gør jeg.”*

Forsker: *“Anvender du dem i undervisningen?”*

Kim: *“Øh, det hænder da. Jeg kommer nok på SM én gang om dagen, ja helt sikkert, men ikke sådan så jeg sidder og er væk fra undervisningen.”*

Af ovenstående tre uddrag fra mine interviews kan jeg udlede, at de studerende anvender SM på forskellig vis; computer eller mobiltelefon, dog med samme formål. De studerende anvender blandt andet Facebook som et værktøj i studiegrupperne.

Jeg vil herunder komme ind på, **hvorfor** de studerende anvender SM i undervisningen. Jeg har dog allerede været inde på emnet i afsnittet herover. Jeg har udelukkende anvendt uddrag fra udførte interviews i dette afsnit, idet jeg ikke ud fra mine observationer kan se, hvorfor de anvender SM. I dette afsnit inddrages neurovidenskaben for ligeledes at argumentere for, at de studerende gør, som de gør.

Uddrag fra interview med Michael d. 7. april 2017:

Forsker: *“Hvornår på dagen anvender du SM?”*

Michael: *“Jamen det gør jeg flere gange, men det er nok mest hen mod slutningen af timen og også slutningen af dagen, hvor jeg tjekker telefonen mest. (...) Det er nok mest bare en vane.”*

Forsker: *“Hvorfor anvender du SM?”*

Michael (Svarer ikke direkte på spørgsmålet men fortæller noget om, hvorfor han ikke anvender SM): *“Jamen jeg vil faktisk sige, at inden jeg kom på det her speciale, sad jeg endnu mere på SM på mobilen, end jeg gør nu, for efter vi er kommet over på vores specialområder fanger det (emnerne) mig på en helt anden måde.”* Jeg udleder af dette, at han anvender SM mere, når emnet, der undervises i, ikke interesserer ham.

Michael: *“Jeg kan godt sidde og falde lidt hen ved tavleundervisning, for det, synes jeg, er kedeligt. (...) Hvis der ikke kommer nyt (teori) i undervisningen, bliver det os' kedeligt.”*

Interview fra interview med Lene d. 7. april 2017.

Forsker: (...) *“Det vil sige, at det er meget indholdet i timerne, der gør, om du er motiveret for det eller ej?”*

Lene: *“Ja, ja.”*

Lene: *“Jeg bruger det egentlig mest som sådan et afbræk i timerne i stedet for at kigge i mine noter. Det er meget, når min koncentration ryger.”*

Forsker: *“Hvornår på dagen eller i en lektion anvender du mest SM?”*

Lene: *“Sidst på dagen kan jeg godt mærke, at Facebook trækker mere end om morgenen.”*

Forsker: *“Hvad giver SM dig?”*

Lene: *“Jamen de giver mig sådan set ikke rigtig noget; måske et afbræk. Man kommer ligesom til at tænke på noget andet (end undervisningen).”*

Uddrag fra interview med Kim d. 7. april 2017:

Forsker: *“Hvornår på dagen eller i en lektion anvender du oftest SM?”*

Kim: *“Sidst på en lektion. Min koncentration kører ikke så lang tid.”*

Forsker: *“Okay, det er noget med, at du bliver træt eller...?”*

Kim: *“Ja, det er noget med, at jeg lige skal koble lidt fra og ind og kigge hurtigt. Så kan jeg komme tilbage og lige høre, hvor det nu var, at vi kom til, og så er jeg med igen.”*

Til spørgsmålet om, hvorfor de studerende anvender SM i timerne, fortæller de studerende, at de anvender SM sidst på en lektion eller sidst på dagen. Af dette udleder jeg, at de anvender dem, når de er ved at være trætte eller har low arousal, jvf. afsnittet “arousal regulering” i Undersøgelsesspørgsmål 3. Ydermere anvender de i højere grad SM, når emnet der undervises i ikke interesserer dem, eller deres koncentration falder. Det vil sige, at jeg ser en tendens til, at de studerende anvender SM, når deres koncentration og opmærksomhed daler, jvf. afsnittene “Koncentration” og “Opmærksomhed” i Undersøgelsesspørgsmål 3. Dog kan der være tale om en form for delt opmærksomhed, idet de studerende fortæller, at de sagtens kan deltage i undervisningen på trods af, at de anvender SM. Ydermere fortæller Lene, at de anvender SM som et værktøj i deres gruppearbejde. De anvender derfor SM både i private relationer og til skolemæssige relationer.

Lene fortæller desuden, at SM ikke rigtigt giver hende noget udover et afbræk fra undervisningen. Dette giver mig en indikation af, at SM som sådan ikke er en nødvendighed for de studerende, men snarere et tidsfordriv. Kunne der under kursusdagen findes en løsning på, at de studerende har brug for et tidsfordriv? Et interview udført med en 1. klasse på Rødovre Gymnasium viser, at eleverne anvender sociale medier i undervisningen som et tidsfordriv (Larsen & Borum, 2013). Der kunne være tale om samme fænomen på UC.

4.1.1 Opsummering af empiri

Mine observationer indsamlet i Skagen Klitplantage viser, at de studerende stort set ikke anvendte teknologiske redskaber og dermed SM i den uge, hvor undervisningen var flyttet ud i plantagen. Jeg kan af dette udlede flere forskellige ting, såsom vejret (der var koldt og folk havde vanter på), de studerende var optagede af deres opgaver, eller at de studerende var motiverede for denne undervisningsform. Mine observationer viser, at de studerende var meget optagede af deres opgaver, og at underviserne udviste stor entusiasme. Der kunne her være tale om et praksisfællesskab (Wenger), som fungerer. Alle deltager, alle bidrager. Mine observationer fra den lektion, hvor to klasser er slået sammen, viser, at omkring otte af de studerende anvendte deres computer til at besøge SM i undervisningen. Fem anvendte deres mobiltelefoner.

Mine observationer fra klasseundervisningen, hvor tyve studerende er til stede, viser, at nitten ud af tyve anvender deres computer til at skrive noter. Omkring ti af de studerende hopper rundt mellem mail, notater og SM. Én til to af de studerende er konstant på Facebook og deltager efter mine iagttagelse og efter min vurdering stort set ikke i undervisningen. Flere af de studerende anvender SM i den sidste lektion end i den første. Den sidste lektion lå

umiddelbart op til frokostpausen, hvilket kan være en indikation på, at de studerende er i en tilstand af low arousal, jvf. undersøgelsesspørgsmål 3. Ydermere er gardiner og vinduer lukkede i den første lektion men åbne i den anden lektion.

Underviseren inddrog som sådan ikke de studerende til at svare på spørgsmål. Powerpoint blev benyttet, og der blev flere gange henvist til og peget på en stor tegning på tavlen.

De tre studerende anvender alle SM i timerne, dog anvender de dem ikke på samme måde. Michael beskriver, at han anvender sin telefon til at tjekke sociale platforme omkring ti gange i en lektion. Det er nærmest som en vane og ikke noget, som han gør bevidst. Hans interesse for lektionens emne har stor betydning for, om han anvender SM eller ej. Hvis emnet ikke interesserer ham, keder han sig. Ydermere kan han komme til at kede sig, hvis han ikke føler sig lidt presset i undervisningen. Han anvender SM oftere og som oftest sidst i en lektion. Lene fortæller, at hun både via sin telefon og sin computer anvender SM i timerne. Det er meget forskelligt, i hvilket omfang hun anvender dem. Hvis emnet er velkendt, og hun derfor keder sig, har hun en tendens til at tjekke Facebook og skrive på Messenger. Lene er stor tilhænger af, at underviserne kobler teori og praksis; at de kommer med eksempler. Sker dette ikke, kan hun også kede sig og derfor anvende SM. Ydermere fortæller Lene i interviewet (vedlagt), at hun let kan komme til at læse forud i undervisernes Powerpoints, hvilket kan resultere i, at hun ikke hører efter og derfor også anvender SM. Lene fortæller desuden, at undervisningen bliver mere interessant, når de andre studerende deltager. Hun lærer noget af det.

Kim anvender sin computer til at gå på SM ganske lidt; cirka én gang om dagen og udelukkende sidst i en lektion, idet han ikke kan holde koncentrationen så lang tid af gangen. Kim bruger SM til lige hurtigt at koble fra; til at holde en kort pause. Han hører dog efter, hvad der bliver sagt samtidig med, så han hurtigt kan "komme tilbage" og deltage. Han fortæller ydermere, at han engagerer sig mere i noget, der interesserer ham. Er han blevet undervist i et emne eller en teori tidligere, har han større tendens til at anvende SM, idet han har haft en gennemgang af stoffet én gang tidligere.

4.1.2 Inddragelse af neurovidenskab

For at uddybe besvarelsen af del to af undersøgelsesspørgsmål 1: Hvordan og hvorfor anvender de studerende de sociale medier i undervisningen?, vil jeg inddrage neurovidenskaben. Jeg er interesseret i at vide, hvad de studerende får ud af at benytte ikke studierelevant SM i undervisningen. Hvilke processer i kroppen får dem til at anvende dem?

Ifølge adjunkt ved Institut for Kommunikation ved AAU Malene Charlotte Larsen er det at gå på SM blevet en vane for os; det er blevet automatiseret, og noget vi gør, ligesom vi automatisk børster tænder hver morgen. Hun sammenligner vaner med en form af afhængighed. Ifølge Larsen er vi ikke afhængige af selve Facebook, vi er afhængige af vores venner på Facebook; den sociale relation (Larsen 2010, s. 168) jvf. ligeledes Wenger. Vi bliver tilfredsstillet, når vi går på eksempelvis Facebook. Professor ved blandt andet AAU Morten Overgaard er inde på, at det er vores dopaminsystem, som kan sammenlignes med et belønningssystem, der gør, at vi føler tilfredshed ved at anvende SM (videnskab.dk). Dopamin er et signalstof eller en neurotransmitter i hjernen (Gade 1997, s. 145). Dopamin bidrager til de affektregulerende systemer. Den menneskelige hjerne har flere forskellige kredsløb, som har forskellige funktioner. Nogle har en speciel funktion som for eksempel syn, sprog med mere. Andre har en modulerende funktion på menneskets forskellige tilstande, eksempelvis humør-, motivations-, og arousaltilstande. Omkring en tredjedel af disse kredsløb har til hensigt at sprede eksempelvis neurotransmitterstoffer til forskellige hjerneområder. Dannelsen og fordelingen af for eksempel neurotransmitterstoffer påvirkes kontinuerligt af det sociale samspil med omverdenen (1997, s. 183). Det vil sige, at dopamin udløses af eksempelvis SM; jvf. Larsens eksempel om, at vi er afhængige af vores venner på Facebook og ikke selve platformen. Når der udløses dopamin, påvirkes humøritilstanden hos den studerende, og vedkommende bliver gladere, bliver tilfredsstillet.

Internet ekspert og ekstern lektor ved Copenhagen Business School Søren Schultz Hansen er enig i Larsens antagelser om, at SM er afhængighedsdannende. Han mener, at der er tale om en forståelig afhængighed, idet yngre mennesker (et overvejende antal af de studerende) er opvokset med internettet og SM. Det er normalt for dem, og de har derfor aldrig oplevet andet. Han peger ligeledes på, at det er en forståelig afhængighed i og med, at de unge/studerende anvender SM som redskab til at holde kontakt med venner og bekendte foruden at være et redskab til planlægning; eksempelvis indbydelser til fester, opgavedeling med mere (Hansen, 2015).

4.1.3 Inddragelse af Praksisfællesskaber ifølge Wenger

Jeg vil her ved hjælp af Wengers teori om praksisfællesskaber argumentere for, at SM bidrager til at udvikle og styrke de studerendes relationer til hinanden. Ydermere vil jeg argumentere for, at de studerende opnår en større forudsætning for at lære noget.

Som nævnt tidligere mener Larsen ikke, at vi er afhængige af selve Facebook, men at vi er afhængige af vores venner på Facebook; den sociale relation. Anskuer jeg dette ved hjælp af Wengers teori om praksisfællesskaber, kan anvendelsen af SM bidrage til at opbygge den enkelte studerendes identitet ved hjælp af det fællesskab, der opstår ved anvendelse af eksempelvis Facebook. Der opstår en læring af, hvem de er som personer; en social læring. Anvendelse af eksempelvis Facebook er ligeledes med til at styrke fællesskabet med den enkelte studerendes klasse. På Facebook er man som oftest venner med sine kolleger og klassekammerater. Det er en nem måde at delagtiggøre hinanden i sit private liv.

Anvendelsen af Facebook kan ifølge Wenger bidrage til, at fællesskabet bliver styrket, idet de studerende gensidigt engagerer sig i hinandens liv, de er fælles om at være på Facebook og bidrager alle til fællesskabet ved at dele historier, billeder med mere, og de oparbejder et fælles repertoire i form af fælles begreber, sprog og fælles måder at handle på. Disse elementer tager de studerende med sig ind i klasselokalet, hvor fællesskabet bliver endnu stærkere, end det var tidligere. Jeg vil derfor argumentere for, at de studerende også anvender SM for at styrke fællesskabet; ikke udelukkende for klassen, men for hele den studerendes omgangskreds.

4.1.4 Delkonklusion

Min empiri peger på, at en stor del af de studerende på pædagoguddannelsen på pågældende UC anvender SM i undervisningen. Ifølge mine tre interviews med studerende anvender de alle tre SM i undervisningen; nogle i højere grad end andre. Dog er der tale om en mindre undersøgelse, hvorfor der må være tale om en vis form for usikkerhed i forhold til, hvor mange af de studerende der anvender SM. Dog giver det mig en indikation på, at det er mange. Ydermere viser mine observationer, at en stor del af de studerende hopper rundt mellem noter, mail, Facebook med mere i undervisningen. De studerende giver udtryk for, at de anvender både telefonen og computeren, når de anvender SM.

De tre studerende giver alle udtryk for, at de anvender SM, hvis de trænger til et afbræk, eller hvis de keder sig. De kommer let til at kede sig, hvis stoffet er velkendt.

De studerende taler alle om anvendelsen af SM, som var det noget "ulovligt". Eksempelvis taler Michael om, at han sniger sin telefon op af jakken for at tjekke notifikationer. Ydermere udleder jeg af interviewene, at der er tale om en slags dobbeltmoralshed, når det kommer til anvendelsen af SM. Lene taler om, at hun godt kan lide, når alle deltager i undervisningen, dog anvender hun selv SM.

I interviewene giver de studerende udtryk for, at de hovedsageligt anvender SM sidst i en lektion eller sidst på dagen. Jeg tolker, at der kan være flere årsager til dette. Der kan være tale om et dårligt indeklima - gardiner rullet for og vinduer lukkede. Emnet interesserer ikke de studerende eller de føler sig ikke som en del af praksisfællesskabet, hvorfor de giver sig til noget andet (SM) at lave. Arousalniveauet (mere om dette i afsnittet Arousal regulering i undersøgelsesspørgsmål 3) hos både studerende og underviser falder; de studerende fortæller, at de ikke kan holde koncentrationen så lang tid af gangen.

De studerende er inde på, at anvendelsen af SM kan være en vanesag. De skal lige tjekke, om der er sket noget spændende. Dette er adjunkt Malene Larsen også inde på, som mulig årsag til at man anvender SM. Vi bliver afhængige; dog ikke af selve SM men af vennerne på SM. Det giver os en lykkefølelse forårsaget af transmitterstoffet Dopamin, som er med til at regulere vores sindstilstand.

Anskues anvendelsen af SM i timerne ved hjælp af Wenger, fremstår det, at de studerende styrker deres fællesskab ved hjælp af SM. De danner relationer, som de tager med sig ind i klassen, hvor de bliver stærkere. En sådan relation og praksisfællesskab kan styrke til, at de studerende lærer noget om sig selv, de andre og deres fælles sag; stoffet der undervises i.

Den viden, jeg har opnået i undersøgelsesspørgsmål 1, har bidraget med en baggrundsviden til at udforme designet for kursusdagen. Den har ligeledes bidraget til valg af indhold for designet samt bidraget til valg af neurovidenskabelig teori.

4.2 Undersøgelsesspørgsmål 2: På hvilket grundlag kan jeg som forsker rammesætte en kursusdag med henblik på, at undervisere og studerende sammen kommer frem til en løsning på de studerendes anvendelse af sociale medier i undervisningen?

Jeg skriver i specialets problemfelt, at det er underviserens egen praksis, jeg vil forsøge at ændre; underviserne skal derfor lære at tænke anderledes. I forbindelse med mine undersøgelser har jeg fået en større forståelse for, at det ikke udelukkende er underviserne, der skal ændre deres praksis, det er også de studerende. Der kan derfor ikke pålægges skyld til nogen af parterne, idet det ikke kan vurderes, om det er undervisernes undervisning der er kedelig eller uinteressant, eller om de studerende er optaget af venner på SM eller af studierelevante mails eller lignende. Ydermere vil jeg i dette kapitel argumentere for, at en kursusdag arrangeret for både undervisere og studerende er nødvendig; dels for at ændre

undervisernes praksis og dels for at ændre de studerendes handlinger i forhold til deres anvendelse af ikke-studierelevante SM i timerne. Både undervisere og studerende skal sammen lære at ændre deres praksis.

Jeg vil som nævnt tidligere inddrage neurovidenskaben i mit design af en kursusdag i form af undervisning. Som nævnt tidligere vil jeg inddrage Wengers teori om praksisfællesskaber fra afsnittet "Teori".

4.2.1 Undervisning i neurovidenskaben

Jeg har tidligere argumenteret for, at underviserne skal have en form for baggrundsviden til, hvad der sker i de studerendes kroppe samt hjerner; hvorfor de gør, som de gør. Mine resultater peger på, at det er relevant for underviserne at have en sådan baggrundsviden for, hvordan især hjernen fungerer, idet underviserne derved kan arbejde ud fra denne viden og dermed forsøge at vende de studerendes opmærksomhed mod underviseren i stedet for SM. Ydermere vil jeg argumentere for, at de studerende skal opnå den samme viden om neurovidenskaben; dette af flere årsager. Blandt andet kan de hjælpe sig selv, hinanden og underviseren til at huske at anvende den neuropædagogiske tankegang i form af påmindelse om pauser med mere. Ydermere kan undervisning i neurovidenskab være givtigt for de studerende i forbindelse med deres virke efter studiet.

Omtalte kursusdag skal derfor indeholde en kortere introduktion til neurovidenskaben samt en introduktion til, hvordan denne omsættes til en neuropædagogisk praksis, som kan anvendes i undervisningen. En uddybelse af dette i selve designet.

4.2.2 Inddragelse af en kursusdag

Jeg vil herunder ved hjælp af Wengers teori om praksisfællesskaber argumentere for, at underviserne og de studerende sammen skal komme frem til en løsning på, hvordan de studerende fjerner deres fokus fra SM og i stedet følger med i undervisningen.

Ifølge Wenger kan en klasse være et praksisfællesskab. Derfor har jeg valgt at anvende denne teori til at argumentere for, hvorfor undervisere og studerende skal lære sammen. Wenger beskriver læring som et *fundamentalt socialt fænomen*. Med dette mener han, at vi lærer sammen. Vi lærer sammen ud fra en aktiv deltagelse i fællesskabet.

Anskuer jeg figur nr. 4 i kapitlet "Teori" viser den, at læring er opdelt i fire komponenter; nemlig mening, praksis, fællesskab og identitet. Jeg vil herunder udfolde komponenterne fællesskab og mening, i forhold til min empiri, idet disse er relevante for indeværende speciale; netop i form af, at en skoleklasse er et fællesskab og derfor skal lære sammen.

4.2.3 Mening

Ifølge Wenger skal det give mening at deltage i et praksisfællesskab. Han taler om to komponenter i forbindelse med begrebet mening; deltagelse og tingsliggørelse.

For at alle deltagere i kursusdagen skal komme frem til et resultat, en læring, en mening, forudsætter det, at alle deltagere tager aktivt del i kursusdagen. Alle skal bidrage på den måde de er i stand til. Det forventes ikke, at den stille pige skal blive til den udadvendte og talende pige. Dog medvirker det til det bedste resultat, hvis alle kommer med et bidrag af den ene eller anden karakter. Ved deltagelse udløses en anden faktor; nemlig relationer. Ved at deltage opnår undervisere og studerende imellem en anden form for relation end tidligere. De er i denne proces lige og har hver især ret til at komme med deres bidrag. Denne ændrede relation kan ligeledes bidrage med en ændring i den daglige undervisning i forhold til, hvordan underviser og studerende ser hinanden.

Ved at deltage ytrer deltagerne for kursusdagen deres meninger og holdninger for de andre deltagere; tingsliggørelse. Disse meninger og holdninger kan alle deltagere bygge videre på, forfine. På den måde kan den enkeltes meninger og holdninger hjælpe til at blive gode idéer.

4.2.4 Fællesskab

Begrebet fællesskab er som nævnt tidligere bundet sammen af tre dimensioner; nemlig gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire og eksisterer udelukkende hvis alle dimensioner er til stede.

Gensidigt engagement fordrer, at alle deltagerne tager aktiv del i at komme med en løsning på processen, at alle deltager i kursusdagen, og at alle udviser engagement for dagens emne.

Deltagerne introduceres til kursusdagen og dens indhold, således alle er enige om, hvad der skal ske og hvorfor. Dagens indhold er komponeret på baggrund af undersøgelsernes empiri, hvormed de forskellige deltagere høres. Når der tales om en kursusdag af relativt stort format, kan alle deltagere ikke høres hver især, som Wengers teori fordrer. Dog har både undervisere og studerende haft en stemme i form af interviews.

For at fællesskabet skal trives, skal der ifølge Wenger arbejdes på praksisfællesskabsoprettelsen. Dette gøres blandt andet ved en kursusdag af ovennævnte karakter. Ydermere arbejdes der mere direkte på fællesskabet ved hjælp af arbejde i mindre grupper samt fælles frokost.

For at opnå et fællesskab skal der være en fælles virksomhed til stede. Underviserne og de studerende skal gøre noget sammen; de skal være fælles om noget. I dette tilfælde den fælles kursusdag. På selve kursusdagen skal deltagerne deltage i op til flere fælles aktiviteter,

hvilket ligeledes er med til at styrke fællesskabet. Deltagerne skal ikke nødvendigvis være enige om opgaver og processer. De skal blot forhandle sig frem til en fælles løsning. Dette bibringer til en fælles virksomhed samt en mere nuanceret løsning. Betingelserne for at opnå fælles virksomhed foreligger både eksplicit og implicit. Betingelserne for dagen fremlægges af undertegnede ved dagens start; eksplicit. Betingelserne for at være en del af dagen og dermed studere på UC ligger implicit i deltagelsen.

Ved opnåelse af et fællesskab er der ligeledes tale om et fælles repertoire. Der er her tale om fælles måder at tænke og handle på i form af rutiner, gestusser, symboler med mere. En kursusdag kan bidrage til at opnå et fælles repertoire, idet alle er ligeværdige, undervisere såvel som studerende. Deltagerne har mulighed for at oprette nye rutiner i forbindelse med undervisningen; eksempelvis pauser på bestemte tidspunkter, inddragelse af “walk and talk” som rutine efter frokosten eller lignende.

4.2.5 Opsummering

En opsummering på undersøgelsesspørgsmål 2: *På hvilket grundlag kan jeg som forsker rammesætte en kursusdag med henblik på, at undervisere og studerende sammen kommer frem til en løsning på de studerendes anvendelse af sociale medier i undervisningen?*, bliver, på baggrund af Wengers teori om praksisfællesskaber, at vi som mennesker lærer mere optimalt i fællesskaber. Fællesskaber hvor alle deltager, og alle bidrager; ytrer sine meninger og holdninger. Et sådan fællesskab skal vedligeholdes, og der skal derfor arbejdes på det. Der skal oparbejdes relationer, som kan fortsætte i den daglige undervisning. Praksisfællesskabet skal ud fra Wengers teori sammen komme med en løsning på problemstillingen. Netop derfor skal en kursusdag rammesættes, hvor der er plads til, at alle kan ytre deres meninger og holdninger. Tingene kan diskuteres, enigheder og uenigheder opstår, men en fælles løsning fremstår til slut. Ydermere skal en kursusdag bidrage til og danne ramme for, at såvel undervisere som studerende sammen kan opnå en viden om neurovidenskab, som de kan tage med tilbage i undervisningssituationer. Mit grundlag bliver derfor også, at jeg har brug for en kursusdag til at formidle et redskab, en metode i form af en neuropædagogisk tilgang til undervisere samt studerende.

4.3 Undersøgelsesspørgsmål 3: Hvilke teorier/redskaber kan underviserne få brug for i så fald de studerende skal tage en mere aktiv del i undervisningen og dermed give dem en bedre forudsætning for at lære noget?

Jeg vil i dette afsnit tage udgangspunkt i min empiri, som jeg har præsenteret i blandt andet undersøgelsesspørgsmål 1. Ydermere vil jeg kort inddrage empiri fra mit interview med underviseren Bent. Jeg vil præsentere en del af neurovidenskaben, der kan anvendes som en form for baggrundsviden om nogle af hjernens og kroppens funktioner. Disse skal have funktion som en slags rygsæk/redskab, som både undervisere og studerende kan have med sig til undervisningen. Underviserne kan med denne baggrundsviden handle herudfra, således de studerende rent fysiologisk har mulighed for at engagere sig og dermed have en bedre forudsætning for at lære noget. På selve kursusdagen undervises som nævnt tidligere i neurovidenskab.

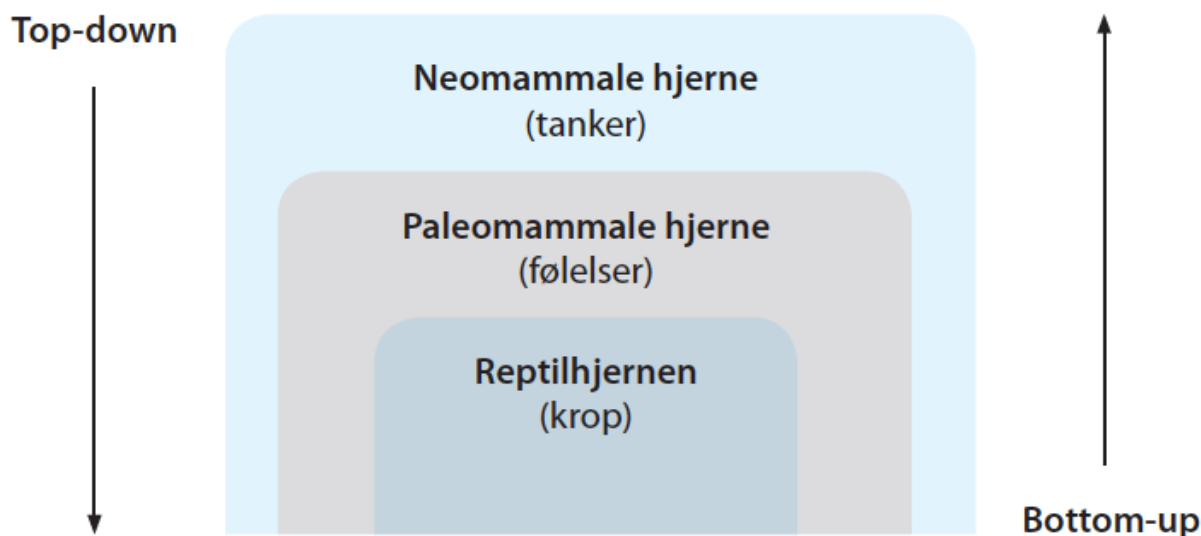
Jeg har desuden med nedenstående neurovidenskab hypotese om, at den studerendes krop/hjerne skal have de bedste forudsætninger for at kunne engagere sig. Den studerende skal have en vis grad af energi, en form for opmærksomhed og et målrettet ønske om at følge med i undervisningen i stedet for at være optaget af SM.

Herunder vil jeg præsentere læseren for en overordnet opbygning af menneskets hjerne og herunder centralnervesystemet. Denne viden og ikke mindst begreber er tiltænkt som værende en baggrundsviden til en dybere gennemgang af hjernens/kroppens funktioner.

Nedenstående fakta og processer om og i hjernen er basale og indeholdt i os alle. De er alle med til at illustrere, hvilke processer der finder sted i kroppen, når de studerende eksempelvis sidder i en undervisningssituation og har mulighed for at benytte SM. Nedenstående er som nævnt tidligere udvalgt på baggrund af min indsamlede empiri.

4.3.1 Den treenige hjerne

Den menneskelige hjerne er delt op i tre lag i et hierarkisk system. De tre lag består af reptilhjernen, den paleomammale hjerne og den neomammale hjerne.



Figur nr. 6

(Hart, 2006, s. 23-25 og s. 58-59)

Reptilhjernen også kaldet krybdyrhjernen består af mellemhjernestrukturer og hjernestammen, heriblandt det autonome nervesystem. Dette lag indeholder blandt andet nogle instinktive funktioner og primitive emotioner. Der tales for eksempel om angstreaktioner, aggressioner, strategier for overlevelse og seksualitet. Havde vi ikke disse funktioner ville vi have problemer med at regulere vores arousal- og aktivitetsniveau. Det er blandt andet også dette, der ligger til grund for, at mennesket kan sanse og fornemme følelser. Havde vi ikke disse basale instinkter og emotioner, ville vi ikke kunne føle med andre mennesker; vi ville miste vores evne til empati. Vi ville være beregnende og uden følelser, dog med den menneskelige intelligens. Denne del af hjernen har desuden til opgave at sanse omverdenen. Det er her de basale kredsløb for fokuseringsevne, opmærksomhedsstyring og nærvær befinder sig (2006, s. 23).

Den paleomammale hjerne også kaldet det limbiske system står for den følelsesmæssig mentalisering. Denne del af hjernen muliggør udviklingen af socialt samspil og dermed også de sociale emotioner såsom tristhed, henrykkelse, legelyst og tilføjer egentlige følelser til mennesket. Den paleomammale hjerne viderebearbejder og nuancerer følelser, den forbinder det sansede med vores kognitive processer, og den forsyner vores tanker med en følelsesmæssig kvalitet. Den gør det muligt for mennesket at mærke, at det har et følelsesmæssigt behov, at vi betyder noget for hinanden, og at vi kan føle andre og deres behov (2006, s. 24).

Den neomammale hjerne også kaldet pattedyrhjernen står for den rationelle mentalisering. Denne del af hjernen kaldes også af nogle for den tænkende hjerne. Den består af nyere

hjernebark, der blandt andet sætter mennesket i stand til at langtidsplanlægge.

Pattedyrshjernen indeholder de centre, som er med til at skabe mening i vores sanser og følelser. Den skaber mulighed for et komplekst følelsesliv. Mennesket er herved i stand til at tænke og fundere over egne følelser. Frontallapperne bidrager blandt andet til evnen til at kunne reflektere over egne og andres følelser; også kaldet mentalisering. Mennesket har derfor en reflekterende og mentaliserende bevidsthed (2006, s. 24).

Hjernen anvender kroppen til at kommunikere med ved hjælp af centralnervesystemet. Centralnervesystemet er sat sammen af rygmærven, hjernestammen og hjernen. Hjernen er tilknyttet resten af kroppen via nervetråde, som sender informationer ud til nerveceller og tilbage igen (Gade 1997, s. 36).

Det perifere nervesystem består af to dele; nemlig det autonome nervesystem og det somatiske nervesystem. Det autonome nervesystem udgør nervetråde, der går til og fra kroppens indre organer til hjernen. Vi kan ikke bevidst styre de processer, der foregår her; de er automatiserede. Det somatiske nervesystem består af nervetråde, der går til og fra hjernen til kroppens muskler, sanseorganer i huden, led, muskler samt syn, smag, ligevægt, lugt og hørelse. Hovedparten af disse processer er automatiserede, dog er det muligt bevidst at kontrollere den motoriske aktivitet (1997, s. 36).

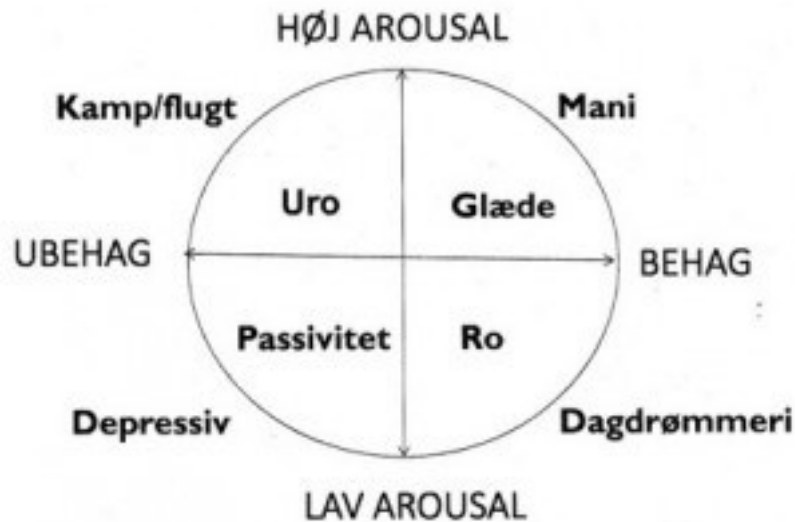
Herunder præsenteres neurovidenskaben ved hjælp af mine empiriske fund fra eksempelvis undersøgelsesspørgsmål 1.

4.3.2 Arousal regulering

Alle tre studerende giver udtryk for, at de i højere grad anvender SM sidst i en lektion eller sidst på dagen. Eksempelvis giver Michael udtryk for, at: *“(...) det er nok mest hen mod slutningen af timen og også slutningen af dagen, hvor jeg tjekker telefonen mest”* (Uddrag af interview med Michael foretaget d. 7. april 2017). De fortæller desuden, at de benytter SM som et afbræk. Lene fortæller eksempelvis om dette, at: *“Jeg bruger det egentlig mest som sådan et afbræk i timerne (...)”* (Uddrag af interview med Lene foretaget d. 7. april 2017). Min hypotese er, at de studerende bliver trætte i slutningen af en lektion eller dag, idet deres arousalniveau falder. Arousal kan oversættes eller forstås som vågenhed eller parathed. Der kan være flere årsager til at arousalniveauet falder; undervisningen trækker ud, der er for lidt ilt/frisk luft i lokalet, der er mørkt med mere. Nedenstående har til hensigt at forklare, hvad der sker i kroppen, når arousalniveauet enten er for højt eller for lavt.

Jeg vil til at starte med introducere det autonome kompas. Det skal ikke forstås således, at vi har et slags kompas inde i kroppen. Kompasset er med til at illustrere, hvordan vi har det i kroppen, hvis vi har for høj eller lav arousal.

4.3.3 Det autonome kompas



Figur nr. 7

(Hart, 2016, s. 91)

Det autonome kompas er bygget op af to akser; akserne for hedonisk tone (følelsen af ubehag og behag) og arousalreguleringsaksen. I arousalreguleringsaksen er indeholdt to nervesystemer; nemlig det parasympatiske (det passive) og det sympatiske (det aktive). Disse systemer har kontrære funktioner og reguleres via refleks. Normalvis veksler det autonome nervesystem mellem henholdsvis at være overvejende sympatisk eller overvejende parasympatisk. Det motoriske system aktiveres af det sympatiske nervesystem i situationer såsom jagt- og kampe, flugt/kamp-reaktioner som respons på trusler. Det parasympatiske nervesystem kan karakteriseres som et passivt system, der normalvis iværksætter fordøjelsesprocesser, organreparation og hvile. Reguleringen af både det sympatiske og det parasympatiske nervesystem har betydelig betydning for den psykiske resiliens (Hart 2016, s. 91). Mennesket kan derfor finde sig enten i det sympatiske nervesystem (høj arousal) eller i det parasympatiske nervesystem (lav arousal). Sammenholder man akserne for den hedoniske tone og akserne for arousal, opnår man fire kvadrater (se figur nr. 7). Disse fire kvadrater illustrerer, hvilket leje den enkelte person kan finde sig i. Hvis en studerende sidder og nærmest er væk i dagdrømmeri eller hopper lidt tankeløst rundt på SM befinder personen sig i det parasympatiske nervesystem og er i besiddelse af lav arousal. Kommer den

studerende ind fra pause og slet ikke kan finde ro, befinder personen sig i det sympatiske nervesystem og er derfor i besiddelse af høj arousal. Det er derfor relevant for underviseren at vide, hvordan disse former for arousal kan reguleres. Dette vil ikke blive beskrevet nærmere i dette kapitel, dog vil der i specialets design blive beskrevet, hvorledes underviseren kan tilegne sig denne viden under en kursusdag.

4.3.4 Opmærksomhed

De studerende giver udtryk for, at de sagtens kan høre efter, hvad underviseren siger og være på SM samtidig: *“Jamen det kan jeg sagtens være samtidig. Jeg kan godt lytte og deltage (i undervisningen) samtidig med”* (Uddrag fra interview med Lene d. 7. april 2017). Ydermere viser mine observationer, at mange af de studerende følger med i undervisningen, selvom de sidder og kigger på deres computer; om de er på deres noter, Canvas eller SM: Én af de studerende spørger på et tidspunkt ud til klassen om med et spørgsmål. Fire-fem studerende svarer, selvom de sidder og kigger på deres computer (Uddrag fra mine observationer udført d. 7. april 2017). Årsagen til dette er vores opmærksomhed.

Der findes to former for opmærksomhed; nemlig den globale og den selektive. Den globale opmærksomhed omhandler graden af vågenhed, mens den selektive forsøger at fastholde vores fokus på én bestemt ting. Det er den globale opmærksomhed, der reagerer, hvis der sker noget pludseligt, og vi derfor bliver forskrækkede. Fortæller vores følelser, at det er sikkert og ingen fare på færde, bliver vi som oftest nysgerrige, hvorved den selektive opmærksomhed overtager og undersøger nærmere. Den selektive hukommelse er derfor fokuseret og deltager i målbevidste processer. Den globale opmærksomhed begynder i hjernestammen, reptilhjernen. Den selektive opmærksomhed er at finde i den neomammale hjernes arbejdshukommelse (Fredens 2004, s. 115). Den studerende der anvender SM gør derfor brug af sin selektive opmærksomhed til at fokusere på den enkelte side.

Vedkommende anvender den globale opmærksomhed til at lytte “med et halvt øre” så at sige, til hvad underviseren foretager sig. Er det interessant for den studerende og fokuserer vedkommende nu på underviseren, benytter vedkommende nu sin selektive opmærksomhed på underviseren og ikke på SM. Lignende sker, når en af de studerende spørger ud til klassen med et spørgsmål, og der er fire-fem studerende der svarer.

4.3.5 Koncentration

Koncentration er et udtryk for, hvor lang tid en person er i stand til at fastholde sin opmærksom (den selektive opmærksomhed). Koncentration kan både være et udtryk for, at

den selektive hukommelse anvendes eller et udtryk for mængden af viden, personen sidder inde med. Lav koncentration kan på grund af manglende viden være et udtryk for uvidenhed og ikke et udtryk for nedsat opmærksomhed. Evnen til koncentration har en stor rolle i arbejdshukommelsen (Fredens 2004, s. 117).

De studerende giver udtryk for, at deres koncentration falder sidst i en lektion, hvor de har en større tendens til at anvende SM: *“Jamen det gør jeg flere gange, men det er nok mest hen mod slutningen af timen og også slutningen af dagen (...)”* (Uddrag af interview med Michael d. 7. april 2017). Af dette tolker jeg, at hans koncentration falder til slut i en lektion. En lektion varer 45 minutter.

Det naturlige koncentrationsspænd er kort; mellem femten og tyve minutter. Herefter kan tanker komme til at vandre, og de studerende kan lettere blive optaget af SM. En velmotiveret studerende kan efterfølgende gensamle sine tanker og igen deltage aktivt (Hattie & Yates 2015, s. 162). Kim eksemplificerer dette: *“Ja, det er noget med, at jeg lige skal koble lidt fra og ind og kigge hurtigt. Så kan jeg komme tilbage og lige høre, hvor det nu var, at vi kom til, og så er jeg med igen.”* (Uddrag af interview med Kim d. 7. april 2017).

4.3.6 Top-down - bottom-up processer

De studerende giver udtryk for, at det er en vane, når eksempelvis Michael tager telefonen op af lommen for at tjekke SM. Nogle gange lægger han slet ikke mærke til, at det sker: *“Men det er faktisk sådan lidt, for ofte kommer jeg til at tage den op af lommen uden lige at tænke over det.”* (Uddrag af interview med Michael d. 7. april 2017). Her sker der en såkaldt bottom-up proces.

På illustrationen “Den treenige hjerne” ses det, at der i hjernen foregår nogle processer kaldet *top-down* og *bottom-up* processer. Ved en bottom-up proces sker der det, at en sansning eller perception fra hjernens lavere niveau bygger sig op gennem hjernen til højere og mere komplekse niveauer. Ved en top-down styring sker der det, at de højere niveauer i hjernen kan undertrykke signaler fra de mere underliggende niveauer i hjernen (2006, s. 58).

Eksempelvis kunne der være tale om en undervisningssituation, hvor en studerende får en notifikation om, at vedkommende har modtaget en eller anden form for besked på Facebook. Idet den studerende undertrykker denne sansning og lyst til at undersøge, hvad det er, sker der en top-down styring. Med andre ord vælger den studerende at ignorere sine sanser, sin nysgerrighed og fokusere på undervisningen.

4.3.7 Spejling og spejlneuroner

Lene fortæller i sit interview, at hun deltager mere, hvis underviseren er engageret i undervisningen: *“Jeg deltager faktisk meget, men de underviserer, der indbringer praksis og fortæller levende om tingene, og som er gode til at forklare.”* Desuden giver underviseren i sit interview udtryk for, at han føler, at de studerende engagerer sig mere, hvis han selv er meget passioneret omkring emnet og undervisningen: *“Når jeg synes, det er spændende, så tror jeg faktisk også, at de fleste studerende synes, det er spændende. Når jeg engagerer mig, så gør de det også”.* (Uddrag fra interview med Bent d. 7. april 2017). Jeg tolker på dette, at når Bent engagerer sig i et emne eller en teori, så udviser han en større passion; han smiler sikkert mere, han slår måske mere ud med armene og virker generelt mere ivrig. Dette har en smittende effekt på de studerende.

Som menneske er vi den mest imitative art på kloden. Når vi imiterer andre mennesker, giver det os en mulighed for at indleve os i andre og derved indgå i et nuanceret og højt samspil med hinanden. Gennem imitation og spejling kan vi genskabe og påføre andre vores egen sindsstemning. Forskning har vist, at man kan ændre sit humør ved at anvende bestemte ansigtsmuskler, som man har spejlet fra den anden person.

Spejlneuroner bliver aktiveret i vores hjerne, når vi observerer en anden person.

Nervesystemet formår således at imitere andre mennesker ved, at nervebanerne sender besked til vores ansigtsmuskler om at ændre sig. De følelser der bliver vækket i personen kan herved ses af andre mennesker, medmindre personen vælger at undertrykke dem. Herved vil personen være i stand til selv at fornemme denne følelse (Hart 2006, s. 93 og 2016, s. 105).

Dog imiterer vi ikke hinanden hele tiden. Forskere mener nemlig, at der i frontallappsystemet (i den neomammale hjerne) og rygmarven sker en stærk hæmning af disse imitative impulser, således alle bevægelser og udtryk spejles. Forskning på området er dog endnu ikke komplet (Hart 2006, s. 93-95).

4.3.8 Makro- og mikroregulering

Min empiri viser, at stort set alle anvender SM i undervisningstiden på et eller andet tidspunkt. De studerende giver udtryk for, at de ikke direkte er forstyrrede over det: *“At de andre er på Facebook i timerne er deres problem (...)”* (Uddrag af interview med Kim d. 7. april 2017). Bent giver desuden udtryk for, at han som sådan ikke lægger mærke til, at de studerende anvender SM, hvis det ikke er i overdreven grad: *“Jeg lægger ikke så meget mærke til, hvis de studerende lige ind imellem tjekker Facebook eller lignende (...)”* (Uddrag af interview med Bent d. 7. april 2017). Dette giver mig en indikation af, at de studerende og

Bent har vænnet sig til, at man anvender SM i timerne. Det er blevet en uskreven regel; alle har så at sige reguleret sig til hinandens brug af SM.

Makro- og mikroregulering er et udtryk for, hvordan vi kan regulere hinanden; hvordan vi kan lære at indordne os og finde vores plads i det sociale system. Personlighed, sociale kompetencer og følelsesliv udvikles gennem disse reguleringer (Hart 2016, s. 77).

Makroregulering kan opdeles i strukturel og relationel makroregulering. Den strukturelle makroregulering går ud på at skabe orden i form af rammer, struktur og forudsigelighed (eksempelvis i en lektion hvor lektionen er bygget op på samme måde hver gang). Den relationelle makroregulering handler om mindre makrorytmer, som blandt andet opstår under social interaktion i eksempelvis gruppearbejde og klasseundervisning, dog under en form for organiseret interaktion. Der kunne være tale om en gruppe- eller klassekontrakt (2016, s. 78 ff).

Ved mikroregulering er der tale om små gentagne subtile samspil; eventuelt i en lektion. Der findes i enhver klasse et uskrevet regelsæt, som der skal følges af de studerende, og underviseren. Gennem korte hverdags-interaktioner med hinanden lærer de studerende at afstemme og regulere sig selv til at være en del af fællesskabet. Mikroregulering giver desuden en følelse af at være på samme bølgelængde eller være forbundet. Den opstår i kraft af den gensidige indflydelse, de studerende har på hinanden (2016, s. 83 ff). Jeg vil derfor argumentere for, at der sker en mikroregulering, når stort set alle de studerende anvender SM. Når de studerende læner sig ind til hinanden for eventuelt at se en video på Youtube, som Bent beskriver det: “(...) *men begynder de at vise videoer og lignende til hinanden (...)*” (Uddrag af interview med Bent d. 7. april 2017), er der ligeledes sket en mikroregulering; det er noget, “man bare lige gør”.

4.3.9 Delkonklusion

Neurovidenskaben peger på, at der inde i menneskets og dermed de studerendes kroppe foregår relativt meget i form af forskellige processer, som er med til at regulere den måde, hvorpå de studerende agerer. Den indsamlede empiri er et godt eksempel på dette, dog er ovenstående analyser og eksempler ikke nødvendigvis svaret, idet der forud for undervisningen kan have foregået en række forskellige ting, såsom madindtag, skilsmisse, mangel på søvn mm.

Underviseren med den neurovidenskabelige viden agerer, således de studerende har større forudsætninger for at tage aktivt del i undervisning og dermed for at lære noget. Alle tanker og processer sker ikke blot kognitivt men på baggrund af nogle processer i den studerendes

krop, som påvirker kognitionen og den studerendes vanlige handlemønstre. Det skal dog siges, at vi alle fysiologisk set er en smule forskellige, og det, der har en effekt på den ene, har muligvis ikke en effekt på den anden. Det er derfor essentielt, at både studerende og undervisere på kursusdagen sammen kommer frem til en mulig løsning på de studerendes ikke studierelevante anvendelse af SM i undervisningen.

Konklusion 5

5.1 Konklusion på specialets problemformulering

Med afsæt i specialets tre undersøgelsesspørgsmål vil jeg herunder konkludere på min problemformulering, som lyder: *“Hvordan og på hvilket grundlag kan jeg som forsker designe en fælles kursusdag for undervisere og studerende ved UC med henblik på i fællesskab at komme frem til mulige løsningsforslag til den formodede problemstilling i form af de studerendes ikke studierelevante anvendelse af sociale medier i undervisningen?”*

Ifølge problemfeltet er anvendelsen af SM et forholdsvis stort problem ude i samfundet; lige fra de gymnasiale - og videregående uddannelser til erhvervslivet. På pædagoguddannelsen på nævnte UC registrerer underviserne ligeledes de studerendes brug af ikke-studierelevante SM i undervisningen. Det er derfor et formodet problem for dem, på hvilket de ønsker at finde en løsning. Ifølge min indsamlede empiri anvendes SM i stor grad i undervisningstiden både til gene for undervisere og medstuderende. Derfor er et tiltag, her i form af en kursusdag, nødvendigt. Dog har jeg sat spørgsmålstejn ved opgaven om at få de studerende til at mindske deres forbrug af SM. Mit fokus har centreret sig omkring, hvorledes undervisere og studerende i forbindelse med en kursusdag sammen har haft mulighederne for at finde løsningsforslag på det formodede problem.

På grundlag af mine undersøgelsesspørgsmål har jeg opnået en større forståelse for, hvorfor og hvordan de studerende har anvendt SM i undervisningen, hvorfor en fælles kursusdag er relevant samt hvilket indhold (undervisning), der kunne være relevant på en kursusdag. Essentielt for at lykkedes med at udvikle underviserens forståelse for de studerendes anvendelse af SM på en fælles kursusdag for undervisere og studerende er praksisfællesskabet. Et velfungerende praksisfællesskab bidrager ved hjælp af fællesskab, mening, fælles læring, fælles virksomhed samt fælles repertoire til relationsdannelse. Denne fælles læring om de studerendes anvendelse af SM skal bidrage til, at både undervisere samt

studerende får sat større fokus på denne anvendelse. Hvilket leder mig ind på, at jeg i mine undersøgelser har fået en større forståelse for, at det ikke udelukkende er undervisernes praksis, der skal ændres men også i nogen grad de studerendes, idet man i et fællesskab alle skal bidrage. Jeg har ligeledes fået en forståelse for, at man i dette tilfælde ikke kan anbringe skyld, idet tiderne skifter, ligesom normen og etikken gør det. Der er ikke vished for, om det er undervisernes undervisning, der er kedelige eller uinteressant, eller om vennerne trækker for meget på SM. Der kan findes mange årsager til, at de studerende anvender SM i undervisningen. Emnet er igen relevant at medbringe på kursusdagen, således undervisere og deltagere kan opnå en bedre forståelse for hinanden samt opnå relevante løsningsforslag. I spørgsmålet om hvorvidt der kan tillægges skyld, har jeg ligeledes opnået en forståelse for, at det er relevant for både undervisere og studerende at have kendskab til neurovidenskab samt neuropædagogik, således de sammen kan tage ansvar. En del af indholdet på kursusdagen er derfor indeholdt dette. Jeg stillede spørgsmålet tidligere om, hvorvidt neuropædagogikken kunne anvendes på normalområdet, hvilket jeg ud fra mine undersøgelser vil mene er tilfældet. Dog er denne inddragelse stadig tvivlbar, idet kursusdagen endnu ikke har været afholdt og dermed ikke blevet ført ud i livet. Der er dermed endnu ikke set nogen form for resultater, hvorpå jeg kan tolke og vurdere.

En del af svaret eller konklusionen på min problemformulering er indeholdt i mit design, som forefindes herunder, idet designet har til hensigt at svare på spørgsmålet om, hvordan en kursusdag designes. Designet er som nævnt tidligere i specialet bygget op ved hjælp af et didaktisk design inspireret af den femtakkede stjerne-model samt KIE-modellen, som har til hensigt at udvikle innovative idéer.

Efter mine interviews samt observationer har jeg opnået en forståelse for, hvordan de studerende i dag anvender SM og ikke mindst for, hvordan de selv anskuer anvendelsen af SM i undervisningen. Kunne der være tale om nye tider og dermed nye normer, hvor SM i højere grad skal inddrages som et aktivt værktøj i undervisningen? Er de studerendes etiske og moralske billede af anvendelsen af SM i undervisningen anderledes, i og med at tiderne har ændret sig? Disse spørgsmål kunne eventuelt bringes i spil på kursusdagen.

Det er relevant at nævne, at opgaven fra pædagoguddannelsen på pågældende UC også kan besvares på anden vis ved hjælp af andre læringsteorier samt hypoteser. De interviewede studerende samt undervisere er tilfældigt udvalgt; andre studerende kunne have bidraget til en helt anden empiri. Ligeledes kunne andre klasser have bidraget anderledes til mine observationer. Mine tiltag kunne ved anden empiri derfor have set anderledes ud.

5.2 Perspektivering:

Jeg er i udarbejdelsen af indeværende speciale stødt på to ting eller emner, som jeg kunne være interesseret i yderligere at forfølge. Det ene emne er idéen om, at skolen og dermed de studerende anvendte de sociale platforme, der allerede forefindes på nettet i stedet for at udvikle yderligere. Det andet emne er idéen om aktivt at anvende SM i undervisningen i stedet for at forsøge at udelukke dem.

Internettet indeholder efterhånden et hav af forskellige SM. De varierer i graden af at være ren fornøjelse til at være arbejds-, skole- og opgaverelateret. Hver arbejdsplads og skole har sit egenudviklede intranet, som udelukkende anvendes af dem. Det vil sige, at én enkelt studerende kan have op til mange forskellige platforme at holde styr på, hvis vedkommende studerer, har en fritidsbeskæftigelse, har en fritidsinteresse og ellers har et ønske om at holde sig ajour med sine kammerater og omverdenen. Én af de studerende, Kim fortalte, at han havde et ønske om:

“At skolen adapterede nogle af de ting, som de unge brugte i stedet for at udvikle deres helt egen platform. Hvis man nu mødtes et sted, hvor de unge allerede var, i stedet for at de studerende skal til at flytte sig ind på et eller andet medie, så brug da det, der allerede er der. Så skal man heller ikke bruge alle mulige midler på at udvikle noget, som egentlig er der i forvejen” (Uddrag fra interview med Kim d. 7. april 2017).

Denne idé finder jeg interessant, idet det vil spare mange ressourcer både i form af tid og omkostninger.

I arbejdet med indeværende speciale har jeg observeret og opnået en forståelse for, at stort set alle de studerende anvender SM i undervisningen på den ene eller den anden facon. Nogle anvender flere forskellige medier, mens andre begrænser sig til at bruge et par stykker. Alle tre interviewede fortæller, at de som sådan er i stand til at følge med i undervisningen ved siden af at anvende SM. Dette leder mig til at mene, at en inddragelse af SM som en aktiv del af undervisningen er mulig. Ud fra min egen indsamlede empiri samt empirien nævnt i problemfeltet omhandlende, hvorledes SM også anvendes på mange forskellige arbejdspladser, er det min opfattelse, at SM er kommet for at blive. Derfor kunne det være

interessant at forfølge spørgsmålet om, hvorvidt man aktivt kan bruge SM som en del af undervisningen i form af et redskab i stedet for at se negativt på det eller ligefrem bandlyse det. DCUM, Dansk Center for UndervisningsMiljø skriver om emnet, at:

“De sociale medier og brugen af IT i undervisningen har endnu ikke vundet stor udbredelse i uddannelsessystemet. Det rummer imidlertid nogle potentialer, der både kan fremme læring, samarbejde, motivation og et godt undervisningsmiljø”
(dcum.dk).

Ud fra Wengers teori om praksisfællesskaber bliver ovenstående tese om en fremmelse af læring, samarbejde, motivation og undervisningsmiljø essentielt, idet de studerende gennem anvendelse af de sociale medier som sagt tidligere opbygger relationer, som de kan tage med sig ind i undervisningssituationer og derved fremme ovenstående.

Jeg kan foranlediges til at tro, at det derfor blot er et spørgsmål om tid, førend SM bliver en aktiv del af undervisningen.

Design 6

6.1 Design til facilitering af en kursusdag

På baggrund af min empiri i form af observationer og interviews har jeg opnået en forståelse for, hvordan og hvorfor de studerende på pædagoguddannelsen ved UC anvender SM i undervisningen. Mine undersøgelser viser som nævnt tidligere, at de studerende hovedsageligt anvender deres computer eller deres mobiltelefon til formålet. De studerende giver udtryk for, at de anvender SM, hvis emnet, der undervises i, ikke er interessant, hvis de mister fokus og dermed koncentration, eller hvis de har behov for et afbræk eller en form for pause. Både undervisere og studerende ser anvendelsen af SM i undervisningen som et mere eller mindre forstyrrende og irriterende indslag. Der er derfor behov for, at undervisere og studerende har rammerne til rådighed for at finde frem til en fælles forståelse og eventuel løsning.

Den neurovidenskabelige viden har yderligere bidraget til at give mig en forståelse for, hvorfor de studerende agerer, som de gør; hvorfor de mister fokus, hvorfor de bliver trætte, hvorfor underviserens tilgang til de studerende samt undervisningen kan have en effekt på de

studerende, og meget andet. Denne viden skal på kursusdagen overdrages til kursusedtagerne, således de kan anvende den i deres fælles søgen efter en eventuel løsning eller et muligt kompromis.

Wengers teori om praksisfællesskaber bidrager som omtalt tidligere til, hvorfor jeg har valgt at inddrage de studerende i kursusdagen og dermed i løsningen af de studerendes anvendelse af SM i timerne.

6.1.1 Udvikling af anvendelsen af sociale medier i undervisningen

I og med at jeg som forsker er blevet bedt om at designe en kursusdag bidragende til, hvordan man på pædagoglinjen på pågældende UC kan mindske de studerendes ikke studierelevante anvendelse af SM i undervisningen har jeg valgt at udvikle et didaktisk design. Jeg har som nævnt tidligere valgt at udvikle en kursusdag, hvor både undervisere og studerende deltager. Min hypotese ligger i, at de studerende vil tage de nye tiltag til sig omkring anvendelsen af SM i timerne, hvis de er blevet delagtiggjort i løsningen; de vil opnå en indre drevet motivation for at følge anvisningerne, jævnfør Ryan & Deci "Indre og ydre motivation" (Ryan & Deci 2000). Ydermere vil jeg henvise til afsnittet:

"Undersøgelsesspørgsmål 2", hvor Wengers teori om praksisfællesskaber uddybes; vi lærer og udvikler os bedst i fællesskab.

I mine interviews med de studerende lyder et af mine sidste spørgsmål som følgende:

"Hvordan kunne de studerende og underviserne i fællesskab arbejde med brugen af SM i timerne?"

Til dette svarer Kim, at:

"Skolen kunne udvikle nogle af de ting, som de unge (de studerende) brugte, i stedet for at udvikle deres helt egen platform. Hvis nu man mødtes et sted, hvor de unge allerede var, i stedet for at de unge skal til at flytte sig ind på et andet medie. Så brug da det, der allerede er der. Så skal der heller ikke bruges alle mulige midler til at udvikle noget, der egentlig koster mange penge, og som egentlig er der i forvejen" (Uddrag af interview med Kim d. 7. april 2017)

Til samme spørgsmål svarer Lene, at:

"Jamen jeg tror, at man så slet ikke skulle bruge computere med internet så. For det er så nemt lige at gå på Facebook så i forhold til, hvis man slet ingen

computer har. Så er det ikke så naturligt. Dog tror jeg ikke, at det er realistisk”
(Uddrag af interview med Lene d. 7. april 2017).

De studerendes udsagn vidner om, at de har idéer til og er interesserede i at videreudvikle anvendelsen af SM i undervisningen. Dette argumenterer ligeledes for at inddrage de studerende i kursusdagen.

Jeg har valgt at inddrage studerende fra alle moduler på uddannelsen, idet de studerende der er enten kortere eller længere i deres uddannelsesforløb har ligelig ret til at komme med deres input og idéer som de studerende på 6. og 7. modul. Ydermere kan den ene rigtig gode idé komme fra en af de studerende på de øvrige moduler. Der er ikke mulig for at stille et lokale til rådighed, der er stort nok til at rumme alle pædagogstuderende, hvorfor der er tilmelding til dagen efter “først til mølle”-princippet.

6.1.2 Didaktiske overvejelser i forhold til en afholdelse af en kursusdag

Når en kursusdag skal planlægges og udvikles er det væsentligt at medregne alle aspekter i processen. Et didaktisk design bliver derfor relevant. Didaktik forekommer altid, dog er det et spørgsmål om, hvorvidt man har gjort sig direkte tanker om det eller ej. I indeværende speciale har jeg gjort mig en del forskellige tanker om indhold samt fremgangsmåde og er derfor kommet frem til spørgsmålet om, hvilken didaktisk tilgang jeg skal vælge. Hele specialet er opbygget i en innovativ ramme med et innovativt formål. Jeg har derfor valgt en innovativ didaktik i form af Jank & Meyers didaktiske tilgang. Jeg anskuer Jank & Meyers didaktik som værende innovativ, idet den fordrer udvikling og nye former for tilgange til eksempelvis undervisning og afholdelse af kursusdage. Den fordrer refleksion og dermed nytænkning. Inden, jeg opstiller et didaktisk design for kursusdagen, vil jeg her redegøre for, hvad didaktik er, og hvorledes det anvendes.

Ifølge Jank & Meyer er didaktik overordnet set konsulenten eller underviserens professionsredskab (eller videnskab) (Jank & Meyer 2012, s.13). Følgende definition af begrebet didaktik er dog bredere dækkende: “*Didaktik er undervisningens og læringens teori og praksis*” (2012, s.17).

Forud for en kursusdag gør konsulenten sig nogle praktiske overvejelser; disse overvejelser kaldes for didaktiske overvejelser, idet de er med til at forme dagen og dens indhold. Der kan være overvejelser om, hvem deltagerne er, hvilket indhold der skal arbejdes med, hvor kursusdagen skal afholdes, målet for dagen, og om der eventuelt kan opstå uforudsete hændelser, som der skal handles på.

Formålet med didaktikken for dette speciale er at støtte facilitator og deltagerne til at holde fokus på arbejdet, udviklingen og læringen (2012, s.18). I dette speciale har didaktikken funktion af et værktøj til at opnå en nøje planlagt kursusdag med fokus på, hvordan undervisere og studerende sammen selv kan arbejde hen imod en eventuel fælles løsning. Ordene “nøje planlagt” dækker over nedenstående kriterier i form af ni centrale begreber, der skal overvejes, når en kursusdag udformes. Som beskrevet tidligere kan uventede hændelser naturligvis opstå. Når en kursusdag af dette format udføres, opstår der som regel noget uventet, da deltagerne inddrages i alle aspekter på selve kursusdagen. Ved deltagerinddragelse kan der være tale om involvering på flere forskellige niveauer, dog er der i dette design tale om et miks af deltagerstyring og deltagerindflydelse, idet deltagerne har selvstændige kompetencer til udviklingen af mål og forløb. Deltagerne udgør ydermere det ledende niveau i det entreprenante læringsrum (se KIE-modellen senere i kapitlet), hvor de egenhændigt sætter rammer og formulerer værdier (Lund 2016, s. 11). Der er her tale om en blanding af ovennævnte niveauer, da selve kursusdagen faciliteres af en konsulent eller forsker. Idet det er deltagerne, der i fællesskab beslutter sig for, hvilke idéer der skal udvikles og bringes videre i forløbet, er der tale om en bottom-up ledelse. Også dette kan skabe en indre motivation hos de studerende, da de har en stemme og derfor kan opnå en følelse af at blive lyttet til; jævnfør Ryan & Deci “Indre og ydre motivation” (Ryan & Deci, 2000). Denne didaktiske ramme og didaktiske perspektiv er konsekvenser af mine undersøgelser, idet jeg som nævnt tidligere ønsker at medtage de studerendes perspektiv på anvendelse af SM i undervisningen.

Ifølge Jank & Meyer findes der inden for didaktikken didaktiske modeller, som er designet til at medtage og iberegne alle aspekter for et didaktisk forløb. Modellerne har til hensigt at varetage følgende funktioner:

- *“Etablere oversigt og orden*
- *Reducere kompleksitet*
- *Retningsgivende*
- *Handlingsorientering”* (Jank & Meyer 2012, s. 37).

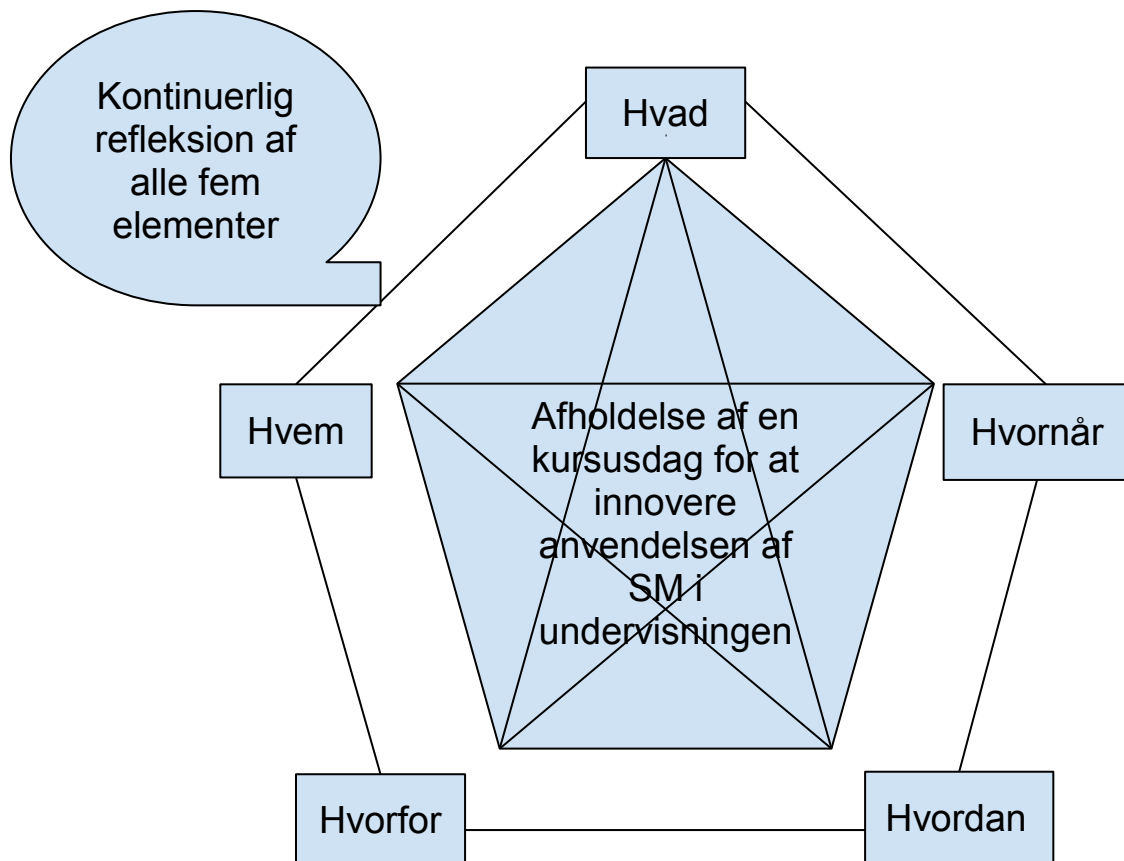
Didaktiske modeller er bidragende til at skabe retning og overblik for både deltagere og facilitator. Herved er modellerne med til at sikre, at rammen for kursusdagen og dens indhold ikke bliver uoverskuelig.

I forhold til både teori og praksis fokuserer man inden for didaktikken på ni centrale begreber, eller ni hv-spørgsmål. Disse skal tages i betragtning og overvejes inden og under arbejdet med at innovere anvendelsen af SM i undervisningen. Konsulenten eller forskeren skal derfor gøre sig nogle didaktiske overvejelser og tanker omkring disse begreber, således arbejdet på kursusdagen med anvendelsen af SM i undervisningen forløber planmæssigt og effektivt.

De ni centrale begreber, eller hv-spørgsmål er:

- *“Hvem*
- *Hvad*
- *Af hvem*
- *Hvornår*
- *Med hvem*
- *Hvor*
- *Hvordan*
- *Ved hjælp af hvad*
- *Hvorfor”* (2012, s. 19).

Inden for det didaktiske område findes der flere forskellige didaktiske modeller. Der kan eksempelvis være tale om den femtakkede stjerne eller den didaktiske trekant (2012, s. 60). På den didaktiske model herunder har jeg ladet mig inspirere af Jank & Meyers femtakkede stjerne, idet jeg mener, at den medtager alle de centrale begreber for en kursusdag; alt bliver derfor husket.



Figur nr. 8

(Sørensen 2016, s. 37)

Modellen er stort set sammenlignelig med Jank & Meyers femtakkede stjerne, dog har jeg tilføjet et element af en kontinuerlig refleksion, således både deltagere og facilitator tvinges til løbende at reflektere over forløbet, jvf. Dewey senere i kapitlet. Elementerne skal ikke nødvendigvis benyttes kronologisk, hvorfor man kan hoppe rundt i modellen, som man har behov for.

Helt konkret anvender jeg modellen til at skabe et didaktisk design, en didaktisk ramme for udførelsen af kursusdagen for undervisere og studerende.

6.1.3 KIE-modellen - en innovativ didaktisk planlægningsmodel

Overordnet lægger jeg jo som sagt i designet op til, at underviserne i samarbejde med de studerende får mulighed for at tænke kreativt og anderledes. De får mulighed for at tænke "ud af boksen" og deltage i et innovationsforløb. Nyere forskning peger på, at kreativ udfoldelse til en vis grad er dependent af de muligheder, der ligger i det at interagere personer imellem, og det som denne sociale kontekst fremskaffer (Lund & Jensen 2011,

kap. 8 s. 2). Af dette kan jeg kort udlede, at kreativiteten gennemgår en udvikling, når flere personer i en social interaktion; herunder studerende og undervisere, samarbejder.

Innoverende tænkning eller et innovationsforløb forekommer ifølge Ebbe Kromann i tre mulige læringsrum; nemlig i det *kreative* læringsrum, i det *innovative* læringsrum og ved *entreprenørskab*; KIE-modellen. Denne model er valgt ud fra, at jeg lægger op til en innovativ kursusdag. Modellen sætter rammerne for sådan en dag på en relevant facon, idet den først og fremmest er innovativ i sine mål, og idet den guider deltagerne på vej i processen, således udviklingen fastholdes. Læringsrummene skal forstås som værende både mentale og fysiske (Kromann 2009, s. 30). Kromann inddrager KIE-modellen i den almene skoleundervisning, dog har jeg valgt at anvende modellen i dette projekt for at synliggøre den igangværende process samt for at inddrage de studerende i netop processen som omtalt tidligere.

- Det *kreative* læringsrum kendetegnes ved, at der er mulighed for at tænke store og anderledes tanker samt at bryde med vanetænkning. Dette fører til, at nye idéer kan skabe nye visioner og/eller problemstillinger. Der kan i dette læringsrum tænkes helt ud af boksen og fordomsfrit. Der er ikke nogen, der må sige: "Nej, det kan desværre ikke lade sig gøre". Alt er derfor muligt, og alt medtages (2009, s. 31).
- Det *innovative* læringsrum fordrer, at de nye idéer tematiseres, de systematiseres, de kategoriseres, de analyseres samt de gives værdi og retning. De prioriteres. Ydermere tilskrives de til brugbare anvendelser og løsninger i praksis, herunder til at udvikle anvendelsen af SM i undervisningen. Dette vil sige, at deltagerne i kursusdagen indkredser og opstiller konkrete løsningsmodeller, der forfines, undersøges eller forkastes. Herved fremkommer der til sidst et produkt eller et koncept (2009, s. 32).
- Det *entreprenante* læringsrum er karakteriseret ved, at den løsning, der udvælges som værende brugbar, kan omsættes til handling og dermed føres ud i praksis. Dette læringsrum fokuserer desuden på at få produktet eller konceptet "ført ud i livet" (2009, s. 31-33).

KIE-modellen fordrer en socialkonstruktivistisk, pragmatisk og reflektiv forståelse af og tilgang til læring, idet deltagerne af kursusdagen skal konstruere noget sammen, de skal rent praktisk udføre aktiviteter, som skal få dem til at tænke over det gjorte; til at reflektere. Et

eksempel på en sådan teori er John Dewey's læringsteori, hvor de studerende lærer gennem handling med efterfølgende refleksion. Jeg har bevidst ikke anvendt Wengers teori om praksisfællesskaber i dette kapitel, idet den ikke indeholder et begreb af refleksion og derfor ikke kan anvendes i denne henseende.

6.1.4 Refleksion ifølge John Dewey

Læring konstrueres ifølge Dewey ved hjælp af begreberne *aktivitet*, *erfaring* og *rekonstruktion* (Dewey 1980, s. 14).

Læring sker ved *aktivitet* med efterfølgende refleksion og kan konstrueres som følgende:

1. *Forvirring.*
2. *Foreløbig fortolkning.*
3. *Undersøgelse/analyse.*
4. *Opsættelse af hypotese.*
5. *Handling* (1980, s. 167).

Overført til KIE-modellen betyder ovenstående konstruktion, at deltagerne gennemgår de fem stadier.

1: Deltagerne er i begyndelsen af det kreative læringsrum forvirrede. De skriver meget forskelligt ned på forskellige gule lapper; der er kun en enkelt rettesnor, som hedder, at det skal have noget at gøre med at finde eventuelle løsningsforslag til UC's formodede problemstilling med de studerendes anvendelse af SM i undervisningen, dog med muligt afsæt i neurovidenskaben.

2: I det innovative læringsrum sker en foreløbig fortolkning; deltagerne tolker på hinandens gule lapper; idéer.

3: Stadig i det innovative læringsrum starter en undersøgelse og analyse af de forskellige idéer. Deltagerne udvælger nogle idéer, som forfines.

4: Slutteligt i det innovative læringsrum opsættes hypoteser for de forskellige idéer. De forfines yderligere og nogle forkastes indtil én idé færdiggøres til at føre ud i livet.

5: I det entreprenante læringsrum føres idéen så meget ud i livet, som det nu kan gøres. Der handles i form af at kontakte mulige samarbejdspartnere med mere.

Læring sker ifølge Dewey ved *erfaring*. Erfaringsbegrebet er bygget op af to dele; nemlig af en aktiv del og af en passiv del. Den aktive del består i, at deltageren er forsøgende eller

handlende. Den passive del består i, at deltageren gennemgår eller underkaster sig kognitivt, reflektivt (1980, s. 157).

I den aktive del er forandring det essentielle element, idet det omhandler deltagerens bevidsthed om de forskellige konsekvenser, en eventuel forandring medfører (1980, s. 157). I KIE-modellen betyder dette, at dagens emne erfares, når denne anvendes i praksis; neurovidenskaben og de øvrige teorier omsættes af deltagerne og bliver sagt højt. Deltagerne opnår en forståelse af teorien, og der opstår dermed en forandring i deltagernes opfattelse af teorien. Hermed opstår der en læring.

Den passive del består i, at teorien bliver diskuteret og gennemgået af deltagerne. De tænker over den, de reflekterer over den (1980, s. 157).

I det spænd, der findes mellem handling og forandring, opstår en læring; en erfaring.

Ifølge Dewey's teori er der først tale om en læring eller forandring, i det øjeblik konsekvensen af udførte handling erkendes (1980, s. 157). I KIE-modellen opnår deltagerne først en erfaring i det øjeblik, at forandringen erkendes; de erkender at neurovidenskaben sammen med øvrige teorier bliver forståelig og brugbar som en neuropædagogisk ramme.

Rekonstruktion fordrer, at deltagerne reflekterer. På baggrund af denne refleksion rekonstrueres den allerede opnåede erfaring (1980, s. 14). Omsat til arbejdet under KIE-modellen betyder dette, at deltagerne kontinuerligt bygger ovenpå deres erfaringer ved hjælp af at reflektere over dem. Især i det innovative læringsrum er dette relevant.

6.1.5 Refleksion

Anskuer jeg elementet af refleksion nærmere, fremkommer det, at for at reflektere skal der opsættes en lang række rammer, som muliggør denne proces; herunder KIE-modellen som sætter rammerne for selve tilgangsmåden. Det fysiske- og psykiske miljø skal fordre, at det er muligt at arbejde, diskutere og dermed reflektere på en tryk facon. KIE-modellen fordrer desuden, idet der er tale om et praksisfællesskab, jvf. Wenger, at deltagerne forhandler meninger sammen, at de diskuterer på tværs, samt at de bliver udfordret, hvilke ligeledes danner rammer for og støtter refleksion. Deltagerne har via KIE-modellen samt mit didaktiske design, hvor der er indlagt pauser (se dagens program senere i kapitlet), mulighed for at udtrykke denne refleksion til de øvrige deltagere. Helt konkret er der tale om, at de studerende såvel som underviserne har mulighed for at reflektere over, hvorfor de anvender SM i undervisningen, som de gør. De kan formidle denne refleksion videre til de øvrige deltagere, således disse kan komme i betragtning i forhold til mulige idéer samt løsningsforslag.

6.2 Facilitering af en kursusdag på UC

Jeg vil herunder beskrive kursusdagens afholdelse og indhold ved hjælp af figur nr. 8. Jeg vil inddrage alle elementer i kursusdagen ved hjælp af de fem takker; *hvem, hvad, hvornår, hvordan og hvorfor*. De fem takker kan hver have op til flere forskellige punkter repræsenteret. Ydermere vil jeg beskrive den løbende *evaluering*.

Hvem er involveret?

For at facilitere en kursusdag, skal flere forskellige personer involveres:

Jeg vil lægge ud med at inddrage ledelsen for pædagoglinjen ved pågældende UC. Dernæst skal undervisere på pædagoglinjen og studerende indbydes. Jeg vil derfor fremlægge mit didaktiske design for ledelsen og i samarbejde med den og via mailsystemet, der er tilknyttet institutionens intranetside Canvas, rundsende en indbydelse til kursusdagen til alle studerende på pædagoglinjen. Underviserne indbydes via ledelsen. Jeg vil indbyde de studerende til en dag, hvor de har mulighed for at have påvirkning på institutionens regler og guidelines.

Herudover notificeres køkkenpersonalet, idet de skal levere forplejningen for dagen.

Opsummeret betyder dette, at jeg selv som facilitator er involveret både før, under og efter kursusdagen, idet jeg udformer og udfører undersøgelser samt indsamler empiri. Jeg udfører det didaktiske design, jeg faciliterer selve kursusdag, og jeg deltager i opfølgingsmødet/-møderne efter kursusdagens afholdelse. Ledelsen er involveret før og efter kursusdagen.

Dette da den skal bidrage til at invitere de studerende samt underviserne. Ydermere skal ledelsen godkende et eventuelt budget og deltage i opfølgingsmødet/-r. Underviserne er involveret både før, under og efter dagen. Underviserne har kontaktet mig med henblik på at få løst deres problemer i forhold til de studerendes brug af SM i undervisningen. Én af underviserne har bidraget med empiri til min undersøgelse. Alle undervisere deltager på selve dagen. Én eller flere af underviserne deltager desuden i opfølgingsmødet/-erne.

Nogle af de studerende deltager forud for dagen med interviews, mens andre deltager ved at blive observeret. De studerende deltager på selve dagen. Nogle af de studerende deltager desuden i opfølgingsmødet/-erne. Køkkenpersonalet bidrager på selve dagen ved som sagt at levere maden.

Hvad skal inddrages?

Her er der hovedsageligt tale om indholdet for dagen, samt metoden.

Dagens indhold

I løbet af kursusdagen omsættes neurovidenskaben i samarbejde med deltagerne til en neuropædagogisk ramme. Ydermere arbejder deltagerne i de tre forskellige læringsrum som nævnt tidligere. Der vil herunder være en præsentation til eksempler på, hvordan neurovidenskaben kan omsættes til neuropædagogik, samt en præsentation til hvad deltagerne skal foretage sig i de tre læringsrum.

Neuropædagogik

Der vil her blive nævnt konkrete eksempler fra min empiri på, hvad der er blevet observeret og fortalt i forbindelse med, at de studerende har anvendt SM i undervisningen. Deltagerne bedes komme med eksempler på, hvorfor de eller en medstuderende har anvendt SM i timerne (hvis dette er tilfældet), og hvordan de har anvendt dem. Sammen skal neurovidenskaben eksemplificere, hvad der sker inden i de studerendes kroppe, således deltagerne kan komme med idéer til, hvad underviserne og de studerende kan gøre sammen. Konsulenten eller undertegnede kommer med eksempler på, hvordan neurovidenskaben kan omsættes til pædagogisk praksis fra andre felter. Dette så deltagerne ikke replikerer eksemplerne, når de skal arbejde i de tre læringsrum fra KIE-modellen. Deltagerne skal selv komme med løsninger eller nye idéer, således de får arbejdet med materialet. Deltagerne må gerne inddrage andre teorier end neurovidenskaben, dog skal fokus være på, at vi har en viden om, hvad der sker inde i kroppen, når vi eksempelvis bliver sløve, og arbejde ud fra dette. Anvender især de studerende andre teorier, som de har lært i forbindelse med deres studie, træner denne øvelse dem desuden i at koble flere forskellige teorier.

Det kreative læringsrum

Deltagerne bliver som nævnt tidligere delt op i grupper med fire-seks deltagere i hver gruppe afhængigt af, hvor mange deltagere der er til stede på dagen. Grupperne sætter sig ved hver deres klynge med borde og med hver deres tavle til rådighed. Materiale med neurovidenskab uddeles, således de hurtigt kan genopfriske, hvad der blev sagt først på dagen. Til rådighed skal deltagerne have fire-seks skriveredskaber samt en bunke post-its. Den enkelte deltager skriver nu alle sine egne idéer om anvendelse af SM i undervisningen ned; også idéer som er funderet i andet end neurovidenskab, dog skal deltagerne have en teoretisk baggrund for at komme med idéen. Idéerne må være kreative, store, anderledes og sjove; alt er, som nævnt tidligere, tilladt. Alle deltagernes post-its hænges op på tavlerne, og de fremlægges for

hinanden i grupperne. Deltagerne forklarer, hvorfor de er kommet med idéen og på hvilket teoretiske grundlag (der er ikke tid til en lang teoretisk redegørelse for alle idéer).

Det innovative læringsrum

I dette læringsrum skal alle idéerne inddeles i kategorier. De enkelte grupper bliver på baggrund af fremlæggelserne fra det kreative læringsrum enige om nogle kategorier.

Overskrifterne på disse kategorier skrives forskellige steder på den tildelte tavle med rigeligt plads omkring sig. Herefter hænges de forskellige idéer op under netop den kategori, de kunne tilhøre. Idéerne i de forskellige kategorier analyseres; nogle idéer kan eventuelt skrives sammen til én idé, og nogle kategorier kan eventuelt slås sammen til én kategori, således der sker en naturlig udvælgelsesproces. Måske omskrives og videreudvikles én idé på baggrund af en anden, mens andre helt forkastes. Én idé udvælges, som gruppen arbejder videre med at forfine, således den er klar til en endelig gennemgang.

Det entreprenante læringsrum

I det entreprenante læringsrum skal gruppernes idéer gennemgås, gennemtænkes og forfines så meget som muligt. Alt skal stadig holdes på et teoretisk niveau, dog skal idéen være fuldstændig klar til brug og klar til, at udnævnte tovholdere kan samle enderne og eventuelt uddelegere opståede opgaver i form af at kontakte forskellige folk eller lignende. De enkelte grupper nedskriver, hvem der kan kontaktes, om idéen koster penge at iværksætte og derfor skal budgetteres og dermed fremlægges for ledelsen, og meget andet.

Når de forskellige grupper har udvalgt og forfinede deres idé fremlægges den for de andre grupper. Herefter diskuterer grupperne med hinanden og udvælger én eller måske flere idéer. Derefter går alle grupperne samt facilitator sammen tilbage til det innovative læringsrum. Idéen eller idéerne kan igen videreudvikles og forfines med hjælp fra deltagerne i de øvrige grupper.

I den sidste del af dagen, hvor eventuelle opgaver uddeles, og idéen eller idéerne skal føres ud i livet, går vi igen sammen tilbage og benytter os igen af det entreprenante læringsrum.

Hvorfor skal en fælles kursusdag inddrages?

Denne tak eller dette element er uddybet i undersøgelsesafsnit 2.

Hvordan skal det inddrages?

Når der her tales om *hvordan*, er der tale om flere forskellige aspekter; herunder hvilket lokale samt forplejning:

Lokale:

De fysiske rammer for kursusdagen er bygget op af et forholdsvis stort lokale, der er stort nok til at rumme alle deltagere (der forefindes to af denne slags på pågældende institution), og hvor der er plads til gruppearbejde. Bordene stilles i små klynger af to til tre, således de enkelte grupper sidder rundt om hver deres klynge, der nu udgør ét stort bord. Dette så der er mulighed for at udfolde sig kreativt. Hver gruppe har en tavle af en eller anden art til rådighed, der kun er til rådighed for denne ene gruppe. Alle tavler har samme formål. Disse opstilles i samarbejde med eller af pedellen på institutionen.

Af hjælpemidler skal der ved hvert bord foreligge skriveredskaber, en stor mængde post-its samt A4-ark, hvilke konsulenten eller forskeren tilvejebringer.

Forplejning:

Forplejning for dagen er foreslået ledelsen, idet det vil bidrage til at de studerende får en følelse af at være en del af en reel kursusdag. Kursusdagen er som sådan bygget op til at replikere en kursusdag ude i samfundet. Dette klæder de studerende på til at møde praksis; de opnår en praksiserfaring. Ydermere vil forplejning styrke deltagernes indbyrdes relationer og derved styrke praksisfællesskabet, jvf. Wenger i undersøgelsesspørgsmål 2.

Hvornår

Når der her tales om *hvornår*, er der også her tale om flere forskellige aspekter; herunder hvilken dag kursusdagen skal afholdes, samt hvornår på dagen de forskellige elementer skal inddrages:

***Hvornår* skal kursusdagen inddrages/afholdes?**

Kursusdagen skal afholdes på en dato fastsat af ledelsen på pædagoguddannelsen ved UCN. Datoen fastlægges til en gang i foråret/forsommeren.

Hvornår skal de forskellige elementer i kursusdagen inddrages?

For at illustrere hvornår de forskellige elementer i kursusdagen skal inddrages, indsætter jeg herunder en dagsorden.

Kursusdagen er bygget op ved hjælp af en dagsorden:

8.10-8.20: Velkomst og en intro til dagen i form af en kort gennemgang af baggrunden for at afholde en kursusdag, samt en intro til dagens forløb.

8.20-8.45: Gennemgang af dagens indhold. Hvordan skal vi arbejde med at udvikle og innovere anvendelsen af SM i undervisningen (Dette uddybes senere i designet).

8.45-8.50: Pause

8.50-9.40: Gennemgang af neurovidenskaben.

9.40-9.55: Formiddagspause med kaffe, the samt frugt.

9.55-10.40: Fælles omsætning af neurovidenskaben til neuropædagogik. Hvad kan vi gøre med den baggrundsviden, som vi har opnået via neurovidenskaben?

10.40-10.45: Pause.

10.45-12.00: Gruppearbejde i *det kreative - og det innovative læringsrum*. Afslutning med en opsamling. Grupperne holder selv en kort pause. Her er det vigtigt at grupperne oplever at komme i *Flow*; jævnfør Mihaly Csikszentmihalyi (Hansen, Thomsen & Varming 2006, s. 138)

12.00-12.40: Frokostpause med frokost fra kantinen.

12.40-13.30: En præsentation af de forskellige gruppers resultater.

13.30-13.35: Pause

13.35-14.10: En udvælgelse af et egnet produkt eller idé. Hvilken idé skal der arbejdes videre med?

14.10-14.15: Pause

14.15-15.00: Uddelegering af, hvem der gør hvad i forhold til at få produktet eller idéen ført ud i livet (hvad skal der undersøges, hvem skal kontaktes, en tovholder blandt underviserne og en tovholder blandt de studerende udvælges til at navigere mod målet). Tovholderne har blot til formål at holde styr på alle ender, idet deltagerne gerne ved hjælp af det entreprenante læringsrum skulle have udvalgt et mere eller mindre færdigt produkt eller idé.

15.00: Tak for i dag.

Med min neurovidenskabelige viden har jeg valgt at indlægge en stor mængde pauser for at holde deltagerens arousalniveau, således de kan fokusere og koncentrere sig om opgaven.

Efter en måned aftales det, at der bliver afholdt et møde mellem tovholdere, ledelse samt facilitator for at følge op på produktet eller idéen, således deltagerne stadig føler, at der bliver lyttet. Ligeledes samles der op på, om tovholder har styr på løse ender med mere.

Refleksion løbende:

Anskuer man modellen inspireret af Jank & Meyer, ses det, at jeg har valgt at tilføje et element, således den kommer til at indeholde yderligere et element; nemlig en kontinuerlig refleksion eller evaluering af de fem elementer for modellen. Jeg har valgt at tilføje dette, da en konsulent eller forsker må være forberedt på, at der som tidligere omtalt kan opstå uventede tiltag på grund af brugerinddragelse, som nødvendigvis må medtænkes i udførelsen af en kursusdag. Ydermere bidrager en evaluering til at holde kursen for kursusdagen samt i perioden efter.

Ovenstående model er tiltænkt som værende en retningsviser og bør derfor ikke anvendes stringent.

6.2.1 Begrænsninger

Facilitator skal i forbindelse med en kursusdag af ovenstående karakter medtænke eventuelle begrænsninger. Eksempelvis kan der opstå en naturlig begrænsning på, hvor mange der rent lovmæssigt må opholde sig i kursuslokalet af gangen. Skal der derfor begrænses i antallet og nogle udvælges, eller findes der et større lokale, hvor der er plads til alle? Hvordan vil ledelsen prioritere, og hvad er muligt indenfor grænserne? En anden begrænsning eller hensyn kunne være spørgsmålet om, hvor mange studerende der kan deltage kontra antallet af undervisere; en eventuel overvægt i undervisere kan skabe en ulig "magtfordeling" i form af, at underviserne vil være overrepræsenterede, og alle mulige - og umulige idéer vil derfor ikke blive bragt til bordet. Det er min hypotese, at de studerende fremkommer med andre idéer og mulige løsningsforslag end underviserne, idet det er dem, der potentielt anvender SM i undervisningen og ikke underviserne. De har derfor et andet perspektiv på emnet end underviserne. Der kan også opstå det, at der fra ledelsens side nedlægges veto mod den eller de udviklede idéer, hvis der eksempelvis ikke er penge i budgettet til at føre den ud i livet. Ydermere kan kursusdagen udelukkende lade sig gøre, i så fald at både undervisere og de studerende ønsker at tage aktiv del i den og bringe eventuelle idéer på banen. Andre begrænsninger kan også opstå og må tages ad hoc, som beskrevet i afsnittet om didaktiske modeller.

Litteraturliste:

- Adler, Bjørn & Holmgren, Hanna, 2000: **Neuropædagogik - om kompliceret læring**. 1. udgave 1. oplag. Kroghs forlag.
- atak.dk: **Hvad er sociale medier?** Lokaliseret d. 11. april 2017 kl. 12.23 på atak's websted: <http://www.atak.dk/sociale-medier/hvad-er-sociale-medier/>
- Brinkmann, Svend & Tanggaard, Lene, 2010: **Kvalitative metoder**. 1. udgave 4. oplag. Hans Reitzels Forlag
- dcum.dk: **Sociale medier i undervisningen**. Lokaliseret d. 18. maj 2017 kl. 15.57 på dcum's websted: <http://dcum.dk/artikler-og-debat/sociale-medier-i-undervisningen>
- Dewey, John, 1980: **Demokrati og uddannelse**, 1. udgave. Forlaget Klim.
- Ebdrup, Niels, 2013: **Tidsskrifter vil ikke trykke tværvidevidenskab**. Lokaliseret d. 4. april 2017 kl. 12.54 på netsiden Videnskab.dk: <http://videnskab.dk/kultur-samfund/tidsskrifter-vil-ikke-trykke-tvaervidenskab>
- edu.au.dk: **Teknologien forstyrrer undervisningen**. Lokaliseret d. 10. april 2017 kl. 16.35 på edu's websted: <http://edu.au.dk/aktuelt/nyhed/artikel/teknologien-forstyrrer-undervisningen/>
- fagbladet3f.dk: **Facebook i arbejdstiden er et stigende problem**. Lokaliseret d. 10. april 2017 kl. 16.08 på fagbladet 3f's websted: <https://www.fagbladet3f.dk/nyheder/46d7bb6e7b5d4bdcb1432218571b8900-20111201-facebook-i-arbejdstiden-er-et-stigende-problem>
- Fredens, Kjeld, 2004: **Mennesket i hjernen - en grundbog i neuropædagogik**, 1. udgave, 4. oplag. Hans Reitzels Forlag.
- Frederikshavn.dk: **Politik for adfærd på de sociale medier**. Lokaliseret d. 10. april 2017 kl. 15.50 på Frederikshavn Kommunes websted: <https://frederikshavn.dk/PDF%20Dokumenter/HR-Loen-og-Personale/Politik%20for%20adf%C3%A6rd%20p%C3%A5%20Sociale%20Medier.pdf>
- From, Dorte, 2016: **Neuropædagogik**. Lokaliseret d. 16. marts 2017 kl. 13.03 på Socialstyrelsens websted: <https://vidensportal.dk/handicap/voksne-med-udviklingshaemning/indsatser/videoanalyse-i-netvaerksgrupper>
- Gade, Anders, 1997: **Hjerneprocesser**, 1. udgave, 6. oplag. Forlaget Frydenlund.

- Hansen, Mogens, Thomsen, Poul & Varming, Ole, 2006: **Psykologisk Pædagogisk Ordbog**. 15. udgave. 1 oplag. Hans Reitzels Forlag.
- Hart, Susan, 2006: **Hjerne, samhørighed, personlighed - introduktion til neuroaffektiv udvikling**. 1. udgave. 3. oplag. Hans Reitzels Forlag.
- Hart, Susan, 2016: **Neuroaffektiv udviklingspsykologi 1. Makro- og mikroregulering**. 1. udgave. 2. oplag. Hans Reitzels Forlag.
- Hattie, John & Yates, Gregory, 2015: **Synlig læring og læringens anatomi**. 1. udgave. 3. oplag. Forlaget Dafolo.
- Højbjerg, Henriette, 2014. Hermeneutik. I: Fuglsang, Lars, Bitsch Olsen, Poul & Rasborg, Klaus: **Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne**. 3. udgave 2. oplag. Forlaget Samfundslitteratur.
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert, 2012: **Didaktiske modeller - grundbog i didaktik**. 1. udgave. 4. oplag. Forlaget Gyldendals lærerbibliotek.
- Jensen, Iben, 1998: **Interkulturel kommunikation i komplekse samfund**. 1 udgave, Roskilde universitetsforlag.
- kl.dk: **Facebook på jobbet - en guide til privat brug af sociale medier i arbejdstiden**. Lokaliseret d. 10. april 2017 kl. 15.43 på Kommunernes Landsorganisations websted: https://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_68712/cf_202/Guide_til_sociale_medier_i_arbejdstiden.PDF
- Kristiansen, Søren & Krogstrup, Hanne K., 1999: **Deltagende observation**. 1. udgave. 5. oplag. Hans Reitzels forlag.
- Kromann 2009. I: Skånstrøm, Lasse,: **Innovation i den nye læreruddannelse**. Forlaget IDEA og Selvstændighedsfonden.
- Kvale, Steinar, 1997: **Interview - en introduktion til det kvalitative forskningsinterview**. 1. udgave, 9. oplag. Hans Reitzels forlag.
- Kvale, Steinar, & Brinkmann, Svend, 2015: **Interview - det kvalitative forskningsinterview som håndværk**. Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, Anna C, & Borum, Martha, 2013: **Tjekker, tjekker, tjekker**. Lokaliseret d. 27. maj kl. 13.52 på Journalisten.dks websted: <http://journalisten.dk/tjekker-tjekker-tjekker>

Larsen, Malene Charlotte, 2010: **Unge og online sociale netværk - en neksusanalytisk undersøgelse af medierede handlinger og offentlige diskurser.**

http://vbn.aau.dk/files/36940773/ph-d-afhandling_malene-charlotte-larsen.pdf

Laursen, Erik, 2013. I: Jacobsen, Michael H., Laursen, Erik & Olsen, Jan B.,:

Socialpsykologi - en grundbog til et fag. 1. udgave. 1. oplag. Hans Reitzels forlag.

Lund, Birthe, 2016: **Brugerinddragelse og brugerdreven innovation.** Lokaliseret d. 16.

december 2016 kl. 11.59 på: file:///home/chronos/u-

28133848a07d861055665d3a7ce7f3e838fb7a8d/Downloads/Brugerinddragelse%20og%201%C3%A6ring29%20(1).pdf

Lund, Birthe & Jensen, Julie Borup, 2011. I: Sørensen, Eva & Torfing, Jacob:

Samarbejdsdrevet innovation i den offentlige sektor. 1. udgave 1. oplag. Jurist- og Økonomforbundets Forlag.

Mogensen, Jesper i: Børn & Unge 01, 2015: **Hjerneforskning dur ikke i børnehaven.**

Forlaget for BUPL.

Mortensen, Anni, 2016: **Neuropædagogik og inklusionsdifferentiering.** 1. oplag. 1. udgave.

Aalborg Universitetsforlag.

Nebel, Trine, 2013: **Dit omdømme på sociale medier - sådan kommunikerer du godt med din målgruppe.** 1. udgave. 1. oplag. Forlaget Frydenlund.

nyheder.tv2.dk, 2014: **Facebook-boom - så mange er på de sociale medier i skolen.**

Lokaliseret d. 10. april kl. 16.21 på nyhedertv2's websted:

<http://nyheder.tv2.dk/nyheder/facebook-boom-s%C3%A5-mange-er-p%C3%A5-sociale-medier-i-skolen>

Olsen, Poul Bitsch, & Kaare Pedersen, 2015: **Problemorienteret Projektarbejde: En Værktøjsbog,** 4. udgave, Roskilde Universitetsforlag

Qvortrup, Ane & Wiberg, Merete (red.), 2013: **Læringsteori og didaktik.** 1. udgave, 2.

oplag, Hans Reitzels Forlag.

Ryan, Richard, & Deci, Edward, 2000: **Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions.** *Contemporary Educational Psychology* 25 (1)

Schilhab, Theresa, (red.), 2013: **Pædagogisk neurovidenskab.** 1. udgave, 1. oplag. Udgivet af Århus Universitet.

Schilhab, Theresa i: Børn & Unge 01, 2015: **Hjerneforskning dur ikke i børnehaven.**

Forlaget for BUPL.

socialsucces.dk: **Billedrettigheder på sociale medier - bliver de overholdt?** Lokaliseret d. 28. maj 2017 kl. 20.50 på socialsucces' websted:

<http://www.socialsuccess.dk/billedrettigheder-paa-sociale-medier-bliver-de-overholdt/>

Sørensen, Kristina Nymann, 2016: **Hunde i folkeskolen - kan man det?** Projektaflevering ved AAU.

Tække, Jesper, & Paulsen, Michael, 2013: **Sociale medier i gymnasiet - mellem forbud og ligegyldighed.** 1. udgave. 1. oplag. Forlaget Unge Pædagoger.

ucn.dk 1: **Fakta om UCN.** Lokaliseret d. 10. april 2017 kl. 11.48 på UCN's webside:

<https://www.ucn.dk/om-ucn/presse/presse/fakta-om-ucn>

ucn.dk 2: **Uddannelser.** Lokaliseret d. 10. april 2017 kl. 12.04 på UCN's webside:

<https://www.ucn.dk/uddannelser?sort=geo>

videnskab.dk: **Hvorfor bliver vi afhængige af Facebook?** Lokaliseret d. 19. april 2017 kl.

13.45 på Videnskab's webside: <http://videnskab.dk/sporg-videnskab/hvorfor-bliver-vi-afhaengige-af-facebook>

Wahlgren, Bjarne, Høyrup, Steen, Pedersen, Kim og Rattleff, Pernille, 2002: **Refleksion og læring.** 1. udgave. Forlaget Samfundslitteratur.

Wenger, Etienne, 2004: **Praksisfællesskaber.** 1. udgave. 1. oplag. Hans Reitzels forlag.

Bilagsliste:

Bilag 1 - Interviewguide studerende

Bilag 2 - Interviewguide underviser

Bilag 3 - Transskription Michael

Bilag 4 - Transskription Lene

Bilag 5 - Transskription Kim

Bilag 6 - Transskription Bent

Bilag 1 – Interviewguide studerende

Interviewguide til studerende

Hvem er jeg? Hvad studerer jeg? Hvad handler mine undersøgelser om? Interviewet er anonymt.

Sociale medier (SM) (FB, Snapchat, Instagram, LinkedIn mm.)	<ul style="list-style-type: none">• Hvad forstår du ved SM?• Anvender du SM?• Anvender du dem i undervisningssituationer?• Hvis ja:• Hvilke?• Hvilket værktøj anvendte du? (telefon, tablet, computer)• Hvor ofte anvender du dem?• Hvordan anvender du dem?• Hvornår på dagen/ i en lektion anvender du dem mest? (Er der situationer i undervisningen, hvor du er mere tilbøjelig til at benytte SM? (tidligt/sent), (sulten, træt, stresset))• Hvorfor?• Hvad giver de dig?• Beskriv en undervisningssituation eller -aktivitet, hvor du var meget engageret i opgaven. (evt. spørge ind til tavleundervisning)• Hvad var det i denne aktivitet, som gjorde, at du engagerede dig?
Undervisningen	<ul style="list-style-type: none">• Hvad i undervisningen får dig til at deltage aktivt? (Materialet, faget, emnet, undervisningsformen, underviseren, det fysiske læringsmiljø, relationen til underviser og medstuderende, fællesskabet mm.?)• Hvordan deltager du i undervisningen, hvis du er på SM?• Hvordan oplever du, at andre studerende anvender SM i undervisningen?• Hvilken effekt har det på dig for din deltagelse og koncentration i timerne?• Hvad er holdningen generelt på UC fra undervisernes side?• Hvad er en god og motiverende undervisning for dig? (Giver det mening?)• Har I som studerende mulighed for at deltage i planlægningen af undervisningen? Evt. hvordan?• Hvordan ser underviseren hos dig, om du deltager eller ej/er motiveret eller ej? Hvilke tegn kan underviseren se?
Evt. løsningsforslag (Hvis det fremgår af	<ul style="list-style-type: none">• Har du ønske om at mindske brugen af SM i timerne?• Hvis ja:• Hvorfor?

interviewet, at brugen af SM i timerne er problematisk, stilles disse spørgsmål	<ul style="list-style-type: none">● Hvad tænker du, at der skal til for at mindske brugen?● Hvordan kunne de studerende og underviserne i fællesskab arbejde med brugen af SM i timerne?● Hvad skulle formålet med dette være?
---	---

Bilag 2 - Interviewguide underviser

Interviewguide til underviser

Hvem er jeg? Hvad studerer jeg? Hvad handler mine undersøgelser om? Interviewet er anonymt.

Sociale medier (SM) (FB, Snapchat, Instagram, LinkedIn mm.)	<ul style="list-style-type: none">• Hvad forstår du ved SM?• Hvad er din holdning til brug af SM i timerne?• Oplever du, at de studerende anvender SM i din undervisning?• Hvis ja til spg. 3:• Hvordan ser du dette?• Hvor ofte oplever du det?• Hvornår på dagen eller i den enkelte lektion oplever du, at de studerende bruger SM i undervisningen?• Hvordan oplever du de studerendes anvendelse af SM i undervisningen? (Som et problem? Som noget positivt?)• Hvordan har du det, når de studerende er optagede af SM?• Gør du da noget for at forhindre, at de studerende er på SM?• Hvis ja:• Hvad?• Hvordan?• Hvorfor?
De studerendes opmærksomhed, engagement og læring	<ul style="list-style-type: none">• Hvordan oplever du de studerendes opmærksomhed og engagement i undervisningen? Eksempler? Uddybning?• Hvordan oplever du de studerendes opmærksomhed og engagement, når de er på SM? Eksempler? Uddybning?• Hvordan oplever du de studerendes læring, når de er på SM? Eksempler? Uddybning?
Din undervisning	<ul style="list-style-type: none">• Hvornår på dagen og i den enkelte lektion oplever du, at de studerende deltager aktivt?• Hvornår er du mest engageret i undervisningen? Hvorfor?• Hvornår på dagen og i en lektion er du mest engageret i din undervisning?
De andre underviseres oplevelser	<ul style="list-style-type: none">• Oplever du de studerendes brug af SM i undervisningen som et generelt problem på UC?• Hvis ja:• Hvilke tiltag anvendes der for at mindske brugen af SM i undervisningen?• Hvad tænker du, at der skal til for at mindske brugen?• Hvordan kunne underviserne og de studerende i fællesskab arbejde med brugen af SM i timerne?• Hvad skulle formålet med dette være?

Bilag 3 - Transskription Michael

Interview med Michael d. 7. april 2017. Vi sidder overfor hinanden i et tomt klasselokale.

Forsker: *“Det er som sagt om anvendelse af SM i undervisningen.”*

Michael: *“Ja, det bruger jeg meget.”*

Begge griner.

Forsker: *“Ja...?”*

Michael: *“Det er der os’ meget omtale om.”*

Forsker: *“Hvad forstår du ved SM?”*

Michael: *“Det er for mig alt fra Skype, Snapchat, Twitter, FB, Instagram - jeg er med på det hele.”* Griner.

Forsker: *“Anvender du SM i undervisningen?”*

Michael: *“Jeg har fra starten af anvendt Canvas til at... i form af notater, for det er der jeg skriver inde på. (...) Det kan godt ske, at jeg lige kommer til at bruge Facebook (...) Jeg bruger måske lidt Facebook, det vil jeg gerne indrømme. Men jeg vil sige, at jeg ikke er sådan en, der sidder og kører mig fast på det i timerne. Det er mere i pauserne. Men samtidig har jeg os’ min mobil nede i lommen, hvor jeg kører alle de andre ting som Instagram og...”*

Forsker: *“Okay, det kan du godt køre samtidig så?”*

Michael: *“Ja, ja. Jeg vil sige, at jeg godt kan komme til at lave sådan et trick. På computeren sidder jeg kun på Canvas, men på mobilen sidder jeg sådan lige og skal på Snapchat og sådan nogle ting der.”*

Forsker: *“Hvilket værktøj anvender du?”*

Michael: *“Jeg anvender både mobilen om min computer. På computeren er jeg altid på Canvas og bruger den til arbejde... Computeren den er meget mere synlig, så lærerne vil have meget mere fokus på computeren, fordi det er den, der er synlig. Men jeg kan sagtens sidde og arbejde og lytte samtidig (...) Jeg sidder os’ langt fremme i klassen (...) Jeg er meget mere med i undervisningen, når jeg sidder fremme, så er jeg mere med.”*

Forsker: *“Hvor ofte tror du, at du sådan lige kigger på din telefon i løbet af en time?”*

Michael: *“Jeg tror, at det er ret stabilt. Jeg tror, at jeg tager den op... Men det er faktisk sådan lidt, for ofte kommer jeg til at tage den op af lommen uden lige at tænke over det. Men den kan godt komme op sådan ti gange måske. (...) Jeg tjekker min mobil op til de ti gange på en time, men jeg er som sådan ikke aktiv på SM i timen. Det er mest i pausen.”*

Forsker: *“Det, jeg hører dig sige, er, at du anvender dem ret ofte, dog ganske kort?”*

Michael: *“Ja kort. (...) Jeg føler, at de andre bliver meget fraværende, når de er på eksempelvis Facebook i længere tid af gangen. Det kan godt irritere mig, fordi de ligesom ikke er en del af fællesskabet og de fælles diskussioner på klassen. Jeg kan os’ godt selv tjekke flere forskellige platforme i timerne; jeg gør det lidt diskret via min telefon, som jeg lige snupper hurtigt op af jakkelommen, kigger hvad der er sket og så ned med den igen.”*

Forsker: *“Hvornår på dagen anvender du SM?”*

Michael: *“Jamen det gør jeg flere gange, men det er nok mest hen mod slutningen af timen og også slutningen af dagen, hvor jeg tjekker telefonen mest. Det er ofte, hvis man lige skal tjekke, hvad klokken er, så kommer jeg lige til at se, at der er sket noget, og så bliver man jo lige nødt til at tjekke, hvad det er. Det er nok mest bare en vane.”*

Forsker: *“Beskriv en undervisningsaktivitet, hvor du engagerede dig.”*

Michael: *“Jamen jeg vil faktisk sige, at inden jeg kom på det her speciale, sad jeg endnu mere på SM på mobilen, end jeg gør nu, for efter vi er kommet over på vores specialområder, fanger det (emnerne) mig på en helt anden måde, for det er det her, jeg vil.”*

Forsker: *“Det er noget, der interesserer dig?”*

Michael: *“Jeg føler, jeg er meget mere engageret, for jeg lytter meget mere. Fx. i går. Tiden gik bare sådan her (Michael knipser). Vi havde om noget neuropsykologi og sådan nogle ting. Altså, jeg er stadig aktiv (på SM), men jeg mener faktisk, at jeg er mindre aktiv på mobilen nu. Det er noget, der interesserer mig, eller det gjorde det andet også, men det er noget jeg selv har valgt.”*

Forsker: *“Hvis I har ganske alm. tavleundervisning, er der så....”*

Michael: (Afbryder) *“Det er kedeligt.”*

Forsker: *“Kunne det være indholdet, det sociale i klassen?”*

Michael: *“Jeg kan godt sidde og falde lidt hen ved tavleundervisning, når de (underviserne) underviser, og vi sidder og lytter. Det, synes jeg, er kedeligt. Fx. læser vi mange ting, som indgår i undervisningen. Det indgår ofte som baggrundsviden, hvilket man lige skal vænne sig til. Hvis der ikke kommer nyt (teori) i undervisningen, bliver det os' kedeligt.”*

Forsker: *“Er det træls, eller engagerer det dig lidt mere?”*

Michael: *“Jeg synes, det er lidt sådan både og. På en måde kan det undre mig, for det gør, at man skal være meget selvstændig. Det er vigtigt, at du laver det her. Underviserne forventer bare, at du læser det.”*

Forsker: *“Hvad kan motivere dig til at tage aktivt del i undervisningen?”*

Michael: *“Jamen jeg kan godt lide at blive presset sådan lidt; blive skubbet ud over kanten. Det skal helst være lidt svært. Hvis der kommer noget uventet. Jeg skal ligesom tænke mere over tingene.”*

Forsker: *“Hvordan oplever du, at de andre studerende anvender SM i undervisningen?”*

Michael: *“Ah, nu skal jeg jo passe på, hvad jeg siger. Ej, jeg vil sige, at det er lidt blandet. Der er mange, der gør meget brug af computeren og sidder meget med andre medier. En stor gruppe bruger bl.a. FB og nyheder, sport.”*

Forsker: *“Hvilken effekt har det på dig, at de bruger SM? Har det nogen effekt?”*

Michael: *“Det er lidt at modsige sig selv, for jeg gør det jo os' selv, men jeg synes bare, at... Fx. når nogen sidder derovre, så ved jeg, jeg ved bare, at de sidder på FB. Jeg kender personerne. De sidder bare og kigger på det der. Det kan godt irritere mig lidt. Det er os' et spørgsmål om, hvordan man bruger medierne. I undervisningen skal du ikke sidde en hel time og kigge på FB eller et eller andet andet.”*

Forsker: *“Der er meget etik og moral med i det på den måde?”*

Michael: *“Jaa.”*

Forsker: *“Hvad med underviserne, hvad siger de til det?”*

Michael: *“Generelt har de ikke sagt sådan så meget. De har nok lidt den holdning, at det går ud over dig selv, men jeg ved det faktisk ikke”*

Forsker: *“Har I mulighed for at komme med idéer til undervisningen?”*

Michael: *“Jeg synes faktisk, at de er gode til at høre os ift. det.”*

Forsker: *“Så I har en smule at skulle have sagt ift. det?”*

Michael: *“Ja. De forskellige lærere har deres metode at undervise på, men de tager det til sig, når vi siger nogle ting. Det vil de lige bearbejde. Det er de gode til.”*

Forsker: *“Giver det dig noget, at I bliver hørt? Noget fællesskabsfølelse? En form for ligeværdighed?”*

Michael: *“Det er godt, for ellers kan det godt lidt ende med, at det bare sådan kører lidt af sporet. Det er sundt, at man lige går ind og lytter lidt til, hvad de studerende mener.”*

Forsker: *“Hvad er god og motiverende undervisning for dig? Vi har lidt været inde på det.”*

Michael: *“Jamen jeg er lidt fra den gamle tid, hvor der var meget på tavlen, men jeg kan faktisk bedre li’, når de ikke laver det på tavlen. Hvis de gerne vil vise noget, kan jeg godt li’ at de bruger nogle hjemmesider og noget. Evt. på PP.”*

Forsker: *“Undervisningsformen har betydning for din motivation til at deltage aktivt, kan jeg forstå, men...”*

Forsker: *“Har du et ønske om at nedsætte brugen af SM i undervisningen, sådan generelt?”*

Michael: *“Jeg ville ønske... Altså der har fx. lavet sådan, at man ikke kan spille heroppe. Det begrænser mange på en god måde. Jeg ville ønske, at man kunne blive lidt bedre til at begrænse, hvor meget tid man sidder og bruger på de forskellige sider. Men læreren kan jo stadig ikke se, hvad de sidder og kigger på.”*

Forsker: *“Hvad tænker du, at der skal til, for at denne her brug af SM bliver mindsket?”*

Michael: *“Altså det lyder lidt mærkeligt det her. Kan du huske det der øre der, hvor man kunne se, at det enten blev grønt eller rødt afhængigt af, hvor meget larm der var. Det kunne være smart, hvis de kunne lave samme boks, hvor de kunne måle, hvor meget SM der bliver brugt.”*

Forsker: *“Ja, ja, det kender jeg godt.”*

Forsker: *“Det jeg hører dig sige, det er, at det er en del af undervisningen. Det er kommet for at blive, eller hvordan?”*

Michael: *“Ja, det er jo en stor del af samfundet. Hvis vi snakker arbejdsmarkedet også, så handler det om, hvordan du bruger det. Ikke om at du bruger det.”*

Forsker: *“Jeg tror faktisk, at jeg har fået svar på mine spørgsmål. Så vil jeg sige mange tak for hjælpen.”*

Bilag 4 - Transskription Lene

Interview med Lene d. 7. april 2017. Vi sidder overfor hinanden i samme klasselokale.

Forsker: *"Hvad forstår du ved SM?"*

Lene: *"Jeg tænker FB, Instagram og sådan."*

Forsker: *"Ikke mails og sådan?"*

Lene: *"Nej ikke rigtig."*

Forsker: *"Er det mere sociale platforme og sådan?"*

Lene: *"Ja."*

Forsker: *"Anvender du SM generelt?"*

Lene: *"Ja, det gør jeg, men jeg er ikke sådan specielt aktiv og lægger billeder og sådan op. Jeg kigger, hvad andre lægger op."*

Forsker: *"Anvender du dem i undervisningssituationer?"*

Lene: *"Ja, nogle gange."*

Forsker: *"Hvilket værktøj anvender du?"*

Lene: *"Nogle gange er det telefonen. Det kommer an på, om det er nogen, der skriver på Messenger, så er det tit telefonen. Eller hvis man lige synes, at undervisningen er lidt kedelig, eller hvis man har siddet i lang tid, så kan jeg os' godt komme til at sidde på Facebook på computeren, men man bruger det jo os' meget til gruppearbejde. Altså vi har tit en studiegruppe-gruppe, så har man sin klassegruppe og så en for hele årgangen, hvor der bliver sat ting ind, så man... Det er jo os' der, man..."*

Forsker: *"Så I inkorporerer SM i undervisningen, hvis man kan sige sådan?"*

Lene: *"Ja, fordi så er det der, man lægger sin opgave op, og så ved man, at uanset hvem der har skrevet den, så hvis man er syg, så har man den stadigvæk."*

Forsker: *"Hvor ofte tror du, du anvender dem (SM) i timerne?"*

Lene: *"Det er meget forskelligt. Det kommer an på, om det (emnet) er noget, jeg har haft, så synes jeg, at det er svært at holde fokus, for så er det ikke sådan nyt for mig. Så er jeg mere på Facebook end hvis det (emnet) er nyt og spændende?"*

Forsker: *"Det vil sige, at det er meget indholdet i timerne, der gør, om du er motiveret for det eller ej?"*

Lene: *"Ja, ja."*

Forsker: *"Hvordan anvender du SM i timerne? Vi har lidt været inde på det."*

Lene: *"Jeg bruger det egentlig mest som sådan et afbræk i timerne i stedet for at kigge i mine noter. Det er meget, når min koncentration ryger."*

Forsker: *"Hvornår på dagen eller i en lektion anvender du mest SM?"*

Lene: *"Sidst på dagen kan jeg godt mærke, at Facebook trækker mere end om morgenen. Man er bare mere fyldt i hovedet. Nu er vi jo lige startet på vores specialisering, så man får bare mega meget information, og så er det svært at blive ved med at holde koncentrationen. Det er os' sidst i en lektion, jeg lige bruger Facebook mest, for vi får ofte Powerpointen udleveret via nettet, og så kan man godt komme til at læse sådan lidt fremad. Så har man jo ligesom læst det selv, og så behøver man ikke lige sådan at skrive noter. De er allerede skrevet ind, og så kommer man til at være på Facebook."*

Forsker: *"Hvad giver SM dig?"*

Lene: *“Jamen de giver mig sådan set ikke rigtig noget; måske et afbræk. Man kommer ligesom til at tænke på noget andet (end undervisningen). Jeg kunne sagtens leve uden Facebook i en uges tid.”*

Forsker: *“Beskriv en undervisningssituation eller aktivitet, hvor du var engageret i opgaven.”*

Lene: *“Jamen det er der meget, der kan. Jeg deltager faktisk meget, men de underviserer, der indbringer praksis og fortæller levende om tingene, og som er gode til at forklare. Deres undervisning følger jeg mere med i end dem, der bare læser op fra deres dias, som ligesom ikke kommer med noget andet.”*

Forsker: *“Noget med at koble teori til praksis og noget med at underviseren skal engagere sig?”*

Lene: *“Ja, det giver mig rigtig meget.”*

Forsker: *“Hvad ved undervisningen kan få dig til at deltage aktivt i undervisningen?”*

Lene: *“Jamen det er faktisk, når mange deltager og kommer ind med noget. Det giver rigtig meget. Ellers bliver det lidt kedeligt.”*

Forsker: *“Det er det der fællesskab; at man gør noget sammen?”*

Lene: *“Ja, det giver mere mening, for så ser man det (emnet) også fra andre synsvinkler, end man selv har. Så kan man jo altid bruge det, som man vil. Det de andre bidrager med.”*

Forsker: *“Hvordan deltager du i undervisningen, når du er på SM?”*

Lene: *“Jamen det kan jeg sagtens være samtidig. Jeg kan godt lytte og deltage (i undervisningen) samtidig med.”*

Forsker: *“Hvordan oplever du, at de andre anvender SM i timerne?”*

Lene: *“Det tror jeg, at alle gør. Jeg har lidt et indblik i, at dem der er meget stille, drengene - meget fordomsfuldt, bruger det mere end de ældre os' måske. De bruger det ikke så meget. Det er de ikke vant til. De er ikke vokset op med det. Det er bare mere naturligt for os unge.”*

Forsker: *“Hvilken effekt har det på dig, at de andre fx. sidder på SM?”*

Lene: *“Et eller andet sted er jeg lidt ligeglad. Så længe, de kan bidrage med noget, så det ikke går ud over ens studiegruppearbejde. Det er træls, hvis de aldrig bidrager. Men hvis det er den måde, de lærer bedst ved; altså at lave noget andet samtidig med, så synes jeg, at det er helt fint.”*

Forsker: *Mht. underviserne, kender du deres holdning til, at man er på SM i timerne?”*

Lene: *“Det er os' sådan lidt forskelligt. Der har jeg lidt et indblik i, at de ældre lærere synes, at det er meget, meget irriterende. Nogle gange bliver de sådan helt sure, hvor de unge måske ikke synes, at det er mega fedt, men de kan godt sige sådan, lidt okay, det går nok.”*

Forsker: *“Det er igen lidt efter, hvad man er vokset op med, eller hvordan?”*

Lene: *“Ja, det tror jeg.”*

Forsker: *“Hvordan er holdningen sådan generelt på UC mht. at anvende SM?”*

Lene: *“Jamen der er ikke sådan nogle generelle retningslinjer, dog er det ikke sådan noget, man lige gør i undervisningen. Man bruger det meget her; der er mange forskellige grupper, hvor der bliver lagt ting op. Men sådan i undervisningen bruger man det ikke.”*

Forsker: *“Har I noget at skulle have sagt om undervisningen? Om selve undervisningsformen mm?”*

Lene: *“Jamen vi har sådan en modulevaluering, men den anvendes jo ikke på os, for det bliver givet videre til de næste, der skal have modulet. Men jeg synes, at lærerne er gode til*

ligesom at lytte til os, hvis vi fx. gerne vil have en pause. så på den måde lytter de til os. Pauserne er der jo, men det er ikke altid pauserne bliver overholdt.”

Forsker: “Hvad gør det ved dig, når pauserne ikke bliver overholdt?”

Lene: “Jamen så kan jeg godt blive sådan meget ukoncentreret, især hvis det har været sådan et meget svært emne. Så synes jeg, at det bliver lidt hårdt, men andre gange er det sådan ok.”

Forsker: “Hvad er god og motiverende undervisning for dig?”

Lene: “Jamen det er, når lærerne og jeg selv er forberedte. Og de andre er forberedte. Når alle sammen har sådan et fælles mål om at være forberedte. Især nu i specialiseringen er min motivation bare meget bedre, end før hvor der var meget børnehaver, og det er jo ikke det, jeg gerne vil. Så kan det godt blive svært at blive ved med at holde motivationen.”

Forsker: “Har du et ønske om at mindske brugen af SM i timerne sådan generelt?”

Lene: “Øh, nej det ved jeg ikke. Det forstyrrer ikke mig. Jeg ser det lidt som en naturlig del af hverdagen. Vi er så mange unge, og vi er bare vant til, at skal man have en lille pause, så går man lige på FB eller spiller lidt. Det ligger meget naturligt - hvad skulle man lige lave i stedet for?”

Forsker: “Mmm det er ok?”

Lene: “Ja.”

Forsker: “Hvis man nu i så fald skulle mindske anvendelsen af SM i timerne, hvad kunne man så gøre fælles; altså undervisere og studerende?”

Lene: “Jamen jeg tror, at man så slet ikke skulle bruge computere med internet så. For det er så nemt lige at gå på Facebook så i forhold til, hvis man slet ingen computer har. Så er det ikke så naturligt. Dog tror jeg ikke, at det er realistisk.”

Forsker: “Det var faktisk det, jeg havde. Tusinde tak for hjælpen!”

Bilag 5 - Transskription Kim

Interview med Kim d. 7. april 2017. Vi sidder overfor hinanden i samme klasselokale. Kim har lidt travlt, hvilket har en indvirkning på uddybningen af hans svar.

Forsker: *“Hvad forstår du ved SM?”*

Kim: *“Jamen Facebook og internetbrowsere.”*

Forsker: *“Ikke mail og sms'er?”*

Kim: *“Det er det der med, at en mail og en sms er noget, som er nødvendigt, og det er Facebook ikke. Det er en unødvendig ting. Det er ikke noget, der skal til, for at vi kan leve. Det er noget, vi har adapteret.”*

Forsker: *“Anvender du SM generelt?”*

Kim: *“Ja, det gør jeg.”*

Forsker: *“Anvender du dem i undervisningen?”*

Kim: *“Det er faktisk begrænset. Det er ikke ret tit, jeg sidder på SM”.*

Forsker: *“Hvor ofte tror du, at det er?”*

Kim: *“Øh, det hænder da. Jeg kommer nok på SM én gang om dagen, ja helt sikkert, men ikke sådan så jeg sidder og er væk fra undervisningen. Jeg er nok den mest deltagende i klassen. Selvom jeg sidder og kigger et eller andet på Facebook eller et eller andet, så kan jeg godt lige se det, men jeg hører stadig efter, hvad læreren siger, og så er jeg nok den første, der rækker fingeren op.”*

Forsker: *“Hvilket værktøj bruger du?”*

Kim: *“Computeren.”*

Forsker: *“Hvornår på dagen eller i en lektion anvender du oftest SM?”*

Kim: *“Sidst på en lektion. Min koncentration kører ikke så lang tid.”*

Forsker: *“Okay, det er noget med, at du bliver træt eller...?”*

Kim: *“Ja, det er noget med, at jeg lige skal koble lidt fra og ind og kigge hurtigt. Så kan jeg komme tilbage og lige høre, hvor det nu var, at vi kom til, og så er jeg med igen.”*

Forsker: *“Beskriv en episode, hvor du engagerede dig i undervisningen.”*

Kim: *“Jamen det gør jeg meget, når det er ny viden for mig. Nu har jeg en uddannelse fra før, hvor vi havde meget af det teori, som vi havde på grundfagligheden, så der har jeg været sådan, hvor jeg har deltaget så meget. Nu deltager jeg meget mere; det er fedt og jeg får en masse ny viden. Ny viden, så engagerer jeg mig meget mere. Ved repetition tænker jeg lidt, at det er lige meget, for det har jeg hørt.”*

Forsker: *“Hvordan deltager du i undervisningen, hvis du er på SM?”*

Kim: *“Jeg lytter samtidig med. Jeg hører alt, hvad de siger. Hvis jeg er på SM, og de stiller et spørgsmål, så gør jeg lige det færdigt, som jeg har, og så kan jeg godt sidde med hånden oppe bagefter. Men jeg har lyttet, hvad de har sagt deroppe. Det er yderst sjældent, at jeg ikke lytter efter. Jeg plejer nok at kunne svare på det, de spørger om.”*

Forsker: *“Hvordan oplever du, at de andre anvender sociale medier i undervisningen?”*

Kim: *“Grotesk meget, jeg synes, det er vildt. Der er ikke ret meget deltagelse, så længe computeren er fremme.”*

Forsker: *“Det, jeg hører dig sige, er, at så længe man har en computer fremme, så er man også gerne på SM?”*

Kim: "Ikke altid. Men det er en stor del af det at computeren er tændt. Hvis man lukker computeren, er det fordi man er motiveret for at lytte."

Forsker: "Er det dit indtryk, at de er med, når de er på SM?"

Kim: "Jeg tror, at det er meget personlighedsmæssigt. Jeg er meget udadvendt. Hvis der er nogen, der spørger mig om noget, så svarer jeg bare. Der er mange, der ikke siger noget. Hvis man spørger dem om, hvad der lige er blevet sagt, vil jeg tro, at der er mange, der har svært ved at forklare, hvad vi lige har snakket om. Det er min forestilling."

Forsker: "Hvilken effekt har det for dig, at de andre sidder på SM i timerne?"

Kim: "Det betyder ikke noget."

Forsker: "Hvad tror du, at undervisernes holdning er til det?"

Kim: "Man kan se en forskel på dem, der kommer udefra. Han var meget mere obs. på dem, der sad med hovedet i computeren. Jeg tror ikke, at han følte, at de lyttede til ham. Han havde noget, han gerne ville give ud. Vores undervisere er blevet sådan, det er lidt lige meget, det er blevet en del af kulturen. Den lærer, vi lige har haft, er ny heroppe. Hun er også meget obs. på, hvad vi laver med computeren."

Forsker: "Ved du, hvad holdningen heroppe er generelt?"

Kim: "Overhovedet ikke. Der er ingen politik. Det hedder bare, at man er deltagende. Så kan man jo selv tolke, hvad der menes med det. Om det er nok bare at være her til timerne."

Forsker: "Føler du dig hørt omkring undervisningsformen, bliver der lyttet til, hvad I har af idéer?"

Kim: "Det ved jeg ikke, om der gør. Vi har snakket med om et bestemt lokale, at vi synes, at det er ekstrem dårlig undervisning, der foregår deroppe. Dels sidder man skævt, og dels... alt muligt. Vi har snakket om at få noget auditorium-lignende. Men om det er blevet hørt, det ved jeg ikke."

Forsker: "Hvad er god og motiverende undervisning for dig? Hvornår giver det mening?"

Kim: "Jamen som sagt, når det er ny viden, og det er andet... Altså når vi må spørge."

Forsker: "Har I som studerende mulighed for at være med til at planlægge undervisningen?"

Kim: "Ja, altså nu skal vi jo have en undervisningsgang, hvor vi skal undervise de andre, så der kan vi jo planlægge. Og så har vi haft nogle andre gange. Hedder det Blå mandag? Pga. besparelser så var der ikke mulighed for, at der kunne komme en vikar ind. De havde nogle møder og noget. Så der havde vi vores eget tema, hvor vi selv skulle få fat i nogle ude fra eller noget, som kunne komme og... Vi skulle selv tage vare på vores undervisning med noget, der var relevant inden for modulet."

Forsker: "Har du et ønske om, at brugen af SM i timerne bliver mindsket?"

Kim: "Det vil jeg ikke sige, at jeg har. Men jeg har et ønske om, at deltagelsesaktiviteten bliver højere, så hvis det er en modpol til, at deltagelsesaktiviteten bliver mindre, så har jeg et ønske om, at brugen af SM mindskes. Ellers er det for mig lige meget; hvis bare der er nogle, der byder ind med noget."

Forsker: "Jamen hvordan tror du så, at man kan få dem til at deltage mere aktivt?"

Kim: "Ja... mere ud på gulvet. Der skal ske noget aktivt. Om det så er at snakke i nogle grupper om noget mere case-baseret ting. Der skal stille nogle krav til, at vi ikke bare skal sidde og lytte til, hvad læreren... at vi selv skal ned at have fingrene i det. Det er en del af det. Og så har jeg den der holdning, at det ikke lige gør noget, hvis man bliver spurgt, og man ikke lige er helt klar."

Forsker: *“Hvordan kunne de studerende og underviserne i fællesskab arbejde med brugen af SM i timerne? Jeg siger ikke noget om at mindske, men jeg siger noget om at bruge.”*

Kim: *“At skolen adapterede nogle af de ting, som de unge (de studerende) brugte, i stedet for at udvikle deres helt egen platform. Hvis nu man mødtes et sted, hvor de unge allerede var, i stedet for at de unge skal til at flytte sig ind på et andet medie. Så brug da det, der allerede er der. Så skal der heller ikke bruges alle mulige midler til at udvikle noget, der egentlig koster mange penge, og som egentlig er der i forvejen. Til alt det her gruppearbejde bruger vi fx. FB, fordi det er et enkelt og nemt redskab. Det er alt for kringlet med alle de forskellige portaler, der findes eks. Praktikportalen. Det er bare meget nemmere på FB, og hurtigere. De der standard-ting som at komme ud med en besked i stedet for, at det skal til at over et mailsystem. Ikke alle kigger mail. Alle kigger notifikationer på FB.”*

Forsker: *“Nu vil jeg sige tak for i dag, og tak for din hjælp, for jeg ved, at du skal videre. Klokkeren er ved at være 14, så vi må hellere stoppe.”*

Bilag 6 - Transskription Bent

Interview med Bent d. 7. april 2017. Vi sidder overfor hinanden på hans kontor.

Forsker: "Hvad forstår du ved SM?"

Bent: "Altså det er nok først og fremmest FB og Twitter. Det kan også være SMS'er."

Forsker: "Hvad er din holdning til brug af SM i timerne?"

Bent: "Åh, ved du hvad, hvad er det? Min holdning er, at selvfølgelig ville jeg helst, at de sad og kiggede på min undervisning, men man kan jo godt forstå, at man ind imellem har brug for en lille pause, ja. Og det kan man måske bedst selv finde ud af, hvornår man har det, for det er jo ikke sikkert, at det er lige, når der er gået 45 min. Det vil irritere mig lidt, hvis der sidder en og er udelukkende på FB. Jeg lægger ikke så meget mærke til, hvis de studerende lige ind imellem tjekker Facebook eller lignende, men begynder de at vise videoer og lignende til hinanden og griner, bliver det et meget forstyrrende element. Jeg bliver nok noget vred og beder dem holde op. Jeg ved jo godt, at jeg kan være morsom (vi griner begge), men nok ikke så morsom. Men ellers tror jeg, at det er kommet for at blive."

Forsker: "Ved du hvad holdningen sådan generelt er heroppe, fra undervisernes side?"

Bent: "Nej, det ved jeg faktisk ikke. Jeg kunne forestille mig, at der er nogle, det generer mere end andre. Jeg tror, det handler lidt om, hvem man er som person. (...) Jeg er naiv at tro, at når folk dukker op til undervisningen, så er det for at deltage i undervisningen. Det, med at få et kryds, har sikkert også en betydning, men så sidder man der formentlig ikke i alle fire timer. Som sagt, ser jeg det som en mulighed for lige at... det er svært at koncentrere sig i fire timer."

Forsker: "Hvor ofte oplever du, at de studerende er på SM?"

Bent: "I hver time, vil jeg sige, men jeg har ikke en fornemmelse af, at alle er på SM én gang i timen. Hvis jeg står og tænker over, hvad de studerende laver på skærmen, kan jeg få paranoia, så det har jeg lagt væk. Jeg tænker, at de sikkert sidder og noterer alle de gode ting, som jeg står og siger (griner let). I og med, at det ikke er noget, der irriterer mig så meget, så er det ikke noget, jeg som sådan går så meget op i."

Forsker: "Så du har heller ikke rigtigt tænkt over, hvornår på dagen, de gør det?"

Bent: "Nej, det har jeg slet ikke tænkt på, at der kunne være forskel på."

Forsker: "Og heller ikke i lektionen?"

Bent: "Nej, det har jeg heller ikke. Det har jeg virkelig ikke tænkt over, men det kunne da nemt være, at det er sådan sidst på lektionen, når de bliver lidt trætte. Men det ved jeg ingenting om."

Forsker: "Gør du noget for at forhindre, at de er på SM?"

Bent: "Nej, det gør jeg ikke. Men jeg må indrømme, at det er det der med, at hvis de tager alt opmærksomheden fra flere, så bliver jeg knotten. Det er svært for mig at sige på en sød måde. Der kan jeg godt lige blive lidt argh kom nu ind i kampen. Nu står jeg her og tror, at vi har en samtale, og så er I væk. Men jeg synes, at det er meget sjældent, at jeg oplever det."

Forsker: "Hvordan eller hvornår oplever du, at de studerende er engagerede i din undervisning?"

Bent: "Ja, det er selvfølgelig, når de synes, at emnet er spændende. Øh, når det er noget, de selv også har sat sig lidt ind i. Det kvalificerer undervisningen, at den studerende har læst."

Men det kommer også an på, hvordan man tilrettelægger undervisningen. Vi gennemgår det læste. Men man kan også tilrettelægge undervisningen efter, hvad jeg synes er spændende. Når jeg synes, det er spændende, så tror jeg faktisk også, at de fleste studerende synes, det er spændende. Når jeg engagerer mig, så gør de det også. Hvis jeg selv finder noget, jeg synes er spændende og finder energi på, så kan jeg godt opleve, at de studerende har nemmere ved at følge med eller blive engageret. Og så når det ikke er PP eller slideshows, men det er jo, hvem man er. Jeg er jo ikke rigtigt blevet dus med det der. Jeg holder jo så meget af en Overhead (begge griner). Jeg kan godt li', at jeg kan hoppe lidt rundt og improvisere lidt. Jeg synes også, at jeg har hørt de studerende sige, at de ikke er til det der slideshow. De kan godt li' at blive inddraget i samtalen. Jeg ser undervisningen som en form for samtale. Hvis man kan danne billeder i hovedet på studerende, det fungerer på nogle folk."

Forsker: "Hvordan oplever du de studerendes opmærksomhed, når de er på SM?"

Bent: "Jamen det er fordi, jeg har en eller anden opfattelse af, at når man er på SM, så er det kortvarigt. Jeg tror s..., det er sjældent, at det er en hel time. Altså det der med at multitaske, det... et eller andet sted, så tror jeg godt, at man kan, lidt."

Forsker: "Hvordan oplever du de studerendes engagement i undervisningen generelt?"

Bent: "Jamen det, synes jeg faktisk generelt, er godt. Jeg oplever manglende engagement, når der er tavshed. Der er ingen, der siger mig imod eller spørger om noget. Det er noget nær det værste for mig."

Forsker: "Hvordan oplever du de studerendes læring, når de er på SM?"

Bent: "Jamen jeg synes i det hele taget, det er svært at evaluere på de studerendes læring. Hvornår skal man måle på læring? I timerne, på et modul, til eksaminerne?"

Forsker: "Hvornår på dagen oplever du, at de studerende deltager aktivt?"

Bent: "Det gør de nok først på dagen, vil jeg tro. Hvis man havde undervisning hen til klokken 14, ville der nok kunne mærkes en forskel."

Forsker: "Så det er ikke sådan, at du oplever en forskel mellem kl. 8 og kl. 12?"

Bent: "Nej, det tror jeg ikke."

Forsker: "Hvornår i en lektion tænker du, at..."

Bent: "Jamen det kan være både først og sidst. Nogle gange kan det være svært at... Nogle gange kan vi være midt i en diskussion, hvor nogle har brug for en smøg, så vi bliver nødt til at holde en pause."

Forsker: "Hvornår på dagen er du mest engageret i din undervisning?"

Bent: "Jeg har mest energi om morgenen. Så har jeg siddet i bilen og glædet mig til at skulle på arbejde (begge griner). Det er klart, at sidst på dagen, så har jeg ikke så meget energi, men jeg synes faktisk, at de studerende altid giver mig energi og engagement. Der er altid nogen, der... der er altid noget spændende ved dem. Jeg kan engang imellem have et emne, der er kedeligt, så kan jeg godt have svært ved at holde gnisten. Det kan jeg godt finde på at sige til de studerende. At det her simpelthen er så kedeligt, og om vi ikke kan finde på at snakke om noget andet (griner). Engagement er måske en af de allervigtigste tilstande at være i. Hvis man er engageret kan det meste faktisk lade sig gøre."

Forsker: "Jamen jeg tror egentlig, at det var det, jeg havde. Du skal have tusinde tak for din hjælp og dine bidrag."