

Abstract

In the Danish society everybody has the right to education. It starts from day care and extends to high school and for some individual even to college and university. The individual starts as a pupil but gradually moves into being a student as experience and skillset grows. The gradual growth to student also comes with responsibility. Responsibility of own learning, study planning and results. This requires self-driven activities by the students.

This report focuses on these self-driven activities in the context of UCN *Pedagogue education*. The heads of the university colleges have decided to use a model to structure the learning of the students and foster self-initiated activities. The model is called SAM (Study Activity Model) and defines two terms, *initiated of* and *participation of*. The terms are used to differentiate between who is responsible for initiating the activity and whom participates, students, teacher or both. This report focuses only on the part of the model where the student initiates the activities and tries to answer the following question.

Are the students at UCN education for social educator motivated through SAM to maintain self-initiated study activities?

Motivation comes from multiple sources, desire, impulses, relations and interest (Illeris, 2015a, s. 41). These are all bound to the individual regardless of the role as student and or teacher. The andragogy defines learning through life and four readiness indications, defined by Malcolm Knowles, shows whether the student interprets itself as a student or pupil. In the context of this report, the readiness indicators are used to analyse whether the student is acting as a student and hereby understands the expectations from UCN and hereby are motivated to initiate and study activities. Another aspect of motivation, is ownership of the model. The foundation of ownership of a process, regardless whether it's a work, learning or study activity initiation, is described by Michael Husen through 4 phases. Decision, planning, execution and appreciation. Husen states, that the student shall be a part of all phases to feel ownership of a process. In this case the theory is used to identify whether the students feel ownership and are hereby motivated to initiate activities.

The analysis is conducted through interviews of both students and teachers at UCN *education for social educator*. The analysis shows that the teachers actively use the model as part of their teaching and is actively encouraging the students to initiate activities by themselves. For most of the students the self-initiation is only happening before a gating exam as the motivation. In general, the students don't initiate activities, and expects the teacher to be the producer of knowledge and then the consumer. From the interviews it was also clear that the students didn't use the model but was only aware of the existing. 1 out of 7 students did though initiate study activities, out of own motivation, but was challenged by the low participation by other students.

Based on the analyse, it can be concluded, that the students don't behave as students but more as pupils when the 4 readiness indications were evaluated. This implies that the individual is not ready to adapt to SAM. In the perspective of ownership, the student has not been part of the 2 first phase, decision and planning, but is only participating in execution and maybe appreciation. The students don't show ownership. In general, it can be concluded that the adaption of SAM by students to initiate self-initiated activities is limited.

Forord

Grundet splittelse af specialegruppe med Mikael Andersen (medio april) vil det kvalitative interview/empiri figurere i to specialer (Andersen & Bjerrum, 2018).

Der vil endvidere forekomme ens eller sammenlignelige sætninger i de teoretiske afsnit, som vil være refereret til og tydeliggjort gennem fodnote.

Dette speciale er udelukkende skrevet af Hannah Holm Bjerrum, dog med muligt afsæt i ensartede problematikker vedrørende emnet om motivation gennem studieaktivitetsmodellen.

Egen uddannelse og erfaringer

Jeg er selv studerende som sidder i en uddannelseskontekst og undersøger andre studerende og undervisere i deres uddannelseskontekst. Endvidere er jeg selv uddannet pædagog med innovativ profil i 2015, på selv samme uddannelsesinstitution som jeg undersøger.

Jeg har ydermere en hel del arbejds erfaring fra mange forskellige kontekster, hvortil jeg selv har prøvet, at skulle forholde mig til en proces, som oftest er kommet til udtryk gennem en model. Hertil har jeg en forforståelse for aldrig rigtig, at kunne leve mig ind i eller leve op til en model i konteksten, da jeg ikke har oplevet ejerskab, motivation, bearbejdelse og internalisering af modellen. Dette er en af foranledningerne til, at forstå om dette er generelle oplevelser af virkeligheder eller om det eksempelvis er en kontekstproblematik, som kan vise sig gennem et analytisk, teoretisk og empirisk perspektiv.

Formalia vedrørende specialet:

Titel:	Studieaktivitetsmodellen – fra motivation til læreproces
Navn:	Hannah Holm Bjerrum
Studienummer:	20151630
Vejleder:	Birthe Lund
Anslag i specialet:	96.428
Anslag i artiklen:	11.695
(min 96.000 og max 168.000 inkl. Artikel)	
Anslag i alt:	108.428
Afleveret:	31.05.18

Indholdsfortegnelse

Abstract	1
Forord	3
Egen uddannelse og erfaringer	3
Formalia vedrørende specialet:	3
Kapitel 1. Indledning	6
Kapitel 2. Problemfelt	7
<i>Studieaktivitetsmodellen</i>	<i>8</i>
Beslutning for implementering	8
Hvad er SAM?	9
Implementering af SAM på pædagoguddannelsen – Refleksiv praksis læring	12
<i>Problemformulering</i>	<i>14</i>
<i>Begrebsafklaring</i>	<i>15</i>
Motivation	15
<i>Læsevejledning</i>	<i>15</i>
Kapitel 3. Metode	17
<i>Videnskabelig metode</i>	<i>17</i>
Gyldighed	17
Teorivalg	17
<i>Empirisk metode</i>	<i>18</i>
Interviews	18
Interviewets design	19
Kapitel 4. Teori	22
<i>Læringsteoretisk forståelse</i>	<i>22</i>
Læring gennem opvækst	22
<i>Ejerskab</i>	<i>23</i>
Beslutning	24
Planlægning	24
Udførelse	25
Værdsættelse	25
<i>Andragogik – livslang læring, et perspektiv</i>	<i>26</i>
Selvforståelse	26
Erfaring	27
Læringsparathed	27
Læringstilgang	28

Sammenfatning.....	28
Kapitel 5. Analyse	29
<i>Undersøgelsesspørgsmål 1. Ejerskab</i>	<i>29</i>
Beslutning	29
Planlægning	30
Udførelse	32
Værdsættelse.....	33
<i>Delkonklusion på ejerskab.....</i>	<i>34</i>
<i>Undersøgelsesspørgsmål 2. Andragogik.....</i>	<i>36</i>
Selvforståelse.....	36
Modstand.....	36
Erfaring	37
Læringsparathed.....	38
Læringsstilgang.....	39
<i>Delkonklusion af andragogik.....</i>	<i>41</i>
Kapitel 6. Diskussion	42
<i>Kritik.....</i>	<i>44</i>
teoretisk.....	44
Empirisk	44
Kapitel 7. Konklusion	45
Kapitel 8. Perspektivering	46
<i>Inkrementel forandring</i>	<i>46</i>
Litteratur.....	47

Kapitel 1. Indledning

Dette speciale omhandler indførelsen af studie aktivitetsmodellen (SAM) på UCN pædagoguddannelse. SAM er en model, der er besluttet af rektorkollegiet, der skal transformere uddannelsen fra klassisk tavle undervisning til et studie med selv initierede aktiviteter. Specialet analyserer de selv initierede aktiviteter ud fra et andragogisk perspektiv, for at identificere om de studerende er klar til denne ændring og et ejerskabs perspektiv, for at identificere om de studerende har ejerskab af denne proces/model. Analysen er baseret på interviews med undervisere og studerende på uddannelsen og viser en vilje, til at bruge modellen fra undervisernes side, men et manglende engagement fra de studerende til initiering af studieaktiviteter. Dette mangler henholdsvis læringsparathed i et andragogisk perspektiv og manglende ejerskab for modellen og dens brug.

Kapitel 2. Problemfelt¹

Alle studerende verden over har fokus på læring og viden indenfor et givent vidensfelt. Læring er et grundlæggende eksistentielt behov, som stammer helt fra barnets fødsel. Gennem årtusinder har mennesker udviklet en forståelses- og handlemulighed, som gør mennesket til en helt særlig og unik art. Mennesket er i denne forstand skabt til læring *"[...] vi har ingen mulighed for at undgå at lære, selv om vi ikke altid lærer netop det, som vi selv eller andre har tilsigtet."* (Illeris, 2015a, s. 17). Med dette citat bidrager Illeris med et perspektiv om, at mennesket ikke blot er født til læring, men også en skæbne, hvor vi er tvunget til læring gennem systematisk og organisatorisk styring. I Danmark har alle børn pligt og rettighed til at få undervisning, hvad enten det er folkeskole-, hjemme- eller friskole- undervisning (Retsinformation, 1953). Hvilket bidrager til, at alle børn og unge har muligheden for en erhvervsfaglig- og ungdomsuddannelse (Undervisningsministeriet, 2018).

Kravene til faglighed, selvstændighed, færdigheder og kompetencer stiger i takt med at uddannelsesniveautet stiger, hvilket netop er en del af den stilladsering (Vygotsky's begreb) (Hansen & Nielsen, 1999, s. 86) der er forventelig. Kravene tillægger også i højere grad en forventning til den lærende om selv at medplanlægge sit studie. Lige fra problemformulering i projektrapporter til valgfag og selvvalgte kurser, hvilket forudsætter en kultur herom. Kultur tolkes ud fra følgende synspunkt: *"Kultur er således et begreb, der refererer både til resultatet af menneskelig handling, tænkning, materialiteter, værdier og traditioner og til forskellighed i de processer, der fører til handling, tænkning, materialiteter, værdier og traditioner."* (Qvortrup & Wiberg, 2013, s. 144).

I 2014 trådte den nye pædagoguddannelsesreform i kraft som ændrede uddannelsen fra at være profil- sen specialisering- til modul og tidlig specialiserings uddannelse. I kølvandet af reformen blev der udviklet en studieaktivitetsmodel, som de studerende skal forholde sig til (se model s. 5).

Studieaktivitetsmodellen er en præsentation af, at der foregår læring i forskellige former for studieaktiviteter, udover den klassiske tavleundervisning. Modellen byder på mange flere former og muligheder for undervisning både initieret af undervisere og studerende. Det kan eksempelvis være studievejledning, eksamener, studiegruppearbejde, fremlæggelser, selvstændig opgaveløsning etc. (UCN, 2015, s. 13). Det modellen også intenderer er, at der er andre studieaktiviteter som understøtter undervisning, hvor der er et behov for en selvstændig indsats fra de studerende.

Studieaktivitetsmodellen sætter rammen for undervisningens mange forskellige metoder, samt en forventning om aktiv deltagelse og initierede studieaktiviteter fra de studerende. Initiativ betyder

¹ Fragmenterede dele af dette kapitel kan forefindes i andet speciale (Andersen & Bjerrum, 2018).

"Handling som sætter en række begivenheder eller aktiviteter i gang, og som udspringer af en bestemt (fornyende) idé eller målsætning." og *"Det at kunne (eller have lyst til at) igangsætte bestemte begivenheder eller aktiviteter."* (Ordbog, 1999). Her tillægges der især den handlende eller intentionelle igangsættelse af aktiviteter en værdi. *Intention* og *initiativ* vil blive benyttet som begreber, der er understøttende til begrebet *initiere*. Med begrebsafklaringer fra ovennævnte er der sammenhængende overlapninger. At initiere er i SAM sidesat med at igangsætte, evnen til at igangsætte, rette sin opmærksomhed mod en bestemt læringskategori, samt at forholde sig til de forskellige lærings- og undervisningsformer som uddannelsen byder.

Andre forskningsprojekter formulerer begreberne om, at initiere studieaktiviteter som selvinitieret læring (Ringtved, Wahl, Belle, & Clemmensen, 2017) og selvforvaltede læringsrum (Larsen, Rasmussen, & Bækkelund, 2018).

Studieaktivitetsmodellen præsenterer begreberne *initieret af* og *deltagelse af* henholdsvis studerende og undervisere. Men er det nok, at lade en model skabe et overblik omkring læringskategorier og forskellige undervisningsformer, til indsigtsmæssigt for de studerende at skabe handling? Kan de studerende motiveres via studieaktivitetsmodellen til aktivt (deltagende), at opretholde selvinitieret læring med og uden deltagelse af undervisere?

I dette speciale vil jeg tage afsæt i, om de studerende benytter sig af studieaktivitetsmodellen, som det er forventet og om de studerende benytter sig retningsgivende af læringskategorierne, som de selv er medbestemmende i. Her er der specifikt tale om kategori 3 og 4 (præsenteres i problemformuleringen). Endvidere undersøger jeg hvordan de studerende motiverer sig selv gennem studieaktivitetsmodellen, til selvinitieret studieaktiviteter.

Studieaktivitetsmodellen²

Dette afsnit beskriver baggrunden for studieaktivitetsmodellen (herefter kaldet SAM), modellens opbygning og implementering. Den grundlæggende viden om SAM bliver relevant, for at forstå det teoretiske valg og den analytiske tolkning af undervisernes og de studerendes udtalelser.

Beslutning for implementering

Beslutningen om indførelsen af SAM er taget på et ledelsesplan i Danske Professionshøjskoler Rektorkollegiet (Eistrup & Christensen, 2014, s. 3). Implementering af modellen er skabt med henblik på effektivisering af uddannelserne. (Devoteam, 2013, s. 2).

En bagvedliggende intention for, at udarbejde og implementere SAM kan begrundes i Bologna-aftalen. Den indeholder en række fælles strategier, hvor alle de europæiske lande er repræsenteret. *"Målet med Bologna-processen er, at Europa udvikler sig til et fælles område for*

² Fragmenterede dele af dette kapitel kan forefindes i andet speciale (Andersen & Bjerrum, 2018).

videregående uddannelse [...]" samt understøtte "Udvikling af en gradsstruktur, der omfatter 3 niveauer (bachelor, kandidat, ph.d.)" (Forskningsministeriet, 2015). Målsætningen går på udviklingen af et fælles og genkendeligt område for videregående uddannelser, som fordrer den frie mulighed for læring.

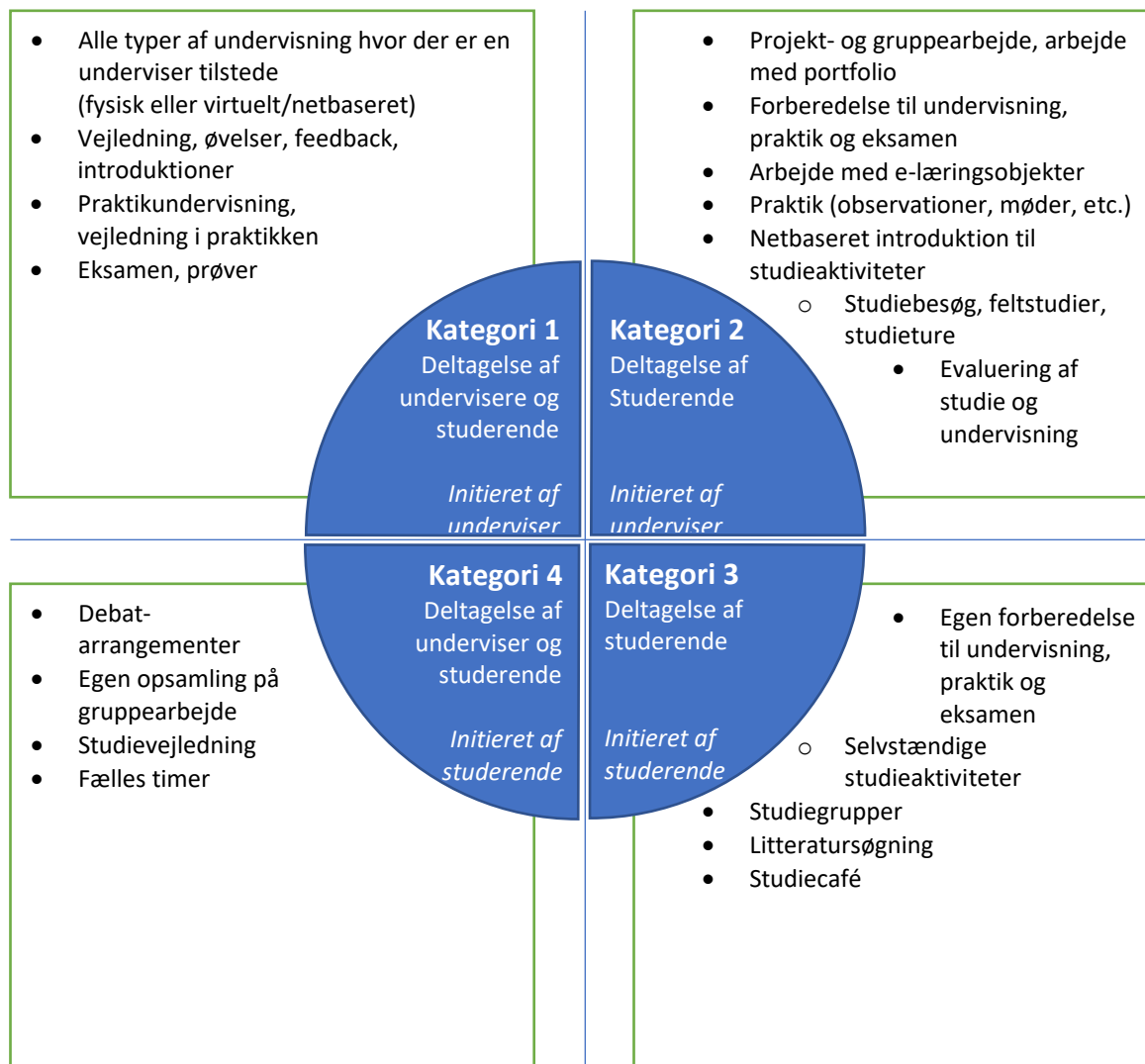
Hertil kommer en dansk kvalifikationsramme, som uddannelserne skal forholde sig til, alt efter det niveau de studerende er på. *"Kvalifikationsrammen for Livslang Læring er et redskab, der giver et overblik over uddannelsesniveauerne i Danmark, og som viser, hvilket niveau offentligt godkendte uddannelsesbeviser og grader er indplaceret på i forhold til hinanden. Det understøtter livslang læring."* (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015). I dette speciale forholdes der til niveau 6, som repræsenterer en Professionsbachelorgrad. Endvidere pointeres der også en forventning om de studerendes eget engagement gennem studiet; *"Skal kunne identificere egne læringsbehov og strukturere egen læring i forskellige læringsmiljøer."* (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015).

I næste afsnit vil indholdet af SAM og måden hvorpå modellen tolkes i dette speciale blive præsenteret.

Hvad er SAM?

SAM ses på figur 1 (nedenfor). I dette afsnit vil SAM blive præsenteret med en visuel forståelse, samt en gennemgang af modellens opbygning. På den lodrette akse ses øverst initieret af undervisere og nederst initieret af studerende. På den vandrette akse ses deltagelse af undervisere og studerende, hvilket skaber de kontekstafhængige læringsrum. Da jeg er specielt optaget af K3 og K4, betyder dette at centreringen bliver omkring de studerendes egne læringsrum og hvordan deltagelse interageres og opleves.

Studieaktivitetsmodellen



Figur 1. Studieaktivitetsmodellen (Klok & Mølgaard, 2015, s. 9).

Aksernes betydning

Den lodrette akse indeholder samspillet mellem initieringer af de studerende eller undervisere i forskellige undervisningsformer, og hvorvidt det er de studerende eller underviserne der skal initiere studieaktiviteten. Her er der en tydelig distinktion mellem de initierede forventninger, der ligger til hver af de respektive aktører (studerende/undervisere). Medvirkende til dette er aktørernes forskellige forudsætninger og krav for at tage initiativ i studieaktiviteten. Hvis det er underviseren der initierer, er der et didaktisk afsæt ud fra et curriculum, hvortil indholdet i læringsmodulet er fastsat, og som underviseren har til opgave at formidle.

Underviseren er den eneste aktør, der helt kan være fraværende under læringsprocessen. De studerende er hele tiden i berøring med læringen, uanset om de er forventet deltagende eller selvinitierende til egen læring. Formidlingen bliver omdrejningspunktet for det næste skridt i læringen, hvortil mulighederne ligger udelukkende, delvist eller slet ikke hos de studerende. Hvis de studerende ikke er en del af initieringen, vil dette referere til det vi kender som klassisk tavleundervisning.

Den vandrette akse henviser til, som førnævnt, hvem af henholdsvis de studerende og undervisere der er deltagende i studieaktiviteten.

Akserne udgør i alt 4 læringskategorier, som vil blive uddybet nedenfor.

De 4 kategorier

De 4 læringskategorier vil fremover blive benævnt som K1, K2, K3 og K4. Hovedformålet for alle kategorier er at *"Den studerende forventes aktivt at tage medansvar for at tilegne sig viden og færdigheder."* (Danske Professionshøjskoler, 2013). I det efterfølgende beskrives de 4 kategorier.

K1 - Deltagelse af undervisere og studerende – initieret af underviser

I denne læringskategori kan alle typer af undervisning finde sted, med afsæt i at der er en underviser tilstede. K1 har karakter af, at det er underviseren der har initiativet til studieaktiviteten, men med en forventning om, at den studerende tilegner sig viden, faglige begreber, teorier og metoder, som er tilhørende den aktuelle uddannelse og niveau. Deltagelsen fra de studerende forventes at være aktiv og det forventes at hver og en medvirker til, at skabe et produktivt læringsmiljø.

Læringsmiljø forstår jeg ud fra en generel og almen beskrivelse fra Illeris *"Med begrebet læringsmiljø forstår vi de muligheder for læring som rummes i de materielle og sociale omgivelser."* (Illeris, 2015a, s. 30).

K2 - Deltagelse af studerende – initieret af underviser

K2 er ligeledes initieret af underviser og endvidere beror denne kategori på, at den studerende skal træne sin faglighed gennem konkrete professions- og erhvervsfærdigheder. K2 favner også de læringsmiljøer, som er tværprofessionelle og har fokus på samarbejdsprocesser.

K3 - Deltagelse af studerende – initieret af studerende

Studieprocesserne er initieret af den studerende gennem selvstændig arbejdstilrettelæggelse. Selvstændighed, viden og færdigheder kan forekomme alene eller i studiegrupper alt efter studieaktivitetens karakter, hvortil også skriftelige og ikke-skriftelige produkter produceres. Der forefindes endvidere en stadig forventning om, at den studerende har ansvar for, at tilegne sig

viden og færdigheder, som er tilhørende den faglighed de uddanner sig til (Pædagoguddannelsen, 2017, s. 6).

K4 - Deltagelse af undervisere og studerende – initieret af studerende

I denne kategori forventes det ligeledes, at den studerende tager initiativ og medvirker til et produktivt studiemiljø for alle. Initiativet kan eksempelvis bestå af, at fremlægge et studieprodukt hvortil underviseren deltager på foranledning af de studerendes anvisning. Endvidere kommer der i denne kategori ikke kun en forventning om, at tilegne sig viden og færdigheder. Det forventes også, at den studerende tager ansvar for tilegnelsen af studie- og professionskompetencer gennem deltagelse i medstuderendes initierede studieaktiviteter (Professionshøjskoler, 2014).

Implementering af SAM på pædagoguddannelsen – Refleksiv praksis læring

Det fremgår af notatet fra Rektorkollegiet om SAM *"kunne fungere som et lokalt redskab til den løbende, faglige refleksion om læringsaktiviteter på uddannelsen og det enkelte modul eller semester."* (Klok & Mølgaard, 2015), at valget om at skabe et lokalt forankret redskab er muligt for den enkelte institution. Hermed har UCN inddraget en læringstilgang de kalder for Refleksiv Praksislæring (UCN, 2015).

"Vi kombinerer elementerne fra kvalifikationsrammen med vores læringstilgang og tror på, at vi derigennem skaber det optimale uddannelsesindhold for din professionelle og personlige udvikling." [...] "For at kunne give dig alle disse elementer i din uddannelse, vil du opleve, at dine studiedage indeholder mange forskellige læringsformer og aktivitetstyper, jf. vores studieaktivitetsmodel..." (UCN, 2015, s. 5).

Refleksiv Praksis fortæller de studerende om de forventninger der ligger fra kvalifikationsrammen til SAM og ned til de studerendes udvikling gennem uddannelsen. Endvidere henvises det, af flere omgange i Refleksiv Praksislæring, at de studerende selv har et stort ansvar for egen læring. Det er forventeligt at den studerende selv og sammen med andre tilegner sig viden, færdigheder og kompetencer. *"Du bringer dine egne værdier og personlighed i spil, og det er gennem refleksion over din egen praksis, at din personlige dømmekraft og evne til at handle professionelt udvikles."* (UCN, 2015, s. 10).

SAM er repræsenteret som en overordnet rammesætning for alle professionshøjskolernes fælles strategi til, at skabe ensartethed og synlig fælles målsætning. Hertil er SAM en overordnet plan, som alle skal følge og forholde sig til, uanset om det handler om at være studerende, underviser eller på ledelsesplan. Refleksiv Praksis er en læringstilgang, som er skabt specielt af og til UCN, som en forgrening af SAM. Fokus er specifikt rettet mod de studerende, hvortil tiltalen er i 'du' form og der refereres til 'medstuderende', som en overordnet ramme for hvem der har ansvaret

for læringen, der skal ske i uddannelsen. Hvorimod SAM retter henvendelse til den rolle individet har i uddannelseskonteksten eksempelvis gennem 'underviser' og 'studerende'.

SAM handler hermed om mange flere aspekter end udelukkende en forventningsafstemning med de studerende om tidsforbruget, deltagelse og initiering. Hertil dukker et spørgsmål op; Kan den handlingsorienteret forventning afkodes og vurderes af den studerende?

Modellen har til formål, at øge en dialogisk tydelighed "*... om læringstilbud, arbejds- og undervisningsformer med fælles model for studieaktiviteter...*" (Professionshøjskoler, 2014), hvilket forudsætter at underviserne forholder sig til SAM. Når der henvises til deltagelse og initieret af undervisere, skal modellen nødvendigvis også tilgodese en didaktisk brug af den. Modellen forventes at fungere som underviserens støtte til tilrettelæggelsen af undervisningens form og indhold for, at imødekomme kravene til de studerendes forskellige læringskategorier.

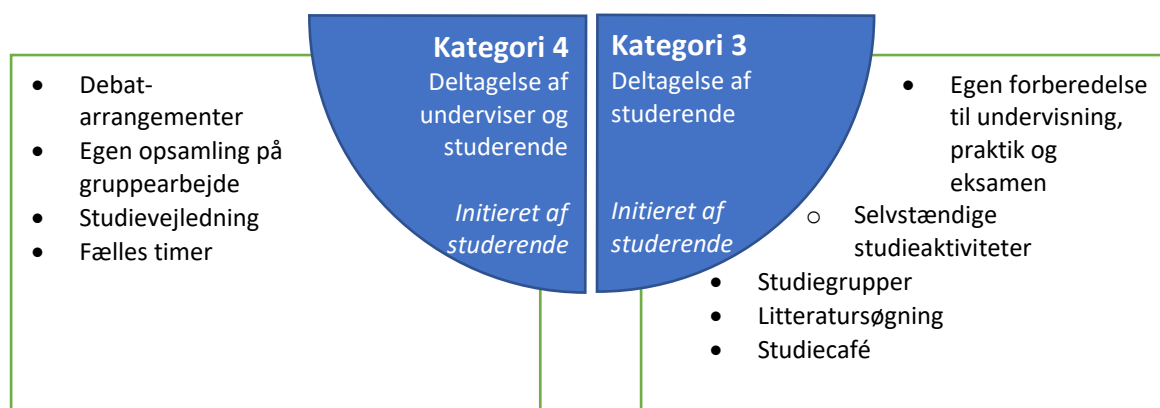
En forudsætning for, at SAM kan blive en succes for alle aktører er, at de studerende og underviserne er motiverede for at bruge modellen. Dette bevirker at de har ejerskab for modellen og derigennem kan en handlingsorienteret forventning maksimeres. Det antages, at ved indførsels af SAM, at de studerende anskuer sig selv som studerende og ikke elever ud fra et andragogisk perspektiv, men er denne antagelse korrekt? Hvis de studerende anskuer sig selv som elever, vil initiering af læring i kategori 3 og 4 være ikke eksisterende.

Problemformulering

Dette speciale tager udgangspunkt i SAM på professionshøjskolerne og holdes op mod brugen fra henholdsvis studerende og undervisere. Specialet vil arbejde med at udforske nogle af rammebetingelserne, beskrevet i problemfeltet, for succesfuld implementering af SAM. Her ligger der særlig vægt på betingelserne for indførelsen af selv initieret læring, med afsæt i K3 og K4. Ud fra disse overvejelser vil følgende spørgsmål og undersøgelsesspørgsmål undersøges og besvares.

Motiveres de studerende på Pædagoguddannelsen UCN via SAM til aktivt, at opretholde selvinitieret studieaktiviteter i K3 og K4?

Herunder vil følgende underspørgsmål bidrage til, at besvare problemformuleringen.:



(Uddrag af SAM, K3 og K4) (Klok & Mølgaard, 2015).

Undersøgelsesspørgsmål 1: Er undervisere og studerende motiverede for implementering af SAM, som fører til ejerskab af selv initierede studieaktiviteter?

Undersøgelsesspørgsmål 2: Betragter de studerende sig selv som studerende ud fra et andragogisk perspektiv, som forudsætning for selv at initiere studieaktiviteter?

Undersøgelsesspørgsmål 1 vil blive besvaret med henholdsvis teorien om ejerskab ifølge Michael Husen kombineret analytisk med empirien.

Undersøgelsesspørgsmål 2 bliver besvaret med de 4 centrale antagelser der ligger i det andragogiske felt ifølge Malcolm Knowles.

Begrebsafklaring

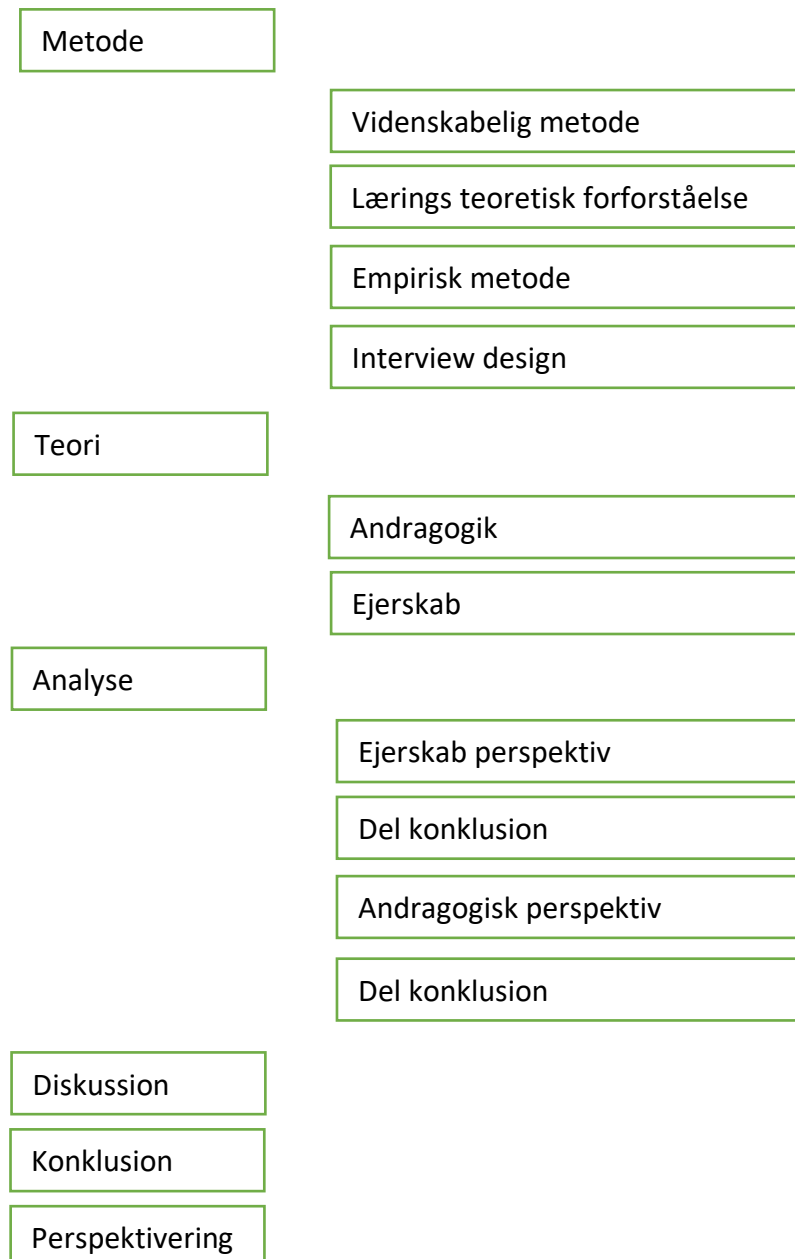
Motivation

Motivation er set i et perspektiv af en indre drivkraft der gør sig gældende til igangsættelse af en handling. Interaktionen er en selektiv proces, som initieres med omgivelserne *"[...] som er styret af lyst, impulser, relation, kultur, fællesskaber og interesseområder."* (Illeris, 2015a, s. 41). Læringen skal i dette perspektiv være meningsfuld for individet, førend den er givende *"Hvis læring er lystbetonet, eller vi har en stærk vilje til at gennemføre den, vil det lærte bære præg af dette – og dermed fx som tendens være lettere at anvende og udbygge læringen i nye situationer."* (Illeris & Andersen, 2004, s. 59). hertil spiller de indre psykologiske læreprocesser en bestemmende retning for fokus på det respektive indhold.

Intention betyder, *at rette sin opmærksomhed mod* og initiativ betyder *lyst til at igangsætte aktiviteter*. Betydningen af disse ses beskrivende til begrebet motivation. Med dette afsæt henledes motivation som et begreb der støtter op om denne forskning i SAM med baggrund i ejerskab og livslang læring.

Læsevejledning

Specialet er opbygget på følgende måde. Kapitel 3 metodeafsnittet beskriver den videnskabelige metode, motivation for teori valg samt empirisk metode. Dette leder op til næste kapitel 4, Teori, hvor de valgte teorier beskrives i kontekst af SAM. Disse teorier benyttes som fundament for kapitel 5, Analysen. Analysens første del fokuserer på ejerskab og inddrager undersøgelsesspørgsmål 1, hvor anden del holdes op mod andragogiske antagelser og inddrager undersøgelsesspørgsmål 2. Begge dele afsluttes af en delkonklusion der henholdsvis besvarer underspørgsmål 1 og 2. Kapitel 6 er diskussion og omhandler varetagelse af refleksioner og findings gennem specialet og tilhørende begrænsninger. Kapitel 7 Konklusion er sammenfattet af del konklusionerne i analyseafsnittet til, at besvare problemformuleringen. Dette leder til en perspektivering i kapitel 8, hvor mulige udforskningspunkter identificeres og mulige løsninger på problemstillingerne identificeres og beskrives.



Kapitel 3. Metode

Videnskabelig metode

Specialet har udgangspunkt i den hermeneutiske videnskabsteoretiske tilgang. Karakteristika er at forstå konteksten gennem en fortolkende tilgang, hvor virkeligheden forstås ud fra et bestemt perspektiv. Derved opnås der en undersøgende og analyserende tilgang, som en tolkning af den virkelighed som teori og empiri kan vise. Forforståelsen skaber i dette speciale, 'rum' for, at jeg gennem interviews kan undersøge og forstå nogle umiddelbare refleksioner om SAM, gennem de studerendes og undervisernes udsagn. Efterfølgende kan udsagnene give en ny forforståelse på specialets problemstilling, som kan tolkes gennem teoretiske perspektiver, for igen at afføde nye forforståelser. Enkelte dele undersøges og fortolkes til en ny helhed (hermeneutiske cirkel). Helheden kan ligeledes fortolkes af dele, hvortil et dialektisk og dynamisk forhold mellem del og helhed fremtræder. Dette kaldes horisontsammensmeltning, hvor meningshorisonter er gledet over i hinanden og omformningen af meningshorisonten er sket løbende i forståelsesprocessen (Thisted, 2010). Den hermeneutiske tilgang giver mulighed for, at få en dybere indsigt i aktørernes brug af SAM, for derved at forstå sammenhængene og kompleksiteterne som ligger heri.

Der søges indsigt i og forståelse af SAM gennem dokumentation, interviewene og teoretiske perspektiver. Med dette søges der at opnå en begrebslig og nuanceret fortolkning af sammenhæng mellem objektet, SAM, og subjekterne studerende og underviser. Her tages et ontologisk valg, hvortil der er udvalgt dele af den fremtrædende virkelighed som vil blive undersøgt. Ydermere er det epistemologiske element fundet gennem research af litteratur og dertil et valg, som kan bringe specialet nærmere en hel forståelse af feltet, selvfølgelig ud fra en forforståelse og begribelse af verden.

Gyldighed

Specialet er ikke en endegyldig virkelighed og kan ud fra andre forskers fortolkning ændre perspektiv og derved også undersøgelsesdesign, interview-spørgsmål osv., som kan ændre refleksionerne og resultaterne herom. Findings er gyldige i denne kontekst i kraft af det analytiske arbejde, som er holdt op mod henholdsvis teori, empiri og offentlige dokumenter.

Teorivalg

Teorivalget vil kort skitseres i dette afsnit, som en forforståelse til det uddybende teoriafsnit.

Michael Husen er Cand.mag. i filosofi og har erfaring med undervisning af lærer- og pædagogstuderende (Husen, 2012b). Han benytter begrebet ejerskab om den hele arbejds-læreproces. Ejerskab opdeles af Husen som den hele proces i 4 faser som er beslutning, planlægning, udførelse og værdsættelse. Disse faser ser jeg som støttende til begrebet om motivation. Jeg er interesseret i at spore om motivationen er tilstede for derved, at kunne besvare

problemformuleringen. Jeg anser ham for at være socialkonstruktivistisk, med baggrund i at værdsættelsen kræver omgivelsernes accept og erkendelse af individets læreproces og derved ejerskab.

Malcolm Knowles er forsker indenfor feltet voksenlæring i uddannelse, samt undervisningserfaringer indenfor selv samme felt (M. Knowles, Holton, & Swanson, 2005). Han var en af de første ophavsmænd til begrebet om voksen læring og begrebet om andragogik. Andragogik benyttes, da teorien indrammer nogle centraler for den socialt forankret læring som videregående uddannelser i dag ligger deres læringstilgange op mod, hvortil han også tolkes ud fra et sociokulturelt perspektiv. Dette kommer blandt andet til udtryk ved intentioner om gruppearbejde, viden tilegnelse gennem tværfaglighed og eksamen som også byder muligheden for en socialt forankret vidensform.

Malcolm Knowles begreb om andragogik og de indholdsmæssige elementer i denne, vil blive benyttet i analysen som et bud på, om det er de studerende der indsigtsmæssigt forholder sig til de forventninger i SAM eller om SAM er en model, der byder på de rigtige elementer i forhold til, at informere de studerende om forventningerne fra uddannelsen. Som et led i delkonklusionerne fra analysen benyttes andragogik, som en målestok for om UCN pædagoguddannelse gennem SAM yder en andragogisk uddannelse.

Empirisk metode³

Interviews

Som et led i at undersøge problemformuleringen, foretages der kvalitative semistrukturerede interviews med undervisere og studerende på Pædagoguddannelsen i Aalborg. Interviewet foretages som et åbent interview, med en række planlagte spørgsmål, der benyttes som sikkerhedsnet, hvis samtalen går i stå. Dette gøres for at tilgå interviewet med en hermeneutisk tilgang, hvor der er mulighed for at spørge ind til delelementer, som findes interessante, i dialogen at få uddybet.

Der er lavet 2 interviews med forholdsvis nyansatte undervisere på Pædagoguddannelsen. Dette er valgt for, at undgå påvirkning af undersøgelse grundet personlige relationer til undervisere fra eget tidligere studie.

De studerende er valgt tilfældigt på modul 7 (ca. 1 år og 2 mdr.), da det formodes, at de dermed har indsigt og erfaringer med SAM. De er interviewet i små grupper af 3-4 studerende for, at give dem en tryghed og skabe rammerne for en dialog. Alle interviews er efterfølgende transskriberet, til brug for en hermeneutiske analyse (se bilag 3-6).

³ Fragmenterede dele af dette kapitel kan forefindes i andet speciale (Andersen & Bjerrum, 2018).

Interviewets design

Den følgende beskrivelse af design, udførelse, efterbehandling og analyse er bygget op om Steiner Kvaales interviewundersøgelse. Den er beskrevet ud fra syv faser, som metodisk benyttes, som retningslinje. (Kvale, 2009).

Fase 1 - Tematisering

1. Fase, som er tematisering udgøres af denne specialerapports problemformulering, hvortil der eksempelvis bliver spurgt ind til de studerendes motivation i forhold til SAM. Under interviewet blev der lagt vægt på rolig stemmeføring, øjenkontakt, aktiv lytning samt tilstræbte neutrale og udforskende spørgsmål.

Fase 2 - Design

Spørgsmålene i interviewguiden (se bilag 2) er opbygget på baggrund af åbne spørgsmål identificeret under dokumentanalysen beskrevet i problemfeltet, og der ønskes en kvalitativ uddybning og personlige perspektiver på besvarelsen af disse.

Fase 3 - Interviewet

Interviewet er foretaget som et semistruktureret, som skaber plads til stor åbenhed i spørgsmålene samt mulighed for at spørge uddybende, hvis der er behov for det. Spørgsmålene i interviewguiden, benyttes udelukkende som supplement, hvis dialogen går i stå.

Inden interviewet påbegyndes, forklares interviewpersonen om formålet med undersøgelsen, forskernes baggrund samt den forventede længde af interviewet (max 30 minutter) - en såkaldt briefing.

Fase 4 – Transskription og efterbehandling

Anledningsvis blev alle interviews optaget med en diktafon og gemt som lydfiler til efterfølgende transskription, for at opnå et direkte og ubearbejdet produkt, til det analytiske arbejde.

Interviewene er navngivet med fiktive navne. Herefter blev interviewene gennemlyttet, og transskriberet. Dette arbejde udgør Kvaales 4. fase: Transskription.

I den efterfølgende bearbejdning benyttes en hermeneutisk meningsanalyse af interviewene. Her fokuseres på meningskodning, samt fortolkning. Eksempelvis vil yderligere tillægsspørgsmål blive tydeliggjort gennem spørgsmål i selve dialogen i interviewet. Dette sikrer en gennemsigtighed i, hvad der er de forberedte semistruktureret interview og hvad der kommer af spørgsmål til det sagte fra informanterne.

Fase 6 - Verifikation

Analyse af interviewets design og udførelse

Interviewets design samt udførelse analyseres ud fra fire faktorer, der af Kvale er udpeget som væsentlige for, at kunne vurdere kvaliteten af en undersøgelse: validitet, reliabilitet, generaliserbarhed og etik. Dette udgøres gennem Kvales 6. fase: Verifikation. Selve resultaterne af undersøgelsen analyseres senere i rapporten.

Validitet

Undersøgelsesdesignet er udviklet ud fra interesser i dokument beskrivelser og forskning vedrørende SAM og derfor skønnes validiteten at være høj.

Reliabilitet

Ved at foretage interviewene så åbent som muligt, elimineres egne antagelser om hvordan SAM modtages og benyttes på uddannelsen. Ved at spørge ind til specifikke emner, risikeres det at andre afgørende faktorer overses. I de semistrukturerede og åbne interviews, forsøges det at imødegå denne problemstilling og give plads til andre svarmuligheder. Hermed er reliabiliteten forsøgt højnet, vel vidende at den aldrig bliver helt høj i et interview. Samt at reliabiliteten på forhånd er præget af perspektiverne på SAM, som en ramme for indholdet i interviewet.

Generaliserbarhed

Generaliserbarhed handler om, hvorvidt undersøgelsen giver et dækkende billede af virkeligheden. Vel vidende, at der ikke findes en objektiv virkelighed, men mange subjektive opfattelser, forsøges der at lede efter tendenser, der kan tyde på, at en stor del af brugerne deler opfattelser af fordele og ulemper ved SAM. Da der kun er interviewet 2 undervisere og 7 studerende ud af 522 ansatte og 9.200 studerende (UCN, 2018), er det ikke hensigten, at disse interviews skal give et fuldt dækkende billede. Det er derimod vigtigt kun at udtrække tendenser der kan generaliseres, og tager udgangspunkt i objektive fortællinger, frem for subjektive holdninger.

Etik

Etik handler om at behandle den adspurgte på en ordentlig måde. Brinkmann opstiller fire tommelfingerregler til højnelse af etikken i en undersøgelse:

1. Informeret samtykke
2. Anonymitet/fortrolighed
3. Konsekvenser
4. Egen forskerrolle (Brinkmann, 2010)

Hertil fremhæves følgende:

1. De interviewede blev mundtligt briefet inden start om formålet med undersøgelsen, behandling af data og forventet tidsforbrug af interview. Herefter havde de adspurgte mulighed for at sige ja eller nej til at deltage. Endvidere har alle de interviewede via fremsendelse af transskriberingerne, fået mulighed for indsigt og indsigelse til det transskriberede. Underviser 1 (bilag 3) har påpeget, at der er en sætning, som mangler det intentionelle i det sagte, hvortil dette er rettet ud fra egne ord.
2. Der spurgtes ikke ind til interviewpersonens navn eller alder, men kun hvilke fag og modul der undervises i/på. Den interviewede tildeltes et alias. Underviserne har alias underviser 1 og underviser 2 (bilag 3 og 4), hvortil de studerende har alias fra S1 – S7 (bilag 5 og 6). Interviewpersonen informeres om, at svarene behandles fortroligt, og at lydfilen kun bruges internt og slettes efter brug. I interviewet med underviser 1 bliver en bestemt samarbejdspartner i denne sammenhæng refereret til *interessenten*. Og det tilhørende oprindelige navn på projektet refereres med *projektet*. Dette gøres ud fra etiske overvejelser om, at sikre anonymiteten for den interviewede, da denne person vil fremstå tydelig hvis ikke disse referencer benyttes. Tillige er det oprindelige navn på et bestemt projekt i interviewet med underviser 2 refereret som *projektet*, som beskyttelse af anonymiteten. Dog er det kun blevet benyttet 1 gang i dette interview.
3. Interviewet vurderes ikke at have uhensigtsmæssige konsekvenser for deltagerne, hverken på det personlige plan (mikroplan) eller på samfundsmæssigt plan (makroplan) (Tanggaard & Brinkmann, 2010).
4. Egen forskerrolle handler om, hvor uafhængig og åben man er, som forsker, samt om man har mulighed for kritisk analyse. I forhold til dette interview, bemærkes det at forskeren har gået på studiet, og derfor har valgt at interviewe nyligt ansatte undervisere for, at undgå at have en personlig relation til de interviewede. Desuden bemærkes det, at forskerne er uafhængige af studiet, da denne ikke længere er tilknyttet til Pædagoguddannelsen.

Baseret på disse fire faktorer, vurderes etikken i undersøgelsen at være taget hånd om både etisk og moralsk.

Kapitel 4. Teori

I følgende kapitel vil teorigrundlaget, og tolkning af denne blive beskrevet. Teorigrundlaget er fundamentet for analysen i kapitels 5. Der tages udgangspunkt i læring, som beskrevet af Knowles (Knowles, 2012) og Illeris (Illeris, 2015a), og faktorer der påvirker ejerskabet (Husen, 2012a) af en proces med henblik på, at analysere interviewene med henholdsvis underviser og de studerende på UCN til besvarelse af problemformulering.

Læringsteoretisk forståelse⁴

I kommende afsnit beskrives en læringsteoretisk forforståelse. Efterfølgende vil det teoretiske valg i kontekst til SAM og motivation blive beskrevet. Der tages udgangspunkt i to teser der leder op til valget af teori. Den læringsteoretiske forståelse inddrages for, at give indsigt fra læring gennem opvækst til livslang læring.

Læring gennem opvækst

Det læringsteoretiske afsæt forstås ud fra Knud Illeris (Illeris, 2015b), som bl.a. er inspireret af Lave & Wenger (Lave & Wenger, 2012) og Vygotsky (Vygotsky, 1978). Det teoretiske grundlag for læring tager udgangspunkt i centraler som indhold, kultur, tilegnelsesprocesser og samspil. Jeg tolker dette, som et sociokulturelt læringssyn, hvortil den kulturelle påvirkning af individet kan medhjælpe til, at forklare om livslang læring.

Helt fra den tidlige barndom er læring en instinktiv måde, at forstå og begribe den verden, kultur og kontekst man er i, ved at skabe forståelse gennem undersøgelser og selvinitierede lege og teknikker til at tilegne sig færdigheder, som fordrer mere forståelse og ageren i den kulturelle og sociale kontekst man vokser op i. Forannævnte internalisering af viden og færdigheder ændres gradvist, når en signifikant anden (Mead (Morris, 1934)) guider det lærende barn på rette vej.

I barnets verden er det påtvunget voksnes vilje og er dermed også afhængige af voksnes administration og vejledning. Hertil oplæres barnet til, at oplagre nogle grundlæggende informationer, som er bestemt af voksne. Gentagelserne bygger fra barnet på observation, imitation og sidemandsoplæring, som sker mange gange førend det giver mening og bliver til en større forståelsesramme for barnet. Internalisering og tilpasning bliver gradvist mindre som den lærende tilpasser sig kulturen og opbygger mere og mere læring. (Wenger, 2003)

"Efterhånden som barnets selvidentitet begynder at tage form, begynder det at se sig selv som én, der har kapacitet til at begynde at tage egne beslutninger, først forsøgsvis og i mindre sager, der ikke berører de voksnes verden." (Knowles, 2012, s. 560).

⁴ Fragmenterede dele af dette kapitel kan forefindes i andet speciale (Andersen & Bjerrum, 2018).

Allerede her medierer barnet sig gradvist til, at tilegnelsen af læring sker gennem sociokulturelle interaktioner. Barnet guides til en løsning, for derved at kunne finde ud af samme eller nærliggende øvelse i ny kontekst (Hansen & Nielsen, 1999, s. 9).

"It is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers." (Vygotsky, 1978, s. 86).

Lignende læringsformer sker gennem hele barnets institutionelle læringsperiode fra hjemmet-dagpleje-børnehave- folkeskole og gymnasiale uddannelser. Gradvist som barnet/den unge opnår større selvforståelse, kapacitet og personlighed vil læringen bære præg af selektion. *"[...] derved bliver interaktionen med omgivelser også en selektiv proces, som er styret af lyst, impulser, relation, kultur, fællesskaber og interesseområder."* (Illeris, 2015a, s. 41).

Læring har afsæt i lyst og motivation som også fordres i den hele læreproces, der præsenteres nedenfor.

Ejerskab

Udgangspunktet for at benytte Husen's begreb om ejerskab er, at der er ligheder mellem begreberne mellem SAM og motivation. Lighederne bliver i Husen's begreb om ejerskab henstillet med 4 faser, som kan medvirke til at nuancere, hvornår de studerende indgår engageret ud fra SAM og om de er motiveret gennem egen lyst eller gennem studiets krav, hvortil ejerskabet kan være opadgående eller faldende. *"Det er gennem målbevidste og værdiskabende arbejdsprocesser, menneskeheden har skabt sin egen historiske udvikling med alt, hvad den indebærer af kultur, sociale institutioner og ideer."* (Husen, 2012a, s. 114).

Husen beskriver identitet som en vigtig faktor for, at kunne tage ejerskab af en arbejds-læreproces. Arbejdsproces vil i dette speciale blive sidestillet med læreproces *"Et projektarbejde er simpelthen en arbejdsproces, og et virkeligt projekt som pædagogisk form adskiller sig ikke fra projekter i det "virkelige" liv."* (Husen, 2012d, s. 119). Ydermere skaber den studerende gennem sin uddannelse sig en forandrende identitet, som i sidste ende munder ud i en pædagogisk professionsbachelor (i dette tilfælde), som leder til målrettet jobs indenfor feltet, hvortil identiteten går fra, at være studerende til at være i dette tilfælde Pædagog. Med denne identitetsændring kommer også nogle forventninger om faglighed, beslutninger lige nu og her, samt beslutninger og gennemførelse af disse på et langsigtet plan. Dette kunne eksempelvis være, at tage en beslutning omhandlende en aktivitet med en borger i nuet, samt planlægge selv samme aktivitet længere ude i fremtiden, som kan understøttes i den faglige kontekst pædagogen befinder sig i.

Michael Husen opstiller 4 faser for at opnå en hel arbejdsproces, som i dette speciale benyttes som læreproces: beslutning, planlægning, udførelse og værdsættelse.

Et personligt engagement skal ifølge Husen indeholde en kvalitet i processen og deltagelse i alle 4 faser. Det vil sige, at deltagelse i de faser hvor individet benytter deres personlige erfaringer og værdier, og ikke kun fase 3 som er udførelsen, vil en hel arbejdsproces ikke være udført. Hertil kommer en fremmedgjort arbejdsfunktion *“Man engagerer sig ikke men udfører blot funktioner, ligesom en maskine eller robot.”* (Husen, 2012, s. 13). Ifølge Husen skal inddragelse af individet i den tilrettelagt struktur ske, førend handlingen giver mening og ikke udføres som en funktion.

Beslutning

“Det er altså en stillingtagen til et problem, der sætter arbejdsprocessen i gang hos mennesket.” (Husen, 2012a, s. 125), som også begrebet om initiativ/initiere understreger. Beslutningen kan træffes både på egne og andres behov. Dog må der forefindes et motiv fra individet selv, førend at beslutningen træffes. Dette motiv kan være den gensidighed der ligger i, at underviseren træffer en beslutning om et emne som skal vedrøres, hvortil den studerende har fundet det spændende, for derefter aktivt at træffe beslutningen om at studere emnet nærmere; og omvendt. Behovet for at realisere noget værdifuldt og *“[...] udvikle sine evner, at blive dygtigere, at kunne præsentere noget endnu bedre end før.”* (Husen, 2012d, s. 135).

Planlægning

Planlægningsfasen er en intellektuel udforskning af problemet, med udgangspunkt i, at finde en metode eller hjælpemidler, der kan anvendes for at løse den pågældende opgave. I dette tilfælde er det ydre værktøjer/redskaber i form af viden, som er medhjælpende til, at problematikken kan forstås og betragtes. SAM er et sådanne redskab, som skal skabe et overblik og forståelse for den studerendes studie og forventede aktiviteter i studiet. Redskabet er dog ikke altid af fysisk form, men indeholder et intellekt hvortil erfaringer og viden udspringer ifølge Husen.

“Og man kan undervise en elev uden en tavle og et klasselokale. Men en arbejdsproces gør altid brug af intellektet som redskab, og den gør brug af viden, erfaring, som redskab.” (Husen, 2012d, s. 143).

Viden og erfaringer ses her som socialt forankret, som drages gennem individets opsamlede viden og erfaringer gennem samfundet til brug i redskabet. Anvendelse af den studerendes evner kommer i spil, når metoden til at planlægge indsatsen ikke er kendt på forhånd. Dertil benyttes den forudgående viden og erfaringer, som bliver sammendraget og holdt op mod en ny udfordring. *“Hvis man har meget ringe indflydelse på planlægningen af sine arbejdsprocesser, vil der være modstrid mellem de evner og kvalifikationer, man har, og den brug, man får lov til at gøre af dem.”* (Husen, 2012, s. 151). Kompromis er altså i dette tilfælde et ringere udfald af planlægningen end den studerende potentielt er i stand til og kan lede tilbage til en ny beslutningsproces.

Udførelse

Udførelsen af den pågældende planlægning *"[...] skal resultere i problemets løsning. Arbejdets udførelse indebærer brug af redskaber, værktøj, materialer, viden, kunnen, erfaring, teknik."* (Husen, 2012a, s. 159). Selve udførelsen kan variere i tid og kan strække sig fra timer til år. Tiden kan eventuelt være fra et studie startes til det afsluttes med en sidste og afgørende eksamen, som statuerer den studerendes færdigheder, titel og ikke mindst beherskelse af de forventninger, der ligger til fagområdet. Eller det kan være udførelsen af en planlægning i gruppearbejde til en fælles lektion. I dette speciale vil tiden forholdes fra den studerendes start på uddannelsen til pædagog og frem til nu, svarer til ca. 1 år og 2 måneder. *Den faglærte bringer disse rutiner med sig som en del af sig selv, som sin personlige kvalifikation, fra arbejdsplads til arbejdsplads."* (Husen, 2012a, s. 162). Den studerende er hermed en del af, at skabe værdier og vaner for resten af studietid, studieaktivitet og fremtidig beskæftigelse.

At udføre en beslutning og planlægning er i sig selv den mest mekaniske del af ejerskabet. Fremgangsmåde og metode er valgt gennem planlægningen, som udgør at udførelsen er den faktiske handling og dermed, ifølge Husen, er den mest mekaniske og mindst intellektuelle krævende fase. Imidlertid sker der en konstant vekselvirkning, som leder udførelsen tilbage til planlægning og igen videre til udførelsen, da intet på forhånd kan planlægges og udføres fuldstændigt som tiltænkt.

Det handler om en oparbejdelse af rutiner, hvortil man opnår en tryghed i, at forstå de handlemuligheder man skal iværksætte for at komme videre i studiet; og hvad der forventes af en. Den vigtigste pointe i udførelsesfasen er ifølge Husen, at hvis individet udelukkende udfører denne fase uden medinddragelse i de andre faser, er dette en mekanisk arbejdsproces, som en fremmedgørelse og dermed ikke kan bibringe ejerskab. Såfremt de studerende udelukkende udfører det, som de af undervisere får besked om, vil den studerende ikke få ejerskab af uddannelsens indhold, hvortil de studerende vil blive faglige sårbare og mangle beherskelse af erfaringer. *"[...] af flere almene kulturteknikker og metoder."* (Husen, 2012a, s. 164).

Værdsættelse

Værdsættelsen er den afsluttende fase for ejerskab. Den studerende ser på de mål, der er sat i beslutningsprocessen, og vurderer om det endelige mål er tilfredsstillende og hvad der eventuelt skal justeres, hvorved processen starter forfra ved en ny beslutning/planlægning/udførelsen. Værdsættelsen forudsætter at målet/behovet er opnået, som en værdi for sig selv eller andre.

"I og med, at man godkender sit eget arbejdsresultat, godkender man også sig selv som den, der har virkeliggjort det." (Husen, 2012a, s. 174). Individets egen værdsættelse kan dog ikke stå alene og må spejles og opleves ud fra andres verden, og kan eksempelvis være underviseren, gruppen eller kollegaerne der anerkender det færdige arbejde. *"Man kan ikke bygge sin selvrespekt op helt alene. Identiteten har en social side og er afhængig af en vis accept og godkendelse fra*

omverdenen." (Husen, 2012a, s. 175). Vigtigst af alt i denne fase er, at individet er en del af værdsættelsen for ikke at føle sig fremmedgjort og mangle ejerskab til denne og en næste proces. Mangle på præsens vil ydermere være en manglende erfaring på de refleksioner og evalueringer der ligger i processen, som en erfarings-reference til næste proces. *"Man kan da ikke tage stilling til sin arbejdsproces, eller til den næste arbejdsproces på baggrund af en vurdering af resultatet af den forrige."* (Husen, 2012a, s. 177). Værdsættelsen er sidste led i processen om ejerskab og indeholder også en vurdering af den hele proces, forløb og de mulige implikationer, hvorved ny viden er indtruffet.

Som nævnt i metodeafsnittet ser jeg muligheder for at forstå, hvornår de studerende opnår ejerskab i en læreproces. Læringen tiltænkes i dette speciale at ligge i den andragogiske tilgang, som vil blive præsenteret nedenfor.

Andragogik – livslang læring, et perspektiv

Udgangspunktet er at skildre de forskelle der gør sig gældende fra læring i pædagogisk praksis til livslang læring ifølge andragogikken. *"For at skelne dette fra pædagogik har denne nye praksis fået det nye navn: "andragogik", baseret på det græske ord anér (af andr-), der betyder menneske [...]"* (Knowles, 2012, s. 559). Hvor det traditionelle begreb om pædagogisk praksis omhandler betydningen *"[...]kunsten og videnskaben om at undervise børn."* (Knowles, 2012, s. 558), har andragogikken udgangspunkt i den voksnes læring *"Andragogik er således kunsten og videnskaben, der drejer sig om at hjælpe voksne med at lære."* (Knowles, 2012, s. 559). Ifølge Knowles handler det ikke udelukkende om at hjælpe voksne til at lære, men en forståelse af at hjælpe mennesket med at lære, hvilket også har *"[...] implikationer for uddannelser af børn og unge."* endvidere siger han *"[...] modningsprocessen til at blive voksen begynder tidligt i et barns liv, og at barnet, som det modnes, antager flere og flere af de voksnes træk, som andragogik er baseret på."* (Knowles, 2012, s. 559).

Andragogikken tager udgangspunkt i, at uddannelse og pædagogikken har sin oprindelse fra et forældet synspunkt om, at læring er overlevering af viden. Hvortil det i denne undersøgelse tilskrives en mening af, at studerende ikke længere skal opfattes som modtagere af viden, men skal være tættere forbundet til, at være skabere af viden.

Der er 4 antagelser der adskiller sig fra pædagogikken som mennesket modnes; Selvførelse, erfaring, læringsparathed og læringsstilgang. Disse vil nedenstående blive uddybet som en grundlæggende forståelse til selve analysedelen.

Selvforståelse

Ud fra førnævnte tager voksnes administration af egen læring sig anderledes ud. Gradvist som individet modnes vil *"Dets selvførelse bevæge sig fra en forståelse af sig selv som en afhængig person mod en forståelse af sig selv som et selvstyrende menneske [...]"* (Knowles, 2012, s. 560).

Her bliver indsatsen den selvrealiserende kilde som arbejder, forælder, borger, studerende osv. Mennesket anser sig selv som en, der kan administrere sit eget liv gennem varetagelse af beslutninger og konsekvenser. *"Voksne er tilbøjelige til at gøre modstand mod at lære noget under betingelser, der er i modsætning til deres selvforståelse som selvstændige individer."* (Knowles, 2012, s. 561). Modstand kan også opstå i uddannelser, hvortil den voksne har en forforståelse af, fra barns ben, at blive anskuet som et individ der ikke er specielt dygtig. Det kan være psykisk hæmmende når voksne har et sådanne selvbillede i uddannelsesmæssige sammenhænge. Manglende tro på egen evne til, at kunne reflektere og skabe viden, kan være udgangspunktet for slet ikke at engagere sig i sin voksenuddannelse.

"Men selv voksne, der overkommer denne barriere, påbegynder typisk en uddannelsesaktivitet med forventning om at blive behandlet som børn, og denne forventning er oftest så stærk, at de voksne studerende lægger pres på deres lærere for at få dem til at agere som forventet overfor dem." (Knowles, 2012, s. 561).

Ydermere i selvforståelsen ligger der et fokus på det psykiske studiemiljø, som i denne undersøgelse holdes op mod en kultur på stedet. Knowles peger på *"[...] at det psykiske miljø skal være sådan, at voksne føler sig accepterede, respekterede og understøttede, og der etableres en stemning af gensidighed mellem lærere og studerende om fælles udforskning [...]"* (Knowles, 2012, s. 562). At føle sig accepteret, respekteret og understøttet i den læring den studerende gennemgår, findes i dette speciale relevant i forhold til at være og vedblive motiveret i en læringsproces.

Erfaring

Når en ny læringsaktivitet påbegyndes af en voksne, sker det med forskellige erfaringsbaggrunde fra fortiden *"[...]det akkumulere en voksende erfaringsmængde, der i stigende grad bliver en ressource for læring [...]"* (Knowles, 2012, s. 560). Det er ikke kun forskellige erfaringsbaggrunde, men også forskellige typer af erfaringer i forskellige kontekster. Et barn vil identificere sig selv ud fra ydre begivenheder såsom forældre, navn, adresse etc., hvorimod en voksen har dannet sin selvidentitet ved at *"[...] etablere sin selvidentitet ud fra sin akkumulation af unikke erfaringer."* (Knowles, 2012, s. 566). Selvidentifikationen vil formentlig komme til udtryk gennem et selvvalgt erhverv, erhvervsmæssige erfaringer, rejseaktiviteter og hvor og hvad de mange erfaringer har bragt med sig. Hvis disse værdier der ligger i selvidentificering underkendes kan personen føle sine erfaringer og som person umyndiggjort.

Læringsparathed

Læringsparathed omhandler aspektet af, at når læringen lykkedes og opleves succesfuldt, vil det udgøre et læringspotentiale. Den voksnes *"[...] parathed til at lære i stigende grad blive orienteret mod udviklingsopgaver i forhold til dets sociale rolle [...]"* (Knowles, 2012, s. 560). Med dette menes, at når den voksne opnår kompetence til at få et job, vil individet gøre sit bedste for, at

opøve sig kompetencer, til at bibeholde jobbet ved at leve op til de forventninger, som ligger implicit i jobbet. Det kan eksempelvis være særlige færdigheder, standarder, kollegialt samspil osv. En vigtig pointe i andragogisk henseende er, at det er sociale og kulturelle faktorer der spiller ind på læringsparathed.

Læringstilgang

Individets læringstilgang modnes fra barn til voksen ved at *"[...] dets tidsperspektiv ændre sig fra at være orienteret mod senere anvendelse af den erhvervede viden til umiddelbar anvendelse, og tilsvarende ændres det orientering mod læring fra emneorientering til problemorientering."* (Knowles, 2012, s. 560). Det er en væsentlig pointe, at børns læringstilgang er, at læringen har en brugbar fremtidsudsigt, hvorimod det hos voksne er centreret om brugbarheden i nuet. Læringen skal kunne anvendes på de udfordringer og problematikker der opleves i den aktuelle livssituation. *"For voksne er uddannelse en proces, der bidrager til deres evne til at håndtere de livsproblemer, de står overfor."* (Knowles, 2012, s. 571).

Sammenfatning

Den viden og erfaring et menneske bærer rundt på, kan ud fra et andragogisk perspektiv ikke overføres til et andet individ, men udvikles i samspillet. Hertil kommer en indsigt fra underviseren til indsigt i de studerendes viden og erfaringer.

Endvidere ligger der et element om en retningsgivende begrundelse, hvori SAM får sin berettigelse ud fra et andragogisk perspektiv. Knowles påpeger gennem sine antagelser: *"Konstruktionen af en model for de kompetencer og egenskaber, der kræves for at opnå en ideel udførelse af en given rolle, så den lærende har en vision om [...] de kompetencer, der er nødvendige for at blive 'god'. Det er i denne modelfase, at lærerens, institutionens og samfundets værdier og forventninger smelter sammen med den lærendes og bliver til et helhedsbillede."* (Knowles, 2012, s. 563). Hertil vurderes det, at SAM besidder disse kvalifikationer ved at beskrive de forskellige læringsaktiviteter den studerende skal fungere i. Endvidere skaber modellen bevidsthed om hvornår læring er initieret af den studerende selv og hvornår der er deltagelse af og initieret af underviseren, hvortil en helhedsforståelse kan medvirke til forståelse af de forventninger der ligger til den studerende.

Kapitel 5. Analyse

Interviewene skal hjælpe med at klarlægge, hvordan motivationen gennem SAM bliver forvaltet i K3 og K4. Eftersom der er deltagelse fra både undervisere og studerende, men initieret af de studerende er det relevant at forholde sig til begge aktørers udsagn, som en grundsten til at afklare om motivationen til at initierer egen læring fra de studerende er til stede.

Analysen vil tage udgangspunkt i de foreliggende teorier, for dermed at skabe gennemsigtighed og forståelse. I analysen vil jeg besvare undersøgelsesspørgsmål 1 med ejerskab og undersøgelsesspørgsmål 2 med andragogikken. Hvilket munder ud i delkonklusioner som til sidst vil samles til en hel konklusion.

Undersøgelsesspørgsmål 1. Ejerskab

Ejerskab af en proces forudsætter nogle krav førend det er medskabende til motivation og initiativ på egen hånd. Hertil vil denne del af analysen skabe forståelse for de enkelte dele i ejerskab, som samles til en delkonklusion over helhedsbilledet af ejerskab for de studerende til en forståelse for om dette er indvirkende på motivationen.

Beslutning

Beslutningen om at forholde sig til SAM, fra de studerende er ikke kun på eget initiativ. Organisatorisk er det besluttet af rektorkollegiet og der er mange aktører og dermed også mange led førend de studerende kan forholde sig til, at tage en aktiv beslutning i forhold til SAM. Der ligger flere lag i beslutningen, både indenfor rektorkollegiet, UCN, underviserne og til sidst de studerende. Et lag kan handle om, at underviseren tager en aktiv beslutning om, at ville introducere til SAM ud fra deres forventninger til de studerendes indsats i studiet og de tilhørende aktiviteter, udover det 'bare' er en rammesætning fra ledelsen.

"Ja, altså jeg introducerer jo til den, jeg har også undervist hvor jeg har haft nye studerende inde, hvor vi selvfølgelig også introducere til SAM." (Underviser 1, bilag 3).

Underviseren har taget en aktiv beslutning om, at ville introducere de studerende til SAM. Det kan påpeges at der er et godt stykke fra introduktion til implementering af SAM.

Et andet lag kan omhandle en aktiv beslutning fra de studerende om, at forholde sig til modellen; Indholdet og forventningerne i SAM. Når der i interviewet spørges om *hvorfor* de studerende er blevet introduceret for SAM, tøves der med svaret i begge de interviewede grupper. Refleksionen herom er umiddelbart ikke forankret som en implementeret del af de studerendes bevidsthed.

"Jeg mener det var i sammenhæng med, det her med at vi havde så meget studieaktivitetstid (er det ikke rigtig? spørger S3 de to andre). Hvor det blev fremlagt at så skulle man bruge den der, når vi snakker kategori 3 og 4. Det var dernede vi havde ansvar for egen læring." (S2, bilag 5).

"Vi har ikke fået forklaret hvorfor vi er blevet præsenteret for den, men jeg tænker det er fordi de håber på at vi bruger modellen til at blive inspireret til selv at arbejde videre; altså udover det vi bliver pålagt at skulle læse og lave af opgaver, at vi har andre muligheder for at gå ind i vores uddannelse." (S7, bilag 6).

De er kender til SAM, men tillægger den ingen yderligere værdi, hvilket også kommer til udtryk i flere udsagn i interviewene med de studerende. Udsagnene fortæller om, at de studerende ikke har taget beslutningen om, at forholde sig til modellens forventninger. Imidlertid reflekterer de studerende om, at forventningerne ligger implicit i studiet og at modellen angiver flere muligheder for, at indgå i studiet ud over den i forvejen didaktiske planlagte undervisning. De studerende fremlægger SAM som en model, der støtter op om undervisernes forventninger til de studerende om, at indgå i alle studieaktiviteterne. De studerende ligger op til en hierarkisk organisering (magt), hvortil underviserne i denne undersøgelse er næste led i relationen fra de studerende.

Beslutningen om at benytte sig af SAM er ikke aktivt taget og dermed heller ikke initieret af de studerende selv. Endog kan de studerende sagtens arbejde indenfor K3 og K4 uden at det er dem bevidst, hvilket fører videre til planlægningen.

Planlægning

Underviseren forventer at de studerendes arbejdsindsats er målrettet mod de forventninger der ligger i SAM og samtidig de forventninger underviseren har til de studerende, også tages seriøst.

"Jeg tager det meget bogstaveligt også i forhold til mine forventninger til deres arbejdsindsats og det fordre jo at de kan arbejde selv og tage initiativ selv." (Underviser 1, bilag 3).

Opfordringen til at kunne at arbejde selv og tage initiativ, kræver en planlægning fra den studerende om, at benytte tiden til studiet som forventet. Selvjustits og hvordan den studerende anskuer sig selv bliver afgørende, for at denne kultur kan fordres og forventes af underviseren og medstuderende i samspillet. Den studerende er med sine handlinger en kulturbærer af, hvad der kan kræves af egen og andre medstuderendes indsats, hertil siger en studerende:

"Vi har ikke, jeg har ikke oplevet i nogen af de grupper jeg har været i, at vi har læst noget vi ikke har fået besked på vi skulle læse." (S1, bilag 5).

Planlægningen på eget initiativ fremstår dermed mangelfuldt, hvortil SAMs rammer for at de studerende selv skal initiere læring, tilsyneladende ikke er nok. De studerende udtrykker, at de ikke på egen hånd læser andet end det faglige materiale underviserne præsenterer dem for. Med afsæt i Knowles kan jeg i dette udlede, at der er en forskel i at tænke sig selv som studerende og agere som studerende. Knowles henviser til, at voksne studerende tager ansvar for egen læreproces, men det stemmer ikke overens med det den studerende i dette citat fortæller. Den studerendes udtalelse læner sig mere op ad Knowles' beskrivelser af en elev. Planlægning af det faglige indhold og deri også ansvaret for læreprocessen, tillægges underviseren. Den studerende

ytrer dog refleksioner om ansvarsfølelsen idet vedkommende først lægger ud med et *vi har ikke*, men ændrer det til, *jeg har ikke*. Det fremgår ikke af citatet, men den studerende tøvede under sin udtalelse og jeg tolker det som refleksioner om, hvorvidt det faglige indhold er den studerendes eget, fælles eller underviserens ansvar. Hertil beskriver Knowles forståelsen af sig selv som elev kan begrundes ud fra manglende tiltro til egne refleksioner, evner og kompetencer. Denne manglende tiltro kommer ligeledes til udtryk i følgende citat:

Der var vi nogen der var oppe og holde et oplæg omkring æstetik [...] det var noget vi var interesserede i, hvor at så underviseren sagde, vil i så ikke holde et oplæg om det? Det er bedre det er jer, i brænder for det, end at det er mig. Hvor altså, vi stejlede, hele klassen de måbede over at man kunne få sig selv til det. (S2, bilag 5).

Den studerende fortæller her om en undervisning, hvor nogle studerende holder oplæg om æstetik. I dette tilfælde fremtræder en tydelig beslutning fra de studerendes side om, at holde et fagligt oplæg om et emne de var interesserede i. De har taget en beslutning, planlagt oplægget, udført det og værdsættes gennem interesse fra medstuderende. Disse studerende har påtaget sig eget ansvaret for den hele læreproces, hvortil motivation og engagement influerer positivt på de medstuderende.

Underviseren ligger, med afsæt i de studerendes engagement og initiativ, op til at de studerende kan følge deres motivation for den læreproces de brænder for. Dette reagerer de studerende voldsomt på og jeg tolker det som, at de finder underviserens forslag intimiderende. En tolkning af dette kan være at kriterierne for de studerendes læreproces stilladseres for højt, hvorfor modstanden ifølge Knowles fremkommer. Manglende tiltro til sig selv kan medskabe en modstand mod fælles læreprocesser, da den studerende kan se sig selv som *ikke dygtig nok* i det faglige indhold. Dette kan understøttes af, at de studerende har manglende erfaring med at varetage fælles læreprocesser og derfor finder det intimiderende. Endvidere skabes der en fælles kultur for de studerende i den respektive klasse, om at det er underviseren der skal beslutte, planlægge og præsentere indholdet. Planlægningsansvaret udtrykker de studerende manglende tiltro til at kunne varetage, hvorfor de yder modstand og anser det som underviserens opgave. De studerende tolkes at positionere sig som elever der modtager undervisning og viden og ikke selv skaber eller medskaber viden. De studerende forventer, at de ikke selv bør initiere eller planlægge indholdsmæssig læring for sig selv, medstuderende eller undervisere.

Det er væsentligt, at den studerende opøver kompetencer til at kunne initiere, planlægge og gennemføre læreprocesser grundet den faglige opgave de skal varetage efter endt uddannelse. En pædagog forventes, at kunne træffe selvstændige og fælles beslutninger, som vedkommende også skal tage initiativ til, at planlægge og udføre. Det kan være hensigtsmæssigt, at de studerende får opøvet disse kompetencer i en læringskultur, hvor det netop er tilladt at fejle, for derved at kunne justere og reflektere over egne og andres handlinger. igennem de læreprocesser der ligger i at tage initiativ til at planlægge en studieaktivitet, kan de studerende evt. opnå ballast til, at gå

sikkert ud i praksis (jævnfør Knowles).

Derudover fordrer ejerskabet for processen, at de studerende aktivt tager andel i planlægningen af egen læreproces. Med afsæt i dette kan de studerende skabe sig en værdifuld rolle i udførelsen.

Udførelse

Når beslutningen og planlægningen af en proces er foretaget, kræves det ydermere en handling. Handlingen kan i denne undersøgelse henvise til initieret på foranledning af underviserens eller den studerendes initiativ. I dette speciale ses initieringen ud fra de studerendes handlekompetencer, idet K3 og K4 er initieret af de studerende. Hvis de studerende har fundet motivationen gennem beslutning om, at initiere et indhold og planlægge det, anses udførelsen som en vigtig del af ejerskabet, ifølge Husen. Knowles henviser ligeledes til at indholdet skal være brugbart og relevant for løsning af problematikker i nuet, førend det er meningsgivende for den voksne lærende at initiere en læreproces. En af underviserne siger således om brugbarheden af SAM for de studerende;

"Så på den måde, så synes jeg vi har en kæmpe udfordring i forhold til at få den til at virke (...), at de studerende rent faktisk gør det. Så det prøver jeg bevidst." (Underviser 1, bilag 3).

Underviseren finder det som en stor udfordring, at få de studerende til at benytte sig af de muligheder der ligger i SAMs K3 og K4. Hertil tolker jeg, at de studerende ikke anser SAM for værende relevant for udførelsen af studieaktiviteter (jævnfør Knowles) om at den ikke er brugbar i nuet.

De næste to udsagn fortæller noget om den forskel der er mellem udførelsen af de forventninger der er i relationen mellem undervisere og studerende.

"Og så dog, fordi så er der kategori 4, Der er deltagelse af underviser og studerende, fra studerende. Det har vi aldrig nogensinde gjort." (S1, bilag 5).

Der er også nogle undervisere der ligger op til (...), at vi skulle undervise hinanden, hvor underviseren har delt emnerne ud og de studerende skulle stå for undervisningen." (S7, bilag 6).

Her er der modstridende oplevelser af undervisningsformen, som skildres gennem oplevelsen med den ene eller anden underviser og bagvedliggende refleksioner om undervisningens formål. Nogle studerende har prøvet en underviser-initieret undervisning, som krævede de studerende som undervisere af et bestemt emne. Fra at det er underviser-initieret til initieret af studerende, afhænger af om de studerende har besluttet sig for, at emnet er centralt og spændende. For derved at planlægge og udføre studieaktiviteten med en følelse af ejerskab, hvortil også værdsættelsen vil følge trop. Hertil siger en studerende:

"Jeg tror da det kunne være meget sjovt, at man sådan kom lidt mere op foran tavlen og skulle fremlægge noget for sine medstuderende og kommer lidt mere på banen og ikke bare skulle sidde nede bag computeren hele tiden. (S1, bilag 5).

Ønsket om forandring er til stede, hvortil en motiveret handling til igangsættelse er mangelfuldt. Uddannelsen forandrer sig ikke, hvis de studerende ikke initierer til handling. En tanke om en forandring er altså ikke nok og det efterlader en kultur af ikke at handle. Der bliver i ovenstående citat også henstillet til en undervisningsform, som er af den 'gamle' skole. Hertil gives der udtryk for, at det ikke er en hensigtsmæssig metode udelukkende at lære på.

Udførelsen er et behov både for de studerende og underviserne, men det er ikke en indlejret del af SAM og de dertilhørende studieaktiviteter. Dertil er motivationen en tænkt og ikke udlevet handling, hvilket udgør en mangel af ejerskab for at blive motiveret.

Værdsættelse

Værdsættelsen kommer når den studerende opnår viden og formidler den, hvortil både studerende og undervisere kan blive motiveret for, at indgå i dialog eller i fællesskab undre sig over og udfordre det pågældende vidensfelt. Hvortil ejerskabsprocessen kan starte forfra igen. En af underviserne udtrykker en værdsættelse således:

"Det jeg gerne vil, jeg vil gerne have dem til at lave noget, der også optager dem, i relation til studiet." (Underviser 1).

At arbejde med noget der optager den studerende er fra denne underviser en værdsættelse. Det at den studerende lader sig engagere og motivere til, at gå i dybden med noget studierelevant er en værdsættelse i sig selv. Den studerende vil få en oplevelse og erfaring af at kunne noget selv, hvis ejerskabet og motivationen er tilstede og dermed igangsættes en studieaktivitet på eget initiativ. Midlertidig er det ikke just det billede der tegner sig ud fra de studerende jeg har talt med.

Jeg spurgte i interview med S1-S3 om de studerende tænkte sig selv som skaber af viden eller om de følte at de reproducerede viden. Til dette svarede S1:

"Jeg synes ikke sådan lige jeg går og skaber viden her, i min hverdag, jeg synes mere jeg bare bruger den der er. Og så får det ud af det som jeg kan, agtigt." (S1, bilag 5).

Motivationen for studiet må her siges at være udenfor de forventninger der ligger i SAM. Selvstudiet og det selvinitieret ses ikke som den vigtige del af studiet, hvilket kan betvivle den værdsættelse der kan ligge i at opdage noget nyt, lære noget nyt, forstå hinandens muligheder i samspil osv. Det er ydermere en kultur der ikke fordres af underviserne, men udøves af de studerende.

"Jamen jeg tror det der fordrer, det er, jeg får lyst til at sige sådan et fælles tredje. At vi bliver optaget. [...] vi har en struktur der ikke indbyder til det faktisk, jeg ved godt vi siger vi har det, men jeg kan ikke få øje på muligheden faktisk." (Underviser 1, bilag 3).

Underviseren henleder i dette udsagn til en overordnet struktur som ikke varetager og tilgodeser den optagethed af et givent emne. Her kan den manglende værdsættelse af undervisernes arbejde ses ud fra en struktur der er lavet af en ledelse, der ikke sidder i samme situation. Strukturen er afgørende for, at værdsættelsen kan projiceres ned gennem alle led og dermed skabe motivation for de studerende.

Endvidere anses det dialektiske forhold mellem studerende og undervisere ikke som specielt centralt for de studerende. At skabe viden er et ejerskab og motivation til at ville forstå noget, lære noget, dele noget og en forståelse af, at det er relationen mellem præsent der er afgørende og ikke rollen de enkelte aktører udgør i sig selv.

"Altså det der med at de netop tager ansvar for egen læring, det er jo det der er forudsætningen hernede (peger på kategori 3 og 4), og det bliver nemmere når man finder ud af, det handler ikke om at please en underviser, det handler egentlig ligeså meget om hvad kan man gøre sammen." (Underviser 1, bilag 3).

Værdsættelsen af de studerendes motivation er støttet op af underviserne, hvis de studerende er passioneret og brænder for et emne, hvortil også underviseren får sin berettigelse i at kunne indgå motiveret og orienteret mod de studerendes ønsker. Kulturen kan altså ændres til en intensitet i en fælles søgning på en motiveret baggrund; hvis altså de studerende faktisk handlede på egne initiativer.

"[...] men der kommer ikke nogen studerende [...]" (Underviser 1, bilag 3).

Dette leder tilbage til de studerendes beslutning, hvortil de udelukkende har en refleksion om, at tage initiativ men ikke en handlende orientering. En kulturel dissens skabes via manglende initiativ fra den studerende til underviseren, hvilket gør at underviseren ikke har mulighed for, at understøtte den studerende i egen motivation for læring.

Værdsættelsen er at finde, dog kommer den ikke i spil i den gængse hverdag, da studerende ikke henvender sig med spændende emner eller tiltag. Endvidere benytter de studerende sig ikke af mulighederne for at blive værdsat, da motivationen for at skabe viden ej heller er tilstede.

Delkonklusion på ejerskab

Denne delkonklusion vil besvare følgende undersøgelsesspørgsmål:

Undersøgelsesspørgsmål 1: Er undervisere og studerende motiverede for implementering af SAM, der fører til ejerskab af selv initierede studieaktiviteter?

SAM motiverer ikke direkte til at de studerende selvinitiere læring og indhold. Der er manglende relations beskrivelser af, hvad de studerende og underviser i fællesskab kan indgå i og udrette.

Ejerskabet er i denne analysedel ikke at finde:

- Beslutningen er ikke aktivt taget om at benytte sig af SAM, hvortil den heller ikke bliver initieret af de studerende selv.
- Planlægningen bliver af de studerende forventet, som en udførelse af en allerede planlagt aktivitet af underviserne. Der er ikke en forventning, fra de studerendes side, om at initiere indholdsmæssigt læring for medstuderende eller undervisere.
- Udførelsen bliver en funktion de studerende gerne støtter sig op ad, når det er initieret af underviseren. De studerende er motiveret ud fra tænkte handlinger, men ikke selvinitieret udlevet.
- De studerende benytter sig ikke af friheden i, at byde ind med et samspil der kan fordre en værdsættelse. Endvidere ser de ikke sig selv som skabere af viden, men nærmere reproducenter af i forvejen planlagt viden fra underviserne.

Det kan konkluderes at ejerskabet fra de studerende marginalt, hvortil også motivationen er ganske lille. Kulturen er ikke skabt om, hvordan den studerende forventes at agere og interessere sig for studieaktiviteter gennem SAM.

Undersøgelsesspørgsmål 2. Andragogik

Andragogikken kan hjælpe til, at skabe en forståelse af, om de studerende er motiveret gennem SAM. Denne analysedel vil tage afsæt i de 4 temaer; Selvforståelse, erfaring, læringsparathed og læringstilgang.

Selvforståelse

Selvforståelsen skal gennem studiets tid stilladseres, således den studerende får opbygget troen på egen evne til, at kunne gennemføre initieret studieaktiviteter på egen hånd og tage del og ansvar i processen. I ejerskabsanalysen blev det konkluderet, at beslutningen om at initiere læring på egen hånd er sparsomt og forefindes i mild grad. Dog sker der en forandring, når en eksamen eller prøve følger i kølvandet på, at udvide sin viden ud over det der holdes op mod undervisningen.

”Nej så er det kun når man skriver opgave, at man så, når vi har skrevet GK1, og så praktikprøver og så noget, så har man selv måske lige fundet lidt ekstra og så noget. Men ellers ikke sådan når vi bare skal lave modulopgaver. Så bruger man det der er blevet brugt i undervisningen.” (S3, bilag 5).

Administrationen af at være en selvstyrende studerende opleves her som en motivation, når der følger en vurdering med, som beviser den studerendes evner i form af karakter eller mundtlig vurdering. Hertil kommer der et udtryk af, at den studerende udelukkende forventer, at afdække mere viden i opgaver som har en prøveform. Ydermere kommer der et udtryk af *bare skal lave modulopgaver*, som indikerer en misforstået forståelse af den gensidige relation de studerende og undervisere har. Hvis de studerende går ind til deres studieaktivitet og undervisningsform med en studieuvillig holdning, vil det have konsekvenser for dynamikken i fællesskabet. Konsekvensen er bl.a. at de studerende ikke kræver mere viden af hinanden som en forudsætning for at stilladsere viden, som kræves jo længere i studiet den studerende kommer. I værste fald, formår den studerende ikke at opnå en selvstændig og faglig holdning, som er kravet i en jobfunktion. Endvidere skabes der ikke en grundlæggende motivation for, at ville lære nyt og lære i samspil med andre medstuderende/kollegaer.

Selvforståelsen fra den studerende kommer til udtryk ved vurderinger, men ikke i den gængse daglige studieaktivitet, hvorved der opstår en misforståelse af studiet og SAM.

Modstand

Modstanden i at være en selvstyrende studerende ses som en tydelig faktor i denne kontekst. De studerende er netop gået ind i uddannelsesaktiviteten med en forventning om, at det er underviserne der leverer fagområdets indhold i en klassisk tavleundervisnings version. Knowles påpeger netop denne problematik, hvortil de studerende gennem deres passive handlinger får lagt pres på underviserne, om at de skal stå for rammesætningen af alle studieaktiviteterne. SAM ses i

dette lys ikke som en motivationsfaktor for de studerende om, at indgå i studiet med en holdning om, at initiere studieaktiviteter på egen hånd. Der er dog mulighed for, at den studerende anskuer fagligheden og de færdigheder der skal opnås ud fra praksislæring, som næste citat fortæller om.

"[...] jeg tænker i hvert fald at jeg er praktiker, det derfor jeg gerne vil være pædagog, det fordi jeg kan lide at arbejde med ting, jeg er ikke sådan en kan sidde ned og læse og læse og læse. Så det her med at de fremlagde det på den måde, har gjort det uoverskueligt for mig, kan jeg bare vælge selv hvad jeg vil, så det nemmere bare at lade være på en eller anden måde. Og det ved jeg også godt, altså det forkert, men jeg er bare praktiker." (S2, bilag 5).

Refleksiv praksis læring kan i dette tilfælde ses som et læringspotentiale, hvori modstanden mod det teoretiske kan mindskes. Hertil anser jeg det som en mulighed, at praksis stiller den studerende overfor nogle problematikker, som den studerende skal kunne løse gennem teoretisk fundering, hvortil motivationen for at sætte sig ned og studere det teoretiske felt nærmere, for derved at kunne vende reflekteret tilbage til praksis med ny viden og nye handlemetoder.

Hertil pointere denne studerende en modstand om at være praktiker eller teoretiker, hvilket er medskabende til en gnidning der ikke gør sig adskillelig i pædagoguddannelsen, som i UCN terminologi siger *en uddannelse i virkeligheden*. Det teoretiske afsæt er en faglighed, hvortil et fælles sprog og handling kan udspringe fra. Det er afgørende for forståelsesprocessen, at denne teoretiske forståelse kan sættes i spil og evalueres løbende og efter. Den studerende kan anskues som værende i modstand over, at skulle forholde sig til det voksende teoretiske krav der kommer med uddannelsens krav, hvortil den manglende tro på egen evne kommer til udtryk i, at få leveret den viden der skal til, for at uddannelsen kan administreres. Med dette selvbillede er motivationen for at initiere læring på egen hånd ikke til stede og ydermere er ejerskabet og værdsættelsen ej at finde, hvortil den studerende i form af manglende anerkendelse, kan opleve en følelse af *ikke at være specielt dygtig*, som Knowles påpeger. Endvidere må der her påpeges en manglende selvrefleksion over egen færd i uddannelsen og de krav den indbefatter. Dog må det holdes i mente, at der kan i denne studerendes udtalelse findes motivation gennem det praktiske felt, hvortil den studerende kan træffe en beslutning om, at initiere egne forståelser fra konkrete praksisser til et teoretisk perspektiv.

Initiering af egne studieaktiviteter er med modstand og påvirker den enkelte studerende til, at blive mindre og mindre motiveret til at være handledygtig og selvreflekterende. SAM tilbyder ikke noget til denne modstand, hvorimod Refleksiv Praksislæring holder ansvaret op mod den studerende selv i form af bud på mulige handlinger indenfor studiets ramme.

Erfaring

Erfaringer vil i dette afsnit holdes op mod den erfaring der er fra de ca. 14 måneders uddannelse de studerende allerede har kendskab til, samt tendenser fra erfaringer inden påbegyndelse af uddannelsen. Nogle af de studerende har erfaringer fra en pædagogisk dagligdag i form af

vuggestue, børnehave og pædagogmedhjælper. Hertil vil der udledes teser, som en mulig forståelsesramme for ageren og initiering i uddannelsen.

Modstanden mod, at initiere egen aktivitet, kan ses som en udvikling fra praksiserfaringerne. Hvis personen har været vant til, at en leder eller fungerende pædagog altid har truffet alle valg og konsekvenser af disse (udført den hele arbejdsproces), uden at inddrage (den nu studerende), kan dette lede til en forståelse af, at personen kun skal udføre pædagogiske funktioner og ikke lære om de hele processer. Denne erfaring trækkes med den studerende ind i studiet med en forventning om, at få besked på, at læring er en funktion man skal udføre, fordi en underviser siger det. Hertil forholder den studerende sig ikke aktivt til, at tilpasse sig de krav der ligger i SAM og Refleksiv Praksislæring om, at arbejde selvstændigt og have ansvar for egen læring. Endvidere kan de teoretiske begrundelser for et bestemt valg, være udeblevet eller ikke nærværende for den studerende (jævnfør ovenstående) da den pædagogiske kultur med den respektive praksis, ikke har formået at kræve en teoretisk og praksis erfaring fra sine medarbejdere. Altså kender den studerende ikke konsekvenserne af det manglende engagement i egen uddannelse og fremtidsudsigten som pædagog.

"Det er nogle gange lidt op ad bakke og få støtte fra medstuderende til at deltage i tingene, men det lære man også noget af." (S7, bilag 6).

S7 er selv en studerende der initierer studieaktiviteter, hvortil vedkommende sidder i henholdsvis Studenterakademiet og som medansvarlig for et projekt kaldet Sprogfitness. S7 har lært, at tage ejerskab og en selvforståelse af, hvad dette studie kan bibringe af faglig og menneskelig viden, hvis man som studerende favner mulighederne. Selvidentifikationen som studerende er i dette tilfælde internaliseret, hvortil vedkommende sætter sin person, faglighed og erfaringer i spil og opnår selv en større forståelse og erfaring af, at initiere læring for sig selv og andre og dermed være motiveret. Hvad præcist S7 lærer af det, må være i det uvisse, eftersom der ikke blev spurgt nærmere ind til dette.

Erfaring bliver kulturelt forankret, hvortil de studerende ikke forventer at skabe nye erfaringer og erkendelser i studiet. 1 ud af 7 adspurgte studerende har skabt denne konsensus om at initiere egen læring, som SAM henviser til.

Læringsparathed

Læringsparathed handler i sin enkelthed om, at skabe succesfuld læring som kan give et afkast af et læringspotentiale.

Der er her ikke meget grundlag for at de studerende får opøvet en kultur om selv at initiere en læringsaktivitet, hvilket også i et tidligere udsagn fra en studerende indikere om, at det er op ad bakke at få medstuderende til at arrangere sig i studiet udover underviserens krav.

Læringsparatheden er ikke synlig specifikt til SAM, dog må det sandes at der er potentialer ud fra

andre læringstilgange end det de studerende pt. oplever. Hertil siger en studerende om en erfaring i forhold til tidligere underviser:

"Det var rigtig godt at blive medinddraget og få indflydelse på indholdet. Det gav en følelse af at han (underviseren) ikke tænkte at han skulle bestemme, men det blev mere ligeværd på en måde." (S5, bilag 6).

Ligeværd er en følelse der kan motivere til, at indgå i nyt læringsmateriale på egen hånd, for derefter at blive anerkendt i sit valg. Endvidere stilladseres en erfaring og fornemmelse af egen kunnen, som inddrager den studerende til ejerskab af egen læring. Den specifikke erfaring fordrer en relevant refleksion, hvortil den studerende kan modsætte sig den umiddelbare modstand (som førnævnt) og ændre sin tilgang til ejerskab og derom egen ageren i studieaktiviteter, vel og mærke hvis beslutningen herom bevidst er truffet.

Læringstilgang

Læringstilgangen skal ifølge Knowles bidrage til en proces om at kunne benytte sig af viden i nuet, hvortil læringen ændre sig fra emneorienteret til problemorienteret. Dette må statueres, at der i denne undersøgelse ikke er belæg for. Tværtom tillægger den enkelte studerende netop at få viden fra underviseren og ikke initieret på egen hånd. Tillige kan næste udsagn også tyde på en usikkerhed fra den studerende om, at være dygtigt nok til at kunne tilegne sig og forstå den viden konteksten foreskriver.

"Det er nok en god blanding. af noget vekslen imellem noget tavle undervisning og gruppearbejde, sådan at man lige kan få noget undervisning, og få det kørt ind, og så kan kører noget gruppearbejde bagefter." (S3, 5).

Usikkerheden om en teori eller emne kan gennem undervisning udgøre et større potentiale for forståelsen og dermed også trygheden i selv, at kunne forstå noget rigtigt og om ikke andet stille sig undrende over det. I ovenstående udtalelse kan det anskues, at underviseren er den vise med de korrekte svar på, om den studerende har tolket emnet eller teorien korrekt, som netop skal være et incitament til at studere det nærmere. Hvortil gruppearbejde kan være en medskabende faktor for, at få emnet eller teorien vendt nok engang med ligesindede medstuderende.

Alle disse former for undervisning forudsætter en gensidighed, hvor både underviser og studerende har forberedt sig. Hvortil der også i SAM ligger en forventning om at den studerende er aktivt deltagende, når underviser eller andre medstuderende initierer en undervisningsaktivitet. De studerende bør under forberedelse have refleksioner til aktiviteten, hvortil de studerende og underviser i samspil kan udforske indholdet. Det kan være en omvæltning at indgå i denne form for undervisning, hvis den studerende kommer direkte fra gymnasiet og ikke er vant til at initiere på egen hånd, påpeges det af begge undervisere.

"Der er nogle udfordringer, mange kommer lige fra gymnasiet og er mere interesseret i hvad de skal gøre for at det er godt nok." (Underviser 1, bilag 3).

"Og så kan de godt synes det er lidt hårdt egentlig at blive kastet ud i at være dem der skal være aktivt deltagende i undervisningen." (Underviser 2, bilag 4).

Begge undervisere påpeger de udfordringer der er med de studerendes læringstilgang om, at være aktivt deltagende for deres egen lærings skyld og ikke for at tilfredsstille underviseren. Barbara nuancerer ydermere begrebet om at være deltagende og aktivt deltagende, som en refleksion til de studerende om, hvordan de er tilstede i studieaktiviteterne. Allan nuancerer begrebet om intensitet er lig med aktivitet, hvilket i SAM ligger implicit.

"Og der er det jo spændende at skelne mellem intensitet og aktivitet". (Underviser 1, bilag 3).

Disse to udsagn kan tolkes som, at de studerende ikke er læringsparate i den henseende der ifølge SAM ligger en forventning om, som også er benævnt i flere forskellige aspekter i denne analyse. Efterfølgende udtalelse fra en studerende påviser den tese om, at de studerende forventer og tillægger underviseren tilrettelæggelse af, hvad de skal vide noget om.

"De moduler jeg har fået mest ud af, har været moduler hvor vi har været ude og arbejde med det efterfølgende, med børn. Hvor vi har haft noget teoretisk omkring det først. Og så har planlagt det forløb, og så har vi været ude og arbejde med børn omkring det." (S2, bilag 4).

Teorien er udvalgt af en underviser, hvortil de studerende har været ude i praksis og arbejde med den efterfølgende. Den studerende har her haft en positiv oplevelse af, at planlægningen og besøget og udførelsen i praksis har givet en erfaring og viden. Denne refleksion funderer over en datid, hvortil den studerende ikke anskuer alle moduler som mulige, at arbejde efter denne metode. Dog kan den hele arbejdsproces og dermed ejerskab forstås ud fra udsagnet. Beslutningen om hvordan de studerende vil arbejde i praksis med teorien, planlægningen af begivenheden, udførelsen i samarbejde med praksis og ikke mindst en værdi i form af selvrefleksion i en gruppering, hvor denne studerende har oplevelsen af værdsættelse. Værdsættelsen kan også komme fra underviseren i form af udtalelse herom efter forløbet.

Læringstilgangen rummer en delvis motivation, hvor det er underviserens opgave at sætte rammen, hvori de studerende skal agere. De studerende forholder sig dog ikke til selv at kunne igangsætte en handling, afledt af den tidligere erfaring af studieform de oprinder fra.

Delkonklusion af andragogik

Denne delkonklusion vil besvare følgende underspørgsmål:

Undersøgelsesspørgsmål 2: Betragter de studerende sig selv som studerende ud fra et andragogisk perspektiv, som forudsætning for selv at initiere studieaktiviteter?

Læringsparathed og forventningerne til SAM er ikke varetaget og kan skyldes den manglende kultur om gensidige krav i både relationen studerende-underviser og studerende-studerende. Selvfølgelig fra den studerende om egne kompetencer sættes i spil når der er en vurdering eller eksamen i vente. Initiating af egne studieaktiviteter er med modstand og påvirker den enkelte studerende til at blive mindre motiveret til, at være handledygtig og selvreflekterende. SAM tilbyder ikke noget til denne modstand, hvorimod Refleksiv Praksislæring holder ansvaret op mod den studerende selv, i form af bud på mulige handlinger indenfor studiets ramme.

1 ud af 7 studerende initierer egen læring, men anskuer ikke SAM som en støttende model til dette. Læringstilgangen rummer en delvis motivation, hvor underviseren sætter rammen for opgaven, hvori de studerende skal agere. De studerende igangsætter ikke selv en handling, hvilket kan udledes af den tidligere erfaring af studieform de oprinder fra.

Kapitel 6. Diskussion

I dette kapitel diskuteres nogle af de problemstillinger jeg gennem empiriindsamlingen, behandling af de teoretiske valg samt udarbejdelsen af analysen, er blevet opmærksom på.

Jeg forstår SAM, som en model der repræsenterer flere institutionelle led (præsenteres som L1-L5), hvortil flere forskellige anskuelser gør sig gældende:

L1 - organisatorisk redskab for Rektorkollegiet, som synliggør de forventninger der er til aktørerne nedad i institutionen. Samtidig repræsenterer den en skueværdi for de eksterne samarbejdspartnere, højere videregående uddannelser og ministerielle krav imødegås.

L2 – En fælles faglig model for Danske Professionshøjskoler (UC), hvor alle institutionerne samlet kan italesætte lærings- og studieaktiviteter ud fra et fælles fagligt begreb, trods de mangeartede uddannelser Danske Professionshøjskoler rummer.

L3 – UCN har på foranledning af rektorkollegiet, valgt at skabe sit eget præg på SAM via Refleksiv praksislæring (se bilag 7).

L4 – Underviserne på Pædagoguddannelsen introducerer de studerende til SAM, men har ikke truffet et aktiv valg om, at modellen bliver et didaktisk værktøj som en del af studieaktiviteterne.

L5 – Den studerende på pædagoguddannelsen skal forholde sig aktivt deltagende og initierende til studieaktiviteter, som er præsenteret i SAM.

SAM handler ud fra min opfattelse, om mange flere aspekter end udelukkende en forventningsafstemning med de studerende om tidsforbruget, deltagelse og initiering. Det er gennem analysen blevet tydeligt, at de studerende ikke har ejerskab eller motivation for, at arbejde aktivt med SAM. Det kan her diskuteres om kulturen på UCN har en afgørende påvirkning af villigheden til brugen af SAM hos de studerende. En kulturanalyse på UCN ses som en oplagt udvidelse af specialet. SAM har ifølge Knowles de retningslinjer der skal til, for at den som model fungere i en voksenuddannelse. Det kan her diskuteres hvorvidt der blandt de studerende er en kultur der ikke fordrer grundantagelsen i andragogikken om, at de studerende er selvstændige individer. Det antages også, at Knowles gennem sine studier og undervisning har være en kulturbærer for, at stilladsere de studerende til selvstændige handlinger, hvortil findings omkring voksenlæring er berettiget. I UCN findes strukturen ikke (jævnfør interview med underviser 1) til implementeringen og derved internaliseringen af SAM til de studerende, hvilket kan begrundes ud fra faldende konfronterende undervisningstimer (Danske professionshøjskoler, 2015). Og derfor tolker jeg, at underviserne bliver brugere af modellen i stedet for bærer, hvilket gør at jeg finder kulturen særligt vigtigt at undersøge nærmere.

Den studerende skal forholde sig til en uddannelseskultur, hvor der gennem refleksiv praksislæring forholdes til ansvar og medansvar for læreprocesser. Endvidere skal den studerende også forholde sig til studieordningen og modulets faglige krav og som et metaredskab hertil forholde sig

refleksivt til egne læreprocesser i portfolio. Kan den studerende reelt prioritere hvad og hvornår en model eller redskab er relevant til løsning eller forståelse af problematikker i nuet, som påpeges af Knowles ift. voksenlæring?

Hvis ikke ejerskabet for SAM findes hos underviserne, kan forventningen og motivationen til studieaktiviteter i SAM findes hos de studerende? Engagement kan ses som påvirkende i de relationelle interaktioner studerende imellem, som igen ses at fordrer kulturen til initiering af egne studieaktiviteter. Men hvordan startes denne kultur og hvilke tiltag skal iagttages; og hvem har den relationelle adgang til at iagttage? Rektorkollegiet har en hensigt om, at *"styrke dialogen med de studerende om tilrettelæggelsen af uddannelsen og deres egen indsats."* (Klok & Mølgaard, 2015, s. 7). Men kan en model som er skabt til så mange led forstås, omsættes i faglighed og praksis uden det relationelle bånd fra underviserne? Og hvem er det der skal styrke den dialog med de studerende, når underviserne påpeger, at strukturen ikke er skabt til den relation? En af de studerende jeg talte med fortalte, at de på dette ene modul havde haft 12 forskellige undervisere. Dette skurede i min forståelse af strukturen i uddannelsen. Jeg har selv været så heldig at have haft de samme ca. 8 gennemgående undervisere på hele min pædagoguddannelse, hvilket har skabt tryghed i at kunne arbejde med teorier eller faglighed udenfor egen komfortzone, da jeg havde tillid til at underviserne kendte mig og mine erfaringer og vidensfelt. Dette er måske også en af de årsager til, at jeg blev grebet af andragogikken, hvor undervisere er nærmere roller som facilitator, mentor og faglige vidensdeling end underviser-/lærerrollen.

Ledelsesstilen har i dette speciale vist sig hovedsageligt, som en top-down ledelsesstruktur, hvortil jeg ser en mulighed for Bottom-up-ledelsesstruktur. Den vil kunne bidrage med ejerskab fra studerende → undervisere → Danske Professionshøjskoler → Rektorkollegiet osv. Ydermere kan der skabes en værdifuld viden fra studerende og opefter til løbende af effektivere og revidere de behov og strukturer der gør sig gældende på den enkelte uddannelse. Hertil vil både den andragogiske didaktik og ejerskab til indholdet stå stærkt og derved vil SAM blive tydeligt benyttet efter hensigt.

Refleksiv Praksislæring favner det kulturelle og relationelle forhold mellem undervisere og studerende. *"Brug dine undervisere – de kan mere end bare pensum"* (UCN, 2015, s. 14). Refleksiv Praksislæring ses som et forsøg på, at bygge bro mellem det relationelle forhold mellem de studerende og underviserne og deres viden. Grund tanken heri ses som fordrende for implementering af SAM dog ses det som hæmmende med the hyppige udskiftning af underviserer der gør det svært at skabe et relationelle bånd.

Kritik

teoretisk

Jeg har valgt 2 teorier som i konklusionen udleder næsten sammenlignelige konklusioner, hvortil jeg udleder at begge forholder sig til ideologiske teoretiske fremstillinger. Det var dog først sent i analysen, at dette stod tydeligt, hvortil refleksioner om en kulturanalyse kunne have bidraget til, at nuancere hvorfor de studerende ikke forholder sig til SAM. Den umiddelbare forforståelse var, at Knowles via andragogikken kunne nuancere forståelsen for de beslutninger Rektorkollegiet har truffet. Ifølge Knowles kan inddragelse af en model være støttende til, hvad den voksne lærende skal præsenteres for i løbet af uddannelsens forløb, for derved at være rettet mod brugen af den fundne viden i nuet.

Empirisk

Generaliserbarhed kan betvivles, eftersom der kun er foretaget 2 interviews med undervisere af i alt 522 ansatte. Ligeledes sættes der spørgsmålstegn ved generaliserbarhed med interviews fra 7 studerende af i alt 9.200 studerende (UCN, 2018). Jeg har gennem specialet af flere omgange betvivlet ovenstående og må erkende at specialet ikke har generaliserbarhed, men nærmere udleder teser om, hvordan SAM varetages på modul 7 af de studerende og hvordan 2 undervisere forholder sig til SAM. Hvortil mine refleksioner om en videre bearbejdelse af disse teser, kan foretages i et kvantitativt spørgeskema, som kan medhjælpe til at generalisere de fundne tendenser. Ydermere kan en ny undersøgelse også udvides med en fænomenologisk tilgang. Netop denne tilgang fordrer, at refleksioner om forforståelsen er forskeren bevidst, hvilket udgør at fænomenerne fremtræder frem for den hermeneutiske fortolkning.

Kapitel 7. Konklusion

Konklusionen er en samlet helhed af de 2 delkonklusioner og besvarer problemformulering;

Motiveres de studerende på Pædagoguddannelsen UCN via SAM til aktivt, at opretholde selvinitieret studieaktiviteter i K3 og K4?

De studerende finder ikke motivation gennem SAM til, at indgå i K3 og K4, som er studieaktiviteter initieret af de studerende. Der er mangel på ejerskab i forhold til studiets indhold, som fra de studerende forventes planlagt af underviserne. Underviserne forsøger at åbne op for en kultur, hvor de studerende kan initiere aktiviteter og underviserne kan støtte op om dette, men uden held, da de studerende ikke henvender sig. Motivationen er også i det andragogiske perspektiv ganske marginal. De studerende ser sig selv som elever og ikke studerende, hvilket er i uoverensstemmelse med den uddannelsesforventning der ligger om, at den studerende kan arbejde selvstændigt og igangsætte egne læringsaktiviteter. Initiativer til aktiviteter i studiet bliver i meget lille omfang handlingsorienteret og iværksat, kun 1 ud af 7 studerende fortæller om at indgå i studieaktiviteter på eget initiativ. De resterende 6 studerende får ikke erfaringen med at have en indre drivkraft for egen læring og derved opnå en positiv erfaring og kompetence til videreudvikling.

Refleksiv Praksislæring er modsat SAM skrevet direkte til de studerende, hvor flere informationer om den studerendes mulighed, for at indgå i studieaktiviteter er beskrevet.

SAM motiverer ikke direkte til de studerende om, at initiere egne studieaktiviteter, da de studerende ikke forholder sig til den.

Kapitel 8. Perspektivering

Inkrementel forandring

Ud fra findings i dette speciale, finder jeg det relevant, at tilvejebringe et inkrementelt forandringsdesign (Darsø, 2011). Med forudsætning for, at alle led fra ledelse og ned til den studerende skal tilgodeses, vil designet tage udgangspunkt i de studerendes motivation, ejerskab og forståelse af SAM.

Hertil ses et potentiale i, at lave portfolio ud fra SAM, hvortil den studerende kræves at forholde sig til modellens bud på forskellige læringsrum i en længerevarende proces, for dermed at tydeliggøre budskabet og forventningerne i SAM. Den studerende bliver herved opmærksom på, at modellen er af betydning i studiets mange aktiviteter og skaber dermed mulighed for refleksion omkring de forskellige studieaktiviteter den studerende indgår i. Dette kan medføre en større indsigt i egne initiativer til læring, som studiet ikke er struktureret til at rumme.

Refleksiv Praksislæring er modsat SAM målrettet mod den studerende (som førnævnt), hvilket også kan være et bud på en løsning. SAM kan struktureres efter modulernes opbygning, hvortil den studerende forstår de delvise forventninger der ligger til modulernes opbygning og den studerendes muligheder. Dertil vil den studerende se sig selv som et selvstyrende menneske i forhold til at kunne initiere egen læring indenfor en rammesætning som er målstyret. Hertil kan modulet også opbygges således, at de studerende bliver medinddraget i alle processens faser i forskellige niveauer, for derved at opnå ejerskab som fører til motivation og læringen. Dette giver den studerende en mulighed for, at reflektere over tidligere erfaringer kombineret med ny viden i ny kontekst.

De studerende ytrer i begge interview, at de har et snævert kendskab til SAM gennem introduktion fra underviser. Hertil kan dette kendskab forstørres ved, at de studerende i første modul arbejder indgående med modellens kategori 3 og 4 og dermed sikres en internalisering (Hasse, 2011) af de forventninger der er til dem. Bevidstheden opbygges omkring de forskellige læringsformer, som de løbende bliver præsenteret for i tidsperioden, hvortil også den kulturelle forståelse af hinanden som studerende bliver tydelig. Dette kunne eksempelvis være et projekt om, at udforske de studerendes viden overfor hinanden, således at de også skaber synlig bevidsthed om hinandens og egne styrker og svagheder og hvortil de med hinandens indsats kan styrke den hele klasses forståelse af potentielle videns og samskabelses muligheder, hvilket også bliver italesat af en underviser. *"Det kræver måske at det i starten af uddannelsen bliver sat rigtig meget i spil det her, at man måske hjælper dem rigtig meget på vej i forhold til at skabe de her aktiviteter her (peger på K3 og K4)."* (Underviser 2, bilag 4).

Litteratur

- Andersen, M., & Bjerrum, H. (2018). *specialerapport*. Aalborg.
- Danske Professionshøjskoler. (2013). Fakta om Professionshøjskolernes studieaktivitetsmodel. *Fakta om Professionshøjskolernes studieaktivitetsmodel*, 2. Hentet fra [http://www.uc-dk.dk/da/phocadownload/userupload/3395f0fcd8/Faktaboks om studieaktivitetsmodellen.pdf](http://www.uc-dk.dk/da/phocadownload/userupload/3395f0fcd8/Faktaboks%20om%20studieaktivitetsmodellen.pdf)
- Danske professionshøjskoler. (2015). Pædagoguddannelsen før og nu - faldende bevillinger truer kvaliteten. Hentet 14. april 2018, fra <https://danskeprofessionshøjskoler.dk/vi-mener/publikationer/paedagoguddannelsen-foer-og-nu-faldende-bevillinger-truer-kvaliteten/>
- Darsø, L. (2011). *Innovationspædagogik : kunsten at fremelske innovationskompetence*. (L. Darsø, Red.). Frederiksberg : Samfundslitteratur.
- Devoteam. (2013). UC Effektivisering, 0–65.
- Eistrup, J., & Christensen, A. B. (2014). Den runde firkant. FOU, centret for Socialpædagogik og Socialt arbejde, VIA University College.
- Forskningsministeriet, U. (2015). Bologna-processen.
- Hansen, J., & Nielsen, K. (1999). *Stilladsering - en pædagogisk metafor* / Red. af Jan Tønnes Hansen og Klaus Nielsen. (J. Tønnes Hansen, Red.). Århus : Klim.
- Hasse, C. (2011). *Kulturanalyse i organisationer : begreber, metoder og forbløffende læreprocesser*. (C. Hasse, Red.) (1. udgave). Frederiksberg : Samfundslitteratur.
- Husen, M. (2012a). *arbejde-og-identitet*. Epub.
- Husen, M. (2012b). Info. Hentet 4. maj 2018, fra <http://michaelhusen.dk/om-dette-site/>
- Husen, M. (2012c). *Socialepædagogik og Arbejdsprocesser* (epub.). Socialpædagogernes Faglige Organisation 1985. Hentet fra <http://michaelhusen.dk/den-hele-arbejdsproces/>
- Husen, M. (2012d). *socialpædagogik-og-arbejdsprocesser* (epub.). Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck. Hentet fra <http://michaelhusen.dk/den-hele-arbejdsproces/>
- Illeris, K. (2015a). *Læring*. (K. Illeris, Red.) (3. udgave). Frederiksberg : Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2015b). *Læring* (3. udg.). Samfundslitteratur 2015.
- Illeris, K., & Andersen, V. (2004). *Læring i arbejdslivet*. (K. Illeris, Red.). Frederiksberg : Roskilde Universitetsforlag.
- Klok, J., & Mølgaard, H. (2015). Studieaktivitetsmodellen - baggrund og begrundelser. I H. Mølgaard (Red.), *Studieaktivitetsmodellen : erfaringer og refleksioner* (s. 7–21). Aarhus: Systime profession.
- Knowles, M. (2012). Andragogik - en kommende praksis for voksenlæring. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 557–572). Frederiksberg : Samfundslitteratur.

- Knowles, M., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The adult learner : the definitive classic in adult education and human resource development* / Malcolm S. Knowles, Elwood F. Holton III, Richard A. Swanson. (M. S. Knowles, Red.) (Elektronis). Amsterdam : Elsevier.
- Kvale, S. (2009). *Interview : en introduktion til det kvalitative forskningsinterview* (2. udgave,). Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, V., Rasmussen, A., & Bækkelund, H. (2018). *Selvforvaltede læringsrum i pædagogisk praksis Projektrapport*.
- Lave, J., & Wenger, E. (2012). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. (J. Lave, Red.) (Reprinted). Cambridge : Cambridge University Press.
- Morris, C. W. (1934). *Mind, self, and society : from the standpoint of a social behaviorist / edited and with an introduction by Charles W. Morris*. (G. H. Mead, Red.). Chicago : University of Chicago Press.
- Ordbog, D. danske. (1999). Initiativ. Hentet 19. april 2018, fra <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=initiativ&select=initiativ>
- Professionshøjskoler, D. (2014). Studieaktivitetsmodellen. Hentet 14. april 2018, fra <https://danskeprofessionshøjskoler.dk/2474-2/>
- Pædagoguddannelsen, U. (2017). Studieordning, (December).
- Qvortrup, A., & Wiberg, M. (2013). *Læringsteori og didaktik*. (A. Qvortrup, Red.) (1. udgave). Kbh. : Hans Reitzel.
- Retsinformation. (1953). Grundloven.
- Ringtved, U. L., Wahl, C., Belle, G., & Clemmensen, A. (2017). Læringsdesign for selvinitieret lærings- og professionsdannelse. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 10(16). <https://doi.org/10.7146/lom.v9i16.24225>
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2010). INTERVIEWET: SAMTALEN SOM FORSKNINGSMETODE. I *Kvalitative metoder* (s. 27–54). København K: Hans Reitzels Forlag.
- Thisted, J. (2010). Den humanvidenskabelige tradition. I J. Thisted (Red.), *Forskningsmetode i praksis : Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik* (1. udgave, s. 48–60). Kbh. : Munksgaard Danmark.
- UCN. (2015). Refleksiv praksislæring Uddannelse i virkeligheden. Hentet fra <http://blad.ucn.dk/Refleksivpraksislaering/>
- UCN. (2018). Om. Hentet 27. maj 2018, fra <https://www.ucn.dk/om-ucn/presse/presse/fakta-om-ucn>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2015). Kvalifikationsrammen.
- Undervisningsministeriet. (2018). Uddannelsesguiden. Hentet 3. maj 2018, fra <https://www.ug.dk/uddannelser/professionsbacheloruddannelser/paedagogiskeuddannelser/paedagog>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. (L. S.

Vygotsky & L. S. Vygotskij, Red.). Cambridge, Mass. : Harvard University Press.

Wenger, E. (2003). Situeret læring - og andre tekster / Jean Lave & Etienne Wenger. I J. Lave (Red.). Kbh. : Hans Reitzel.