

”Man lærer, så længe man lever”

(Solon, 638-658, f.v.t.)

- et praksisteoretisk- og sociokulturelt læringsperspektiv på voksenlæring



Specialet er udarbejdet i forbindelse med Kandidaten i Læring og forandringsprocesser
Institut for Læring og Filosofi på Aalborg Universitet - København

Udarbejdet af gruppe 51

Ida Hjortshøj Lindgren, 20171257

Rikke Stennei Vaabengaard, 20171131

Vejleder

Anne Görlich, *Adjunkt*

ved Institut for Læring og Filosofi

Aflevering

København, d. 3. juni 2019

Kandidatspecialet består af

220.302 anslag inklusiv artikel

= ca. 92 normalsider

Forord

Dette speciale er en del af afslutningen på 10. semester på Kandidaten i Læring og forandringsprocesser ved Institut for Læring og Filosofi ved Aalborg Universitet i København. Dette er udarbejdet over perioden 1. februar til 3. juni 2019. Specialet berører, hvad der er på spil, når voksne praktiserer livslang læring og hertil tematiseres, hvordan diplomuddannelser skaber læringsrum for voksne. Interessen der ligger til grund for specialet, er hvorvidt livslang læring og herunder efter- og videreuddannelse, er blevet et individuelt anliggende, der politisk motiveres som svar på, at samfundet skal forblive konkurrencedygtig i en globaliseret tid. Vi finder det derfor interessant nærmere at udforske, hvordan undervisningen på diplomuddannelser foregår og hvordan der kan skabes læringsrum, når voksne skal balancere familie, fritid og arbejde mens de studerer.

Specialet er udarbejdet i samarbejde med en professionshøjskole i Danmark, som har givet os mulighed for at følge undervisningen på to forskellige diplomuddannelser. Over en måned følger vi to moduler, og observerer på flere forskellige undervisninger, samt udfører interview med studerende og undervisere. Dette udgør det empiriske grundlag for specialet.

Undervejs på kandidaten i Lærings og forandringsprocesser har vi opnået forståelser for forskellige videnskabsteoretiske perspektiver, samt hvordan disse kan anvendes kritisk, analytisk og metodisk til at anskue komplekse hverdagslivs problemstillinger. Hertil har vi udviklet kompetencer i at formidle viden baseret på et videnskabsteoretisk grundlag til forskellige målgrupper. Alt dette munder ud i at dette speciale kan bidrage med et nuanceret billede af, hvordan efter- og videreuddannelse til voksne gøres. Hertil ønsker vi at åbne op for, at der fremover skal være fokus på, at læring og opkvalificering anskues i et bredere perspektiv. Vores forslag er, at arbejdspladserne også tager ansvar for livslang læring ved at skabe rum for implementering af nyerhvervet viden i praksis.

Til slut vil vi gerne særligt takke vores vejleder Anne Görlich for kompetent og inspirerende vejledning i en specialeperiode med udfordringer undervejs. Derudover ønsker vi at takke Professionshøjskolen og alle informanter for et godt samarbejde,

hvilket har muliggjort at få et indblik i, hvordan undervisningen på diplomuddannelser foregår. Afslutningsvis vil vi gerne takke vores familier og venner for børnepasning, sparring, overbærenhed og varme måltider undervejs.

København, d. 1. juni

Ida Hjortshøj Lindgren og Rikke Stennei Vaabengaard

Abstract

Keywords: Lifelong learning, adult education, practice theory, sociocultural learning perspective

The world is in constant change and the globalization, technological development and a prolonged work life inflict on every individual's ability to adapt to change. International and national policies on lifelong learning prescribe that education should be a part of upgrading the workforce to ensure a competitive society in the light of the challenges of the globalization. This is seen in the way the educational landscape has changed. From seeing education as a part of an individual identity development, to seeing education as a mean to create a competitive society in a globalized world. This seems to be a political agenda, which demands constant upgrading of the workforce.

Lifelong learning has a broad definition, but in this thesis, it is defined as learning, which continues throughout life. It is the knowledge, the skills and the competences people acquire throughout all the social life arenas that they are a part of. This thesis focuses on adults and teachers who participate in further education. This is interesting because current research on adults as participants in further and continued education shows a challenge for this group. The challenge is to balance work, family and spare time and at the same time being part of an educational programme. Because of this challenge the adult learner demands a meaningful content in the education in order to prioritize and make time for further and continued education. This thesis applies a practice-oriented qualitative approach to investigate how teaching lessons, in adult further and continued education - graduate diploma - create learning, and how this is affected by the conditions and circumstances at place. The abovementioned contributes to a discussion whether or not lifelong learning should be seen in a wider context and not only focus on the individual contribution to a competitive society.

A practice theoretical approach inspired by Kemmis et al. (2014) is applied methodically and analytically in order to create an objective view on the social activities. In order to do so this thesis is based on the teaching practices observed and on the people's words, actions and relational bonds to human and to nonhuman

objects. The empirical material is formed by observation of two teaching locations on a University College in Denmark. Furthermore, it is formed by interviews inspired of practice theory of six people who participated in the teaching lessons - both students and teachers. The curriculum plan for the graduate diploma and the educational announcement of this level of education are included in order to describe some of the national and organizational framework in which, the teaching lessons are subjective to. A sociocultural learning perspective inspired by Olga Dysthe (1997) are included in order to understand, which learning traditions are to be found in the teaching lessons. This is applied to emphasize on how these traditions can contribute to the participation, commitment and the expectations of the students in their learning processes.

The analytical points of this study point to a socialization of adult learners through an understanding in the society, that lifelong learning is a premise as well as an individual responsibility for adult learners to ensure their future in the workforce. Adult learners are a part of multiple life arenas and the interesting part is that they prioritize other activities in life in order to make time for further and continued education. The actual teaching lessons arise overall from a political agenda. The fact that the associate professors facilitate interaction and involvement through dialogue and bodily activities in the teaching lessons, generates commitment and meaningfulness in the adult learners' learning processes. However, learning can be restricted in lack of expectation from the workplace to apply newly acquired knowledge in practice.

This thesis suggests a shift in focus from lifelong learning to *lifewide* learning, and an organizational responsibility for implementing newly acquired knowledge to ensure a competitive knowledge society. This adds up to further research into barriers and challenges for implementing newly applied knowledge for individuals in existing work practises.

Indholdsfortegnelse

1. INDLEDNING	1
Uddannelse hele livet	1
Efter- og videreuddannelse.....	2
Problemstilling: manglende beskrivelser af hvordan livslang læring praktiseres på diplomuddannelser	2
Problemformulering.....	4
Formål med specialet	5
Baggrund og begrebsafklaring.....	5
Livslang lærings ophav, udvikling og definition.....	5
Voksenlæring.....	7
Genstandsfelt - Diplomuddannelser	8
Afgrænsning	9
Læsevejledning.....	10
2. METATEORI	12
Praksisteoretisk tilgang til at skabe viden.....	12
Social orden og 'bærere af sociale fænomener'	12
Dualisme og materialitet.....	13
Aktører	14
Et sociokulturelt syn på læring.....	14
Specialets empiriske- og analytiske objekt	15
3. TEORETISKE PERSPEKTIVER	17
Praksisteoretisk afsæt.....	17
Definition på en praksis	17
Sayings, doings og relatings.....	18
The site of the social	19
Arrangementer	20
Kulturel-diskursiv	21

Materiel-økonomisk.....	21
Social-politisk.....	22
Praksisarkitektur.....	23
Projekter.....	23
Dispositioner.....	24
Praksistraditioner.....	24
Praksislandskaber.....	25
Kemmis et al.s forståelse af læring.....	26
Læringstilgange inspireret af Olga Dysthe.....	26
Monologisk og dialogisk undervisning.....	26
Didaktiske virkemidler.....	27
Autentiske spørgsmål.....	28
Kombination af mundtlig og skriftlig refleksion.....	28
Vilkår for læring.....	29
Engagement.....	29
Elevdeltagelse.....	29
Højt forventningsniveau.....	29
De teoretiske perspektiver i analysen.....	30
4. METODOLOGI.....	31
Litteratursøgning.....	31
Indledende overvejelser.....	32
Kontakt til professionshøjskolen.....	34
Informanter i feltet.....	34
Etnografiske overvejelser og indsamling af empiri.....	35
Observationsguidens inspiration fra feltet og praksisteori.....	35
Observationer på professionshøjskolen.....	37
At udføre observationsnotater.....	38
Flere niveauer af deltagelse.....	39
Semistrukturerede interview inspireret af Interview to the Double.....	40
Billeder som støtte under interview.....	44
Afvikling af interviews.....	45
Interviews med studerende.....	45
Interviews med underviserne.....	45

Mætning og transskriptionsprocedure	46
Vores rolle i feltet.....	47
Analyseproces	47
5. ANALYSESTRATEGI	50
Praksisteorien i analysen.....	50
Praksislandskaber.....	51
Praksistraditioner	52
Projekter.....	52
Dispositioner	52
Læringssyn i analysen	52
Monologisk og dialogisk undervisning	52
Vilkår for læring.....	52
6. ANALYSE	54
Præsentation af det empiriske felt.....	55
Campus A - modulet er en del af en hel diplomuddannelse	55
Campus B - åbent modul i klinisk vejledning	55
Analyse del 1 - Livslang læring.....	56
Forventninger fra samfundet	56
At prioritere fra for at prioritere til.....	57
At studere på baggrund af?.....	60
Når det ikke er et krav at læse et diplommodul.....	60
Et krav at læse et diplommodul.....	62
Opsamling på livslang læring.....	64
Analysedel 2 - undervisning	65
Politisk forankring i undervisningen	65
Studieordning som materiel indvirkning.....	65
Diplombekendtgørelsen som materiel indvirkning	67
Opsamling på politisk forankring i undervisningen.....	68
Materialitets indvirkning på læringsrum	68
Indretning af klasserummet på Campus A.....	68
Materialiteten præfigurerer monologisk undervisningsform.....	69
Indretning i klasserummet på Campus B	70

Når materialitet skaber dialog og interaktion	72
Opsamling på materialitets indvirkning på læringsrummet	74
Forskellige rum for læring	75
Kobling af teori og praksis.....	75
Læring gennem kropslig aktivitet	76
Refleksion over ny viden	77
Medbestemmelse.....	80
Opsamling på forskellige rum for læring.....	83
 7. KONKLUSION	84
 8. DISKUSSION	87
Metodediskussion.....	87
Observationsudførelse	87
Diskussion af Interview to the Double.....	89
Perspektivering	93
 9. LITTERATURLISTE	95
 10. ARTIKEL	100
 11. FIGUR- OG BILAGSOVERSIGT	105
Figuroversigt.....	105
Bilagsoversigt	105
Empiriske bilag	105

1. Indledning

Uddannelse hele livet

I takt med en stadig stigende globalisering, hvor Danmark skal være konkurrencedygtig på det internationale marked, stiller det store krav til den enkelte medborger. Der har længe været et internationalt fokus på dette og tilbage i 2008 vedtog Rådet for den Europæiske Union en resolution, som tager afsæt i, at globaliseringen og et forlænget arbejdsliv stiller større og større krav til vores evner til at tilpasse os (2008, s. 4). Hertil fremhæves at en strategi for livslang læring, skal være med til at sikre karrieremuligheder og nødvendige udviklingsrum (Rådet for den Europæiske Union, 2008, s. 4). Allerede i 2007 kom den daværende VK-regering med en rapport, der skulle sikre uddannelse i verdensklasse: Danmarks strategi for livslang læring - Uddannelse og livslang kvalificering for alle (Undervisningsministeriet, 2007). Denne strategi bygger på regeringens daværende globaliseringsstrategi, som overordnet stræber efter, at: *“[...] gøre Danmark til et førende vidensamfund med en stærk konkurrencekraft og en stærk sammenhængskraft. Uddannelse, livslang opkvalificering, forskning og innovation på allerhøjeste internationale niveau er afgørende for at nå dette mål”* (Undervisningsministeriet, 2007, s. 3). Målsætningerne i rapporten peger bl.a. på, at skabe større fokus og ressourcer til at udvikle på relevante voksen- og efteruddannelsestilbud, systematisk kompetenceudvikling på arbejdspladserne, og at uddannelser skal tage udgangspunkt i den enkeltes viden, færdigheder og kompetencer (Undervisningsministeriet, 2007, s. 8-9). I 2017 udarbejdede et ekspertpanel, nedsat af regeringen, rapporten Nye kompetencer hele livet [NKL], som fremhæver, at globaliseringen medfører en vision om, at: *“[...] voksen-, efter- og videreuddannelse skal give den enkelte mulighed for at være kompetent hele livet og dermed sikre, at virksomhederne har kvalificeret arbejdskraft.”* (NKL, 2017, s. 5). Det danske samfund er således i konstant udvikling, hvilket stiller store krav til os, der lever og arbejder i det. Forsker i voksenuddannelse og livslang læring Marcella Milana (2012) fremhæver, at de internationale policier om livslang læring har medført en ny forståelse af, hvordan voksenlæring ansues. Hun mener, at der er sket en forskydning fra, at voksenuddannelse tidligere handlede om individuel

udvikling og socialisering, til at det i dag kaldes livslang læring og er blevet et svar på øget vækst, teknologisk udvikling og international konkurrence (Milana, 2012, s. 105). Vi forstår således, at et skift i retorikken fra voksendannelse til livslang læring, flytter fokus fra, hvad uddannelse og læring gør for den enkelte, til hvordan den enkelte kan bidrage til vores nye hurtigudviklende globaliserede samfund og verden. Visionen om at skabe livslang læring for voksne, ser vi således både politisk fra international og national side. Ét er alle intentionerne og policierne, men hvordan foregår det reelt på uddannelsesområdet? Dette efterlader et spørgsmål om, hvordan disse politiske udmeldinger konkret efterleves og hvordan Danmark reelt set opkvalificerer på uddannelsesinstitutioner, der udbyder voksen, efter- og videreuddannelser?

Efter- og videreuddannelse

Der findes forskellige muligheder for offentlig voksen-, efter- og videreuddannelser i Danmark, såsom almene, erhvervsrettede og videregående voksen-, efter- og videreuddannelser. Danmarks professionshøjskoler er de uddannelsesinstitutioner i landet, der udbyder voksen-, efter- og videreuddannelser på diplomuddannelsesniveau (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2008).

Uddannelsesforskerne Annette Lorentsen og Kim Niemann argumenterer for, at voksne studerende er: *“noget for sig selv”*, samt en kompliceret størrelse og derfor behøver de et særskilt fokus (2010, s. 15). Vi finder studerende på diplomuddannelser særligt interessante på baggrund af ovenstående og den politiske og samfundsmæssige forventning om, at vi skal lære hele livet. Særligt skærpes blikket i specialet på voksne, der læser en efter- og videreuddannelse, for at forstå hvad der er på spil, når denne målgruppe indgår i læringsforløb. Genstandsfeltet for dette speciale er således diplomuddannelser afviklet af en professionshøjskole.

Problemstilling: manglende beskrivelser af hvordan livslang læring praktiseres på diplomuddannelser

Hvordan foregår den undervisning, der skal klæde de voksne studerende på til et omskifteligt arbejdsmarked? En evalueringsrapport fra 2006, udarbejdet af Danmarks evalueringsinstitut (EVA), undersøger bl.a. de studerendes tilfredshed med undervisningen på diplomuddannelser. Rapporten fremhæver, at de studerende

i høj grad er tilfredse med inddragelse af erhvervserfaringer i undervisningen, og at 83% er tilfredse med samspillet mellem teori og praksis i undervisningen (EVA, 2006, s. 37). De studerende oplever, at der er et samspil mellem teori og praksis i undervisningen. Vi finder det dog interessant, at rapporten ikke kommer nærmere ind på, hvordan der skabes læring i undervisningen. Dette får vi ikke indsigt i, på trods af at rapporten ydermere konkluderer, at der er en sammenhæng mellem høj tilfredshed med uddannelsesforløbet og de studerendes evne til bedre at klare deres arbejdsopgaver (EVA; 2006, s. 46). En anden evalueringsrapport om diplomuddannelsers rammer fra 2007 fremhæver, at det er op til den enkelte underviser, hvordan praksis og teori kobles i undervisningen (EVA, 2007, s. 50). Rapporten anbefaler, at kobling af teori og praksis bør udvikles i målbeskrivelser, som en del af at skabe fremtidige diplomuddannelser, der er kvalitetsbaseret og livslang kompetenceudviklende (EVA, 2007, s. 27, 50). Der ses referencer til en uddannelsespolitisk agenda, der ofte sidestiller begrebet livslang læring og voksen-, efter- og videreuddannelse. Dette gøres i Kvalifikationsrammen for livslang læring, der i versionen om videregående uddannelse fra 2008, foreskriver, at studerende på diplomuddannelser: *“Skal kunne forstå praksis, anvendt teori og metode samt kunne reflektere over professionens praksis og anvendelse af teori og metode”* (Uddannelses- og forskningsministeriet, 2008, s. 7). Vi finder det dog nævneværdigt, at der ikke inddrages eksempler på didaktiske virkemidler, der kan fordre videnstilegnelse og læring hos de studerende.

Derudover ser vi en udfordring i at den voksne målgruppe, der er studerende på diplomuddannelser, ofte befinder sig på arbejdsmarkedet og har en alder, der betyder, at studietid skal konkurrere med familie- og arbejdsliv. Dette medfører en interesse for hvilke udfordringer, der kan være for de studerende, når arbejde, familie, fritid skal balanceres under et opkvalificerende uddannelsesforløb. Lorentsen og Niemann har forsket i voksnes rammer for efter- og videreuddannelse. De bekræfter, at voksne under efter- og videreuddannelse er oppe mod ‘hårde odds’, der kan have konsekvenser for de studerendes engagement for studiet (2010, s. 125). En anden central pointe er, at de studerende oplever manglende engagement fra arbejdspladsen i deres nyerhvervede kompetencer (Lorentsen & Niemann 2010, s. 122). Lorentsen og Niemann fremhæver, at dette netop taler imod en grundlæggende tanke om, at efter- og videreuddannelse er nødvendig for at møde den globaliserede

verden og bidrage til verdensøkonomien (2010, s. 122). Vi ser dermed et paradoks i de præmisser, som voksne efter- og videreuddanner sig under. Vi finder det derfor interessant at undersøge, hvad der kan indvirke på voksnes deltagelse i efter- og videreuddannelse, samt hvordan de voksne studerende taler ind i diskursen om meruddannelse og livslang læring.

Ingen af den ovenstående forskning kombinerer interview og observationer. Dette speciale bidrager netop med interviews og observationer, der tilsammen udgør beskrivelser af, hvordan undervisning og læringsrum på diplomuddannelser kan finde sted. Vi har i dette speciale bl.a. et praksisteoretisk perspektiv, der giver mulighed for at kunne undersøge, hvordan erkendelse og læring skabes på baggrund af aktørernes handlinger i praksis på diplomuddannelser. Det teoretiske udgangspunkt i specialet tager afsæt i læringsteoretikere Stephen Kemmis, Jane Wilkinson, Christine Edward-Groves, Ian Hardy, Peter Gootenboer og Laurette Bristol (2014) og deres praksisteoretiske perspektiv til at forske i/om læring og uddannelse. De fremhæver, at fremtiden kalder på: *“Education and schooling will not be equal to the new historical challenges of the twenty-first century, that is, if we cannot discover, develop and sustain changed and new practices of education”* (Kemmis et al., 2014, s. 3). Uddannelsessystemet kan således først forandres, udvikles og nytænkes, når det gøres bevidst hvilke praksisser, der skaber og reproducerer det eksisterende (Kemmis et al., 2014, s. 3). Dette betyder, at vi trækker på en forståelse af, at uddannelsessystemet kan udvikles til fremtiden, når vi kender til, hvad der udgør og er med til at opretholde uddannelsespraksisser. Derudover anvendes læringsteoretiker Olga Dysthes (1997) perspektiver på forskellige undervisningstraditioner til at forstå, hvordan der skabes rum for læring i undervisningspraksisserne. Vi ønsker hermed at undersøge og forstå de aktiviteter, der knytter sig til de pågældende undervisningspraksisser, for derigennem at se på hvordan læring konstrueres af aktørernes sociale aktivitet. Dette leder os frem til følgende:

Problemformulering

Hvordan skabes rum for voksnes læring på diplomuddannelser?

- *Hvad er der på spil, når livslang læring praktiseres af voksne?*

Formål med specialet

Vi ønsker således at bidrage med en praksisnær kvalitativ forskningstilgang, der kan give et blik på, hvordan voksen-, efter- og videreuddannelse praktiseres ude i det virkelige liv. En praksisteoretisk tilgang muliggør at udforske hverdagsaktiviteter og vise kompleksiteten af, hvordan en uddannelsespraksis kan indvirke mange steder fra. Et læringsperspektiv hjælper til at forstå hvilke læringstraditioner, der anvendes i undervisningerne. Derudover ønsker vi at åbne op for en diskussion om, at livslang læring bør være et fælles ansvar frem for et individuelt anliggende.

Baggrund og begrebsafklaring

I dette afsnit beskrives en grundlæggende forståelse af begrebet livslang læring og lærende voksne som målgruppe. Det kan således betragtes som en udfoldet begrebsafklaring, som vi gennem specialet vil trække på. Derudover indeholder afsnittet en uddybende beskrivelse af specialets genstandsfelt: diplomuddannelser afviklet af Professionshøjskoler.

Livslang lærings ophav, udvikling og definition

Dette afsnit er med til at skabe en forståelse for begrebet livslang læring, hvor det kommer fra, hvordan det kan tolkes, hvordan det anvendes i uddannelsessammenhænge og er indviklet af politiske agendaer både fra international og national side. Søren Ehlers, der er professor i pædagogik og uddannelsespolicer, fremhæver, at vi i Danmark har haft en folkelig skabt tradition for oplysning, som kan spores helt tilbage til Grundtvig og sidste halvdel af 1800-tallet (2009, s. 31-32). I 1900-tallet fører dette til udviklingen af folkehøjskolerne og aftenskoler, som fokuserer på at udbyde uddannelsestilbud til unge og voksne (Ehlers, 2009, s. 31-32). Forsker i voksenuddannelse og voksenlæring Knud Illeris (2003, s. 21) påpeger, at ideologien om livslang uddannelse kom på den politiske dagsorden i Danmark i løbet af 1960'erne. Denne ideologi bygger på, at uddannelse skal være med til at skabe en stigende velstand, så borgerne kan øge deres levestandard (Illeris, 2003, s. 21). Internationalt kan begrebet livslang læring trække tråde helt tilbage til UNESCOs¹ verdenskonference i 1949 og særligt til 1970'erne,

¹ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

hvor OECD² og EF³ publicerede de første dokumenter med begrebet (Ehlers, 2009, s. 40; Dehmel, 2006, s. 51). Ifølge uddannelsesforsker Alexandra Dehmel, peaker livslang læring internationalt i 1990'erne, fordi der kommer fokus på at benytte begrebet som et retorisk argument, der har svar på den globale udviklings udfordringer (2006, s. 51-52). Professor John Field forsker i voksenlæring og livslang læring og fremhæver, at livslang læring grundlæggende er, "*University of Life*" (2006, s. 2). Han pointerer, at vi som mennesker lærer gennem dialog med andre ved at prøve ting af, læse bøger, se tv, m.m. og, at det er mere end uddannelse (Field, 2006, s. 2). Field fremhæver, at der i uddannelsessammenhænge ofte mangler en kompleks forståelse af livslang læring, og kritiserer brugen af begrebet for at være snævert fortolket (2006, s. 2). Kritikken går bl.a. på, at de politikerne, der skaber policier om uddannelse glemmer kompleksiteten, fordi livslang læring bliver målrettet mod at skabe en mere produktiv arbejdsstyrke og derved øge den nationale økonomi (Field, 2006, s. 3-4). Det vil sige, at livslang læring i en uddannelsesmæssig kontekst anvendes til at forholde sig til den læring, der skaber kompetencer og viden under uddannelse, og at en mere kompleks forståelse kan drukne i jagten på en bedre nationaløkonomi. Dehmel fremhæver, at begrebet livslang læring ofte anvendes uden nærmere definition eller forklaring (2006, s. 56). Når livslang læring anvendes i uddannelseskontekster, kan vi således forvente, at begrebet kan være anvendt uden nærmere reference til forståelser heraf.

Dette speciale tager afsæt i en definition fra Europa-kommissionen fra 2001 om, at livslang læring er: "*all learning activity undertaken throughout life, with the aim of improving knowledge, skills and competences within a personal, civic and/or employment-related perspective*" (citeret i Dehmel, 2006, s. 56). Ud fra denne definition forstår vi, at livslang læring er en konstant læringsproces, der har til formål at udvikle individets viden, færdigheder og kompetencer. Det vigtige ved denne definition er, at læring sker gennem hele livet og opstår i interaktion med andre mennesker og på tværs af menneskets livsarenaer, såsom fritid og arbejde. Vi har således en grundforståelse for, at viden, færdigheder og kompetencer ikke kun tilegnes i en uddannelseskontekst, men at livslang læring foregår i en kombination af alle de sociale verdener, som mennesket indgår i.

² Organization for Economic Co-operation and Development.

³ Det Europæiske Fællesskab i dag kaldet EU, Den Europæiske Union.

Voksenlæring

Dette afsnit beskriver, hvordan vi forstår lærende voksne som målgruppe. Vi tager afsæt i Illeris, der overordnet anser læring, som noget der sker gennem interaktion mellem individet og dets omgivelser (2003, s. 97). I forlængelse heraf peger Lorentsen og Niemann på, at voksne er bærere af vilkår og omstændigheder, der afgrænser dem fra eksempelvis 'almindelige studerende' (2010, s. 15). Med dette i mente forstår vi, at der kan være flere elementer på spil, når vi i dette speciale koncentrerer os om voksne på diplomuddannelser. Der er typisk andre store og eksistentielle vilkår til stede, når der tales om læring hos voksne, herunder bl.a. familieliv, personlige interesser og fritidsliv (Illeris, 2003, s. 100). Dette betyder, at hvis der skabes sammenhæng og meningsfuldhed med voksnes ønsker for livet og dét, der læres, kan deres læringspotentialer være stort (Illeris, 2003, s. 100).

Når vi taler om læring hos voksne, eksisterer der en forståelse af, at voksne er i stand til at tage reflekterede beslutninger i forhold til, hvad der skal læres og hvad der ikke forekommer nødvendigt at lære (Illeris, 2003, s. 98). Det paradoksale i dette er dog, at Illeris peger på, at voksne der vender tilbage til en uddannelseskontekst, som eksempelvis diplomuddannelse, ofte falder tilbage i samme velkendte mønstre, som de har med sig fra tidligere uddannelsesforløb (2005, s. 56). Det betyder, at der kan være en tendens til, at voksne overlader kontrol og ansvar for læring til den pågældende underviser og at underviseren ovenikøbet også påtager sig denne rolle-ansvarsfordeling (Illeris 2003, s. 99; Illeris, 2005, s. 56). Fra et voksenlærende perspektiv forstår vi således, at der er en distinktion i både at ville og ikke ville bestemme. Samtidig peger Illeris på, at der kan opstå en umyndiggørelse og modstand mod at læse igen, hvis den studerende ikke selv har valgt det til, hvilket i sidste ende kan have indflydelse på læringen (2003, s. 99-100). Vi forstår, at læring hos voksne opstår bedst, når de selv tager et ansvar herfor. I forlængelse heraf pointerer Illeris, at de bedste forudsætninger gives ved, at undervisningen på forhånd ikke er for fastlagt og at indholdet i undervisningen skal være meningsfuldt (2003, s. 100). Hvis voksne selv vælger læring til og samtidig kan se det have betydning for de andre ønsker og projekter, de har for deres liv, kan læring opstå let og tilmed hurtigt (Illeris, 2003, s. 100, 103). Henriette Duch, der forsker i voksenuddannelser, beskriver, at voksne lærende bør betragtes som selvstyrende og myndige og at deres livserfaring derfor skal anses som en vigtig medspiller i deres

læreprocesser (2018, s. 46). Voksne kan altså lære let og hurtigt, hvis de anser læringen som meningsfuld og aktivt selv er medbestemmende. Med dette i baghovedet finder vi det således interessant at undersøge, hvordan de voksne studerende selv er aktivt medbestemmende, og hvordan deres livserfaring og andre gøremål indvirker på måden, de praktiserer uddannelse på.

Ovenstående afsnit bidrager med en forståelse af, at voksne skal kunne se en mening med dét, der skal læres og det skal samtidig ses som vigtigt, når det skal kombineres med den voksnes øvrige aktiviteter. Vi forstår dermed, at det bedste læringsrum for voksne faciliteres, når disse aktivt kan tage ansvar for egen læring og når rammer og indhold ikke kun kører efter fastlagte linjer, men derimod kan modificeres og tilpasses de voksnes input.

Genstandsfelt - Diplomuddannelser

Dette afsnit præsenterer diplomuddannelse som voksen-, efter- og videreuddannelsesstilbud, herunder adgangskrav, opbygning og rammer. Professionshøjskoler er hovedudbydere af efter- og videreuddannelse på diplomniveau. Diplomuddannelser er i det ordinære uddannelsessystem på niveau med en professionsbachelor og universitetsbachelor (Undervisningsministeriet, 2018). Ifølge Diplombekendtgørelsen (2018, §5) er adgangskravet for at læse en diplomuddannelse, en anden uddannelse på niveau med erhvervsakademiuddannelse, en relevant akademiuddannelse eller professionsbachelor. Derudover kræves det, at ansøgeren skal have minimum to års relevant erhvervserfaring (Diplombekendtgørelsen, 2018, §5). Det betyder, at målgruppen for disse uddannelser har praksiserfaring og dermed ofte er i job ved siden af deres videreuddannelse. Diplomuddannelser hører under en lov om åben uddannelse og indebærer, at de er: *"[...] erhvervsrettede 1) deltidsuddannelser, 2) heltidsuddannelser tilrettelagt på deltid, 3) enkeltfag, 4) fagspecifikke kurser og 6) særligt tilrettelagte uddannelsesforløb"* (Bekendtgørelse af lov om åben uddannelse, 2018, §2). Dette betyder, at diplomuddannelser særligt har fokus på at tilpasse uddannelsesforløbene til de erhvervsaktives behov med afsæt i deres faglige baggrund.

En fuld diplomuddannelse er på 60 ECTS-point, og består af en blanding af obligatoriske og valgfrie moduler og et afgangsprøve (Diplombekendtgørelsen, 2018, §6). Hvert modul afsluttes med en prøve og et bevis på ny erhvervede kompetencer. Uddannelsen er normeret til 1 års heltidsstudie eller 3 års deltidsstudie, men skal dog færdiggøres inden for 6 år (Diplombekendtgørelsen, 2018, §4). Alle diplommoduler afsluttes med en eksamen, i henhold til eksamensbekendtgørelsen §2, stk 2, der også omfatter, at uddannelsesinstitutionen: *“[...] fastsætter i studieordningen for uddannelsen præcise målbeskrivelser og kriterier for vurdering af målopfyldelsen for de enkelte fag eller fagelementer, som afsluttes med en prøve”* (Retsinformation.dk, 2016).

Afgrænsning

Specialet undersøger undervisningen på to moduler på diplomuddannelser på en Professionshøjskole i Danmark. De to undervisninger, som vi følger, foregår på henholdsvis Campus A og B. På baggrund af det praksisteoretiske perspektiv har vi en forståelse af, at der er mange forskellige praksisser til stede i vores empiriske materiale, og at studerende og underviserne er bærere af praksisser, som de tager med sig ind i undervisningspraksisserne jf. afsnit 2. Metateori - Social orden og 'bærere af sociale fænomener'. Vi afgrænser os derfor til at undersøge undervisningskontekster og hvordan de studerende er disponeret for at indgå i det 'at studere' (jf. afsnit 3. Teoretiske perspektiver - The site of the social). Disse kontekster finder vi særligt interessante, fordi vi ønsker at skabe et komplekst billede af, hvad der er på spil, når voksne studerer. Vi har, gennem interview, indblik i de praksisser de studerende er en del af uden for uddannelseskonteksten. Observationer af undervisningen på modulerne og interview med både studerende og undervisere udgør således et indblik i selve undervisningspraksisserne. Der er i alt udført ti interviews og fem dages observation af fire til seks timers varighed. Empirien til dette speciale er afgrænset til seks interviews, to med studerende fra hvert modul og et med underviseren fra hvert modul, samt observationer fra tre undervisningsgange. Denne afgrænsning er med til at muliggøre en mere detaljeorienteret analyse af sammenfaldende eller modsigende analytiske pointer, frem for at opridsse hvad der er til stede i hele det empiriske materiale.

Læsevejledning

Dette afsnit indeholder en beskrivelse af, hvordan de forskellige afsnit skal læses. I ovenstående afsnit har vi redegjort for *baggrundsforståelsen* for specialets problemfelt og hvilken grundlæggende viden vi trækker på, når vi anvender begreber som livslang læring og voksenlæring, samt en forståelse af rammerne for undervisningen på diplomuddannelser.

I det *metateoretiske* afsnit redegøres for specialets videnskabsteoretiske afsæt, set ud fra et praksisteoretisk perspektiv og et sociokulturelt syn på læring. Dette afsnit er med til at skabe indblik i, hvordan specialets analytiske objekt, det teoretiske perspektiv, relaterer sig til at anskue det empiriske objekt.

Herefter præsenteres specialets *teoretiske perspektiver*, der indeholder et praksisteoretisk perspektiv med afsæt i Kemmis et al. (2014). Dette afsnit indeholder en operationalisering af de praksisteoretiske begreber. Derudover anlægges et sociokulturelt læringssyn, inspireret af Dysthe (1997), der fremhæver forskellige undervisningstraditioner, som kan influere på vilkår for læring.

Det *metodologiske* afsnit præsenteres først her, idet det teoretiske og videnskabsteoretiske blik lægger til grund for mange af de valg, som vi har truffet metodisk i forbindelse med indsamlingen af empirien. Hertil redegøres for vores indvirkning på indsamlingsprocessen, og hvilke overvejelser vi gør os i forbindelse hermed. Derudover beskrives den analytiske proces for at skabe transparens omkring, hvordan de analytiske pointer er opstået.

Analysestrategien præsenterer hvordan vi anvender forståelsen af de teoretiske begreber i analysen, og her præsenteres kort vores forståelse af begreberne og hvordan de anvendes i analysen.

Selve *analysen* er delt op i to overordnede afsnit. Den første del udspringer fra en kontekst om præmisserne for det 'at studere'. Den anden del tager afsæt i selve undervisningspraksisserne og viser, hvordan der skabes rum for læring på de forskellige moduler. Hvert underafsnit indeholder en opsamling, der sammenfatter

delanalysernes pointer. I selve analysen markeres citater med citationstegn ” og refereres der til brudstykker i citatet anvendes apostrof ‘. Ex: “*det skal bare være min tempo*” (Bilag E, l. 173), og ‘ min tempo’.

Konklusionen sammenfatter de analytiske pointer og besvarer problemformuleringen.

I *diskussionen* undersøges specialets validitet og vi diskuterer nogle af de metodiske tilvalg, der har udfordret empiriindsamlingen. Derudover indeholder dette afsnit *perspektiveringen*, fordi denne også diskuterer en analytisk pointe, men samtidig åbner op for videre forskningsfokus.

Når der henvises til indsamlet empiri, angives observationer fra de to Campi under betegnelsen f.eks. A1, for undervisningsgang et på Campus A osv. Hertil angives dato for observationen og klokkeslæt for at kunne identificere hvor i observationsnotatet, uddraget fremgår. Ex: (Bilag A1, d. 11.03.19, kl 14.30). Transskriptioner af interviews er navngivet på baggrund af forbogstav på informanten og det linjetal, vi henviser til. Henvisning til interview med studerende Rosa angives eksempelvis som følger (Bilag R, l. 5-6). *Figur-* og *bilagsoversigt* fremgår af afsnit - 11.

2. Metateori

Dette afsnit beskriver, hvordan specialet skaber viden og ud fra, hvilket videnskabsteoretisk perspektiv dette sker. Ved at tydeliggøre dette, viser vi hvordan, vi anskuer den indsamlede empiri og undersøger, hvordan der skabes rum for voksnes læring på diplomuddannelser, samt hvad er der på spil, når livslang læring praktiseres af voksne? Afsnittet herunder indeholder hvordan et praksisteoretisk perspektiv indvirker på både det analytiske og empiriske objekt. Derudover beskrives specialets syn på læring ud fra et sociokulturelt læringsperspektiv. Slutteligt beskrives specialets empiriske- og analytiske objekt.

Praksisteoretisk tilgang til at skabe viden

Ifølge forsker Iben Jensen deler praksisteoretikere nogle grundlæggende opfattelser i filosofiske og sociologiske diskussioner (2016, s. 190). I nedenstående afsnit fremhæves nogle af disse primære antagelser inden for praksisteorien. Praksisteori består af flere socialvidenskabelige teoretiske tilgange, og bygger bl.a. på grundtanker fra Pierre Bourdieu, Anthony Giddens, Martin Heidegger og Ludwig Wittgenstein, som i nyere tid er blevet operationaliseret af bl.a. filosofen Theodore Schatzki, Charles Taylor, Andreas Reckwitz og Joseph Rouse (Buch, 2017, s. 101).

Social orden og 'bærere af sociale fænomener'

En af de grundlæggende opfattelser inden for praksisteorien er, at de handlinger vi som mennesker foretager os, opretholder og forandrer den sociale orden (Jensen, 2016, s. 190). Det er praksis, der konstituerer den sociale orden, og praksisteorien forsøger således at give et teoretisk blik på, hvordan erkendelse og læring er skabt på baggrund af handlinger udført i praksis (Buch, 2017, s. 100; Jensen, 2016, s. 190). Det er en grundlæggende forståelse inden for praksisteorien at undersøge og forstå aktiviteter, ved at beskrive aktørernes specifikke handlinger i en aktivitet, men uden at aktøren i sig selv er i fokus (Buch, 2017, s. 102).

En anden grundforståelse inden for praksisteorien er, at praksisser ikke betragtes, som skabt af bagvedliggende strukturer, men har derimod "*allerede taget form af de omgivende praksisser*", (Jensen, 2016, s. 190), og anses som "[...] *bærere*" af sociale fænomener" (Buch, 2017, s. 103). Praksisteoretikere taler derfor om, at

praksisteorien har en flad ontologi (Jensen, 2016, s. 190). Det vil sige, at praksisteoriens ontologi tager udgangspunkt i at subjekt-objekt relationen kan anskues som, at vi er-i-verden, at vi som mennesker ikke forsøger at forstå verden udenfor os selv, men at vi med vores krop gennem rettede handlinger indgår i verden gennem sociale praksisser (Buch, 2017, s. 114).

Dualisme og materialitet

Ovenstående henleder os til en tredje grundantagelse inden for praksisteorien, at man søger at ophæve dualismer mellem krop og bevidsthed, mellem det materielle og det mentale, aktør og struktur og mellem mikro og makro (Buch, 2017, s. 102; Jensen, 2016, s. 191). Heraf kommer kroppens særlige plads i praksisteorien til udtryk, idet man tilstræber, at forstå aktivitet ved at tage udgangspunkt i konkrete handlinger (Buch, 2017, s. 102). Dette er ud fra en overbevisning om, at aktivitet udføres i en sammensmeltning af krop og bevidsthed (Jensen, 2016, s. 191).

Praksisteorien forsøger dermed ikke at skabe mening i sociale aktiviteter gennem individers/subjekters indre mentale skemaer eller forestillinger, men undersøger derimod mening i social aktivitet, ved at kigge på *”aktørers konkrete kropsliggjorte praksis”* (Buch, 2017, s. 102). Med et praksisteoretisk perspektiv anskues aktivitet som sociale praksisser, der er informeret af aktørers rettethed, mål og engagement. Disse aktiviteter tager form i tid og rum, i de omgivelser, de udspiller sig i, af humane og nonhumane objekter (Buch, 2017, s. 102). Hos praksisteoretikere, hersker der en enighed om: *”[...] at social aktivitet skal studeres ved at fokusere på rutiner, ”gøren” og (værdier i) brug/handling”* (Buch, 2017, s. 103), og at verden skabes og erkendes *”[...] via de diskursivt-materielle-sociale relationer og processer vi indgår i”* (Buch, 2017, s. 114).

Læring må således, i et praksisteoretisk perspektiv, betragtes og undersøges som en interaktion mellem de studerende og underviserens kropslige aktiviteter i praksis. I en undervisningssituation er de forskellige aktører bærere af forskellige praksisser, som hver især er med til at rammesætte deres undervisningspraksis. Det betyder, at et praksisteoretisk perspektiv kan undersøge hvilke praksisser aktørerne tidligere har været en del af, samt er bærere af, for at kunne redegøre for deres deltagerforudsætninger i praksissen (Buch, 2017, s. 115). Med dette i mente bliver læring således ikke til et individuelt anliggende eller et institutionelt foretagende,

men konstitueres af de forskellige aktørers sociale aktivitet og deres deltagerforudsætninger i en undervisningspraksis.

Aktører

Inden for praksisteorien anvendes betegnelsen aktører om de subjekter, der er en del af forskningsfeltet. De subjekter der, anskues gennem et praksisteoretisk perspektiv handler inden for en given praksis (Jensen, 2016, s. 191). Andreas Reckwitz (2002), der også bevæger sig inden for et praksisteoretisk perspektiv, uddyber i følgende citat sin forståelse af, hvordan aktører (agents) indgår i praksisser og er medskabere af praksisser:

[...] agents are body/minds who 'carry' and 'carry out' social practices. Thus, the social world is first and foremost populated by diverse social practices which are carried by agents. Agents, so to speak, 'consist in' the performance of practices (which includes – to stress the point once more – not only bodily, but also mental routines). As carriers of a practice, they are neither autonomous nor the judgmental dopes who conform to norms: They understand the world and themselves, and use know-how and motivational knowledge, according to the particular practice. [...] As there are diverse social practices, and as every agent carries out a multitude of different social practices, the individual is the unique crossing point of practices, of bodily-mental routines. (Reckwitz, 2002, s. 256)

På baggrund af Reckwitz' forståelse anskuer vi subjekterne som aktører og handlende væsener, der er med til at opretholde de praksisser, som de er en del af. Aktører er 'bærere af praksisser' og udfører sociale praksisser. Dette sker både gennem kropslige handlinger, men også på baggrund af mentale aktiviteter, som kan være forståelser og tanker om, hvordan man bør agere i en given praksis.

Denne forståelse af subjekter som aktører er med til at vise, at vi har en forståelse af at aktørerne, gennem deres handlinger, er med til at opretholde og skabe de undervisningspraksisser, de er en del af.

Et sociokulturelt syn på læring

Ifølge Dysthe er kundskab tidligere blevet betragtet som en accepteret sandhed, der medførte, at man, inden for pædagogikken, har anskuet kundskab, som noget der: *"kan formidles og overføres"* (1997, s. 51). Konsekvensen af et sådant syn på kundskabstilegnelse og læring er, at undervisning gennem tiden har trukket på en

forestilling om, at eleven var et tomt kar, der skulle fyldes med kundskab (Dysthe, 1997, s. 51). Denne forståelse har udviklet sig fra at se underviseren som en tankpasser, der fylder de studerende med viden, til at anskue de studerende i et mere konstruktivistisk kundskabssyn. Det konstruktivistiske læringssyn er, ifølge Dysthe, når læring ikke eksisterer uafhængigt af den lærende, og at kundskab opbygges i sociale samspil (1997, s. 51). Illeris tilføjer, at nutidens læringssyn grundlæggende anskues som *“aktivt konstruerende processer”*, hvor den lærende selv skaber og udvikler sin egen læring (2003, s. 74). Lektor ved RUC Eva Ulstrup og konsulent Mai-Britt Haugaard Jeppesen henviser til, at Dysthe bygger sit læringssyn på baggrund af et sociokulturelt læringsperspektiv (2010, s. 59). Herved forstår vi, at de studerende på diplomuddannelser medkonstruerer egen læring, og at læring er en proces, der skabes ud fra kontekstuelle sociale samspil. I et sociokulturelt læringssyn anskues de voksne studerende således ikke som tomme kar, men som hele mennesker, der besidder en praktisk viden, følelser, meninger og forståelser, som de bringer med sig ind i undervisningspraksissen. Dysthe beskriver, at: *“det endelige mål for læring er at sætte eleven i stand til at forstå sig selv, at forstå verden omkring sig og at vurdere og handle som individ og som medlem af forskellige sociale grupper”* (1997, s. 52). Vores forståelse af læring er derfor, at de studerendes læringsproces og udbytte indvirkes af den kontekst og de sociale interaktioner, som de er en del af.

Specialets empiriske- og analytiske objekt

Med ovenstående grundforståelse in mente undersøger dette speciale: Hvordan skabes rum for voksnes læring på diplomuddannelser? Og hvad er der på spil, når livslang læring praktiseres af voksne? Formuleringerne *“Hvordan... praktiserer”* lægger op til metodisk at udføre observationer af feltet, samt interview med aktørerne for at skabe et komplekst billede af, hvad der kan være på spil, når voksne efter- og videreuddanner sig. Specialets empiriske objekt består derfor både af vores beskrivelser af konkrete undervisningspraksisser, samt aktørernes beskrivelser og overvejelser om de aktiviteter og praksisser, som de indgår i, i forbindelse med efter- og videreuddannelse. Specialets empiriske objekt består både af nonhumane og humane (subjekter) objekter, hvorfor vi som forskere skal være særligt opmærksomme på, at vi kan indvirke på subjekternes handlinger og beskrivelser, når vi indsamler det empiriske materiale. Vi skaber derfor transparens i, hvilket blik vi

som forskere anvender til at anskue det empiriske materiale igennem, hvilket kaldes specialets analytiske objekt, jf. lektor Vanessa Sonne-Ragans (2012, s. 137). I det følgende afsnit om teoretiske perspektiver beskrives og begrundes valget af specialets teoretiske retning inden for praksisteorien, og det sociokulturelle læringssyn, for at vise hvilket blik, der anvendes til at anskue empirien.

Sammenfattet består specialets empiriske objekt af de aktiviteter, som aktørerne indgår i, når de er en del af en diplomuddannelse og udgøres af deres ord, handlinger og relationer. I en større sammenhæng er vi opmærksomme på, at undervisningspraksisserne er en del af en samfundskontekst, som udgøres af overordnede organisatoriske rammer. Det praksisteoretiske- og sociokulturelle lærings perspektiv er den teoretiske ramme, som er med til at skabe en objektiv analyse af det empiriske objekt.

3. Teoretiske perspektiver

I dette speciale er teorien med til at udforske empiriens muligheder, og et praksisteoretisk perspektiv muliggør en analyse, hvor der kan skabes fokus på hvordan kontekst, materialitet, normer og traditioner kan have indflydelse på hverdagspraksisser. Det første afsnit indeholder således en forholdsvis detaljeret redegørelse af, hvordan vi forstår praksisteorien, samt hvilke begreber vi trækker på analytisk. De enkelte afsnit indeholder også løbende vores operationalisering af Kemmis et al.s (2014) teoretiske delelementer. Igennem vores fremstilling af det praksisteoretiske perspektiv, afsluttes hvert afsnit med et praksisnært eksempel, som illustrerer, hvordan vi forstår og anvender begreberne. Det gennemgående eksempel omhandler opgaveskrivning i en uddannelseskontekst. Derudover suppleres det praksisteoretiske perspektiv med Dysthes (1997) sociokulturelle læringsperspektiv for at undersøge, hvilke læringstraditioner de anskuede undervisningspraksisser trækker på i læringsrummet.

Praksisteoretisk afsæt

Det praksisteoretiske udgangspunkt for dette speciale tager hovedsageligt afsæt i bogen: *Changing Practices, Changing Education* af Kemmis et al. (2014). Dette afsæt anvendes bl.a. fordi Kemmis et al. undersøger uddannelse og læring ud fra deres operationalisering af praksisteorien. Foruden Kemmis et al.s perspektiv (2014) inddrages i dette afsnit følgende forskeres bidrag til praksisteorien: Theodore Schatzki (2002, 2012), Anders Buch (2016) og Gerd Christensen og Anders Buch (2016), samt Iben Jensen (2016).

Definition på en praksis

Specialets forståelse af, hvad en praksis er, tager afsæt i Kemmis et al.s (2014) definition:

A practice is a form of socially established cooperative human activity in which characteristic arrangements of actions and activities (doings) are comprehensible in terms of arrangements of relevant ideas in characteristic discourses (sayings), and when the people and objects involved are distributed in characteristic arrangements of relationships (relatings), and when this

complex of sayings, doings and relatings 'hang together' in a distinctive project. (Kemmis et al., 2014, s. 31)

Vores intention i de følgende teoretiske afsnit er at tage begreberne fra ovenstående citat og forklare, hvad vi forstår ved de enkelte, således at udsagnet både bliver mere forståeligt, men samtidig mere operationaliserbart. Vi kan således undersøge undervisningspraksissers kompleksitet og vise en nuanceret forståelse af dét aktørerne siger, gør og relaterer sig til.

Sayings, doings og relatings

Grundet Kemmis et al.s (2014, s. 30) egne referencer til Schatzki, har vi valgt at tage udgangspunkt i Schatzkis forståelse af doings og sayings på baggrund af artiklen "*A Primer on Practices*" (Schatzki, 2012). Schatzki pointerer, at en praksis består af en sammenvævning af doings og sayings (2012, s. 15). Doings er de kropslige handlinger, som udføres i en aktivitet og sayings er de ord, der knytter sig til de handlinger, der udføres i aktiviteten (Schatzki, 2012, s. 15). Med begrebet aktivitet har Schatzki en forståelse af, at alle praksisser skabes af aktiviteter, bestående af grundlæggende doings og sayings, som har en rettethed i praksissen (2012, s. 15). Herved forstår vi, at én praksis kan bestå af flere aktiviteter, som f.eks. at aktører indgår i et gruppearbejde om udarbejdelse af en opgave, hvor de læser, skriver og taler sammen, for at nå målet at gå til eksamen. Schatzki fremhæver, at aktiviteter både er kropslige og mentale, og det vil sige, at handlinger og ord ansues som sammenvævede og derfor ikke kan adskilles (2012, s. 15). I specialet vil det sige, at de studerende og undervisernes ord og handlinger kan give et billede af, hvilke aktiviteter der opretholder undervisningspraksissen. Ifølge Kemmis et al. giver Schatzkis ontologiske tilgang mulighed for at undersøge praksisser, ved at observere materielle ting (artefakter), semantiske ting (sprog) og sociale ting (handling i forhold til hinanden) (2014, s. 29). Dog fremhæver Kemmis et al., at Schatzki ikke er tydelig nok i sin forståelse af, hvordan de tre nævnte ting relaterer sig til hinanden (2014, s. 30), og praksisteorien bliver bl.a. kritiseret for ikke, at have fokus på magtperspektivet (Jensen, 2016, s. 199). Kemmis et al. tilføjer begrebet relatings, hvilket giver mulighed for at beskrive, hvordan magt og solidaritet kan influere på en praksis (2014, s. 30-31). Relatings skal forstås som de relationer, der er mellem de mennesker, der indgår i praksissen, og samtidig relationerne til de materielle

objekter, som også er en del af praksissen (Kemmis et al., 2014, s. 31). Relatings giver analytisk mulighed for at skabe fokus på interaktionen mellem aktørerne, deres positioner og roller i det sociale samspil.

The site of the social

I dette afsnit uddybes 'the site of the social', som giver en indsigt i, at praksisser altid er konstrueret på et specifikt site og herved forstår vi en specifik kontekst. Foruden Kemmis et al.s betragtninger, trækkes der derudover på Schatzki (2002) og Buch (2016). Når vi senere begynder at samle alle brikkerne for at udforme vores analysestrategi, er det med afsæt i, at praksisser skal ses i relation til de kontekstspecifikke forhold, der udspiller sig på et givent tidsligt og fysisk sted.

Som beskrevet tager Kemmis et al. afsæt i flere af Schatzki's teoretiske og filosofiske greb. Det forholder sig ligedan med sites. Schatzki definerer the site of the social som følgende: *"[...] as the site specific to human coexistence: the context, or wider expanse of phenomena, in and as part of which humans coexist"* (2002, s.147). Site refererer dermed til den specifikke kontekst, hvori aktørerne gør deres handlinger og hvori praksissen udspiller sig. Ifølge Schatzki kan menneskers sameksistens betragtes som deres *"hanging together"* (2002, s. 147). Praksisser er således konstrueret i konteksten og de er orkestreret af kulturel-diskursive, materielt-økonomiske og social-politiske ressourcer som enten allerede eksisterer i praksissen eller bringes til praksissen (Kemmis et al., 2014, s. 33). Uddybende vil det sige, at praksisser er: *"konstitueret og reproduceret af de enkelte aktørers handlinger"* (Buch, 2016, s. 115), der ikke handles på baggrund af en forudbestemt manual (Kemmis et al., 2014, s. 33). Aktørers handlinger bliver således først meningsfulde, når de ageres ud i en social praksis (Buch, 2016, s. 115). Praksisser formes altid i relation til de kontekstspecifikke forhold, der gør sig gældende på et specifikt tidspunkt (Kemmis et al., 2014, s. 33). Aktørers handlinger i praksisser er, i henhold til Buch (2016, s. 115), dermed ikke forudbestemt med afsæt i en strukturalistisk forståelse men dog formet af: *"[...] the particular historical and materiel conditions that exist in particular localities or sites at particular moments [...]"* (Kemmis et al., 2014, s. 33). Fra Kemmis et al.s praksisteoretiske perspektiv ligger der altså en forståelse af, at praksisser ikke er forudbestemte, men at de til en vis grad kan være formet af det historiske indhold og betingelser, der finder sted i den specifikke

kontekst. Derudover uddyber Kemmis et al., at sayings, doings og relatings netop udtrykker indhold og betingelser i form af koblingen til de tre arrangementer: de kulturelt-diskursive, de materielt-økonomiske og de social-politiske, der gør sig gældende i den givne kontekst (Kemmis et al., 2014, s. 33-34). Praksisser foregår således i kontekster, hvor bestemte handlinger, meninger og relationelle forhold vil emergere:

In every practice, those involved enter, engage with and leave traces in the shared and overlapping semantic spaces, material spaces, and social spaces that always already exist in particular places [...] the practice is a site in which certain kinds of meaning are possible (in sayings, in the semantic space made relevant by the human social projects in this setting), in which certain kind of things will be done (in doings, in the physical space-time relevant for the projects being conducted in the setting), and in which certain kinds of relationships will occur between people and object (in relatings, in the kinds of social space created by the projects being conducted). (Kemmis et al., 2014, s. 35)

Nedenstående afsnit indeholder en nærmere beskrivelse af de kulturelt-diskursive, de materielt-økonomiske og de social-politiske arrangementer. Derudover redegøres der for, hvordan disse arrangementer, i Kemmis et al.s optik, kommer til udtryk gennem intersubjektive rum.

Arrangementer

Ifølge Kemmis et al. (2014, s. 4) mødes eller interagerer aktører i intersubjektive rum. Dette intersubjektive rum er:

[...] already arranged in particular ways, so that people receive one another in these spaces in ways already shaped for them by the arrangements that are already to be found there – and sometimes by new objects that are brought there. (Kemmis et al., 2014, s. 4)

Disse intersubjektive rum er altså noget, der befinder sig mellem mennesker. Kemmis et al. fremhæver, at det intersubjektive rum udfolder sig i sproget, tids-rumligt i den materielle verden, samt i de sociale relationelle forhold (Kemmis et al., 2014, s. 4; Christensen & Buch, 2016, s. 22). Disse intersubjektive rum består af tre forskellige arrangementer og indenfor disse ligger tre dimensioner, som kan betragtes som tre forskellige medier, hvorfra aktører udtrykker sig, interagerer og deltager med og i verden (Kemmis et al., 2014, s. 4). Herunder uddybes de forskellige

arrangementer, samt i hvilken dimension de eksisterer, og gennem hvilket medium de udtrykkes i.

Kulturel-diskursiv

De kulturelt-diskursive arrangementer findes i dimensionen semantisk rum, som er rammesættende for, hvordan og hvad der kan udtrykkes gennem ord (Kemmis et al., 2014, s. 4). Det semantiske rum kommer til udtryk gennem det sproglige og symbolske medium, som f.eks. kan være et fælles sprog som dansk eller særlige diskurser inden for et specifikt fagområde (Kemmis et al., 2014, s. 4). Disse arrangementer muliggør og begrænser en given praksis' sayings, og anses som de ressourcer, der foranlediger det sprog og de diskurser, der er tilgængelige og som anvendes i og om praksissen (Kemmis et al., 2014, s. 32). Vi forstår de kulturelle-diskursive arrangementer som forhold, der kan være rammesættende for måden, der tales i en specifik kontekst. Et eksempel herpå kan f.eks. være, at der i en uddannelseskontekst eksisterer en særlig måde at skrive på. Der kan være en skriftlig diskursivitet i uddannelseskontekster, der befordre en særlig måde at skrive på, herunder at teori anvendes til at understøtte pointer i en skriftlig opgave.

Materiel-økonomisk

De materielt-økonomiske arrangementer findes i dimensionen fysisk tids-rumligt, som både muliggør, begrænser og er rammesættende for, hvordan vi former vores handlinger. Vores handlinger kommer til udtryk gennem to medier: arbejde og aktivitet (Kemmis et al., 2014, s. 4). Disse arrangementer betragtes som de ressourcer, der både muliggør og begrænser de aktiviteter, der knytter sig til en given praksis (Kemmis et al., 2014, s. 32). Vi forstår de materielt-økonomiske arrangementer, som f.eks. et dokument med tekniske retningslinjer vedr. opgaveskrivning. Et sådanne dokument er rammesættende for, hvordan en opgave skal opbygges, hvilken skriftstørrelse og hvor mange antal anslag m.m. Et dokument med tekniske retningslinjer kan derfor betragtes som en materiel foranstaltning, der er rammesættende for de aktiviteter, der netop knytter sig til at skrive en opgave. At skrive en opgave er samtidig en måde at skrive sig ind i nogle materielle-økonomiske forhold, hvor opgaven bliver et materielt bevis for gennemførelse og gennemførelse medfører en udløsende bonus for uddannelsesinstitutioner.

Social-politisk

De social-politiske arrangementer findes i dimensionen det sociale rum, der muliggør, begrænser og er rammesættende for, hvordan vi forholder os til andre, samt hvordan vi konkurrerer med andre mennesker (Kemmis et al., 2014, s. 4). Dette kommer til udtryk gennem de sociale medier, magt og solidaritet. Det kan f.eks. være relationer mellem mennesker i et mindre fællesskab eller i et større fællesskab som en kommune, stat eller nation (Kemmis et al., 2014, s. 4). Disse arrangementer anses som de ressourcer, der muliggør og begrænser praksissens relatings, og derved forholdet aktører imellem og relationen mellem aktører og objekter. Gennem disse arrangementer kommer, f.eks. organisatoriske regler og roller til udtryk (Kemmis et al., 2014, s. 32). Begrebet solidaritet kan anvendes til at beskrive den relation, der er at finde mellem aktørerne i undervisningspraksissen, og vi ser det således som en social handling, hvor egne behov udsættes for at tilgodese og udvise solidaritet med andre. Begrebet magt kan anvendes til at anskue, hvordan de social-politiske arrangementer kommer til udtryk gennem politiske policier og regler i studieordninger. Vi forstår de social-politiske arrangementer, som forhold, hvori måden, der relateres til andet og andre, kommer til udtryk. De social-politiske arrangementer kan eksempelvis komme til udtryk, gennem den måde en underviser forholder sig til de studerende på i en uddannelseskontekst. Underviseren kan være anerkendende, tillidsskabende, dominerende, bedrevidende m.m. Men de social-politiske arrangementer kan også ses i en større kontekst. En særlig diskursivitet og en skriftlig opgave med en særlig måde at skrive på, er begge aktiviteter i en uddannelseskontekst. Disse aktiviteter kan ses som en måde at handle ind i nogle social-politiske forhold, der fordrer akademisering og opkvalificering.

Kemmis et al. pointerer, at praksisser er præfigureret af de intersubjektive rum, som vi møder hinanden i og med, samt at det udtrykkes og formes gennem de forskellige medier: sproget, arbejde eller aktiviteter, magt og solidaritet (2014, s. 5). Mennesket er dermed både et produkt af sproget, arbejde eller aktiviteter, magt og solidaritet, men er samtidig medskabende af dem. I henhold til Kemmis et al. hænger disse tre arrangementer sammen på forskellige måder, på forskellige steder, i forskellige praksisser, i aktørernes liv, i praksislandskaber og i praksistraditioner (2014, s. 4). De fremstår derfor aldrig som separate og adskilte, men derimod som sammenvævede og sammenhængende i praksisser (Kemmis et al., 2014, s. 6).

Praksisarkitektur

I følgende afsnit beskrives, Kemmis et al.s (2014) fire ordningselementer: projekter, dispositioner, praksislandskaber og praksistraditioner, hvis forståelser kan tjene som analytisk redskab, når vi ønsker at forstå og beskrive kompleksiteten i undervisningspraksisser. Overordnet betragter Kemmis et al. (2014) de fire delelementer som en praksisarkitektur, der er rammesættende for praksissen, hvori de kulturelt-diskursive, de materielt-økonomiske og de social-politiske arrangementer eksisterer sammenvævede og sammenhængende.

Projekter

Kemmis et al. beskriver, at praksisser og praksisarkitekturer hænger sammen. Det der får praksisser og praksisarkitekturer til at hænge sammen omtaler Kemmis et al. som projekter, hvilket Schatzki kalder teleoaffektive strukturer (2014, s. 14). Teleoaffektive strukturer er handlinger, der har en rettet mod en given praksis og indeholder et affektivt element, herunder de følelser og humører, der i en given praksis er normen at udtrykke sig gennem (Schatzki, 2012, s. 16). Kemmis et al. beskriver, at begrebet projekter kan genkendes ved at spørge: Hvad laver du? Svaret på dette spørgsmål, kan være med til at beskrive handlingernes formål i en given praksis (2014, s. 14). Det kan være med til at synliggøre, hvorfor aktører agerer, som de gør i forskellige kontekster. Det kan både være de ting, der er til stede i det intersubjektive rum, som sproget, handlinger og relationer, samt de antagelser og intentioner aktørerne har med sig ind i en praksis (Kemmis et al., 2014, s. 14). Aktørers sayings, doings og relatings er således altid rettet mod deres mål i en given praksis (Christensen & Buch, 2016, s. 21). Vi forstår herved projekter som normative handlinger, der har en rettet mod aktørernes mål. Kemmis et al. beskriver, at “... *individual will, individual understanding and individual action are orchestrated i collective social-relational projects*” (2014, s. 32). Analytisk kan forståelsen af projekterne, være med til at beskrive hvilken rettet aktørerne har i f.eks. undervisningspraksissen. Vi tager udgangspunkt i aktørernes konkrete sayings, doings og relatings, for derigennem at belyse deres intentioner og mål. I en uddannelseskontekst kan en aktør være drevet af lyst til at udvikle sin videnshorisont. Aktørens sayings, doings og relatings vil demonstrere denne lyst mod at udvikle sin videnshorisont. Denne lyst eller nærmere rettet kan

eksempelvis komme til udtryk ved, at aktøren sidder forrest, deltager mundtligt, er velforberedt og indgår aktivt i gruppeøvelser.

Dispositioner

Når vi skal forstå, hvordan aktørerne bidrager til og er en del af undervisningspraksisserne, må vi også medtænke de praktiske forståelser/dispositioner, som de retter sig efter (Christensen & Buch, 2016, s. 21). Kemmis et al. kalder det *“feel for the game”* (2014, s. 39), og i forlængelse heraf påpeger Christensen og Buch, at mennesket: *“Igennem vores socialisering [...] er [...] blevet bibragt en lang række praktiske forståelser af, hvad der er ‘naturligt’, ‘selvfølgelig’ og ‘rigtigt’ at gøre i konkrete situationer - og de har så at sige materialiseret sig i vores kropslige færdigheder”* (2016, s. 21). Kemmis et al. uddyber, at dispositioner også er de ressourcer, aktørerne besidder via deres viden, kompetencer og værdier (2014, s. 39). Viden relaterer sig overordnet til de sayings og de kulturelle-diskursive arrangementer der knytter sig hertil, kompetencer relaterer sig overordnet til doings og de materielle-økonomiske arrangementer, og sidst relaterer værdier sig overordnet til relatings og de social-politiske arrangementer (Kemmis et al., 2014, s. 39). På den måde kan vi sige, at dispositioner og projekter er med til at beskrive, hvorfor aktørerne handler, som de gør, bl.a. på baggrund af, hvad de har med sig af allerede indlejret kropslig viden. En praksis foregår, ifølge Kemmis et al., i nutiden, men er påvirket af fortiden og handler ind i fremtiden (2014, s. 33). Ud fra opgaveeksemplet betyder det, at vi alle er disponeret forskelligt eller har forskellige forudsætninger for at udføre en skriftlig opgave. Studerende, der har været på arbejdsmarkedet i mange år, kan have andre skriftlige forudsætninger, end en studerende der har den skriftlige retorik præsent. Dispositioner kan analytisk vise hvilke praktiske forståelser, der eksisterer i undervisningspraksissen, og hvad der forekommer som det ‘mest naturlige, selvfølgelige og rigtige’ at gøre.

Praksistraditioner

Når vi kigger på praksistraditioner, ser vi på praksisser i en større sammenhæng, herunder hvilken historie som aktørernes handlinger formes af (Kemmis et al., 2014, s. 31). Det er centralt at forstå, hvordan aktørerne er formet af de praksistraditioner, der knytter sig til den pågældende praksis (Christensen & Buch, 2016, s. 21). Praksistraditioner kan betragtes som *“collective ‘memory’ of the practice”* (Kemmis

et al., 2014, s. 31), og disse er med til at rammesætte, hvordan aktører agerer i en given praksis (Kemmis et al., 2014, s. 5). Det er dermed vigtigt at se på, hvordan aktørerne i den konkrete praksis interagerer med praksistraditionerne, hvordan deres handlinger er formet af dem, og hvordan de bidrager til at reproducere den praksistradition, som de er en del af (Buch, 2016, s. 21). Ifølge Kemmis et al. er traditionerne tilknyttet konteksten, men kan have foregået i dag, for en uge siden eller sidste år (2014, s. 39). Med afsæt i opgaveeksemplet vil det sige, at der i den skriftlige udarbejdelsesproces trækkes på nogle traditioner, der foreskriver, hvordan man skriver akademisk. Her gør sig en særlig diskursiv skriftlighed gældende, som at det eksempelvis ikke er nok at skrive: 'så har jeg haft en hyggelig samtale med min chef'. Der skal eksempelvis stå: 'jeg har, med afsæt i et semistruktureret interview...' (Egne eksempler). Der er altså særlige traditioner i en uddannelseskontekst, der er befordrende for, hvordan en opgave skal skrives i akademiske termer.

Praksislandskaber

De handlinger aktørerne udfører i forskellige praksisser formes også af praksislandskaber. I praksislandskaber anskues, hvordan aktører og objekter/materialitet, regler og procedurer er sammenvævet og interagerer med hinanden i en *"tids-rumlig og materielt situeret kontekst"* (Kemmis et al., 2014, s. 39; Christensen & Buch, 2016, s. 20, 22). Praksislandskaber er, ifølge Kemmis et al., rammesættende og dermed med til at forme eller begrænse hverdagshandlingerne i en praksis (2014, s. 5). Christensen og Buch pointerer endvidere, at: *"Praksislandskaberne ligger 'udenfor' den enkeltes individuelle handlerum og er noget, som hver aktør må forholde sig til"* (2016, s. 22). Vi forstår således landskaber, som regler og materielle vilkår, der kan præfigurere nogle aktiviteter frem for andre i en undervisningspraksis. Tekniske retningslinjer, kan i opgaveeksemplet, betragtes som en regel, der er rammesættende for, hvordan opgaven skal opsættes. De tekniske retningslinjer kan altså anses som en del af landskabet. Denne regel skal imødekommes af de studerende, og de er således nødt til at rette sig efter den. De tekniske retningslinjer befordrer eksempelvis, at de studerende overholder antal anslag m.m. Hvis og såfremt en studerende ikke forholder sig til disse tekniske retningslinjer, kan det have indflydelse på vurderingen i en eksamenssituation.

Kemmis et al.s forståelse af læring

Ifølge Kemmis et al. opstår læring gennem den lærendes transformation og påpeger endvidere, at læring foregår i samspil med andre (2014, s. 88). Dette er en proces, der sker løbende og er forskellig fra gang til gang: *“It always happens intersubjectively and interactionally in some particular place and time, in a specific semantic space, location in physical space-time, and social space inhabited by particular others”* (Kemmis et al., 2014, s. 88). Kemmis et al.s læringsforståelse synes at tale sammen med et sociokulturelt læringsperspektiv, idet de har en forståelse af, at læring sker i en intersubjektiv proces i samspil med interagerende andre. Kemmis et al.s tilgang er også optaget af relationen i hele praksisarkitekturen (2014, s. 88), hvilket giver os mulighed for at anskue et læringsrum som en kompleks sammenvævning af multiple elementer.

Læringstilgange inspireret af Olga Dysthe

Dette afsnit tager afsæt i den grundlæggende forståelse af læring, som er beskrevet i afsnit 2. Metateori - Et sociokulturelt syn på læring. Afsnittet herunder er udarbejdet på baggrund af Dysthes bog: Det flerstemmige klasserum (1997), og artiklen: Dialogiske læringsrum med plads til hjerne og hjerte af Ulstrup og Jeppesen (2010).

Monologisk og dialogisk undervisning

Dysthe forklarer, at vores skolesystem bygger på *“to grundtyper af undervisning”* (1997, s. 56) og trækker grundlæggende på den russiske sprogfilosof Mikhail Bakhtin (1895-1975), når hun beskriver monologisk og dialogisk undervisning. Den monologiske undervisning har en objektivistisk tilgang til læring, hvor kundskab formidles, og lærebogen er autoriteten (Dysthe, 1997, s. 55). Den anden grundtype er den dialogiske undervisning, som er samtalebaseret og bygger på et konstruktivistisk kundskabssyn, som inddrager den studerendes forståelser og personlige erfaringer i forståelsen af, hvad der er kundskab (Dysthe, 1997, s. 55-56). Dysthe pointerer, at disse to undervisningstyper begge har sin plads i en undervisningskontekst, men at underviseren skal gøre sig bevidst, hvilken form for læring hver tilgang medfører (1997, s. 56-57). Den monologiske form for læring består typisk af, at den studerende selv læser materialet og deltager lyttende i forelæsninger og herved skaber en indre dialog med sig selv, men ikke med andre. Dysthe påpeger, at den monologiske form

kan skabe læring, men at den ikke sikrer, at den studerende kan indgå i dialog og refleksion omkring materialets indhold (1997, s. 56-57). Vi forstår herved, at den monologiske læringsform stadig benyttes i undervisningssammenhænge, og at denne grundlæggende forståelse som Dysthe tilbyder, giver os et afsæt til forstå, hvilke læreprocesser denne tilgang fordrer.

I et sociokulturelt læringsperspektiv anses dialogen for at være central i læringsprocesser (Ulstrup & Jeppesen, 2010, s. 59). I forlængelse heraf pointerer Dysthe, at: *“interaktion og dialog er centralt for læring”* (1997, s. 235). I en dialogisk læringstilgang anvendes mundtlig og skriftlig verbalisering for at udvikle refleksion og dialogiske evner (Dysthe, 1997, s. 56-57). Den dialogiske tilgang til læring skaber således rum for, at de studerende, i undervisningen, kan stille spørgsmål og udforske kundskaben sammen med underviseren, hvorved vi forstår, at læringen understøttes af et socialt samspil. Ulstrup og Jeppesen fremhæver, at undervisere med en sociokulturel læringsforståelse bør forsøge at tænke hele vejen rundt om mennesket og inddrage det: *”kognitive, det følelsesmæssige, det sociale og det kropslige aspekt”* (2010, s. 60). Undervisning betragtet ud fra et sociokulturelt læringsperspektiv fordrer dermed, at underviseren ikke kun er eksperten på faglig viden, men ligeledes igangsætter faglig dialog med henblik på at facilitere læreprocesser hos de studerende (Ulstrup & Jeppesen, 2010, s. 60). Denne form for dialogiske tilgang til læring er således afhængig af underviserens evne til at interagere med den hele studerende og inddrage deres kroppe og mentale aktiviteter i undervisningen. Dysthe trækker på forskellige didaktiske virkemidler, der kan fordre den dialogiske læringstilgang. Disse uddybes herunder.

Didaktiske virkemidler

Dyste fremhæver, at en dialogisk læringsform grundlæggende bygger på interaktion, hvor studerende og undervisere indgår i et socialt samspil (1997, s. 61). Hun påpeger, at forudsætningerne for at indgå i en dialogisk situation bygger på bl.a. tillid og respekt mellem de aktører, der deltager i dialogen (Dysthe, 1997, s. 67). Disse pointer giver os en forståelse af, at den relation som studerende og undervisere indgår i, kan have betydning for et dialogisk udgangspunkt for læring. Derudover nævner Dysthe begreberne autentiske spørgsmål og høj værdisætning, som forslag til didaktiske virkemidler i en dialogisk undervisning (1997, s. 61).

Autentiske spørgsmål

Dyste fremhæver, at denne form for spørgsmål inddrager de studerende som medspillere i undervisningen, hvilket medfører at læring bliver en aktiv social proces (1997, s. 62). Autentiske spørgsmål har ingen forudsatte svar og bygger på åbne spørgsmål med mange svarmuligheder, hvor underviseren ikke nødvendigvis kender svaret på spørgsmålet (Dysthe, 1997, s. 61). Det vil sige, at de studerende får mulighed for at byde ind med deres egen forståelse i dialogen, og de betragtes således som vidende individer. At bruge autentiske spørgsmål fordrer de studerendes forståelse, tolkning eller refleksion om et givent emne (Dysthe, 1997, s. 62). Sådanne spørgsmål kan lyde: Hvad mener du med det? Hvordan forstår du? Kan du komme med et eksempel på? Frem for at afhøre de studerende i en reproduceret fortælling, kan underviseren, gennem autentiske spørgsmål, skabe refleksion omkring den nye viden (Dysthe, 1997, s. 62). Herved forstår vi at åbne, og autentiske spørgsmål kan hjælpe de studerende til at konstruere deres egen forståelse af nytilegnet viden og herigennem sammenkoble det med deres eksisterende videnshorisont.

Kombination af mundtlig og skriftlig refleksion

En anden måde at skabe refleksion i undervisningen er, at få de studerende til skriftligt at sætte ord på, hvad de forstår ved det nytillærte. Dette betyder, at de studerende undervejs eller i slutningen af undervisningen nedskriver, hvad de har lært eller forstår ved et begreb (Dysthe, 1997, s. 230-231). Denne form tager afsæt i en monologisk tilgang, men bliver dialogisk, hvis underviseren herfra tager udgangspunkt i, dét de studerende har nedskrevet (Dysthe, 1997, s. 231). Dyste fremhæver, at et samspil af mundtlig og skriftlig brug af sproget dækker over en bred læringssituation, hvor underviseren får mulighed for at skabe læringsrum for forskellige typer af studerende (1997, s. 232). Herved forstår vi, at underviseren aktivt kan anvende det skriftlige og mundtlige i et samspil og herigennem skabe dialog på de studerendes præmisser, fordi dialogen tager afsæt i de studerendes egne nedskrevne ord. Dyste foreslår en "*konsolideringsrunde*" (1997, s. 232), som et dialogisk virkemiddel til at skabe opsamling, hvor de studerende i slutningen af undervisningen mundtligt opsummerer, hvad de har lært. Denne form for refleksion kan sikre, at underviseren ikke fortaber sig i processen, men holder fokus på de studerendes læring ved at skabe plads til opsamling (Dysthe, 1997, s. 231-232).

Vilkår for læring

Dysthe fremhæver, at der er nogle generelle vilkår for læring, som bør være til stede for at skabe rum for læring. Disse vilkår er engagement, deltagelse og høje forventninger, som beskrives herunder, samt hvordan de didaktiske virkemidler indgår heri.

Engagement

Engagement er de studerendes indlevelse og optagelse af indholdet i de emner og problemstillinger, der indgår i undervisningen. Det er vigtigt for læringsprocessen, at de studerende inddrages i aktiviteter, som de kan lære af (Dysthe, 1997, s. 232-233). Hertil fremhæves autentiske spørgsmål som en måde at skabe inddragelse af de studerende i undervisningen (Dysthe, 1997, s. 233). Set ud fra et sociokulturelt læringsperspektiv giver det mening, at underviserne viser engagement over for de studerende, ved at anerkende deres bidrag til dialogen som betydningsfuld. Der er i dette vilkår også tale om undervisernes engagement for det materiale, de formidler. Ifølge Dysthe er det vigtigt, at underviseren har indsigt i, hvordan de formidler materialet, for at gøre det meningsfuldt for de studerende (1997, s. 234).

Elevdeltagelse

Dysthe tager afsæt i, at interaktion og dialog er vigtigt for at lære og fremhæver derfor, at interaktionen i undervisningen er afhængig af de studerendes deltagelse (1997, s. 234). Hertil trækker Dysthe på en forståelse af, at nogle studerende kan have svært ved at interagere og nemt melder sig ud af undervisningen, hvorved en kombination af skriftlig og mundtlig refleksion kan være en genvej til elevdeltagelse (1997, s. 234). Det centrale ved deltagelse er, at få de studerende til at indgå i dialogen. Når læringspotentiallet skal vurderes, mener Dysthe, at der skal ses på de studerendes deltagelse og interaktion med underviseren, fordi hun ser deltagelse og interaktion som et vilkår for læring (1997, s. 235).

Højt forventningsniveau

Dette vilkår bygger på en forståelse af, at vi lærer bedre, når vi ved, at der forventes noget af os (Dysthe, 1997, s. 235). Dysthe beskriver, at underviseren kan signalere et højt forventningsniveau gennem autentiske spørgsmål, ved at: *“signalere, at det, som eleverne tænker, siger og skriver er interessant og værd at beskæftige sig med”*

(1997, s. 235). Her trækkes igen på den konstruktivistiske forståelse, hvor studerende anskues som vidende væsener, der besidder forståelser, praktisk viden, og følelser. Dysthe mener derfor, at høje forventninger i en læringskontekst har indflydelse på de studerendes lyst til at reflektere og skabe sammenhænge i den nye viden (1997, s. 235).

De teoretiske perspektiver i analysen

Olga Dysthes (1997) sociokulturelle læringsperspektiv giver os et afsæt for at undersøge, hvilke undervisningstraditioner, der trækkes på i undervisningen. Dette gør vi med afsæt i de to grundtyper af undervisning: monologisk og dialogisk. Hertil kan vi belyse, hvordan de kan være medfaciliterende for deltagelse, engagement og forventning og dermed betragtes som vilkår for læring. Det, Dysthes læringssyn ikke kan bidrage med, er en forståelse af, hvad der skaber og opretholder undervisningspraksisserne. Kemmis et al.s (2014) praksisteoretiske perspektiv giver mulighed for at beskrive undervisningspraksisserne og forstå, hvordan praksisserne kan være indvirket og opretholdt af praksisarkitekturen. Dette er med til at give et komplekst billede af, hvordan en undervisningspraksis er formet og skabt af de aktører og den kontekst, den finder sted i. De arrangementer, der er en del af arkitekturen, er med til at beskrive, hvordan ord, handlinger og relationer gensidigt indvirkes af de kulturel-diskursive, materiel-økonomiske og social-politiske arrangementer. Disse to perspektiver giver os anledning til at undersøge, hvordan praksisarkitekturen i undervisningspraksisserne kan skabe forskellige rammer og vilkår for læring.

4. Metodologi

I humanistisk kvalitativ forskning forskes om mennesker og af mennesker, og ifølge antropolog Kirsten Hastrup, er det derfor vigtigt at gøre sig sin forskerrolle bevidst, fordi denne påvirker genstandsfeltet ved at være en del af det (1999, s. 144).

Indsamling og fortolkning af empiri indvirker på den viden, der skabes i dette speciale. Vi er derfor bevidste om at eksplicite vores rolle og relation til feltet, samt metodiske valg og overvejelser i specialeprocessen. Dette gøres for at skabe transparens, i måden dette speciale skaber viden.

Det metodologiske afsnit indeholder beskrivelser af, hvordan vi har udvalgt litteratur, samt de metodiske og teoretiske overvejelser vi gør os i forbindelse med at indsamle og tolke på empirien. Der uddybes hvilke etnografiske metoder vi benytter, samt vores overvejelser i forberedelses- og indsamlingsprocessen af empiri. Herefter beskrives, hvordan empirien er behandlet, og til slut hvordan vi, i analyseprocessen, bearbejder empirien på baggrund af forskellige tilgange.

Litteratursøgning

For at skabe transparens i, hvor vi har vores baggrundsviden fra, beskrives herunder hvilke overvejelser, vi gør os i forhold til at sortere i og anvende dele af litteraturen. Dette afsnit er et nedslag i, hvordan vi har tilgået litteratursøgning.

Litteraturen til afsnittet om livslang læring har været en udfordring, idet begrebet livslang læring/lifelong learning er meget bredt og dermed svært at indkredse. Ud fra et behov om at skabe et overblik og opbygge en forståelse af begrebet, har vi benyttet Google Scholar, for at se hvem der oftest henvises til, når begrebet anvendes og beskrives. En af disse søgninger førte os til forsker i livslang læring John Field (se Bilag 1, s. 1 - Litteratursøgning). Derudover har vi anvendt kædesøgninger, hvor vi har gennemlæst litteraturlister i anvendte artikler eller bøger, for at få inspiration og trækker på litteratur, som andre også henviser til på området. Vi inddrager derudover dansk forskning, om livslang læring, fra Søren Ehlers (2009), der er uddannelsesforsker ved DPU, og en tysk uddannelsesforsker Alexandra Dehmel (2006), som udforsker og diskuterer EU's definition heraf.

For at skabe overblik over den eksisterende forskning om diplomuddannelser, har vi bl.a. udført søgninger på en større international database, som EbscoHost, der dækker bredt. EbscoHost indeholder mange databaser om alt fra politik til medicin, og herunder også databasen ERIC, som indeholder litteratur om pædagogik og læring. Oversættes diplomuddannelse til engelsk - "graduate diploma", viser det sig, at uddannelsesgraden har forskelligt niveau, alt efter hvilket land det afvikles i. Dette er forsøgt kombineret med en boolsk operator AND og søgeordet "adult education" og senere AND "lifelong learning". En uddybning af denne søgning kan ses i Bilag 1, s. 1-3 - Litteratursøgning. Efter gennemlæsninger af abstracts fandt vi ikke et sammenligneligt billede af vores målgruppe: arbejdende voksenlærende. Dette har bl.a. været en af årsagerne til, at vi har valgt at trække på dansk forskning om diplomuddannelser, for at kunne sammenligne vores analytiske pointer med en lignende målgruppe og uddannelsesniveau. Vi har søgt via Den Danske Forskningsdatabase for at indkredse, hvilken forskning der eksisterer om diplomuddannelser i Danmark. Der har været begrænset adgang til litteratur i denne database, hvilket har medført, at det ikke har været mulig at gennemlæse med henblik på relevans. Vi har anvendt søgeordet: diplomuddannelse og anvendt filteret: tidsskrift-artikel, hvilket medførte 13 hits. Heraf er to artikler gennemlæst og fundet relevante at anvende i afsnittet problemfelt (se Bilag 1, s. 3 - Litteratursøgning). En søgning på Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) medførte 34 hits, hvoraf to artikler inddrages. EVA evaluerer uddannelses- og dagtilbud i Danmark, hvorfor deres input synes relevant for at beskrive, hvad der eksisterer af dansk forskning om diplomuddannelser.

Indledende overvejelser

I dette speciale er den etnografiske tilgang til feltet mangfoldig, og vi ønsker at skabe gennemsigtighed i hvilke metoder og teori, der er med til at afdække den viden, som vi skaber, og hvordan vi indgår i feltet. Genstandsfeltet er som tidligere beskrevet undervisning på diplomuddannelser. Sociolog og forsker Martyn Hammersley påpeger vigtigheden i, at forskeren er til stede i det felt, der udforskes, når etnografi anvendes til at undersøge sociale og uddannelsesmæssige kontekster (2006, s. 4). Observationer, af menneskers sigen og gøren i en specifik kontekst, kan hjælpe med

at beskrive, hvordan disse mennesker anskuer verden (Hammersley, 2006, s. 4). Denne viden gør, at vi, sammen med et praksisteoretisk udgangspunkt for analysen, finder det relevant at anvende observationer til at undersøge undervisningspraksisser på diplomuddannelser. Praksisteorien har, som tidligere beskrevet, fokus på de handlinger mennesker foretager sig. Vi ser derfor, at observation kan være med til at beskrive de handlinger og ord aktørerne, herunder de studerende og underviserne, udfører i en undervisningskontekst.

Derudover ønskede vi indsigt i, hvordan aktørerne på diplommodulerne taler om og beskriver undervisningen og de praksisser de er bærere af uden for undervisningskonteksten. Forskellige etnografiske tilgange, såsom observation og interview kan skabe beskrivelser, der kan være med til at forstå aktiviteter og perspektiver fra flere forskellige vinkler (Hammersley, 2006, s. 4). Komplementær viden er, når der anvendes flere empiriske tilgange, der relaterer sig til hinanden, og kan være med til at skabe en mere dækkende viden, (Frederiksen, 2015, s. 201). Derfor udfører vi også interview, med det formål at få studerende og undervisere til at beskrive det, vi ikke har adgang til at observere og deres tanker om at indgå i undervisningen. Dette er bl.a. informanternes arbejde, fritid, studietid, forberedelse og undervisernes didaktiske overvejelser.

Vi har løbende i specialeprocessen bevidst vekslet mellem at være i feltet og læse baggrundslitteratur og teori, hvilket giver en forståelse for det felt, vi indgår i. Denne vekselvirkning mellem at lade feltet forføre og teorien inspirere, er inspireret af en abduktiv tilgang. Ifølge kvalitativ forsker Alan Bryman er abduktion tæt beslægtet med induktion og tager derfor udgangspunkt i det verdenssyn, som feltets deltagere har, men samtidig forholder sig til forskerens teoretiske ståsted (2012, s. 401). Ved at benytte denne vekselvirkning, mellem en teoretisk forståelse og det der sker i feltet, anser vi praksisteorien som et metodisk greb, der er med til at skabe transparens i, hvordan vi tolker og kommer frem til den viden, specialet producerer. Vi har samtidig fokus på ikke at lade teorien være for styrende, men mere rammesættende og derved lade feltet beskrive, bl.a. hvad der er på spil. Hertil er det nævneværdigt, at specialet lagde ud med en interesse om at undersøge fleksibilitet på diplomuddannelser, hvilket også har haft indflydelse på de metodiske overvejelser.

Herunder præsenteres vores kontakt til feltet og hvordan vi udvælger vores informanter.

Kontakt til professionshøjskolen

Vores kontakt på Professionshøjskolen er den uddannelsesleder, som har ansvaret for at udvikle på efter- og videreuddannelsesområdet. Gennem uddannelseslederen sender vi informationsmails ud til flere diplomuddannelser. Vores kontakter til feltet er de undervisere, der vender tilbage på denne henvendelse. Specialets tidslige ramme er styrende for, hvor længe vi er en del af feltet. Vi har derfor observeret på undervisning i marts måned på to moduler. Vi skaber kontakt til underviserne via telefon for at aftale, hvornår vi kan deltage, og hvordan vi er til stede. Det ene modul er et obligatorisk modul på en hel diplomuddannelse i offentlig forvaltning og administration, som afholdes på Campus A. Det andet diplommodul er et åbent hold i klinisk vejledning for sundhedsfaglige. Det vil sige, at dette modul kan tages uafhængigt af en diplomuddannelse. Modulet afvikles på Campus B.

Informanter i feltet

Da kontakten til de to diplommoduler og underviserne er etableret, aftaler vi at udføre interview med de to undervisere. På første observationsdag præsenterer vi os i starten af undervisningen og fortæller om vores ønske om at interviewe de studerende på modulet. Vi har udformet en informationsblanket, der omhandler interview og at de gerne må tage billeder af deres hverdag (se Bilag 2 – Informationsblanket om billeder og interview). Denne udleveres til de studerende, der ønsker at deltage i interview. De studerende melder sig frivilligt og henvender sig selv i pauserne for at udfylde informationsblanketten. Alle aftaler om interview og billeder foregår via mail eller på sms, så informanterne har mulighed for at kontakte os ved behov. Af figur 1 fremgår en oversigt, der beskriver de informanter, som indgår i det empiriske materiale. Alle navne er anonymiserede.

Anonymiseret informant	Alder ca.	Rolle i empirien	Uddannelse	Tilknyttet modul/Campus
Ewa	39	Studerende	Sygeplejerske	Klinisk vejleder Campus B
Liv	26	Studerende	Klinisk diætist	Klinisk vejleder

				Campus B
Hanne	50'erne	Underviser	Sygeplejerske og leder	Klinisk vejleder Campus B
Rosa	37	Studerende	Kommunom	Offentlig forvaltning og administration Campus A
Jette	47	Studerende	Kommunom	Offentlig forvaltning og administration Campus A
Ole	50'erne	Underviser	Leder i den offentlige sektor	Offentlig forvaltning og administration Campus A
O1/I1	32	Specialestuderende	Fysioterapeut	Campus B
O2/I2	33	Specialestuderende	Pædagog	Campus A+C
O3/I3		Specialestuderende		Campus A+B

Figur 1: Oversigt over anonymiserede informanter og andre anvendte forkortelser fra feltet.

Empirien er indsamlet mens specialegruppen består af tre studerende. Derfor fremgår I3 i nogle af transskriptionerne jf. Bilag 3 - Procesbeskrivelse. Det empiriske materiale i specialet består hermed af observationer af undervisning på to forskellige diplommoduler, interview med to undervisere og fire studerende. Derudover indgår billeder og tegninger af undervisningsrummet, samt studieordningerne fra de respektive moduler.

Etnografiske overvejelser og indsamling af empiri

Herunder beskrives hvordan et praksisteoretisk afsæt har indflydelse på udarbejdelsen af observations- og interviewguiderne og giver et indblik i, hvordan dette kan have indvirket på indsamlingen af empiri. Derudover beskrives hvordan empirien indsamles, overvejelser herom samt vores roller i denne del af processen.

Observationsguidens inspiration fra feltet og praksisteori

Som tidligere beskrevet er observationer en stor del af at udføre en praksisteoretisk analyse, da det, ifølge Buch, giver forskeren indblik i hverdagshandlinger og hvordan disse er med til at opretholde den sociale orden (2017, s. 102). Praksisteorien fungerer derved som en bagvedliggende forståelse for, hvordan vi strukturerer at undersøge undervisningspraksisserne. I og med at observationerne foregår i

undervisningssituationer, er undervisningslokalet en af rammerne for observationsguiden.

I observationsguiden inddrages en af de grundlæggende forståelser inden for praksisteorien: at hverdagsaktiviteter består af sayings og doings (Schatzki, 2012, s. 15). Som beskrevet i afsnit 3. Teoretiske perspektiver – Praksisteoretisk afsæt, inddrager vi også begrebet relatings, da dette giver mulighed for at beskrive, hvordan materialitet og relationer til andre mennesker kan indvirke på en praksis (jf. Kemmis et al., 2014, s. 31). Dette fokus er med til at beskrive, hvordan aktørerne i en praksis kan være afhængige eller styret af forskellige objekter og rum, der kan influere på deres sayings og doings. Hvert teoretisk begreb har vi reflekteret over, for at gøre det klart, hvordan disse kan komme til udtryk i en observationskontekst, se figur 2. Derudover er vi optagede af aktørernes projekter eller teleoaffektive strukturer i undervisningen, for at kunne beskrive hvilke normer eller intentioner deres handlinger er rettet imod. Et eksempel herpå er, hvordan det at række hånden op kan være en norm for at deltage i en undervisningspraksis, frem for handlingen at bryde ind i undervisningen. Refleksion over de teoretiske begreber fremgår af nedenstående figur:

Sayings (det sagte)	Doings (handler/ aktiviteter)	Relatings (materialitet)	Teleoaffektive strukturer (normer/ performativitet)
Samtaler indbyrdes Underviserens respons på praksis Udtryk for viden/sandhed Diskussioner Praksisreferencer	Håndoprækning Notetagning Forelæsning Gruppearbejde Reaktioner på undervisningen Ansigtstudtryk Didaktiske handlinger	PowerPoint IT adgang Fronter Gruppearbejde Undervisningsmateriale Rummets opbygning Blyanter/kuglepenne Computer	Turtagning Lytning Komme til tiden Sidde med mobil? Eksamen snart Hvad og hvordan er det passende at omtale udfordringer?

Figur 2: Refleksion over praksisteoretiske begreber til observation.

På trods af det praksisteoretiske afsæt er vi indledende opmærksomme på at være åbne over for, hvad der derudover sker i selve observationssituationen. Derfor benytter vi en ustruktureret observationsform, der, ifølge samfundsvidenskabelige forskere Søren Kristiansen og Hanne Kathrine Krogstrup, kan være med til at vise hverdagens naturlige omgivelser og rutiner (2015a, s. 54). Det er vigtigt for os, at feltet skal vise, hvad der er interessant at observere på, hvorved vi så vidt mulig er

opmærksomme på at have en udforskende tilgang. Kristiansen og Krogstrup påpeger, at forskeren, i en ustruktureret observation, ofte har en grundlæggende litterær forståelse for det anskuede felt, hvilket kan hjælpe til at forstå og undersøge aktørernes sociale handlinger (2015a, s. 55). Refleksion over de praksisteoretiske elementer er bevidst ikke en del af observationsskemaet, som derfor er udformet med tre kolonner navngivet: Dato, sted og observatør, observationsbeskrivelse og metarefleksion. Selve observationsskemaet fremgår af vedlagte observationer jf. Bilag A1, A2 og B1. I den første kolonne beskrives: lokation for observationen, hvem der observerer og hvornår. Den anden kolonne indeholder selve beskrivelsen af det, der sker i undervisningslokalet. Denne forsøges at holdes beskrivende, uden at anvende nogen former for teori, refleksion eller tolkning fra vores side. Ifølge kvalitativ forsker Thomas Szulewicz kan det være en udfordrende øvelse for nye forskere, at undlade følelsesladede beskrivelser, men at holde sig til at beskrive f.eks. tonelejet, det sagte foregår i (2015, s. 92-93). Vi tillader os derfor i den sidste kolonne - metarefleksion at tilføje egne tanker og teoretiske overvejelser. Denne kolonne er inspireret af professor Mats Alvesson, der er forsker og underviser i kvalitative metoder. Alvesson beskriver, at refleksion kan være en måde, forskere kan distancere sig og skabe et metaniveau og tvinges derved til at bryde med egne forudindtagede forståelser af feltet (2003, s. 183). Herved bliver den teoretiske forforståelse og refleksionen ikke en del af selve observationsskemaets ramme for, hvad vi observerer på, men kan tilføjes i metarefleksionskolonnen, sammen med andre intuitive relevante perspektiver.

Observationer på professionshøjskolen

Vi er som forskere en del af observationsrummet, derfor er vi opmærksomme på, at det empiriske felt beskrives gennem os. Hertil er vi bevidste om, at vi observerer på en undervisningspraksis, og at vi kan relatere til aktørerne i denne praksis. Fordi vi selv er en del af en uddannelsespraksis, kan vi relatere os til at modtage undervisning. Hastrup beskriver, at der kan opstå et paradoks, ved at forskeren både skal være objektiv, kigge udefra og samtidig anskue et subjekt, forskeren selv kan identificere sig med (1999, s. 144). Dette paradoks forholder vi os løbende til, når vi fremhæver, hvordan denne relation kan have indvirkning på feltarbejdet. Metarefleksionskolonnen i observationsskemaet er dermed med til at skabe

transparens og indsigt i, hvordan vi forstår det, vi observerer på, samt hvordan vi påvirker observationsrummet.

Som tidligere beskrevet observerer vi på to moduler på diplomuddannelsesniveau. På Campus A observeres i alt på de tre sidste undervisningsgange ud af et forløb på seks. Gennemsnitligt er ti studerende og en underviser til stede. Bordene er opstillet i tre rækker med ti stole på hver række: *“De studerende placerer sig således: to helt oppe foran, fem på midterste række, og tre på bagerste række”* (Bilag A1, d. 11.03.19, kl. 8.50). Vi sætter os på bagerste række for at vække mindst muligt opsigt. I et observationsnotat er beskrevet, at: *“Ole spørger ud i plenum om det har forstyrret at O3 og jeg har været der. De studerende svarer, at de faktisk ikke rigtig har registreret det. ‘De er jo bare helt stille dernede’”* (Bilag A1, d. 11.03.19, kl. 14.30). Placeringen under observationen synes dermed ikke at være forstyrrende for undervisningens afvikling.

På klinisk vejleder modulet på Campus B udføres i alt observationer på undervisningsgang otte og ni ud af ti. På dette modul deltager i gennemsnit 24 studerende og en til to undervisere. De mange studerende gør, at alle pladserne i hesteskoen er optaget og derfor er det kun muligt at sidde lige ved siden af døren til klasselokalet: *“Vi sidder lige ved kaffebordet, og lige ved døren. De studerende kan hele dagen se os, og at vi sidder og skriver på vores pc”* (Bilag B1, d. 14.03.19, kl. 8.50). Denne placering i lokalet gør, at de studerende kan se os, mens vi udfører noter på computeren på skødet, frem for hvis vi sad bagerst i lokalet, som var muligt på Campus A. Derudover er vi placeret tæt på tavlen, hvilket betyder, at vi er i de studerendes synsfelt, når de kigger op mod underviseren eller PowerPointet, og de bliver hermed mindet om vores tilstedeværelse. Undervejs ændrer underviseren bordopstillingerne for de studerende, idet de skal arbejde i grupper, men vi vælger at blive siddende i rummet, idet de studerende da ved, hvor de har os.

At udføre observationsnotater

Fra start er vi opmærksomme på, hvad det kan betyde, at der sidder ukendte observatører og nedfælder noter i undervisningen. Det er vigtigt for os, at observationerne kan beskrives i situationen, for at opfange så mange detaljer af undervisningspraksissen som muligt. Vi har derfor aftalt at medbringe notesblokke,

såvel som computere til formålet. Vi er dog mere rutinerede i at nedskrive via computer, og dette er derfor vores metode til at nedfælde observationsnotater, da vi vurderer, at vores tasten på computeren ikke forstyrrer undervisningen. Kort efter at observationerne er udført, nedfældes refleksioner hertil og om vores rolle i feltet. I nogle tilfælde beskrives ordret, hvad aktørerne siger i observationsrummet, for at få mulighed for at knytte relevante sayings til de doings, der sker i undervisningen. Det kan, ifølge Szulevicz, være en god øvelse for forskere at beskrive, hvad der siges ordret i det observerede felt, idet det knytter sig til det, der kan være relevant at beskrive i feltet (2015, s. 92).

Flere niveauer af deltagelse

Selve observationerne er udført med en intention om at indvirke så lidt som muligt på den observerede praksis og derved observere på undervisningen uden at deltage i denne. Derved er det som udgangspunkt planen at observere uden deltagelse. Dette betyder, ifølge Kristiansen og Krogstrup, at observatøren ikke deltager aktivt i de aktiviteter, der udspiller sig i observationsrummet, men har en rolle som anskuer og derved er total observatør (2015a, s. 51-52; 2015b, s. 90). Dog bliver vi flere gange, på begge moduler, inddraget i undervisningen af underviserne, der henviser til, at 'vi lige skal opdateres' (Bilag A1, d. 11.03.19, kl. 9), at vi kan anskues som "*superstuderende*" der kan svare på, hvordan man laver kilde henvisninger (Bilag A1, d. 11.03.19, kl. 12.10), eller bruger os som eksempel i undervisningen (Bilag B1, d. 14.03.19, kl. 12.33). Vores observatørrolle veksler dermed mellem at være 'observatør som deltager' og 'den totale observatør', idet vi bevidst har valgt ikke at indgå i undervisningen og alligevel ufrivilligt inddrages heri. Ved observatør som deltager er vi i kort tid en del af aktiviteterne i det sociale rum, som vi observerer på (jf. Kristiansen & Krogstrup, 2015b, s. 90).

I frokostpauserne er det bevidst fra vores side, at vi, uden vores computere, går med de studerende. Her kan vi deltage i feltet på lige fod med aktørerne, når vi spiser frokost sammen. Denne rolle bevæger sig over i at deltage som observatør, hvilket er, når forskeren deltager mere aktivt i feltet (jf. Kristiansen & Krogstrup, 2015b, s. 94). Det er vigtigt for os at skabe tillid til aktørerne i et mere uformelt rum, som en frokostpause kan være, og herved få mulighed for at rekvirere studerende som informanter til interviews. Ifølge Kristiansen og Krogstrup kan de uformelle samtaler

også skabe væsentlig information om den sociale verden, som aktørerne indgår i (2015b, s. 95-96). Disse uformelle samtaler er inden for kort tid noteret i observationsskemaet og kan, ifølge Szulevicz, beskrives som “*remembered conversation*” (2015, s. 93) og kan være værdifuld information, idet de ikke er noteret andre steder.

Semistrukturerede interview inspireret af Interview to the Double

Under udarbejdelsen af interviewguiderne er vi optaget af at tilegne os detaljerede beskrivelser af de studerendes hverdag i relation til deres arbejds-, studie- og familieliv, samt undervisernes overvejelser i forbindelse med undervisningen. Vi udformer dermed to interviewguides, én til de studerende og én til underviserne. Nedenstående afsnit beskriver hvilke metodiske overvejelser, vi gør os i forbindelse med udarbejdelsen af interviewguiderne og eksekveringen af de forskellige interviews.

Interviewguiden til underviserne og de studerende trækker på de samme overordnede metodiske og teoretiske overvejelser. Vores interviewspørgsmål er udformet med inspiration fra Davide Nicolini (2009) som, med afsæt i et praksisteoretisk perspektiv, arbejder med metoden Interview to the Double (ITTD). Nicolini påpeger, at ITTD gør sig bedst i en kombination med andre etnografiske tilgange, for ikke at skabe et unaturligt billede af fænomenet, og kun i forbindelse med observation opnås en “*ecological validity*” (2009, s. 199). Herved forstår vi, at aktørerne interviewes om en given kontekst, og at vi, gennem tilstedeværelse i denne kontekst, nemmere kan forstå og efterfølgende tolke mere nuanceret på fænomenet. ITTD præsenteres som en særlig spørgeteknik, der skal få informanten til at forestille sig, at interviewerens skal kunne træde i hans/hendes sko næste dag. En af hovedpointerne i denne spørgeteknik er at opfordre og guide informanten til at tale i 2. person, for at få denne til at distancere sig og samtidig åbne op for beskrivelser af vedkommendes praksis (Nicolini, 2009, s. 199). Nicolini argumenterer for, at denne særlige metodik vil foranledige idealiserede fortællinger, der fremhæver de diskursive- og moralske aspekter, der udspiller sig i en given praksis (Nicolini, 2009, s. 203), og uddyber: “*The method offers a view of the discursive resources [...] and allows us to establish connections between the local discursive environment and the wider institutional and societal order of discourses*” (Nicolini, 2009, s. 209). Fra et

praksisteoretisk perspektiv kan denne metodik tjene som en fordel analytisk, fordi tilgangen medfører detaljerede beskrivelser af hverdagslivspraksisser. Hvis vi sammenholder Nicolinis påstand om, at det er de diskursive og moralske elementer, der kommer til udtryk, vil denne måde at udføre interview på støtte op om både Schatzki's og Kemmis et al. forståelse af teleoaffektive strukturer. Derudover kan et ITTD også give indsigt i Kemmis et al.s fremstilling af de tre arrangements, kulturel-diskursiv, materiel-økonomisk og social-politisk. Det vil bl.a. sige hvilke regler, normer, rammer, traditioner og viden, der er med til at opretholde undervisningspraksisserne. I henhold til Nicolini vil denne form for idealiserede og moraliserende fortælling netop vise, hvad der betragtes som rigtigt og forkert, hvilke forventninger der til er én, og hvad der kan forventes i den givne praksis (2009, s. 204).

Interviewguiden er udviklet som et semistruktureret interview, for at sikre nogle overordnede rammer for, hvad vi spørger ind til hos informanterne. Derudover udvikles interviewguiderne løbende, mens vi tilegner os viden om specialets teori og problemfelt. Dette afspejler sig i vores interviewguide, og vi trækker her på kvalitative forskningsformidlere Lene Tanggaard og Svend Brinkmanns betragtninger: *"[...] ingen forskningsinterview er neutrale, men [...] er bestemt af den ene parts dagsorden (forskerens), der er – eller bør være – teoretisk begrundet."* (2015a, s. 37). Vores semistrukturerede interviewguide er både form- og indholdsmæssigt udarbejdet med inspiration fra Tanggaard og Brinkmann (2015a, s. 38), hvor der opstilles et skema med kolonnerne: forskningsspørgsmål og spørgsmål. Se figur 3. Den første interviewguides forskningsspørgsmål er udformet med afsæt i specialets indledende interessefelt omhandlende fleksibilitet og praktisering af livslang læring på efter- og videreuddannelse. Selve interviewspørgsmålene er udarbejdet med udgangspunkt i forskningsspørgsmål, der er formuleret på baggrund af interessen om diplomuddannelser og fleksibilitet som genstandsfelt. I interviewguiden til de studerende tager forskningsspørgsmålene bl.a. udgangspunkt i temaerne: baggrundsinformation, diplomuddannelsen, undervisningen, materialitet, sammenhæng og familie-, arbejde- og studieliv. Temaerne er rammesættende for at komme rundt om genstandsfeltet. Herunder er et uddrag af den første interviewguide til de studerende:

Forskningsspørgsmål	Spørgsmål	Uddybende spørgsmål
Undervisningen Hvordan kommer fleksibilitet til udtryk i undervisningen?	Kan du prøve at beskrive en 'undervisningsdag'? Hvis jeg skulle komme til næste undervisning i dine sko, hvad ville jeg så gøre? Er der fleksibilitet i undervisningen? Hvordan kommer fleksibiliteten til udtryk? Giv gerne et eksempel. Er der særlige udfordringer eller muligheder i at læse et diplommodul? Hvordan afsluttes din diplomuddannelse/modul?	Hvordan får I bragt praksis/dit arbejde i spil? Hvad fungerer? - ufleksibelt? Gruppe, alene, vejledning, m.m. Hvordan foregår det?

Figur 3: Uddrag af første interviewguide til de studerende.

Tanggaard og Brinkmann henviser til, at forskningsspørgsmål ofte ikke er gode interviewspørgsmål, og at interviewspørgsmål med fordel skal være mere forstående og hverdagsnære (2015a, s. 40). Spørgsmålene er derfor en blanding af indledende, åbne og sonderende jf. Tanggaard og Brinkmann (2015a, s. 41). Vi har derudover valgt at tilføje en kolonne i interviewguiden, kaldet uddybende spørgsmål, som hjælp til os selv under udførelsen af interviewet, for at få informanterne til at uddybe deres svar (se figur 3). Nicolini foreslår at spørge ind til hverdagshandlingerne, ved at sige: Hvordan vil du gøre det? Hvad mener du? Hvornår? På hvilken måde, i hvilke tilfælde? (2009, s. 200). Disse formuleringer står øverst i interviewguiden, som en hjælp til os selv under interviewet (Bilag 4, s. 1).

Vi er således inspireret af både Tanggaard og Brinkmanns (2015a) typer af spørgsmål, samt af Nicolinis (2009) lidt særprægede måde at opstille spørgsmål på. Undervejs i indsamlingen af empiri opbygges en forståelse for feltet og interessen ændres fra: Hvordan kommer fleksibilitet til udtryk i undervisningen? til: På hvilken måde indgår og er de studerende en del af undervisningen? I figur 4 er et uddrag af den ændrede interviewguide til de studerende:

Forskningsspørgsmål	Spørgsmål	Uddybende spørgsmål
Undervisningen På hvilken måde indgår og er de studerende en del af undervisningen?	Kan du prøve at beskrive en 'undervisningsdag'? Hvis jeg skulle komme til næste undervisning i dine sko, hvad ville jeg så gøre? Hvilke forventninger er der til at deltage i en undervisning? - fra underviseren - Dine egne Er der en særlig måde, man skal være på til undervisningen? - eks: Må man spise, mail, tlf, række hånden op, spørgsmål osv. Kan du komme på en situation, hvor du bruger den viden/kompetencer som I arbejder med på modulet i dit arbejde? - Beskrivelse, hvad gjorde du, hvad sagde du, hvem var til stede osv.	Hvordan får I bragt praksis/dit arbejde i spil? Hvad fungerer? - ufleksibelt? Gruppe, alene, vejledning, m.m. Hvordan foregår det?

Figur 4: Uddrag af redigeret interviewguide til de studerende.

Som det fremgår af eksemplet fra interviewguiden, er udvalgte spørgsmål markeret med gul, hvilket går igen i alle interviewguides. Denne markering illustrerer hvilke spørgsmål, vi som udgangspunkt, gerne vil have svar på under interviewsituationerne. Vores informanter indvilliger i at lade sig interviewe på undervisningsdagene og dette medfører, at tiden sjældent er på vores side, hvorfor nogle af vores interviews skal kunne eksekveres på omkring ti minutter. De gule markeringer tjener dermed som vores rettesnor under interviewene. Interviewene med de studerende på Campus B er udført på baggrund af den første version af interviewguiden, og interviewene med de studerende på Campus A er udført på baggrund af den sidste interviewguide. Begge versioner af interviewguiderne fremgår af Bilag 4 – Første og redigeret version af interviewguide til de studerende.

Interviewene med de to undervisere er udført på baggrund af hver sin version af interviewguiden, som nærmere kan udforskes i Bilag 5 – Første og redigeret version af interviewguide til underviserne. Disse interviewguides bygger på samme temaer til forskningsspørgsmålene: baggrundsinformation, dette diplomhold, hverdagen, didaktiske overvejelser i henholdsvis forberedelse og undervisningen og evaluering.

Disse temaer er udformet med det formål at spørge ind til ting, vi har observeret i undervisningen, og samtidig få svar på nogle overvejelser, regler, normer og retningslinjer, der kan ligge til grund for det observerede. I disse interview er inspirationen fra Nicolini (2009) fortsat fordelagtig for os, når vi ønsker at forstå hvilke regler, normer m.m. der gør sig gældende i de enkelte praksisser. Vores intention under interviewene er at indsamle viden om genstandsfeltet og sideløbende være åbne for informanternes udsagn og beskrivelser. I forlængelse heraf pointerer Tanggaard og Brinkmann, at man også 'går med' respondentens engagerede fortællinger (2015a, s. 38). Herved er vi opmærksomme på at lade informanterne fortælle, hvad der er vigtigt fra deres perspektiv og væren-i-verden.

Billeder som støtte under interview

Vi beder de interviewede studerende om evt. at tage billeder af deres hverdag, når de bruger tid på at forberede sig til undervisningen. Dette gør vi for at nuancere vores forståelse af, hvordan livslang læring kan praktiseres. Vi finder det relevant, at få indblik i de praksisser, som de studerende indgår i uden for undervisningsrummet, og som ikke er mulige at observere. Vores overvejelser er, at det kan opleves som grænseoverskridende og muligvis ukomfortabelt, at vi følger de studerende en dag uden for undervisningsrammerne. Derudover har Professionshøjskolens ansatte udtrykt, at de studerende har meget at se til og at vi skal indvirke så lidt muligt på deres tid. Autofotografering som metode kan, ifølge sociologi professor Douglas Harper, være med til at skærpe informanternes hukommelse og mindske misforståelser under interviewsituationen (2010, s. 14). Billederne bidrager med at kropsliggøre og materialisere de studerendes handlinger, der knytter sig til at være diplomstuderende, uden for undervisningen. Vi har bevidst skabt en ramme for, hvad de studerende skal tage billeder af: Når din uddannelse kommer til udtryk i løbet af arbejdsdagen eller når du ikke er på arbejde (Bilag 2 – Informationsblanket om billeder og interview). Dette giver mulighed for at spørge ind til informantens selvvalgte situation, som billedet afspejler. Samtidig lægger vi op til, at det er den studerende selv der vurderer, hvad der er relevant at tage billeder af. Ifølge Harper gives autoriteten til informanten, således at relationen mellem informant og forsker forsøges udlignet (2010, s. 15). Det er frivilligt om de studerende ønsker at tage billeder af deres studietid uden for undervisningen. Tre ud af fire studerende tager

billeder af deres hverdag inden interviewene. Billederne er anvendt som støtte under interviewet.

Afvikling af interviews

Dette afsnit er en beskrivelse af, hvordan interviewene afvikles. Der er udført interview med to studerende fra hvert modul, fire i alt. Derudover er to undervisere fra de respektive moduler interviewet.

Interviews med studerende

Interviewene med de studerende er planlagt efter mundtligt aftale i en pause, på sms eller i en mail. Interviewene afvikles alt efter hvornår de studerende har tid, i en pause eller inden undervisningen. Det er ikke muligt at finde et lukket rum, hvor informanten kan tale fortroligt med os. Interviewene finder sted på gangen, biblioteket, i klasserummet eller lignende, hvor vi finder det muligt at interviewe mindst forstyrrende. Der tages særligt udgangspunkt i 'de gule spørgsmål' for at afdække det vigtigste, vi ønsker indsigt i. Interviewsituationen foregår gennem en menneskelig relation mellem informanten og forskeren, og derfor kan en empatisk og lyttende interviewer få betydning for interviewets udfald (Tanggaard & Brinkmann, 2015a, s. 33). Det er derfor et bevidst valg, at den der udfører interviewet, også er observant på det respektive modul. Dette gøres med en intention om at skabe et tillidsfuldt rum omkring interviewsituationen, når vi ikke kan kontrollere de fysiske rammer. Vi er således bevidste om, at det for nogle, kan medføre nervøsitet at sidde overfor os. Det er under et interview observeret, at:

Respondent kiggede næsten ikke på mig til at starte med. Jeg oplevede, at hun syntes situationen var lidt klemmt. Hun snakker derudaf og forsøger at svare på spørgsmål, som jeg slet ikke har stillet endnu. Jeg forsøgte at være meget engageret i mit kropssprog og lavede grimasser, der var afstemt hendes udtryk og udsagn. Hun 'bløder' op efter nogle minutter og kigger mere op og mere ind i mine øjne. Jeg oplever, at hun slapper mere af. Jeg fortsætter mine afstemmende udtryk for at gøre situationen komfortabel. (Bilag A3, d. 1.04.19, kl. 9.45)

Interviews med underviserne

Interviewet med underviser Ole udføres i en frokostpause udføres i et mødelokale på Campus A. Vi prioriterer, at være to til stede under interviewet. Den ene har hovedansvaret for at udføre interviewet og den anden observerer og stiller

opfølgende spørgsmål. På vej ind i lokalet, som interviewet foregår i, taler Ole undervejs. Det er således noteret i vores observationer, at: *“Ole er en meget snaksalig mand og vi når slet ikke at introducere ham til vores lidt ’utraditionelle’ måde at spørge på. Samtalen er allerede gået i gang inden vi får tændt for mikrofonen”* (Bilag A3, d. 11.03.19, kl. 11.03). Vi er derfor nødt til at stoppe Ole i hans talestrøm, for at sikre at vi må optage interviewet og samtidig få ham til at gentage, hvad han fortalte os på vejen hen til lokalet, så vi har det på lyd. Ole fremstår komfortabel i interviewsituationen og sidder tilbagelænet og bruger armbevægelser til at underbygge sine udtalelser (Bilag A3, d. 11.03.19, kl. 11.03). Interviewet er udført med afsæt i den første interviewguide. Interviewet med underviser Hanne fra Campus B, er udført som et telefoninterview. Selve interviewet foregår i et lukket rum, hvor telefonen er sat på medhør og en computer optager samtalen. Dette interview er udført på baggrund af den redigerede interviewguide.

Mætning og transskriptionsprocedure

De ovenfor beskrevne seks interviews er transskriberet kort tid efter afvikling. Vi har udarbejdet retningslinjer, som er inspireret af Kvale og Brinkmann (2009, s. 204), samt Tanggaard og Brinkmann (2015a, s. 44). Disse kan besigtiges i Bilag 6 – Transskriptionskonventioner.

Ud fra et praksisteoretisk perspektiv ser vi, at de transskriberede interview er med til at bekræfte og beskrive nogle af de observerede praksisser. Interviewene indeholder beskrivelser af hverdagslivspraksisser, og derudover bidrager interviewene også med mange af de sayings, der fremgår i analysen. Praksisteoretisk inspirerede forskere Bente Halkier og Iben Jensen pointerer, at interviewdata og observationsdata har samme værdi i en praksisteoretisk analyse, fordi både observationer og interview kan give beskrivelser af handlinger i det sociale liv (2008, s. 59). Vi tillader os derfor at anvende begge former med lige høj informationsvaliditet. Interviewene er transskriberet ud fra at skulle anvendes i en praksisteoretisk analyse, og det er informanternes udsagn (sayings) og beskrivelser af handlinger (doings) der er vigtige. Derfor er de handlinger, der sker i selve interviewsituationen ikke beskrevet, fordi de ikke har relevans for specialets analyse. Derudover er alle bekræftende svar fra intervieweren: Jah, nåh, okay, ikke altid tilskrevet, da det kan bryde et flow i

læsningen af transskriptionen og tilføjer ikke beskrivelsen væsentlige pointer. Dog er afbrydelser tilføjet og markeret, da det kan forklare pludselige opbrud i en talestrøm.

Vores rolle i feltet

På den første observationsgang informeres aktørerne om, hvorfor vi er til stede, og hvad vi observerer på. Vi fortæller, at vi undersøger: hvordan det er at læse en diplomuddannelse, og hvordan undervisningen kan foregå. Det er et bevidst valg fra vores side at give indblik i, hvad vi observerer på for ikke at skabe større mystik om vores tilstedeværelse. Szulevicz beskriver, at det er god forskningsetik, at de observerede aktører indgår i forskningen på et informeret grundlag (2015, s. 95). Gennem denne information forsøger vi at afmystificere vores tilstedeværelse med henblik på at skabe tillid til aktørerne i lokalet. Vi fremhæver, at indholdet og aktørernes beskrivelser af arbejdsrelaterede oplevelser ikke har vores fokus, og derfor kan de studerende fortsat se undervisningsrummet som fortroligt. Dette er besluttet, fordi underviserne og uddannelsesleder har informeret om, at vi skal respektere, at undervisningsrummet indeholder fortrolige beretninger. På begge moduler udfyldes en samtykkeerklæring, der informerer om specialets formål og anvendelse af den indsamlede empiri jf. Bilag 7 - Samtykkeerklæring. Når der forskes om og med mennesker, er det vigtigt at tage højde for, at den indsamlede viden kan være af etisk og værdiladet karakter (Brinkmann, 2015, s. 463). Samtykkeerklæringen er udarbejdet i henhold til den nye databeskyttelseslov (2018) - GDPR. Samtykkeerklæringen indeholder en beskrivelse af, hvad deltagerne bidrager med viden til, og at alt indhold anonymiseres. Således kan personer og arbejdspladser ikke genkendes og herved blive genstand for ufrivilligt skue. Derudover informeres om, at alle indsamlede oplysninger, behandles og opbevares på en sikker database og at lydfiler slettes efter endt eksamen. Til slut fremhæver samtykkeerklæringen, at deltagelsen er frivillig, og at deltageren har mulighed for at trække sig og fortryde sin deltagelse.

Analyseproces

Dette afsnit beskriver, hvordan empirien er gennemarbejdet fra tekst til at muliggøre analysens påbegyndelse. Allerede via gennemlytninger og i transskriptionsprocessen er der sket en bearbejdning af empirien, som har givet en forståelse for, hvad der kan

være til stede i feltet. Louise Bøttcher, Dorte Kousholt & Ditte Winther-Lindqvist beskriver i deres bog, kvalitative analyseprocesser, at man skal *“lægge materialet tilrette’ for analyse”* (2018, s. 23). Dette er en intuitiv proces, hvorpå ideer og mulige analysetemaer opstår og senere kan forfølges systematisk (Bøttcher, Kousholt & Winther-Lindqvist, 2018, s. 23). Denne proces er udført som en refleksion over pointer i empirien, se eksempel i Bilag 8 – Tidlig analyseproces. Den første gennemlæsning af interviews, observationer og studieordninger udføres som en åben gennemlæsning. Ifølge Tanggaard og Brinkmann kaldes dette en datadreven kodning, der har en induktiv tilgang til at lade empirien fortælle, hvad der kan være på spil (2015a, s. 47). Vi har gennemlæst empirien og nedskrevet forskellige pointer i forhold til, hvad de forskellige aktører og studieordninger ‘taler’ om. Professor i statskundskab Peter Dahler-Larsen fremhæver, at det i kvalitativ forskning er en god ide at opsætte sin empiri i grafiske opstillinger, som kan være med til at vise forskellige sammenhænge i materialet, således at der kan skabes en god baggrund for den analytiske fremstilling (fra Tanggaard & Brinkmann, 2015b, s. 536). Pointer fra empirien nedskrives undervejs, hvilket er med til at vise, om der er temaer eller emner, som går på tværs, for at ‘forstå’ eller ‘se’ sammenhænge og mønstre. Ifølge Tanggaard og Brinkmann kan temaer være normer, handlinger, begivenheder og betydninger m.m. (2015a, s. 47-48). De temaer der går på tværs af empirien, er: Digitalisering, materialitet, normer, passende performance, teori vs. praksis, tilstedeværelse, nærvær, didaktik, kompetencer, alder og målgruppe, videnstilegnelse, summativ fokus, evaluering, udfordringer, undervisning og videnssamfund/udvikling. Se et eksempel på denne del af analyseprocessen i figur 5:

Tematikker	Empirisk materiale	Undrende spørgsmål
Digitalisering Materialitet	Observation A1, kl. 9.00, s. 1 Observation A1, kl. 11.50, s. 4 Observation A1, kl 12.25, s. 6 Observation A2, kl 13.04, s. 7 Observation A3, kl 10.16, s. 4 Observation B1, kl 9.15, s. 3 Observation B1, kl 9.33, s. 4 Observation B1, kl 9.39, s. 5 Observation B2, kl 8.50, s. 1 Observation B2, kl 9.23, s. 3 Observation B2, kl 9.55, s. 5 Observation B2, kl 10.57, s. 9 Observation B2, kl 9.07, s. 2	Hvad betyder anvendelsen af materialitet for livslang læring/videnstilegnelse? Hvordan bruges materialiteten som en ‘forlænget arm’ i en formidlingspraksis? Hvad betyder slides for aktørernes eksamensopgaver? Hvordan har materialiteter/artefakter indvirkning på læring? - videoer, podcast, artikler

	Ewa: l. 201, l. 216, l. 332, l. 216 Liv: l. 220, l. 229, l. 275, l. 283 Ole: l. 218, l. 231, l. 249	
Teori vs. praksis	Observation A1, kl. 10.46, s. 3, 4. Observation A2, kl. 9.41, s. 3 Observation A2, kl. 9.51, s. 3 Observation B1, kl 9.30, s. 4 Observation B1, kl 9.39, s. 5, Observation B1, kl 10.15, s. 7 Ewa: l. 240, l. 243, l. 248, l. 340, l. 345, l. 351, l. 384-392 Liv: l. 371, l. 389 Rosa: l. 76, l. 88, l. 98, l. 120, l. 168, l. 173, l. 199, l. 335 Ole: l. 57, l. 451	Hvad betyder praksisinddragelse for videnstilegnelse, for teoriforståelse m.m.? Hvad betyder forholdet mellem teori og praksis for kompetenceudvikling? Kan koblingen af teori og praksis nogle gange først ske i praksis? Hvordan kan teori være med til at skabe refleksion om praksis?

Figur 5: Uddrag af analyseproces.

Hertil udarbejdes undrende spørgsmål, som en hjælp til at reflektere over, hvad empirien 'fortæller' noget om. Dette gør, at empirien får lov til at skabe analytiske pointer - tematikker, før vi inddrager det teoretiske perspektiv i gennemlæsningerne.

Herfra inddrages Kemmis et al.s analytiske tilgang ved at foretage en gennemlæsning med afsæt i konteksten for Campus A, Campus B og det 'at studere'. I denne del af processen placeres de konkrete empiriske udsagn under Kemmis et al.s (2014) fire ordningselementer: projekter, praksislandskaber, dispositioner og praksistraditioner (Se eksempel herpå i Bilag 9 – Uddrag af analyseproces). Det har været udfordrende at afgrænse disse fire ordningselementer, fordi undervisningspraksisserne består af en kompleks sammenvævning af netop disse. Böttcher, Kousholt & Winther-Lindqvist beskriver, at pointerne i analysen særligt tager form i skriveprocessen (2018, s. 23). Vores analytiske skriveproces startede ud med at udarbejde en detaljeret kortlægning af praksisarkitekturen for Campus A og B. Denne øvelse har givet os mulighed for at forstå kompleksiteten og arkitekturen i undervisningspraksisserne. Men i løbet af denne proces, blev vi dog opmærksomme på, at der gik pointer på tværs af de to Campi. Vi har derfor samskrevet de tværgående analytiske pointer i analysen.

5. Analysestrategi

Dette afsnit indeholder en gennemgang af, hvordan de teoretiske perspektiver er med til at objektivere det analytiske blik. Blandingen af en åben empirisk og en teoretisk tilgang til empirien er med til at forme de analytiske pointer, som går på tværs af det empiriske materiale. Herunder præsenteres begreberne kort og hvordan deres forståelse er anvendt analytisk. Det vil sige, at begreberne ikke konsekvent fremgår eksplicit i analysen, men deres forståelse anvendes til at belyse empirien.

Praksisteorien i analysen

Figur 6, som fremgår på næste side er udarbejdet med inspiration fra Kemmis et al., (2014) og Christensen og Buch (2016). Figuren indeholder en individuel side og en ekstra-individuel side. I venstre side ser vi, hvordan aktørerne handler og interagerer med deres omverden og i højre side forstår vi, at aktørernes handlinger ligeledes er en del af, formes og påvirkes af en *“social, historisk og materiel kontekst”* (Christensen & Buch, 2016, s. 19). Figur 6 anvendes analytisk til at forstå kompleksiteten af de anskuede undervisningspraksisser, og hvordan disse skabes, opretholdes og reproduceres af de studerende og undervisernes ord, handlinger og relationer. Disse er betinget af de kulturelt-diskursive, materielt-økonomiske og social-politiske arrangementer. De midterste tre kolonner er med til at beskrive de fire ordningselementer og herved praksisarkitekturen i undervisningspraksisserne.

Individuel ← Praksis → Ekstra-individuel		
<i>Projekter</i> (Teleoaffektiv struktur). De normer, formål og intentioner, der er tilknyttet en praksis og er med til at 'styre' aktørernes handlinger – rettet.		<i>Praksislandskaber</i> Hvordan aktører og objekter er sammenvævede i hverdagsaktiviteter, hvor materialitet, regler og procedurer er med til at indvirke på handlinger.
<i>Saying</i> - Ord	Hvordan det sagte performs i en praksis gennem sproget.	<i>Kulturelt-diskursive</i> De ressourcer der ligger i sproget og de diskurser der anvendes i og om praksissen.
<i>Doing</i> - Handlinger	Hvordan handlinger er med til at skabe en praksis gennem aktiviteter.	<i>Materielt-økonomiske</i> De ressourcer der muliggør og begrænser de aktiviteter der knyttes til praksissen.
<i>Relating</i> - Relationer til objekter og mennesker	Hvordan relationer handles gennem magt og solidaritet.	<i>Social-politiske</i> Er rammesættende for hvordan vi forholder os til andre og konkurrerer med andre, regler og roller der reproduceres.
<i>Dispositioner</i> De deltagende aktørers forståelse for, hvordan de skal deltage i praksissen baseret på deres praktiske viden, færdigheder og værdier.		<i>Praksistraditioner</i> Generelle forståelser, om hvordan der handles i en praksis, hvor traditioner bliver reproduceret og praksissens historie kan have betydning. Dette er relateret til sites, dvs. den kontekst hvori praksissen finder sted.

Figur 6: Oversigt af de praksisteoretiske begrebers forståelse til analytisk anvendelse (Egen udarbejdelse, inspireret af Kemmis et al., 2014, s. 39 og Christensen og Buch, 2016, s. 20).

Praksislandskaber

Kan ses som de fysiske rammer, der er med til at muliggøre, rammesætte og begrænse de studerende og undervisernes handlinger og er herved med til at konstituere undervisningspraksissen. Her kigger vi på de ydre materielle forhold, der indvirker på de studerendes og undervisernes handlinger, såsom at rummets opbygning og regler kan fordre en form for undervisning frem for en anden.

Praksistraditioner

Er generelle forståelser for hvordan man handler i en uddannelsespraksis. Disse er betinget af den kontekst praksissen befinder sig i og kan være den historie, der knytter sig til praksissen eller de handlinger, der reproduceres heri. I analysen ser vi på, hvilke traditioner, herunder hvilke læringstraditioner, de studerende og underviserne indgår i, og hvordan deres aktiviteter knytter sig hertil.

Projekter

Projektet beskriver de normer eller intentioner, som er tilknyttet praksissen og kan være med til at vise formålet med det, aktørerne gør. I analysen tager vi udgangspunkt i de studerendes og undervisernes konkrete sayings, doings og relatings, og hvordan disse betinges af de kulturelt-diskursive, materielt-økonomiske og de social-politiske arrangementer.

Dispositioner

Er de praktiske forståelser, som aktørerne har for at indgå i 'at studere' og i undervisningspraksissen. Dette bygger på den viden, de færdigheder og værdier som de trækker på, når de indgår praksissen, og som de samtidig tilegner sig gennem deltagelse i praksissen. Det vil sige, dét som de studerende og underviserne finder naturligt, selvfølgeligt og rigtigt at gøre og sige i undervisningspraksisserne.

Læringssyn i analysen

Monologisk og dialogisk undervisning

En monologisk læringstradition tager afsæt i, at lærebøgerne er autoriteten og betragter de studerende som tomme kar, der skal fyldes med viden. De studerende arbejder ofte selvstændigt og læser selv pensum, modtager undervisning, hvor underviseren taler og de studerende lytter. Dialogisk undervisning trækker på en sociokulturel forståelse af, at læring sker i sociale samspil samt bygger på interaktion og dialog.

Vilkår for læring

Ud fra et sociokulturelt perspektiv forstår vi, at læring er afhængigt af inddragelse, dialog og refleksion hos de studerende.

Engagement fra både de studerende og undervisernes side har betydning for de studerendes vilkår for læring. Hvis underviseren stiller autentiske spørgsmål og inddrager de studerende, viser de hermed, at de studerendes viden tillægges værdi, som kan være befordrende for at skabe dialog i læringssituationen.

Skriftlig og mundtlig refleksion kan øge elevdeltagelsen og derved skabe dialog. Med denne tilgang får underviseren større mulighed for at inddrage og skabe interaktion med de studerende og derved ramme en bredere gruppes læringstilgang.

Et højt forventningsniveau kan have betydning for de studerendes lyst til at reflektere samt at skabe kobling og sammenhænge til ny viden. Dette kan også faciliteres gennem autentiske spørgsmål, hvor underviseren viser, at de studerendes bidrag til dialogen er værd at beskæftige sig med. Når der forventes noget af os, kan det således skabe rum for læring.

6. Analyse

Analysedel 1 undersøger, hvordan de studerende taler med på præmissen om livslang læring og hvordan de omkringliggende aktiviteter indvirker på at praktisere livslang læring. Dette gøres for at give et billede af, hvad de studerende tager med sig ind i undervisningspraksisserne. Det kan f.eks. være forskellige krav fra arbejdsgiverne om efter- og videreuddannelse. Her trækkes empirisk på interviewene med de studerende og har afsæt i praksisteorien, som fordrer, at vi kan undersøge, hvad de studerende siger, gør og relaterer sig til, når de handler ind i 'at studere'. Dertil analyserer vi, hvordan dette trækker på nogle kulturel-diskursive, materiel-økonomiske og social-politiske arrangementer. Hertil suppleres med den viden, der er præsenteret i indledningen om det politiske udspil for efter- og videreuddannelse og baggrundsforståelsen om livslang læring, voksenlæring og diplomuddannelsers opbygning.

Analyse del 2 tager afsæt i selve undervisningspraksisserne for at vise, hvordan forskellige indretninger, materielle artefakter og brugen heraf indvirker på afviklingen af undervisningen. Herfra præsenteres tre overordnede interessante analytiske pointer, som er dukket op på tværs af undervisningspraksisserne: politisk forankring i undervisningen, materialitets indvirkning på læringsrum og forskellige rum for læring. Det kan f.eks. være hvordan didaktiske tilgange indvirker på de studerendes læreprocesser gennem deltagelse, refleksion og engagement i undervisningen. For at nuancere disse pointer inddrages empirisk alle seks interviews med hhv. de studerende og underviserne, observationsnotater fra tre undervisningsgange, billeder og tegninger af rummene og de respektive modulers studieordninger. I denne del af analysen trækkes især på Kemmis et al.s forståelse af, at praksisser består af praksisarkitekturer og derfor inddrages her forståelsen af de fire ordningselementer: projekter, dispositioner, praksistraditioner og praksislandskaber. Disse fire ordningselementer er overordnet med til at beskrive, hvad der opretholder, skaber og former undervisningspraksisserne. Analytisk trækkes på forståelsen af begreberne og derfor anvendes ordningselementerne sjældent eksplicit. Vi har samtidig afsæt i Kemmis et al.s læringsforståelse, der siger, at læring sker gennem deltagelse i praksis og i et samspil med andre. Der trækkes løbende på Dysthes (1997) sociokulturelle læringsforståelse, hvor læring betragtes

som processer, der udvikles i sociale kontekster. Dysthes begreber om monologisk og dialogisk undervisning anvendes til at forstå hvilke undervisningstraditioner, der former undervisningen og hvorledes disse kan være medfaciliterende for læreprocesser. Indledningsvist præsenteres det empiriske felt.

Præsentation af det empiriske felt

Dette afsnit beskriver de to Campi, hvor vi har udført observationer. Afsnittet giver et indblik i rammerne for de respektive modulers afvikling, samt et oprids af hvilke aktører, der er en del af de forskellige undervisningspraksisser. Betegnelserne Campus A og Campus B anvendes gennem analysen for at fremhæve, når der er tale om en af de særskilte undervisningspraksisser.

Campus A - modulet er en del af en hel diplomuddannelse

Dette modul er en del af en hel diplomuddannelse i offentlig forvaltning og ledelse. Modulet er på fem ECTS-point og foregår på Campus A. Det er i observationerne underviser Ole, der står for undervisningen og her deltager ti studerende (Bilag A1, d. 11.03.19, kl 12.20). I analysen anvendes observationer fra undervisningsgang tre og fire ud af seks. Undervisningen foregår i samme klasselokale hver gang. Underviser Ole er i 50'erne og har undervist i fem år. Han har tidligere arbejdet med ledelse i den offentlige sektor (Bilag O, l. 27-29). De studerende er kvinder med en gennemsnitsalder i ca. 40'erne og kommer hovedsageligt fra offentlige institutioner, hvor de sidder med administrativt arbejde. Informanterne på dette modul er, studerende Jette og Rosa på henholdsvis 47 og 37 år.

Campus B - åbent modul i klinisk vejledning

Dette modul udbydes uafhængigt af en hel sundhedsfaglig diplomuddannelse og er specielt på den måde, at de studerende efter endt eksamen, må kalde sig klinisk vejleder i henhold til diplombekendtgørelsen §15, stk 2. Flere informanter på Campus B fremhæver, at det er et krav fra arbejdspladsen, at de skal læse dette modul for at kunne varetage at vejlede studerende ude i praksis (Bilag E, l. 35; Bilag H, l. 353-360). Der er tre undervisere tilknyttet dette modul og vi har fulgt underviser Hanne. Hanne er i slutningen af 50'erne, har været underviser i ti år og har tidligere erfaring som sundhedsprofessionel leder (Bilag H, l. 34-47). På modulet

deltager 24 studerende, 22 kvinder og to mænd (Bilag B1, d. 14.03.19, kl 8.50) og aldersspændet går fra ca. 25-60 år. Deltagerne på dette modul kommer fra flere sundhedsfaglige professionsbachelor, såsom: bioanalytiker, radiograf og sygeplejerske m.fl. (Bilag B1, d. 14.03.19, kl. 10.32). I analysen anvendes observationer fra undervisningsgang otte ud af ti. Informanterne på dette modul er, studerende Ewa på 37 år og Liv på 26 år.

Analyse del 1 - Livslang læring

Denne delanalyse tager afsæt i de studerendes kontekst 'at studere' og forsøger at skabe et overordnet billede af, hvad der kan influere på de studerendes deltagelse i undervisningspraksisserne. Denne analysedel søger dermed at undersøge kompleksiteten i at gøre efter- og videreuddannelse og hvordan de studerende relaterer sig til 'at studere' et diplommodul.

Som indledningsvist præsenteret i specialet er der en politisk og samfundsmæssig forventning om, at vi skal lære og uddanne os hele livet. I nedenstående analysedel fokuseres på, hvordan de forskellige studerende taler ind i netop disse samfundsmæssige diskurser og politiske udspil om mer-uddannelse. Derudover undersøger vi, hvordan disse diskurser indvirker på, hvad de studerende medbringer til undervisningspraksissen og hvordan andre gøremål, såsom familie og fritid skal gå op i en højere enhed. Dette perspektiv analyseres derfor ud fra interviewene med de studerende Jette og Rosa fra Campus A og Ewa og Liv fra Campus B om det 'at studere'.

Forventninger fra samfundet

Samtlige af de studerende italesætter en samfundsmæssig forventning om, at opkvalificering har betydning for sikring af deres fremtidige karriere. Et eksempel herpå er studerende Jette, der fortæller, at det er en pligt, at holde CV'et opdateret (Bilag J, l. 261-265). I forlængelse heraf pointerer studerende Liv også, at opkvalificering af CV'et afstedkommer, at 'man kan bruges til lidt mere' (Bilag L, l. 371-374). Disse sayings viser, at både Liv og Jette taler ind i en diskurs om, at der er nogle generelle forståelser i samfundet om, at vi skal kunne være på arbejdsmarkedet i mange år og følge med udviklingen. Det kan samtidig give et billede af, at de taler

ind i nogle social-politiske arrangementer, som er rammesættende for, at det tilmed også er op til den enkelte at blive ved med at være attraktiv og dermed konkurrencedygtig på arbejdsmarkedet. CV'et bliver til en materiel foranstaltning, der, for de studerende, afspejler og lever op til de politiske og samfundsmæssige forventninger, der er til, at man skal lære hele livet. Der kan her trækkes paralleller til Illeris, der netop beskriver, at denne målgruppe er med på præmissen om livslang læring (2003, 113, 115). Denne diskurs om at indgå i præmissen om livslang læring, beskriver Rosa i dette eksempel:

Vi er et højtuddannet samfund og i dag, der ser man meget på den uddannelse man har og jeg tror helt klart at, at diplom at det er, det var for mig det næste skridt, øh det næste er jo så en master [R griner] [utydeligt] men det er da helt sikkert noget jeg går og tænker på, at det kunne jeg godt tænke mig. Jeg har også rigtig mange år på arbejdspladsen tilbage, så det skulle der nok også være tid til, men øh ja, jeg ser det helt som et stempel for noget, at man er, på en eller anden måde nået dertil i sit arbejdsliv. (Bilag R, l. 125-130)

Rosas sayings 'at diplom var det næste skridt' og 'så en master' trækker på nogle kulturelt-diskursive arrangementer, der indvirker på måden, hun taler om uddannelse og karriere på, og som taler ind i en diskurs om at lære hele livet. Rosa tilføjer: *"[...] og så er hver uddannelse jo på, hvad kan man sige, på hver deres niveau, øhm. Så jeg synes, at jeg føler det er et must i forhold til, når jeg skal se min fremtidige karriere"* (Bilag R, l. 337-338). Måden de studerende italesætter at sikre egen fremtid, trækker på en forståelse af at det er et individuelt anliggende at tage ansvar for ens fremtidige karriere og dermed ansvar for egen læring.

Denne analysedel viser, at de studerende overvejende taler med på præmissen om livslang læring i et efter- og videreuddannelses perspektiv. Samtidig er der en generel forståelse af, at man som individ har et ansvar for at sikre sin egen fremtid på arbejdsmarkedet og måden at imødekomme dette er ved at efter- og videreuddanne sig.

At prioritere fra for at prioritere til

Dette afsnit behandler, hvordan de studerende forholder sig til at skulle balancere arbejde, fritid og familie, mens de studerer. Flere af de studerende omtaler, at det handler om at prioritere deres tid, for at få det hele til at gå op. Der er to perspektiver

i denne del. Et hvor studerende Liv forklarer, at hun planlægger sit liv ud fra studiet og et andet, hvor de tre andre studerende planlægger deres studietid ud fra familielivet. Liv fortæller, at hun ikke planlægger alt for mange ting i weekenderne, så hun kan forberede sig til undervisningen:

Vi har undervisning mandag og torsdag, jamen så har det måske været efter skole mandag og så tirsdag, onsdag ish, og så igen fra torsdag af jamen så er det så fredag og frem til om mandagen, når jeg skal på undervisning igen. Så jeg har sådan, jeg har været lidt forsigtig med at lave sådan alt for mange planer i mine weekender, som man jo godt kan have en tendens til at gøre. Øhm så der har jeg sådan forsøgt ikke at putte alt for meget ind, men det har egentlig været fint nok synes jeg. Jo der har da været en del at læse, men det er spændende. (Bilag L, l. 165-172)

Liv handler 'at studere' ved at planlægge sin tid efter studiet. Liv ved, gennem deltagelse i tidligere studier, hvad det sige at indgå i en studiekontekst. Hun er således bærer af praksisser og gennem disse har hun kropsligt indlejrede erfaringer fra andre studiesammenhænge, som medbringes i denne uddannelseskontekst. Det kan siges, at have indflydelse på de omkringliggende aktiviteter, som Liv udfører for at imødekomme 'at studere'. Livs aktiviteter i form af at læse mandag, tirsdag, onsdag, torsdag og igen i weekenden kan være tegn på engagement, at det er 'spændende', men det kan samtidig tale ind i nogle normative forventninger om, hvordan man gør det 'at studere'.

Studerende Jette fortæller, at hun strukturerer sin hverdag ved at sætte tid af til alle de roller, hun har, kollega, mor, kæreste og studerende (Bilag J, l. 156-166).

Studerende Rosa beskriver, at hun helt lavpraktisk skriver ind i kalenderen, hvilke dage hun studerer, så familien kan finde på noget andet at lave eller ved at de ikke skal forstyrre (Bilag R, l. 255-259). Både Rosa og Jette forsøger gennem handlingerne, at 'skrive i kalenderen' og 'strukturere hverdagen', at planlægge deres tid. Kalenderen bliver dermed til en materiel ressource, der muliggør, at de kan være i flere roller på en dag. Derudover fremhæver Jette, at: *"Jeg kører det hele parallelt og der er plads til det hele, jeg siger heller ikke nej til noget, fordi jeg skal sidde og læse"* (Bilag J, l. 242-243). Jette viser hermed, at hun prioriterer familien og andre gøremål frem for studiet, hvis hun skal vælge. Studerende Ewa viser samme prioritering, idet hun siger, at: *"det skal bare være min tempo"* (Bilag E, l. 173) og fremhæver, at: *"[...] skaber mig ikke mere arbejde, end det er nødvendigt"* (Bilag E,

l. 213-214). Herved viser disse tre studerende at have en forståelse for, hvad der har betydning i deres liv og at de 'strukturerer deres studietid' og 'ikke skaber mere arbejde end nødvendigt'. Alle fire studerende arrangerer og prioriterer deres tid samt planlægger den forskelligt, hvilket tyder på, at de trækker på de dispositioner, de hver især tager med ind i 'at studere'. Der kan her trækkes paralleller til Illeris' pointe om, at de bedste forudsætninger for voksenlæring sker, når indholdet er meningsfuldt og tilpasses andre aktiviteter i deres liv (2003, s. 100, 103). Studerende Liv er den eneste, der ikke har børn. De tre andre studerende har familie og børn, og derfor har de en anden prioritet af tiden uden for studie og arbejde. Dette viser, at det 'at studere' på en diplomuddannelse medfører, at tid bliver en faktor. Studietiden planlægges efter, hvad den enkelte studerende har af prioriteter ved siden af studie og arbejde.

En anden interessant pointe er, at alle fire studerende prioriterer at træne på trods af en periode med mindre tid under uddannelse. Den studerende Jette siger: *"Men jeg træner hver dag og det er også derfor jeg ikke studerer hver dag, fordi så kan jeg ikke få det til at hænge sammen"* (Bilag J, l. 236-237). Hun prioriterer sin træning frem for at få læst, fordi det giver mening for hende at træffe dette valg. Studerende Rosa fremhæver, at hun træner, fordi: *"[...] det er ligesom det der giver energien til at tage hul på nogle af de andre opgaver"* (Bilag R, l. 29-30). De studerende trækker på nogle tidligere erfaringer om, at det er meningsfuldt at træne, fordi det giver mere overskud til at læse, når de vælger træningen til. Studerende Liv tilføjer, at: *"så er jeg bare gået ind og læst eller arbejdet effektivt i 20 minutter [...] så jeg lige får gjort noget andet og så kan jeg bedre koncentrere mig i de der 20 minutter"* (Bilag L, l. 338-341). At veksle mellem at arbejde koncentreret og lave noget andet, gør at Liv bliver effektiv i sin studietid. Hun tager på biblioteket for at læse, så hun ikke laver overspringshandlinger (Bilag L, l. 154). For nogle af de andre studerende gøres deres studietid hjemme i køkkenet eller på kondicyklen, men det kræver planlægning, at få familie og studietiden til at gå op i en højere enhed, for at få ro til at koncentrere sig om at læse (Bilag J, l. 215-218; Bilag E, l. 121-127).

Denne analysedel viser, at måden, de studerende vælger at balancere fordelingen af deres tid til studiet, afhænger af tidligere erfaringer om, hvad uddannelse kræver af dem, og at de har en forståelse for, hvad der skal til for, at deres studietid bliver

effektiv. Det giver samtidig et billede af, at de studerende deltager i mange andre praksisser, som kan have indflydelse på deres studieliv. Det interessante er, at de studerende vælger træning og familieliv til, for at have overskud til 'at studere'. Denne indsigt finder vi vigtig at fremhæve, fordi den beskriver nogle af de studerendes forudsætninger for at indgå i undervisningspraksissen. De er engagerede i deres studie, men det hele skal gå op i en højere enhed med andre aktiviteter i deres liv.

At studere på baggrund af?

I nedenstående analysedel undersøges de studerendes rettethed mod 'at studere' et diplommodul. Her søges at forstå, hvad der driver de studerende mod 'at studere'. Der vises samtidig, at der kan være forskellige intentioner hos de studerende, som dermed kan afspejle forskelligt engagement.

Når det ikke er et krav at læse et diplommodul

De studerende som er en del af en hel diplomuddannelse i offentlig forvaltning og administration på Campus A, har ikke et krav om, at de skal have dette modul for at varetage specifikke arbejdsopgaver. På modulet er det almindeligt, at de studerende er i gang med en hel diplomuddannelse over flere år, hvilket også er tilfældet for studerende Jette og Rosa. Både Jette og Rosa fortæller, at der ikke er specifikke og ændrede forventninger til dem efter endt uddannelse (Bilag J, l. 291; Bilag R l. 74). Et godt eksempel herpå tager afsæt i studerende Jettes betragtninger.

Studerende Jette er 47 år og har i de sidste 12 år arbejdet som administrativ medarbejder i en kommune (Bilag J, l. 14-15). Det, der driver Jettes rettethed mod 'at studere', er, at hun ser et behov for at opkvalificere sig sprogligt, så hun kan indgå i samarbejdsrelationer. Hun fortæller, at:

Men kan godt mærke at de borgere jeg har, de er jo akademiske, vores politikere er blevet mere akademikere, vores nye chefer bliver også akademikere og den vej igennem synes jeg, jeg har brug for rent sprogligt nærmest, at opgradere mig, for at kunne tale samme sprog. (Bilag J, 40-42)

Jettes udsagn viser, hvordan hun ser sin relation til sine samarbejdspartnere. Hun er drevet af, at kunne indgå på lige fod i 'akademiske samtaler' ud fra den betragtning,

at mange på hendes arbejdsplads har en akademisk baggrund. Dette kan også ses som udtryk for effekten af, at Danmark skal være et videnssamfund, som stiller krav til den enkelte om at følge med ved at efter- og videreuddanne sig, jf. afsnit 1 - Indledning. Det kan tyde på, at der, på Jettes arbejdsplads, eksisterer nogle diskursive akademiserede måder at tale på, og at hun således har en intention om, at kunne indgå med samme akademiske forudsætninger. Jette vælger selv læring og uddannelse til, men det kan omvendt anfægtes, om hendes handlinger er fuldstændig voluntariske. Med afsæt i Christensen og Buch (2016, s. 21), kan der peges på, at hun, gennem en samfundsmæssig socialisering, har opnået en forståelse for, hvad der er mest naturligt og selvfølgelig at gøre i et videnssamfund, der opfordrer til livslang læring. Jette fortæller videre, at det ikke er arbejdspladsen, der har opfordret hende til at læse, men at hun selv har "*budt op til dans*", fordi hun kunne se en mening med det (Bilag J, l. 69-74). Jettes rettethed mod at studere et diplommodul er altså bundet op på, at hun finder det meningsfuldt, hvilket betragtes som omdrejningspunktet for voksnes læreprocesser. En interessant detalje er dog, at Jette undrer sig over, at hendes arbejdsplads ikke har forventninger til, at hun kommer tilbage med ny viden eller nye kompetencer (Bilag J, l. 296-298), og at hun aktivt selv forsøger at erhverve sig nye arbejdsopgaver:

Jeg vil for første gang prøve at invitere min leder til at være den sparringspartner, jeg skal have, for ligesom og sige, prøv at hør jeg kan godt finde ud af det her styring og jeg vil det også gerne, jeg kan egentlig også godt finde ud af at levere noget, hvis der skal skrives noget og så håber jeg lidt på, at hun tager den bold også [henviser til sin leder], måske om et halvt års tid og siger, ved du hvad, nu har vi den her opgave, kunne du ikke være interesseret i at drible videre med den. (Bilag J, l. 308-314)

Som indledningsvist præsenteret lægger Danmarks globaliseringsstrategi op til at vi skal være et videnssamfund, der er stærkt konkurrencedygtigt, hvor uddannelse og livslang opkvalificering bl.a. er måden at imødekomme dette. Når denne pointe sammenholdes med Jettes udtalelser om, at der ingen forventninger er fra arbejdspladsens side, efterlades et spørgsmål om hvorvidt de respektive arbejdspladser ikke også har et ansvar at påtage sig, for at skabe de mest fordelagtige udviklings- og læringsrum for deres medarbejdere.

Et krav at læse et diplommodul

På Campus A er modulet som sagt ikke et krav fra arbejdsgivernes side for at varetage deres arbejdsopgaver. Som kontrast til dette er de studerende på Campus B underlagt et krav om at have modulet klinisk vejledning på CV'et. Modulet muliggør rollen som vejleder af studerende ude i deres respektive praksisfelter. Dette krav om uddannelse kan have en effekt på de studerendes engagement for at deltage i undervisningspraksissen.

Studerende Ewa er 37 år og kommer oprindeligt fra et baltisk land, men er uddannet i Danmark som social og sundhedshjælper, social og sundhedsassistent samt sygeplejerske og har læst løbende i 19 år (Bilag E, l. 15 og 75). Ewa læser modulet til klinisk vejleder. Ewa har studerende med sig i sin kliniske praksis hver dag, men fortæller, at hun ikke selvstændigt må træffe en afgørelse om, hvorvidt den studerende skal godkendes eller ej (Bilag E, l. 37-38). I forlængelse heraf oplyser Ewa, at hendes arbejdsplads finder det uholdbart, at hun ikke har mandat til det og at hun hurtigst muligt skal afsted på diplommodulet (Bilag E, l. 35-41). Der ligger altså en klar forventning fra Ewas arbejdsplads om, at hun ikke kan varetage sine arbejdsfunktioner 'at vejlede studerende', medmindre hun læser det kliniske vejledermodulet, og det kan således ses som hendes formålsrettethed i undervisningspraksissen. Det er dog værd at fremhæve, at de sayings der knytter sig til hendes rettethed og relation til 'at studere' ikke kun konnoterer positivt. Ewa fortæller, at: "*Den skal bare, den skal overstås det er forfærdeligt, men den skal overstås ikke?*" (Bilag E, l. 75-76). Ewas saying, 'det er forfærdeligt' udtrykker en affektiv tilstand, der indvirker på hendes engagement for at læse et modul på en diplomuddannelse, hvilket hun tager med ind i undervisningspraksissen. I forlængelse heraf siger Ewa:

Så lige nu jeg læser vil jeg sige det for, hvad kan man sige arbejdspligt, hvis man kan sige det sådan der, og for at have min hverdag til at [...] at jeg skal ikke være afhængig af nogen. At når jeg går med studerende, jeg planlægger selv hendes forløb, hvad skal man sige. Og kontakter selv diverse personer som skal være involverede i det her ikke? (Bilag E, l. 147-151)

Studerende Ewa er således bundet op på et lovmæssigt krav, der er bestemmende for, at hun skal efter- og videreuddanne sig, hvis hun fortsat vil være duelig og selvstændig i sine arbejdsfunktioner. Der er altså nogle social-politiske vilkår tilstede

i Ewas arbejdskontekst, der er rammesættende for, at hun læser dette diplommodul. Når vi taler læring for voksne, spiller den enkeltes engagement en central rolle, når der skal læres nyt. Hertil peger Illeris på, at der kan opstå en følelse af umyndiggørelse hos den voksne, hvis vedkommende ikke selv har valgt læring til, hvilket kan medføre modstand og dermed have indflydelse på læringspotentialet (2003, s. 99-100). Kravet om efter- og videreuddannelse kan således have en effekt på Ewas læringspotentialer, idet hun ikke finder det meningsfuldt og mangler engagement.

Studerende Liv er 26 år, fra Campus B og er uddannet klinisk diætist. Hun fortæller, at hun har været uddannet et par år og arbejder på et sygehus, hvor de er 'pålagt at have studerende med' (Bilag L, l. 44-46). Til trods for at det er et krav at læse klinisk-vejleder modulet, udtrykker Liv, modsat Ewa, et engagement for at læse et diplommodul:

[...] jeg syntes det var enormt inspirerende og virkelig fedt, og jeg kunne identificere mig rigtig meget med dem [de studerende i praksis] og jeg følte, og fik jo også at vide af flere, at de kunne måske identificere sig lidt bedre med mig, fordi jeg ikke var så langt fra studiet tidsmæssigt og øh det syntes jeg bare var vildt fedt og inspirerende og det gjorde bare at jeg tænkte, det ville jeg gerne dykke mere ned i og gøre det bedre for dem, fordi lige nu har jeg ikke rigtig så mange redskaber at arbejde med [...]. (Bilag L, l. 48-53)

Livs sayings kan ses som udtryk for, hvad der driver hende mod 'at studere' et diplommodul i klinisk vejledning. Hun finder det 'vildt fedt og inspirerende' og det kan således betragtes som affektive udsagn, der binder sig til hendes rettethed mod 'at studere', og som samtidig er stemninger, hun medbringer til undervisningspraksissen. Livserfaring anses som et vigtigt element i voksnes læreprocesser, fordi de kan inddrage deres erfaringer, når de skal lære nyt (Illeris, 2005, s. 60; Duch, 2018, s. 46). Liv udtaler, at de studerende har 'let ved at identificere sig med hende', og hun med dem. Det kan tyde på, at det giver mening for Liv 'at studere' et klinisk vejledermodulet, fordi hun netop kan identificere sig med de studerende og trække på arbejdsrelaterede erfaringer. Denne analytiske pointe viser således, at Liv og Ewa har forskelligt engagement for 'at studere'.

Der ligger en tvetydighed i det 'at studere' et diplommodul, når det henholdsvis er på

egen opfordring eller et krav fra arbejdspladsen. Når der stilles krav om efter- og videreuddannelse, kan det påvirke den enkeltes engagement, drivkraft og motivation og således have en indflydelse på læring. Det interessante er dog, at de fleste studerende taler med på præmissen om livslang læring og demonstrerer et højt engagement for at deltage i 'at studere'. Når det er et krav at besidde titlen klinisk vejleder, for at kunne varetage en arbejdsopgave, eksisterer der et højt forventningsniveau fra arbejdsgiver om, at den studerende kan inddrage den nyerhvervede viden i arbejdsrelaterede sammenhænge. I modsætning hertil tegnes et billede af, at der ikke eksisterer klare og tydelige forventninger til inddragelse af ny viden, når det ikke er et krav fra arbejdsgivers side om at efter- og videreuddanne sig.

Opsamling på livslang læring

Dette analyseafsnit skildrer, at de studerende er en del af og bærere af mange praksisser, der kan have indflydelse på deres studieliv. Der er gennem tiden kommet mere fokus på livslang læring, opkvalificering og udvikling, og der tegner sig et billede af, at de studerende berøres af disse historiske traditioner. Dette ser vi bl.a., når de studerende går med på samfundets præmisser og forventning om, at voksne bør efter- og videreuddanne sig og samtidig handler efter dette. Til trods for præmissen om livslang læring, viser vores analyse, at studiet skal tilpasses de omkringliggende hverdagslivspraksisser og de studerende prioriterer træning og familie til, for netop at have overskud til kunne studere. Derudover kan det have en betydning for de studerendes engagement og læringspotentiale, hvis efter- og videreuddannelse ikke er valgt til på baggrund af eget initiativ, men ud fra et krav om at skulle opkvalificere sig. En interessant detalje er, at der ikke er eksplicite forventninger fra arbejdsgiver til de studerende, som læser et diplommodul, der ikke kræves for at løse de daglige arbejdsopgaver. Fra et læringsteoretisk perspektiv er et vilkår for læring netop, at et højt forventningsniveau fordrer den enkeltes læreproces og indvirker på dennes lyst til at reflektere og skabe nye vidensbaseret sammenhænge. Det tyder på, at arbejdsgiver med fordel kan opstille forventninger til deres engagerede medarbejdere, når de kommer retur fra uddannelse og på den måde være medfacilitator for den enkeltes livslange udviklings- og læringsrum.

Analysedel 2 - undervisning

Denne analysedel tager afsæt i undervisningen som kontekst, for at vise hvordan undervisningens afvikling, læringstraditioner, rummets indretning, lovbestemmelser og aktørernes handlinger er med til at forme undervisningspraksisserne.

Politisk forankring i undervisningen

Diplomuddannelser er underlagt retningslinjer fra bekendtgørelsen om diplomuddannelser. Dette betyder, at modulerne på Campus A og B begge skal efterleve nogle tekniske bestemmelser, der er rammesættende for, hvad de studerende skal kunne efter endt eksamen. Begge moduler har studieordninger som beskriver retningslinjerne specifikt for disse moduler, og når der henvises til disse er det i anonymiseret form, som studieordning A, 2018 og studieordning B, 2019. Studieordningerne udarbejdes i samarbejde med de professionshøjskoler, som er godkendt af Uddannelses- og Forskningsministeriet til at udbyde de respektive diplomer (Studieordning A, 2018). Studieordningerne (A, 2018; B, 2019) er bygget op omkring viden, færdigheder og kompetencer, hvilket vi ser trækker på kvalifikationsrammen for livslang læring for videregående uddannelse (2008). I nedenstående analyseres der på, hvordan studieordninger og diplombekendtgørelsen er befordrende for de aktiviteter, der knytter sig til de respektive undervisningspraksisser.

Studieordning som materiel indvirkning

En interessant analytisk pointe er, at studieordningen præfigurerer nogle af de aktiviteter, der knytter sig til praksissen. Studieordningen kan, fra et praksisteoretisk perspektiv, betragtes som en regel, der er med til at rammesætte undervisningen og dennes indhold. Underviser Ole fremhæver, at han tilrettelægger undervisningen ved at 'læne sig op ad' læringsmålene: *"[...] der er jo sådan nogle studieordninger, nationale studieordninger, der er nogle lokale og så er der nogle læringsmål og dem læner vi os jo op ad"* (Bilag O, l. 370-372). Underviser Hanne fra Campus B bekræfter samme forståelse i følgende udsagn: *"Fordi du kan både tage den overordnede ramme, som man nationalt gerne vil, men du kan jo også tage den regionale. [...] Den regionale ramme i forhold til hvad det er [professionshøjskolen] udbyder og udvikler."* (Bilag H, l. 86-89). Studieordningen kan hermed betragtes

som en materiel-økonomisk ressource der, på en og samme tid, er begrænsende og befordrende for de aktiviteter, der knytter sig til undervisningspraksissen.

Underviserne omtaler, at de didaktisk tager afsæt i det 'læringsudbytte' (Bilag H, l. 130-132) og 'læringsmål' (Bilag O, 114-118), som er foreskrevet af modulernes studieordninger. I en observation fra undervisningen på Campus A, ser vi, at studieordningen indvirker på undervisningens sprog:

Der tales om styring som kontrollerende eller understøttende. En af de studerende fortæller, at hun kommer fra en kommune, hvor SSA'er skal registrere, hvor meget tid de bruger på de forskellige områder, rengøring, pleje, m.m. [...] Ole spørger så ind til hvilken styringsform det udspringer fra. (Bilag A1, d. 11.03.19, kl 10.46)

I dette notat fremgår det, at aktørerne i undervisningen taler ud fra et særligt fagsprog. Her kan der drages paralleller til studieordningen fra modulet på Campus A, hvor der eksplicit udtrykkes, at den studerende skal besidde færdigheder i, at: *"[...] anvende viden om styringsforhold i den offentlige sektor og relatere denne viden til professionspraksis"* (Studieordning A, 2018). De overordnede retningslinjer forankres altså i den lokale undervisningspraksis og indvirker på de handlinger, der er med til at skabe praksissen. Underviser Ole gennemgår i undervisningen modulets teori til læringsmålene: *"Ole hiver modulet op på 'modul-beskrivelses-punkter', der står på hjemmesiden. Han gennemgår de enkelte punkter en for en og knytter et par ord til hvert punkt – han fortæller, at de har været igennem alle punkterne"* (Bilag A2, d. 25.03.19, kl. 14.30). Observationen viser, at studieordningen dermed er med til at udgøre en del af praksislandskabet i undervisningspraksissen. Denne indvirker på måden, der tales og handles og kan samtidig ses som udtryk for, at de politiske regler og procedurer reproduceres i undervisningspraksissen. Studieordningen er dermed også en del af de social-politiske arrangementer, der er medkonstituerende for undervisningspraksissen, idet de fastsætter retningslinjer for, hvad de studerende skal opnå af viden, færdigheder og kompetencer. Jf. kvalifikationsrammen (2008), som overordnet udstikker retningslinjer for at diplomuddannelser bør udvikle på 'viden og forståelse, færdigheder og kompetencer' hos de studerende (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2008, s. 7-8). Dette viser, at underviserne taler ind i en diskurs om, at en undervisningspraksis er bygget op omkring, at de studerende skal tilegne sig 'viden, færdigheder og kompetencer'. Denne pointe finder vi vigtig, fordi der fra politisk side (jf. afsnit 1 - Indledningen) er

fokus på, at livslang læring i en uddannelseskontekst, kan konceptualiseres ved at opstille mål for, hvad den studerende skal have tilegnet sig af 'viden, færdigheder og kompetencer' efter endt eksamen. Der ses derfor tydelige referencer til den nationale strategi, som Undervisningsministeriet har udarbejdet for livslang læring på diplomuddannelser (2007). Vi kan hermed se, at studieordningen har indflydelse på både det indhold og sprog, der knytter sig til undervisningspraksissen. Denne kobling viser, at selve undervisningspraksisserne er influeret af nogle politiske policier, som reproduceres gennem de studerendes og undervisernes handlinger og måde at kommunikere på.

Diplombekendtgørelsen som materiel indvirkning

På Campus B er det særligt interessant, at de studerende i henhold til diplombekendtgørelsen §15, stk. 2. kan kalde sig klinisk vejleder efter endt eksamen. Dette ser vi handlingsanvisende i undervisningspraksissen. På Campus B, hvor der undervises i klinisk vejledning, ser vi at denne forståelse af bekendtgørelsen har indflydelse på de aktiviteter, der knytter sig til undervisningspraksissen. Til trods for at bekendtgørelsen, som materialitet, ikke er fysisk til stede i undervisningspraksissen, indvirker dens bestemmelser og skriftlige udtryk på de aktører, der udfører denne undervisningspraksis. Underviser Hanne trækker på en praktisk forståelse om, at der skal være en sammenhæng mellem undervisningen og overførbarhed til praksis: *"[...]fordi det hedder klinisk vejlederuddannelse. De skal ud i det kliniske, [...] Og så skal de kunne forankre det derude i forhold til deres studerende"* (Bilag H, l. 148-151). Formålet er, at undervisningen skal forankres i de studerendes egne vejledningspraksisser. Underviser Hanne beskriver, at hun udfører øvelser med de studerende for at fordre denne vejledningspraksis: *"[...] men jeg plejer at introducere dem til, at når jeg laver øvelser med dem, så er det øvelser som jeg tænker at de kan omforme og selv bruge ude i praksis"* (Bilag H, l. 238-240). Hannes udsagn viser, at den skriftlige saying i diplombekendtgørelsen er befordrende for, at undervisningen afvikles med inddragelse af øvelser. I undervisningspraksis B er den lovmæssige diskursive retorik, om at blive klinisk vejleder, befordrende for en undervisningspraksis præget af øvelser udført gennem kropslig aktivitet, der kan overføres til de studerendes egen vejledningspraksis.

Opsamling på politisk forankring i undervisningen

Studieordningen udgør en del af praksislandskabet og kan på baggrund af ovenstående analyse ses som rammesættende for, hvilke diskurser der er tilgængelige i og om undervisningspraksisserne. Samtidig ser vi, at studieordningen både er rammesættende for måden at tale om og i praksissen og ligeledes for de handlinger, der knytter sig til praksissen. De diskurser der gør sig gældende i undervisningspraksissen trækker på studieordningens foreskrivende udlæg af, hvad de studerende på et diplommodul skal tilegne sig af 'viden, færdigheder og kompetencer'. Derudover er der på Campus B særligt en diskursiv retorik fra diplombekendtgørelsen, som er med til at forme de aktiviteter, der knytter sig til undervisningspraksissen. Disse aktiviteter er informeret af en intention om at leve op til studieordningens forskrifter. Der er dermed en politisk forankring i undervisningen, som er med til at udgøre praksisarkitekturen i undervisningspraksisserne. Men undervisningspraksissen er samtidig med til at reproducere en politisk agenda om, at livslang læring kan konceptualiseres som viden, færdigheder og kompetencer.

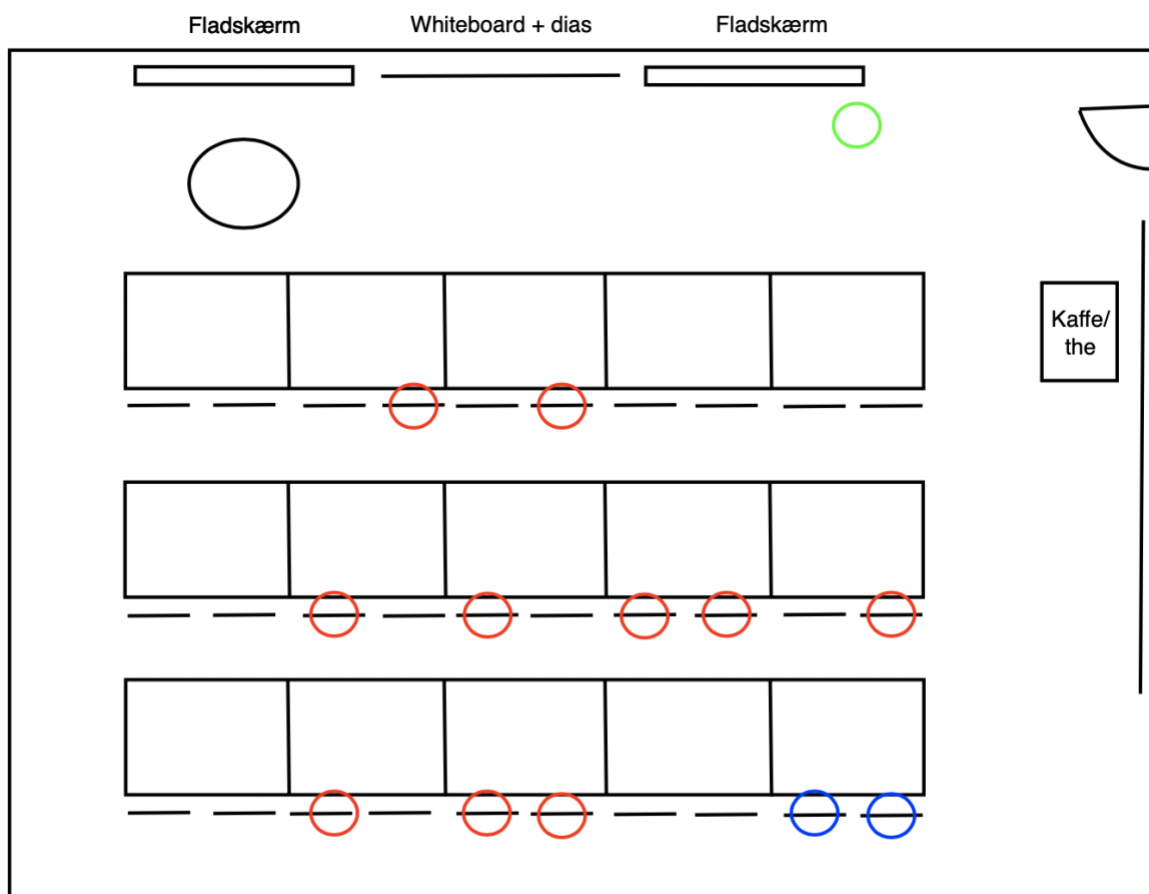
Materialitets indvirkning på læringsrum

Som beskrevet i det teoretiske afsnit er en praksis altid i en tids-rumlig og materielt situeret kontekst. De fysiske rammer er således med til at muliggøre, rammesætte og begrænse aktørernes handlinger og dermed med til at konstituere en praksis. I nedenstående analysedel ser vi nærmere på, hvordan underviserne interagerer med rummets indretning og hvorledes dette har indflydelse på interaktionen og dialogen med de studerende.

Indretning af klasserummet på Campus A

Indledningsvis præsenteres, hvordan rummet, i undervisningspraksissen på Campus A, er opbygget samt det materielle indhold. Dette understøttes af en tegning af lokalet, som fremgår af figur 7. Dernæst belyses, hvordan rummets indretning fordrer en monologisk undervisning, men at underviseren faciliterer interaktion i rummet i en mere dialogisk retning. Vi har observeret, hvordan rummet er indrettet og hvordan aktørerne placerer sig i rummet:

Ved 'tavlen' er der to store fladskærme, hvorpå Ole kan vise sine slides. I midten af de to skærme hænger der et whiteboard. Der står et bord af mindre størrelse deroppe, hvor Ole har sin computer. Foran 'tavlerne' står der tre lange borde, hvor der står kontorstole. De studerende placerer sig således: to helt oppe foran, fem på midterste række, og tre på bagerste række. (Bilag A1, d. 11.03.19, kl 8.50)



Figur 7: Undervisningslokalet på Campus A. Rød og grøn cirkel illustrerer placering af henholdsvis de studerende og underviser Ole. Blå cirkel illustrerer observatører (Egen udarbejdelse).

Det vil sige at landskabet for denne undervisningspraksis består i en situeret kontekst samt af de aktører, der er en del af praksissen: underviser Ole, de ti studerende, to observatører og det rum, som de opholder sig i under undervisningen. Derudover består landskabet af de materielle genstande, der er i rummet, såsom, fladskærme, tavler, dias, borde og stole m.m. og det aktørerne bringer med derind.

Materialiteten præfigurerer monologisk undervisningsform

Bordenes opstilling i tre rækker trækker på en traditionel opstilling i et undervisningslokale. Bordenes og stolenes funktionalitet og placering inviterer de

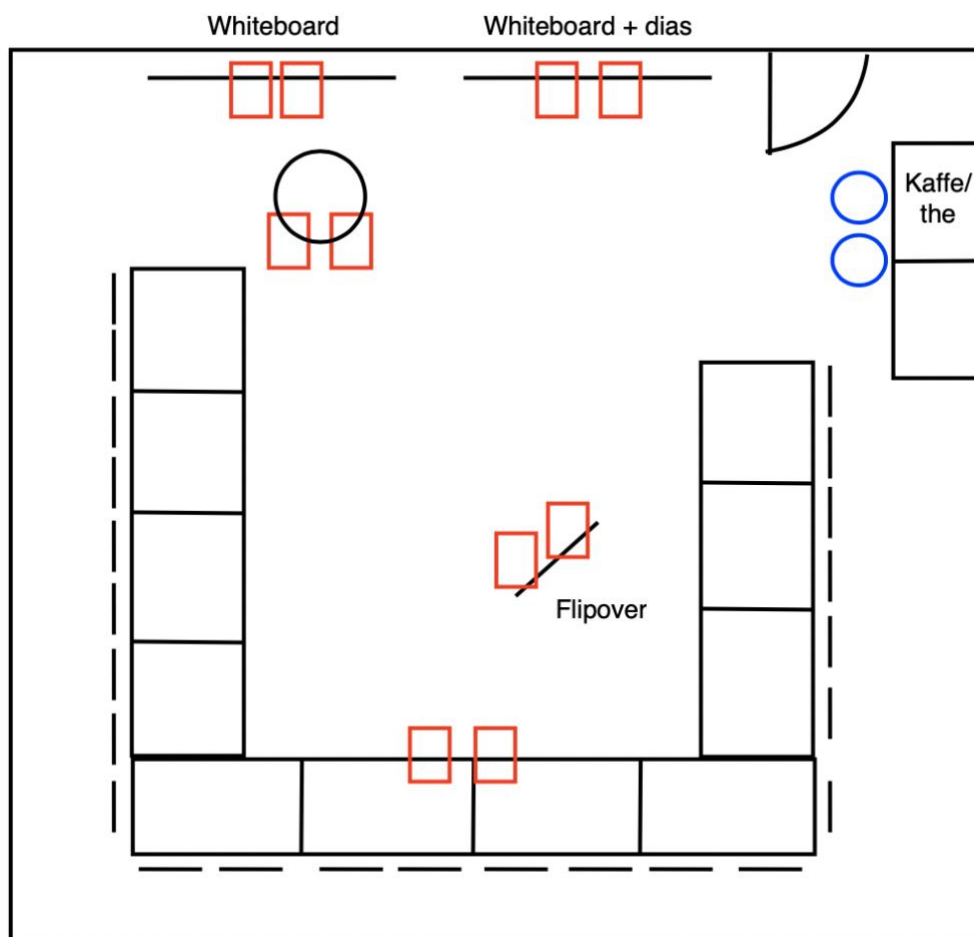
studerende til at sætte sig med ansigtet mod tavlen for se op på underviser Ole. Det lille bord, 'kateteret' på tegningen, oppe ved tavlen, er et højt bord. Ole bruger det høje bord til at have sin computer stående. På tegningen ses det, at der endvidere ikke er en stol bagved kateteret. Fraværet af stolen, samt det høje bord, kan ses som materialitet, der er præfigurerende for, at Ole har en stående position i rummet. Højden på de andre borde inviterer derimod til, at de studerende har en siddende position i rummet. Der er således nogle materielle ressourcer tilstede, der sandsynliggør nogle handlinger frem for andre. Der tegner sig et billede af, at rummets materialitet er med til at skabe procedurer for, hvordan og hvilke roller henholdsvis Ole og de studerende indtager. Der kan dermed peges på, at de studerende og underviser Ole reproducerer en traditionel lærer-elev rolle i den måde Ole står ved tavlen og eleverne sidder på rækker og følger med i undervisningen (Bilag A1, d. 11.03.19, kl 9.55). Rummets indretning lægger således op til at reproducere en traditionel lærer-elev rollefordeling, som bygger på en monologisk undervisningstradition, hvor de studerende anses som lyttende 'tomme kar', der skal fyldes med viden. Vores observationer viser dog, at underviser Ole ikke lader sig styre af rummets handlingsanvisende karakter: *"Selvom der er en form for 'styring' for undervisningen, så handler deres dialoger hele tiden om praksis. Dialogen udspringer af slidesne, men fortsætter i praksis"* (Bilag A1, d. 11.03.19, kl 9.45). Ved at Ole inddrager de studerendes erfaringer fra praksis, anerkender han, at de studerendes viden har betydning. Underviser Ole skaber rum og mulighed for, at de studerende kan reflektere på baggrund af deres egen praksis. Set i et sociokulturelt læringsperspektiv, betyder det, at han, gennem dialog og interaktion, fordrer rum for læring. Ole faciliterer dermed en dialogisk undervisning på trods af, at rummets indretning kan ses som begrænsende herfor.

Til trods for at rummets indretning kan være befordrende for en monologisk undervisning, viser analysen dog, at der i undervisningspraksissen trækkes på dialogiske undervisningstraditioner.

Indretning i klasserummet på Campus B

Nedenstående analysedel viser, hvordan underviser Hanne tager styringen over rummet, og hvilken indflydelse materialiteten har på undervisningspraksissen. Først beskrives rummets opbygning og indretning med bordene, stolene og whiteboards

m.m. Der lægges et særligt fokus på, hvordan bordene undervejs skifter opstilling og hvorledes Hanne interagerer med rummets materielle muligheder. I starten af denne undervisningspraksis, står bordopstillingen, som det fremgår af figur 8 – Tegning af klasserummet på Campus B. Der er således 24 stolepladser til 24 studerende. På endevæggen hænger to whiteboards, der har funktion som tavler. Over den højre whiteboard hænger en projektor, som kan anvendes af underviseren til at fremvise slides på (Bilag B1, d. 14.03.19, kl 8.50).



Figur 8: Illustration af undervisningslokale på Campus B. Røde firkanter illustrerer laminerede kort med læringsteorier og deres placering i rummet. Blå cirkler illustrerer observatører (Egen udarbejdelse).

Bordenes opstilling står, som vist på figur 8, i en hestesko, hvilket muliggør, at de studerende kan kigge på hinanden. Indretningen inviterer til, at rummet fremstår åbent og at underviser Hanne kan komme tættere på flere af de studerende undervejs i undervisningen (Bilag, B1, d. 14.03.19, kl. 9.12).

Når materialitet skaber dialog og interaktion

Underviser Hanne interagerer med rummet ved at anvende forskellige stationer, som de studerende skal bevæge sig rundt til:

Hanne introducerer næste øvelse. De studerende skal rundt og læse på laminerede sedler med læringsstile, der er hængt op rundt i lokalet. På den ene seddel er en beskrivelse af en læringsstil, og på den anden seddel, hvordan denne læringsstil skal vejledes. De studerende skal nu gå rundt i rummet og læse på de forskellige typer og svare på spørgsmålet: ”Jeg er mest – fordi”. (Bilag B1, d. 14.03.19, kl 9.39)

Ovenstående observationsnotat viser, hvordan Hanne vælger at gøre brug af rummets muligheder. Underviser Hanne interagerer med rummet og dets materielle ressourcer og placerer laminerede sedler rundt omkring i undervisningslokalet. Hannes handlinger, i form af at hænge de medbragte laminerede sedler op rundt om i lokalet, indvirker på de studerendes handlinger, idet de er befordrende for, at de fysisk skal rejse sig, gå hen og læse på dem (Bilag B1, d. 14.03.19, kl. 9.39) og efterfølgende skrive og tale om, hvilken læringsstil de ‘er mest’:

Hanne beder de studerende om at sætte sig ned, når de ved hvilken læringsstil de har. Og på den ene side af post-iten skrive hvad de syntes de er mest, og en refleksion over hvordan de kan bruge det i vejledning. Hanne refererer til at vejlede deres studerende ude i praksis til at håndtere patienter og pårørende. (Bilag B1, d. 14.03.19, kl 9.39)

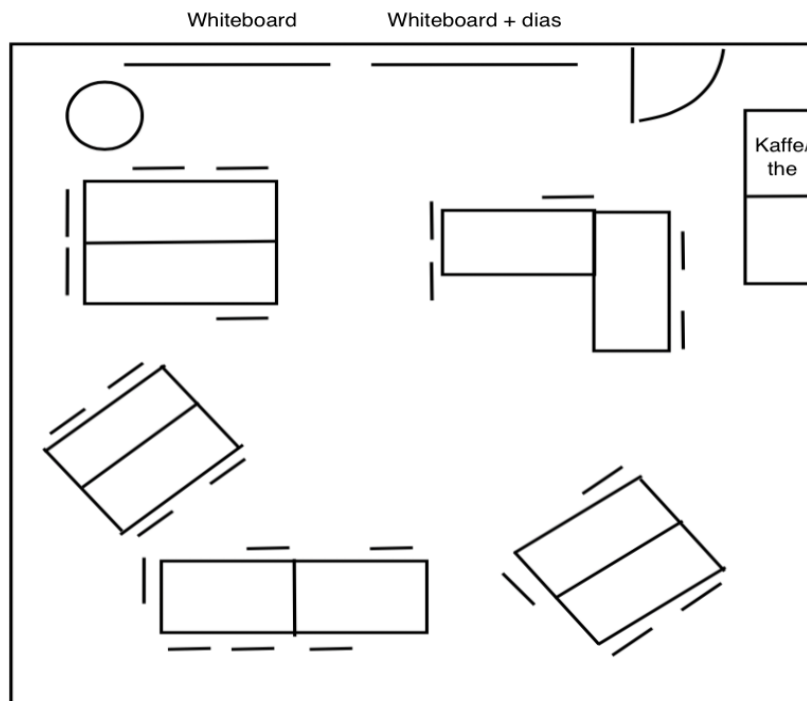
Hannes styring over rummet og hendes interaktion med de materielle ressourcer afstedkommer, at de studerende aktivt skal reflektere over, ‘hvilken læringsstil de har’, og ‘hvordan de kan bruge det i vejledning’. Praksislandskabet i undervisningspraksissen på Campus B transformeres altså undervejs, idet underviser Hanne introducerer de laminerede kort, der bliver omdrejningspunkt for aktivitet. De laminerede kort, hvorpå de forskellige læringsstile står oplistet, bliver igangsættende for dialog og interaktion mellem de studerende. Spørgsmålet ‘hvad de er mest’, kan desuden betragtes som et autentisk spørgsmål, hvor der ikke eksisterer rigtige eller forkerte svar jf. Dysthe (1997, s. 233). ‘Hvad de er mest’ opfordrer de studerende til at reflektere over egen læringsstil og sørger for, at en stor del af de studerende aktivt deltager i undervisningen. Fra et sociokulturelt læringssyn indvirker Hannes interaktion med rummet og de ophængte laminerede kort på, at

facilitere læreprocesser hos de studerende, idet både det kognitive, sociale og kropslige aspekt medtænkes. Praksislandskabet kan altså i denne sammenhæng ses som medkonstituerende for de studerendes læreprocesser.

Underviser Hanne omrokerer aktivt rummets indretning, således at landskabet fremstår anderledes for de studerende:

Der skal nu være gruppearbejde. Hanne tæller til 5 for at fordele de studerende. Og de studerende deler sig op og sidder på en ny måde. I fem grupper. De skubber bordene sammen. I grupperne skal de nu beskrive deres problemformuleringer for hinanden. (Bilag B1, d. 14.03.19, kl 11.11)

Bordenes og stolenes samlende egenskaber muliggør, at Hanne kan igangsætte aktiviteten, at 'skubbe bordene sammen', og hun udnytter dermed både bordenes og stolenes funktionalitet. Hannes handlinger ind i og brug af de materielle ressourcer og bordenes samlende egenskab afstedkommer, at praksislandskabet igen fremstår anderledes for de studerende. Hannes opfordringer om gruppedannelse, bordenes og stolenes omrokering kan ses som rammesættende for de studerendes handlinger, at sætte sig ud i grupperne og diskutere. Underviser Hannes handlinger kan samtidig ses som udtryk for den viden, hun har tilegnet sig gennem sin egen socialisering ind i læringskontekster. Hanne underviser i læring og hendes viden herom udmønter sig i hendes handlinger i undervisningspraksissen. At hun aktivt omrokerer rummet og får de studerende til kropsligt at deltage, interagere og reflektere trækker på nogle generelle forståelser af, at læring også kan faciliteres ved at udnytte rummets muligheder og se det som en ressource til at skabe dialog og kropslig interaktion. Nedenstående figur 9 viser den transformeret indretning:



Figur 9: Tegning af opstilling af borde under gruppearbejdet på Campus B (Egen udarbejdelse).

Som nævnt er underviser Hannes handlinger præfigurende for de studerendes aktiviteter i undervisningspraksissen. De studerende stiller ikke spørgsmålstegn ved at flytte deres kroppe og indgå på en anden måde i undervisningssituationen. Dette viser, at de studerende har en forståelse for, hvordan de skal indgå i undervisningspraksissen.

Med afsæt i det praksisteoretiske perspektiv skaber de studerende erkendelse og læring på baggrund af deres deltagelse i undervisningspraksissen. Der kan således peges på, at de studerende, gennem deres kropslige deltagelse socialiseres ind i læringstraditioner baseret på, at rum og materialitet kan være medfaciliterende for dialog og interaktion og i sidste ende endda refleksion.

Opsamling på materialitets indvirkning på læringsrummet

Klasserummets indretning kan fordre en monologisk undervisning, som dermed reproducerer en traditionel lærer elevrolle. Hvorvidt disse roller føres ud i undervisningen afhænger af, om underviseren lader sig styre af rummets handlingsanvisende karakter. Når de studerendes tanker og erfaring inddrages, skaber det dialog og interaktion, der, i et sociokulturelt læringssyn, fordrer

læringsprocesser. Når underviseren aktivt interagerer med det materielle, socialiseres de studerende ind i læringstraditioner, der bygger på, at rum og materialitet fordrer interaktion og dialog. Praksislandskabet kan hermed være medkonstituerende for de studerendes læringsprocesser. De materielle ressourcer er derfor ikke nødvendigvis begrænsende for facilitering af en mange-artet undervisning, men det er op til den enkelte underviser aktivt at inddrage dialog og interaktion i undervisningen for, i et sociokulturelt perspektiv, at skabe vilkår for læring.

Forskellige rum for læring

Vi finder det interessant, at tilegnelse af teori imødekommes på to forskellige måder på de respektive Campi. På Campus A sidder de studerende på deres stole hele dagen og indgår dialogisk med underviseren og har en forventning om, at undervisning skal gøre teorien mere praksisnær. På Campus B er de studerende ofte kropsligt deltagende i forskellige øvelser og har en forventning om, at de får konkrete redskaber med sig fra undervisningen. Nedenstående analysedel undersøger således de to forskellige måder at tilgå forståelse og læring på.

Kobling af teori og praksis

På Campus A viser underviser Oles handlinger en rettethed mod at skabe refleksion, ved at opfordre de studerende til at inddrage deres egen praksis (Bilag A1, d. 11.03.19, kl 9.45), og: *“Han går i gang med oplægget og inddrager eksempler fra sin egen tidligere praksis. Han spørger ofte de studerende om forskellige relateret ting”* (Bilag A1, d. 11.03.19, kl 9.40). Oles handlinger og mundtlige opfordringer, til at de studerende skal inddrage deres egen praksis, afstedkommer, at de studerende handler i overensstemmelse hermed og forsøger at bidrage med praksiseksempler (Bilag A1, d. 11.03.19, kl. 9.40). Dette viser, at Oles undervisning bygger på en konstruktivistisk læringsforståelse, der betragter de studerende som vidende mennesker, som gennem deres deltagelse kan inddrage forståelser og praktisk viden. En af de studerende, Rosa, siger om at deltage i undervisningen:

Man kan stille spørgsmål, men det er lidt den fornemmelse eller jeg har når jeg sætter mig ind, det er, nu bliver jeg præsenteret for det læsestof jeg har læst derhjemme, måske sagt på en mere hverdagsmåde eller koblet til virkeligheden eller til eksempler. (Bilag R, l. 140-143)

Rosas udsagn viser en forventning om, at undervisningen inddrager det læste stof - teori, og skaber en 'kobling til virkeligheden'. Dette ses som en gennemgående tematik, at der eksisterer en forventning om, at teorien italesættes og omformes til en 'hverdagsmåde'. Studerende Jette, har samme forventning om, at undervisningen skal kunne koble teorien til hendes hverdag (Bilag J, l. 122-124). Måden hvorpå der tales i og om undervisningspraksissen, trækker på en diskurs om, at teori og praksis skal kunne kobles, og at forståelse opstår gennem denne kobling. De studerendes udtalelser er således et udtryk for, at de ønsker at skabe en forståelsesmæssig kobling mellem teori og praksis. Dette kommer bl.a. til udtryk ved, at flere af de studerende spørger forståelsesopklarende ind til teori (Bilag A1, d. 11.03.19, kl 12), og “[...] *kan vi sætte noget praksis på?*” (Bilag A2, d. 25.03.19, kl. 9.51). Der tegnes derfor et billede af, at de studerende, gennem deres socialisering ind i undervisningspraksissen, orienterer sig efter nogle praktiske forståelser, hvor det mest naturlige, i tilegnelsen af ny viden, er at inddrage deres praktiske erfaringer og forståelser. I et sociokulturelt læringssyn er de aktiviteter, der er med til at skabe undervisningspraksissen således baseret på dialogisk inddragelse, som medvirker, at de studerende tænker praksis ind i undervisningen. På Campus B opfordres de studerende også til at indtænke praksis, men det interessante er, at kropslig aktivitet bliver omdrejningspunktet for at skabe forståelse og indsigt.

Læring gennem kropslig aktivitet

På Campus B er en stor del af undervisningen tilrettelagt med afsæt i overførbare øvelser, som de studerende prøver på egen krop. Hertil udtaler underviser Hanne, at det vigtigste er, at de studerende skal kunne 'forankre' det, de lærer ude i egen praksis (Bilag H, l. 150-151). Underviser Hannes målsætning for undervisningen er, at det skal 'forankres derude', og er således rammesættende for, hvad hun handler ud i undervisningen og kan ses som præfigurerende for, at de studerende ofte er i kropslig aktivitet rundt om i lokalet (jf. Bilag B1, d. 14.03.19). I forlængelse heraf er det observeret, at hun inddrager øvelser, som giver “*konkrete redskaber i vejledningssituationerne*” (Bilag B1, d. 14.03.19, kl 13.32). Hanne fortæller, at:

Altså så det ikke bare er, nu er der et eller andet lille show på det her kursus. Nej det er faktisk noget, hvordan kan vi egentlig, hvordan kan de egentlig omforme det her, når de så står ude med deres tre studerende i klinikken f.eks. Eller ude ved blodprøvetagning eller hvad ved jeg, hvis det er bioanalytikere, hvordan kan de lave, eksempelvis peer to peer med deres

I forlængelse heraf udtrykker studerende Liv fra selvsamme undervisningspraksis, at: “[...] *det syntes jeg bare kunne være vildt fedt at få de muligheder og de redskaber og have lidt mere med de studerende at gøre [...]*” (Bilag L, l. 56-57). Liv taler altså ind i samme forventning om, at hun gennem deltagelse i undervisningspraksissen tilegner sig viden om redskaber, der kan anvendes i vejlederrollen i sin kliniske praksis. Som fremanalyseret handler underviser Hanne selvsamme forventning ud i praksissen, gennem de vejledningsøvelser, som hun faciliterer og via de sayings, der knytter sig til hendes handlinger. Hanne udtrykker, at målet netop er, at de studerende får konkrete redskaber til deres egne vejledningssituationer. Med afsæt i det praksisteoretiske perspektiv lærer aktører gennem deres deltagelse i forskellige praksisser. Med dette i mente ses det således, at Liv er indstillet på og har en forståelse af, at hun gennem deltagelse i undervisningspraksissen netop opnår hendes ønsker og er således med på præmissen om, at lære gennem deltagelse. I et læringsteoretisk perspektiv ser vi, at øvelserne giver anledning til, at de studerende inddrages i læringsfaciliterende aktiviteter, der både kan fordre deres engagement og indlevelse. Øvelserne i undervisningen inviterer til, at de studerende kropsligt deltager, og at de indgår i dialog og interaktion med de andre studerende (Bilag B1, d. 14.03.19, kl. 9.53). Det tegner således et billede af, at undervisningspraksissen på Campus B medkonstitueres af aktiviteter, der involverer både det kognitive, det sociale og det kropslige aspekt.

Gennem socialisering ind i undervisningspraksissen, indlejrer de studerende kropslige færdigheder og viden om måden at vejlede på. De øvelser underviseren medbringer til undervisningspraksissen og dét, at hun gennemgående beder de studerende om at deltage aktivt i øvelserne, disponerer de studerende til at læring og vejledning også kan tilgås gennem kropslig interagerende aktivitet.

Refleksion over ny viden

Denne analysedel ønsker at vise, hvilken forståelse underviserne har af de studerende som voksen målgruppe, og hvordan denne viden indvirker på, hvordan undervisningen kan struktureres. Underviserne synes at have et lavt

forventningsniveau til den voksne målgruppes evner til at tilegne sig teoretisk viden, hvilket kan indvirke på deres læringsproces. Vi finder det dog interessant, at de studerende fortæller at kunne se en anvendelse af den nye viden i deres hverdag.

Underviserne har begge en forståelse for den målgruppe, de arbejder med, voksne lærende. Underviser Oles forståelse for, hvordan de studerende er disponerede for at indgå i en undervisningspraksis, trækker på en viden om, at målgruppen har meget praksiserfaring:

[...] der kommer ind her det er jo sådan i gåseøjne voksne mennesker med meget lang praksiserfaring, som så skal ind og have en efter-videreuddannelse på sådan diplomniveau, det svarer til en bachelor, og så øhm, så bliver de udfordret på det der med at skrive og på at være teoretiske, fordi de kender jo hverdagen. Og når man er ude i hverdagen, så tænker man jo ikke på teorier, så laver man bare sit arbejde. (Bilag O, l. 12-17)

Underviser Hanne udtrykker: *“[...] de er vældig engagerede, de får penge for at sidde der. Der er mange ting i spil. De er voksne mennesker. Der hvor de er udfordrede, kan være i forhold til at tilegne sig en masse ny litteratur”* (Bilag H, l. 140-142). Eksemplerne viser, at underviserne har en praktisk forståelse for, at de studerende kan have svært ved at ‘tilegne sig ny litteratur’ og er ‘udfordret på at være teoretiske’. Det kan således tyde på, at både underviser Ole og Hanne, gennem deres socialisering som undervisere, har erfaret og indlejret nogle praktiske forståelser for henholdsvis målgruppens forudsætninger og udfordringer. Underviserne betegner således de voksne lærende som motiveret og engageret, men positionerer samtidig de studerende som nogle, der kan være udfordret på tilegnelse af teoretisk viden. Disse forståelser kan således medføre, at underviserne tager hensyn til dette i undervisningen. Ole forklarer hertil: *“[...] at den måde de har struktureret undervisningen og opgaven har været med udgangspunkt i at tage hensyn til de studerende og at de måske har været på arbejdsmarkedet i lang tid”* (Bilag A2, d. 25.03.19, kl. 9.05). Det kan pege på, at der eksisterer en grundlæggende forståelse af, at voksne studerende på diplomuddannelser kan være udfordret i at indgå i en undervisningspraksis under akademiske rammer på diplomuddannelsesniveau. Det kan tyde på, at underviserne, på baggrund af denne forståelse, har lave forventninger til de studerendes forudsætninger for at tilegne sig ny teoretisk viden. Hertil vil vi fremhæve, at Dysthe påpeger, at de forventninger underviserne har til de studerende,

kan have indflydelse på læringsprocesser. Dette kan betyde, at undervisernes lave forventninger kan indvirke på de studerendes lyst til at reflektere og skabe sammenhænge.

På trods af undervisernes forventningsniveau fortæller flere af de studerende, at undervisningen er med til at skabe nye måder at anskue deres arbejde på. Flere af de studerende fortæller, at undervisningen efterfølgende giver dem nye måder at 'tænke på deres arbejde på'. Det kan tyde på, at der skabes refleksion over egne handlinger på arbejdspladsen:

En studerende siger, at 'vi får jo nogle nye ting med tilbage og vi begynder at tænke på vores arbejde på en anden måde'. En anden følger op og siger, at der bliver sat ting i gang i forhold til dem selv. Hun siger, at det ikke kun er hendes kollegaer, at hun kan koble noget af det, som de taler om, men at hun også (sidste gang) begyndte at kunne se noget af i forhold til sig selv. (Bilag A1, d. 11.03.19, kl. 12.15)

Dette viser, at flere studerende selv kan lave nye koblinger ude i praksis på baggrund af undervisningen. Det tyder derfor på, at de studerende tager den nytilegnede viden fra undervisningen med ud i deres arbejdspraksis. Eksempler herpå er studerende Rosa, som fremhæver, at undervisningen giver mulighed for at 'bygge noget viden på', og at hun 'kan gå til opgaverne på en mere teoretisk måde' (Bilag R, l. 96-98). Hun uddyber:

Altså nogle af de problemstillinger man ser på arbejdspladsen, det er jo, det kan man, når man har sådan et fag som det her, som også handler meget om et eller andet sted om psykologi og mennesker i mellem og hvorfor vi ser på hinanden som vi gør. Så giver det da også en øjenåbner for det, i hvert fald hvorfor sker der det, der sker, øhm. (Bilag R, l. 98-102)

Undervisningen medfører, at Rosa kan se nye sammenhænge og gennem teori, kan reflektere over sine handlinger i sin arbejdspraksis. For Ewa fordrer undervisningen en bevidstgørelse af hendes vejledningspraksis: "*[...] jeg er blevet meget mere bevidst hvordan jeg skal planlægge studerendes forløb*" (Bilag E, l. 248-249). Undervisningen medfører, at Ewa handler anderledes på baggrund af sin nyerhvervede viden og ændrer måden, hun er sammen med de studerende på ude i praksis. De studerendes fremhævede sayings, kan ses som udtryk for, at undervisningen skaber refleksion. Denne refleksion udmønter sig i den måde, de

italesætter, at ny viden er med til at ændre eller forstå deres arbejdspraksisser i et nyt perspektiv.

Et andet perspektiv er, at studerende Liv særligt ser en overførbare til praksis, fordi undervisningen særligt er præget af forskellige didaktiske og læringsbaseret øvelser:

Altså det er jo meget sjovt, for det vi har om på skolen er jo det vi også selv skal bruge, kan man sige ikke. Så man kan jo virkelig trække nogle paralleller til: nå men vi skal lige op at stå, nå men vi skal også lige rystes rundt og I skal lige rykke bordene rundt. Det hele er jo det her læring og didaktik og pædagogik, så det hele øhm er jo noget vi også selv kan bruge i vores praksis. Så det er meget sjovt at se underviserne bruge det også. (Bilag L, l. 205-210)

Det kan tyde på, at øvelserne i undervisningen er med til at skabe refleksionsrum for studerende Liv, idet hun udtaler: *"[...] man er jo meget mere bevidst omkring det sådan: nå okay jamen nu skal vi være på stolene, nu skal vi være i grupper, det bruger vi meget, diskuter med sidemanden, diskuter i grupper og sådan noget ikke?"* (Bilag L, l. 212-214). Det, at Liv får lov til at koble teori og praksis gennem kropslige øvelser, gør undervisningen meningsfuld og implementerbar i hendes egen vejledningspraksis. Hertil fortæller studerende Liv, at undervisning på diplomniveau giver mening for hende, idet hun kan relatere det til sin egen praksis (Bilag L, l. 174-176). Liv finder særligt den øvelsesprægede undervisning inspirerende, hvilket gør, at hun skaber refleksion om egen vejledningspraksis.

Denne analysedel viser, at underviserne har en forståelse for, at de studerende har svært ved at tilegne sig teoretisk viden i undervisningen. Alligevel beretter de studerende, at de kan se undervisningens indhold give mening ude i deres arbejdspraksis. De kan tilgå og reflektere over arbejdsopgaver på en mere teoretisk måde, og der opstår bevidsthed om, hvordan de udfører vejledningsopgaver.

Medbestemmelse

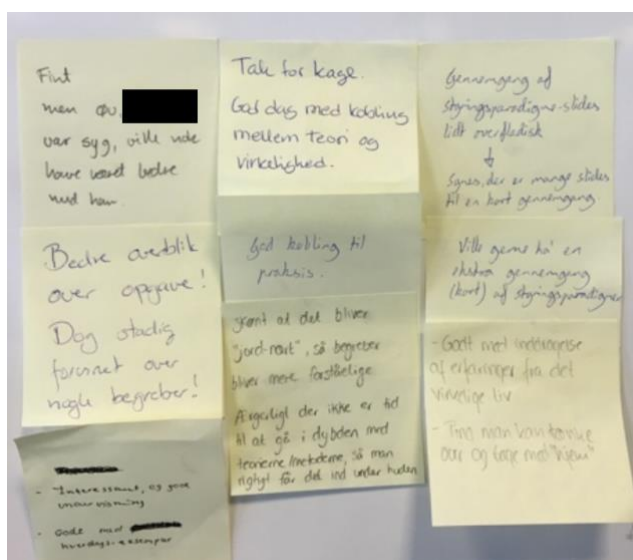
Som tidligere fremanalyseret er der en politisk forankring i begge undervisningspraksisser. Det er dog gennemgående for både Campus A og B, at de studerende inviteres til aktivt at vurdere, hvad undervisningen mangler at give indsigt i, eller hvad de ønsker mere undervisning i. I nedenstående analysedel

beskrives, hvordan undervisningspraksisserne er formet af medinddragende og medbestemmende aktiviteter, der, i et sociokulturelt læringssyn, kan fordre refleksion og engagement hos de studerende.

På Campus A opfordrer underviser Ole de studerende til at komme med kommentarer til undervisningen: *“Undervisningen afsluttes med at de studerende får en post-it, hvorpå de skal skrive en ting til Ole om undervisningen i dag”* (Bilag A1, d. 11.03.19, kl 14.20). Derudover fortæller han, at de gule post-it giver ham en fornemmelse af, hvad de studerende vil bruge mere eller mindre tid på næste undervisningsgang (Bilag A1, d. 11.03.19, kl 14.40). I undervisningspraksissen på Campus B, lader underviser Hanne de studerende være med til at beslutte, hvad dagens indhold skal tage afsæt i:

Hanne giver de studerende flere valg for hvad de skal nå i dag. Hanne ønsker håndsoprækning på om de studerende ønsker: lang tid til opgaven og mindre tid til undervisning eller lidt tid på opgaven og meget tid på undervisningens indhold. Det besluttet ved håndsoprækning at tage opgavens indhold nu i en kortere version, som kan være afklarende omkring afgangsprøjetets form, som er en synopsis. (Bilag B1, d. 14.03.19, kl 10.32)

Både på Campus A og B bliver de studerende således mødt af undervisernes intentioner om at tilrettelægge undervisningen, så de får opfyldt deres behov. Hvis vi medtænker ideologien bag en dialogisk undervisning, lægger underviser Ole op til, at de studerende aktivt skal reflektere over og nedskrive, hvad de mangler indsigt i. I henhold til Dysthe kan dét, selv at formulere sig, give anledning til en øget forståelse og indsigt (1997, s. 226). Hermed kan de gule post-it indgå som et materielt objekt, der fra et dialogisk perspektiv, er med til at skabe et læringspotentiale hos de studerende, idet de selv skal formulere, hvad de mangler indsigt i. Figur 10 viser et billede af, hvad de studerende yderligere har brug for undervisning i: ‘ekstra gennemgang



Figur 10: Billede af de studerendes ønsker for fremtidig undervisning (Taget af O2).

af styringsparadigmer', samt hvad der har været brugbart for dem: 'at inddrage erfaringer fra det virkelige liv'. De studerende fordres således til at skabe forståelse og refleksion, ved at skrive noget ned på baggrund af dagens undervisning. I henhold til Dysthe, har denne undervisningsform som udgangspunkt rødder i en monologisk tradition, medmindre underviseren inddrager de studerendes refleksioner og kommentarer efterfølgende (1997, s. 231). I den efterfølgende undervisning agerer underviser Ole ud fra de studerendes udsagn fra de gule post-it:

Ole hiver fat i de udsagn de studerende kom med sidste gang på gule post-it. Der var nogle, der sagde at Ole havde 'gået hurtigt hen over' styringsparadigmerne. Han har derfor forberedt en gennemgang af noget teori, der blev foreslået sidste gang. (Bilag A2, d. 25.03.19, kl. 9.02)

De studerendes udsagn indvirker på Oles handlinger og bliver omdrejningspunkt for en del af indholdet i den efterfølgende undervisning. De studerendes udsagn, på de gule post-it, kan i en dialogisk optik, ses som udtryk for, at de er aktive medskabere af egen læring, idet deres meninger får indflydelse på den fremadrettede undervisning. I forlængelse heraf udtaler underviser Hanne på Campus B, at: "*Og det kan jeg godt nogle gange sige: Hvad vil I have af udbytte i dag?*" (Bilag H, l. 230-231). Undervisningspraksisserne på henholdsvis Campus A og B er således bundet op på aktiviteter, der inviterer de studerende til aktivt at tage stilling til, hvad de mangler indsigt i og viden om. I et læringsperspektiv kan underviser Oles opfordring til, at de studerende skal skrive noget ned efter undervisningen, betragtes som en måde at imødekomme og anerkende de studerendes bidrag på. Dette er, ifølge Dysthe, en måde at fremme de studerendes engagement og samtidig en måde at udvise en forventning om, at de studerende er vidende mennesker, hvilket indvirker på den enkeltes lyst til at reflektere (1997, s. 235). Når vi trækker paralleller til voksenlæring, skabes de bedste forudsætninger for læring hos voksne netop ved, at alt ikke har en fastlagt struktur, men at der er plads og rum til, at de studerende kan komme med input og være aktive medskabere af egen læring.

Til trods for den politiske forankring i undervisningspraksisserne, tegner der sig alligevel et billede af, at undervisningspraksisserne på Campus A og B også medkonstitueres af aktiviteter, der er medinddragende og medskabende - inden for modulets rammer. Det ses altså, at undervisningspraksisserne trækker på traditioner fra et konstruktivistisk læringssyn, og faciliterer plads og rum til, at de voksne

studerende kan være medbestemmende.

Opsamling på forskellige rum for læring

Overordnet ses der to forskellige måder at tilgå forståelse af teori. Der ses tendenser til, at de studerende socialiseres ind i, at forståelse kan opstå på baggrund af en teori-praksis kobling og, at læring og vejledning kan tilgås gennem kropslig interagerende aktivitet. Sammenfattet trækkes der overvejende på en dialogisk undervisningstradition, der faciliterer læreprocesser gennem inddragelse og dialog, som fordrer de studerendes engagement og deltagelse. Til trods for lave forventninger fra undervisernes side til de studerendes forudsætninger for at tilegne sig teoretisk viden, formår de studerende at skabe sammenhænge og koblinger i forhold til egen arbejdspraksis. Derudover viser analysen, at der i undervisningen skabes rum for medbestemmelse, hvilket fordrer deltagelse, refleksion og et øget engagement fra de studerendes side. Den dialogiske undervisningstradition, forventninger fra henholdsvis de studerende og underviserne, deres intentioner og målsætninger er således med til at udgøre praksisarkitekturen for undervisningspraksissen.

7. Konklusion

Igennem vores analyse har vi undersøgt, hvordan de studerendes og undervisernes praktiske forståelser, intentioner og målsætninger indvirker på aktiviteter i undervisningspraksisserne. Vi har belyst, hvordan aktørerne deltager i praksisserne, og samtidig givet et billede af, hvordan deres deltagelse og aktiviteter er formet af traditioner, regler og materielle ressourcer. Sammenholdt udgør dette en kompleks fremstilling af undervisningspraksisernes arkitektur og hvorledes denne indvirker på rum for læring hos voksne. I nedenstående opridses, hvad der udgør denne praksisarkitektur.

Vores analyse viser tendenser til, at de studerende, gennem en samfundsmæssig socialisering, har indlejret en forståelse af, at livslang læring og efter-videreuddannelse er det mest naturlige og selvfølgelige at gøre i et globaliseret samfund. Det er i høj grad op til den enkelte at sikre egen fremtid på arbejdsmarkedet. Analysen viser, at voksne er med på præmissen om livslang læring samt at de er bevidste om, at arbejdsmarkedet udvikler sig mod en stadig større akademisering og, at de må udvikle sig i takt hermed for at være attraktive og konkurrencedygtige. Voksne som målgruppe er en kompliceret størrelse, fordi de har mange andre gøremål i livet foruden studiet. Vores analyse viser, at voksne navigerer i mange praksisser, og at det kan være udfordrende at få tid til det hele. Det interessante er dog imidlertid, at de fleste af de voksne informanter tilpasser studiet ind i resten af deres gøremål i livet. Efter- og videreuddannelse får således ikke lov til at fylde i hverdagen. Voksne prioriterer familie, arbejde og træning til for, at de netop kan være nærværende og koncentreret, når de afsætter tid til studiet.

Der eksisterer en politisk forankring i de lokale undervisningspraksisser, som på en og samme tid er med til at forme, hvordan der tales og handles. I de lokale undervisningspraksisser trækkes der på nationale retningslinjer, herunder studieordninger og bekendtgørelser, der begge er befordrende for de aktiviteter, der knytter sig til praksissen. Den politiske agenda om livslang læring konceptualiseres gennem studieordningens foreskrifter, der lokalt kan sikre, hvad de studerende skal opnå viden, færdigheder og kompetencer i.

Vores analytiske nedslag har især koncentreret sig om to lokale undervisningspraksisser. Her fremvises, at klasselokalets indretning kan være præfigurerende for forskellige undervisningsformer, som kan indvirke på vilkårene for læring. Men på trods af at rummets indretning trækker på en traditionel monologisk undervisningsform, ses det, at begge undervisere trækker på dialogiske traditioner for at skabe vilkår for læring. Dette gør de gennem dialog, interaktion og ved at skabe rum for refleksion. Nærmere beskrevet ses det, at voksne studerende anerkendes i, hvilken viden de besidder om praksis og opfordres til at inddrage denne i undervisningen. Undervisningen på diplomuddannelser bærer også præg af de voksnes medbestemmelse. De voksne opfordres til at reflektere over, hvad de ønsker mere undervisning i, hvilket fordrer både deltagelse, engagement og refleksion. Der ses overordnet to varierende måder at tilgå teoriforståelse. I én undervisningspraksis orienterer både underviser og de voksne deltagere sig efter nogle praktiske forståelser, hvor det mest selvfølgelige i tilegnelsen af ny viden, er at inddrage praktiske erfaringer og oplevelser. De voksne medbringer endda en klar forventning til undervisningspraksissen om, at teorien skal gøres praksis- og virkelighedsnær. I en anden undervisning indlejres de voksnes kropslige færdigheder og viden om at vejlede gennem øvelser og kropslig aktivitet. Her eksisterer der en klar forventning om, at øvelserne skal være overførbare til de voksnes arbejdspraksis. Samlet ses det, at de voksne ofte inddrages i undervisningen, og at den viden de besidder, betragtes som værdifuld. Gennem inddragelse af de voksnes praktiske erfaringer og oplevelser kobles undervisningen på. Dette kan, fra et læringsperspektiv forde både engagement, meningsfuldhed og deltagelse, hvilket har indflydelse på den voksnes læringsprocesser. Analysen demonstrerer således, at det i høj grad er op til den enkelte underviser at interagere med rummet og deltagerne på en inddragende og dialogisk måde, men at den voksne lærende bibringer klare forventninger til undervisningen. Analysen viser således, at underviserne på diplomuddannelser besidder viden om den voksne målgruppe og lader dem være med til at tilrettelægge noget af indholdet i undervisningen, således at det giver mening for dem. Den viser samtidig, at der på diplomuddannelser skabes dialogisk interaktion gennem forskellige didaktiske virkemidler, som er medfaciliterende for de voksnes indlevelse og engagement. Når voksne praktiserer livslang læring, skal det ske med afsæt i engagement og meningsfuldhed, for at skabe de bedste forudsætninger for læring.

Gennem analysen er der opstået en opmærksomhed på den tvetydighed, der er, når det er et krav at efter- og videreuddanne sig. Et krav om efter- og videreuddannelse kan, i et voksenlærings perspektiv, have indflydelse på læring og kan således være mindre fordrende for den enkeltes læreprocesser. Det paradoksale er dog, at der eksisterer en forventning fra arbejdspladsen til, at den enkelte medarbejder kommer tilbage med ny viden og kompetencer til at varetage de arbejdsopgaver, som efter- og videreuddannelsen giver rettigheder til. Denne forventning fra arbejdspladsens side kan, i et sociokulturelt læringssyn, være medfaciliterende for den enkeltes udviklings- og læringsrum. Det ligger altså en tvetydighed i, at krav om efter- og videreuddannelse kan ses som en barriere for læring, hvis den voksne ikke anser det som meningsfuldt og dermed deltager engageret. Omvendt kan en høj forventning fra arbejdspladsen netop indvirke på engagement og meningsfuldhed og dermed have indflydelse på læringspotentialer. I modsætning hertil viser analysen, at der ikke er tydelige forventninger fra arbejdspladsen, når efter- og videreuddannelse er noget, den voksne selv vælger til på baggrund af eget engagement og motivation. Voksne, der på egen opfordring vælger efter- og videreuddannelse til, vil, med afsæt i et voksenlærings perspektiv, være disponeret for et stort læringspotentialer. Dog kan lave forventninger fra arbejdspladsen, i et sociokulturelt læringssyn, ses som udtryk for et manglende engagement til, at den voksne skal anvende og bruge sin ny erhvervede viden og indsigt. Dette kan have indflydelse på, at den voksnes udviklings- og læringsrum begrænses. I et livslangt læringsperspektiv, kan der således stilles spørgsmålstegn ved, om arbejdspladserne ikke også har et medansvar for skabe de rette betingelser for voksnes livslange udviklings- og læringsrum.

8. Diskussion

Dette afsnit indeholder en diskussion af specialets validitet i forhold til produktion af empiri, og hvordan vi har været indvirket og udfordret under både observationer og interview. Slutteligt præsenteres en perspektivering, der behandler tematikken om, at manglende engagement fra arbejdspladsens side kan medføre, at livslang læring bliver et individuelt anliggende. Vi fremhæver hertil, at der fremover skal være fokus på, at læring og opkvalificering anskues i et livsbredt perspektiv.

Metodediskussion

I første delafsnit anlægges et kritisk perspektiv på vores observationstilgang. Dernæst diskuteres Nicolinis (2009) interviewtilgang, og hvorledes denne har skabt udfordringer i selve interviewsituationen.

Observationsudførelse

I nedenstående diskuteres måden vi har udført observationer på. Der henledes en kritisk opmærksomhed på, at aktørernes handlinger og respons ikke træder tydeligt nok frem i vores observationsnotater.

I den indledende kontakt med feltet var vi i dialog med en kontaktperson fra professionshøjskolen. Denne kontaktperson stod for at godkende vores tilstedeværelse i feltet. Godkendelsesprocessen var præget af mails frem og tilbage, hvor vi ofte blev mødt med en kritisk og reflektiv respons på vores problemstilling. Vi forsøgte gennem denne indledende forførelsesdans, at 'gøre os attraktive' for kontaktpersonen, således at hun ville åbne feltet for os. Hun italesatte, at vi kun måtte udføre generelle observationer af undervisningerne, at vi ikke måtte forstyrre mere end højst nødvendigt og at vi skulle værne om det fortrolighedsrum de, som uddannelsesinstitution, forsøgte at opstille. I bagklogskabens ofte bedrevidende lys er vi blevet opmærksomme på, hvordan denne dans frem og tilbage har indvirket på vores metodiske tilgang.

Som beskrevet er den grundlæggende antagelse i det praksisteoretiske perspektiv, at det er handlinger i hverdagen, der enten vedligeholder, reproducerer eller forandrer

samfundet (Jensen, 2013, s. 45). Når man arbejder praksisteoretisk, fordrer det dermed et fokus på aktørers kropslige og kontekstuelle handlinger og ligeledes, hvordan der responderes herpå. Som anvist i vores metodiske afsnit, reflekterede vi sammen over, hvordan vi kunne observere på konkrete sayings, doings og relatings, førend vi tog ud til undervisningspraksisserne. Vores refleksioner gik bl.a. på, at vi skulle observere på ansigtsudtryk, kropslige reaktioner og respons på undervisningen (jf. afsnit 4. Metodologi – Etnografiske overvejelser og indsamling af empiri). Set ud fra et kritisk blik, har vi ikke eksekveret dette til fulde. Igennem vores bearbejdning af det empiriske materiale og den refleksionsproces dette fordrer, er vi blevet opmærksomme på, at vi har ladet os påvirke af kontaktpersonens udmeldinger om 'generelle observationer og fortrolighedsrum'. En del af vores observationsnotater tager ofte afsæt i underviserens handlinger og ord, men efterlader de studerendes reaktion eller respons som et klingende hult tomrum. Herunder er et eksempel på et observationsnotat, der kun beskriver underviserens handlinger, og således ikke indeholder beskrivelser af de studerendes respons:

Hanne [markerer med genstand for at få opmærksomhed] og nu skal de studerende diskutere, hvad kan styrken være ved hvis de møder en studerende i praksis, som har den 'modsatte' læringsstil end dem de står sammen med lige nu. Hanne har pointeret at det er nemmest at vejlede andre der har samme læringsstil som en selv. (Bilag B1, d. 14.03.19, kl. 10.15)

Derudover kan en del observationsnotater netop karakteriseres som generelle og til en vis grad endda overfladiske:

De har skulle tale sammen i grupper på baggrund af nogle spørgsmål. Ole følger op på gruppearbejdet. Han spørger ud i klassen. De studerende taler ud fra deres praksis. Ole går hen til whiteboardet i midten af de to skærme. Her skriver han tematikker op, når grupperne fortæller om, hvad de har talt om i gruppearbejdet. Ole stod som før meget ved den højre skærm, står nu i midten tæt ved whiteboardet. (Bilag A1, d. 11.03.19, kl. 11.50)

Det italesatte 'fortrolighedsrum' har afholdt os fra at lade de studerendes ord og reaktioner fremstå tydeligt i vores observationsnotater. Med afsæt i det praksisteoretiske perspektiv kunne vi med fordel have observeret på, hvordan de studerende reagerede og responderede på underviserens handlinger, hvordan deres kropssprog kunne fortælle noget om deres befindtlighed i praksissen, og om de blev særligt aktive eller engagerede, under særlige former for undervisning frem for andre

etc. Kroppen har, som Buch beskriver det, en særlig plads i praksisteorien (2017, s. 102). Der er altså en kritik i, at vi ikke har observeret mere på de studerendes handlinger og udtryk. Det havde eksempelvis været fordelagtigt for os, hvis vi havde observeret mere nøgternt på studerende Ewas deltagelse og engagement i undervisningen. Som fremhævet i analysen er Ewas deltagelse i undervisningen bundet op på et krav om at efter- og videreuddanne sig, og hendes befindtlighed heri konnoterer negativt - 'den skal bare overstås'. Sammenholdt med et voksenlærende perspektiv har vi peget på, at kravet om efter- og videreuddannelse kan have indflydelse på, at der opstår barrierer for læring, hvis og såfremt det ikke opleves som meningsfuldt for den enkelte. Hvis vi havde observeret på Ewas handlinger og deltagelse i undervisningen, ville vi havde været i stand til at nuancere, anfægte eller understøtte vores påstand om barrierer for læring. Det kan således anfægtes, om vores observationsnotater har været udførlige nok, og om vi har formået, at konkretisere praksissernes handlinger tydeligt nok til at forstå de aktiviteter, der er medkonstituerende for læringsrum på diplomuddannelser. Modsat kan vi argumentere for, at vi, efter bedste intentioner, har søgt at imødekomme feltets præmisser og således værnet om 'fortrolighedsrummet'. Det er som de amerikanske sociologer Gary Allan Fine og David Shulman skriver: *"etnografer er ofte nødt til at tage til takke med, hvad der kan fås. Det er sjældent [...] at vi tager kontakt til den perfekte organisation [...] og påbegynder en problemfri etnografisk undersøgelse"* (Fine & Shulman citeret i Kyed & Pedersen, 2018, s. 182).

Diskussion af Interview to the Double

Dette afsnit diskuterer, hvordan interviewenes inspiration af Nicolinis 'Interview to the Double' (ITTD), blev en udfordring i selve interviewsituationen. Derudover belyses, hvilken betydning dette havde for tolkningen af aktørernes svar. Nicolini beskriver, at ITTD er en *"methodology for articulating and re-presenting practice"* (2009, s. 196). Derfor fandt vi som udgangspunkt denne metode relevant under interviewene, fordi tilgangen giver mening i forbindelse med det praksisteoretiske udgangspunkt for specialet. Vi var således interesseret i at få indsigt i de praksisser, som de studerende og underviserne var en del af ud over undervisningspraksissen. Samtidig var vores intention at få dem til at beskrive, hvordan de så sig selv indgå i de praksisser, som vi observerede på. Ifølge Nicolini er den ideelle interviewsituation, i et ITTD perspektiv, meget løst struktureret, idet det vil åbne op

for respondentens egen prioritering af praksisbeskrivelser (2009, s. 200). Til trods for at Nicolini argumenterer for meget løse interviewsituationer, valgte vi at læne os op ad en semistruktureret interviewguide. Tanggaard og Brinkmann mener, at en semistruktureret interviewguide både giver struktur på interviewet, men at det samtidig skaber mulighed for at forfølge informanternes egne fortællinger og være kreativ i interviewsituationen (2015a, s. 38). En semistruktureret interviewguide er tilvalgt, fordi meget løse interviewsituationer kan være vanskelige at styre og kan medføre at sidde tilbage med empiri, som er bred og 'flyvsk'. Derudover er vi endnu ikke rutinerede forskere og interviewere og derfor giver en let struktur mulighed for, at sikre svar på dét vi ønsker viden om i interviewsituationen. En semistruktureret interviewguide giver stadigvæk mulighed for, at vi kan spørge uddybende ind til aktørens fortællinger.

ITTD-metoden lægger op til at forskeren, i interviewsituationen, beder aktøren om at beskrive sin hverdag i 2. person på en sådan måde, at forskeren kan træde i aktørens sko dagen efter og udføre samme aktiviteter (Nicolini, 2009, s. 196). Vores forståelse af en 2. personsbeskrivelse er: *“Så skal du tage bilen, køre ud til campus og her skal du nok lede efter en parkeringsplads. Herfra går du op i klasselokalet, måske som den første, sætter dig på en stol, og åbner din computer, osv.”* (Eget eksempel). Det vil sige, at de skal tale direkte til forskeren og fortælle, hvilke handlinger forskeren skal gøre for at kunne kopiere aktøren i de pågældende hverdagsaktiviteter. Denne form for beskrivelse bør, ifølge Nicolini, medføre en mangfoldig beskrivelse af en praksis, indeholdende *“critical aspects of the discursive and moral environment within which practice unfolds”* (2009, s. 196). De kritiske aspekter giver mulighed for at få en indsigt i, hvordan aktøren forholder sig til at indgå i praksissen, udover blot at være en del af den. Indledningsvist ved interviewene introducerede vi aktøren til metoden og forklarede hvorfor, vi ville spørge meget detaljeret ind til deres hverdagsaktiviteter. Nicolini beskriver, at denne øvelse netop kan være svær, idet man beder aktørerne om at tale ind i en *“specific discursive performance”* (2009, s. 199). Herunder er et eksempel på dette fra interviewet med underviser Hanne:

I2: Ja. Og det kan være at jeg lige skal tilføje at jeg igennem vores, eller mit interview kommer til at stille dig nogle spørgsmål, hvor jeg rigtig godt kunne tænke mig at du giver mig nogle instruktioner på hvad jeg skulle gøre hvis nu jeg skulle komme i dine sko, og det handler. Altså det lyder, altså det kan godt være at det lyder lidt mærkeligt, men det handler om, det

tager afsæt i det teoretiske perspektiv som vi har valgt at arbejde med, som er det praksisteoretiske perspektiv. Jeg ved ikke om du kender til det?

H: Okay, jo jo jo jo.

I2: Og der er vi nemlig rigtig interesseret i de her ret nøjagtige beskrivelser af dine handlinger. (Bilag H, l. 12-20)

På trods af en indledende forklaring af metodens tilgang oplevede vi, at flere af aktørerne havde svært ved at fortælle om deres hverdagsliv i 2. person, altså at forklare hvordan vi skulle udføre samme handlinger f.eks. dagen efter. I nedenstående eksempel starter forskeren ud med at bede den studerende Jette om at beskrive i 2. person:

I2: Øhm, kan du prøve, hvis jeg nu var dig og skulle komme til en undervisning, kan du prøve og beskrive hvordan jeg så ville dukke op til en undervisningsdag, hvad ville jeg gøre?

J: Altså du tænker på, hvordan du ville forberede dig?

I2: Blandt andet, ja ja.

J: Uhm, altså nu er det jo mandag undervisningen har været her. Så mit typiske eller **dit** typiske forløb ville være fredag som det sidste inden **du** ville gå hjem fra arbejde, at **du** går ind og tjekker op på [professionshøjskolens navn] side, hvad har de lagt op, er der noget **jeg** skal forberede hen over weekenden og så er det først der, **jeg** egentlig tager det med hjem og bruger weekenden op til undervisningsdagen om mandagen på at forberede **mig**. (Bilag J, l. 91-100, egne markeringer)

Som det fremgår af citatet starter den studerende Jettes fortælling i 2. person, men efter få sætninger taler Jette igen i 1. person. Det kan tyde på, at denne måde at fortælle om sin hverdag kan virke unaturlig, og derfor bliver det svært for os at fastholde aktøren i 2. persons fortællingen. Alligevel får vi, i interviewet, detaljerige beskrivelser i beretningen, uanset om det er fortalt ud fra et 1. eller 2.persons perspektiv. Nicolini fremhæver, at metoden både skaber beskrivelser af handlinger, men samtidig udfolder disse gennem refleksion (2009, s. 198).

Nogle aktører misforstår helt spørgetilgangen og ender med at flytte fokus til den rolle, vi som forskere har og hvem vi er, og hvordan vi med vores baggrund ikke kan udføre samme opgave. Det næste citat er et eksempel, hvor vi forsøger at få underviser Hanne til at beskrive, hvordan vi eller en kollega skal udføre hendes undervisning:

Og der vil jeg jo sige at der kan du jo ikke, du kan jo ikke tage den måde jeg gør det på, fordi din hovedregel er at du er simpelthen nødt til at være en autentisk underviser. Og det betyder jo [...], så kan du jo ikke bare tage det fra en gammel underviser [...]. (Bilag H, l. 162-166)

I denne del af interviewet fremhæver Hanne vores forskellige baggrunde og hvordan vi ikke kan afvikle hendes undervisning, men skal udvikle vores egen tilgang. Nicolini fremhæver, at en måde at beskrive gennem en fiktiv 2. person, kan være at erstatte denne form med en kollega, som kan være lettere for aktøren at relatere sig til (2009, s. 199). På trods af formuleringen fra forskeren om, at Hanne kan beskrive hendes arbejdsgang for en kollega, kommer hun med samme svar, at det er individuelt. Hanne har en pointe i, at ingen kan undervise ens, og i dette tilfælde falder metodens formål til jorden. Dette sker, da Hannes fortælling ikke bliver en beskrivelse af hendes undervisningspraksis, men mere en afklaring af vores indbyrdes forskelligheder. I dette tilfælde formår vi ikke, at få Hanne til at tale ind i den specifikke diskursive performance om, at beskrive hendes undervisningspraksis gennem en kollega eller i 2. person.

I et forsøg på at være stringent i vores måde at introducere denne metodik, har vi formået at spænde ben for os selv, hvilket afspejler sig i, at vi tidligere ikke har arbejdet med denne spørgemetodik. Dog kunne vi trække på tidligere erfaringer med at arbejde med et praksisteoretisk perspektiv, og derfor anvendte vi i nogle tilfælde også uddybende spørgsmål som: hvad gjorde du? hvad sagde du?, når aktøren ikke formulerede sig i 2. person. Nicolinis eksempel i artiklen handler om en processuel arbejdsgang ved et samleband (2009, s. 198). Det kan tænkes, at det i en sådan praksis kan være nemmere at forklare, hvordan en anden skal kunne tage over, frem for hvordan en hverdagslivspraksis, der er forankret i en aktørs følelser, tanker og motivation, kan kopieres.

Det kan i vores tilfælde tyde på, at måden hvorpå vi beskrev, at aktøren skulle berette i 2. person forvirrer mere end den gør gavn. Vi må flere gange justere nogle af aktørens forståelse af, hvad meningen med denne metode er, og dette giver nogle mindre betydningsfulde beskrivelser af de emner, som vi ønsker viden om. Dette har selvfølgelig præget interviewets indhold, hvilket betyder, at nogle af de detaljerede

beskrivelser af aktørernes praksisser til tider har fået et andet fokus. Dette har medført, at vi, til tider, har manglet detaljerede beskrivelser af informanternes handlinger.

Perspektivering

Denne perspektivering er med til at fremhæve, at diskursen om livslang læring bliver et individuelt ansvar, når der gennem den politiske agenda sættes krav til opkvalificering af arbejdsstyrken jf. afsnit 1. - Indledning. Afsnittet tager udgangspunkt i at nogle arbejdspladser ikke har forventninger til, at medarbejderne efter- og videreuddanner sig eller implementerer deres nye viden. Vi ønsker således at skabe et perspektiv på, at livslang læring og opkvalificering bør have et livsbredt fokus, hvor arbejdsgiverne er med til at tage ansvar for at skabe livslange udviklings- og læringsrum.

Annette Lorentsen og Kim Niemanns forskning om voksnes rammer for efter- og videreuddannelse, viser allerede i 2006-2007 tendenser til, at studerende på voksen-, efter- og videreuddannelser selv skal skabe balance mellem familieliv, studie og arbejdsliv, på trods af kravet om opkvalificering (2010, s. 80). Hermed forstår vi, at det på trods af et overordnet krav om at opkvalificere sig bliver et individuelt anliggende at efter- og videreuddanne sig. Det tyder på, at denne forståelse fortsat gør sig gældende ca. 12 år senere i 2019. Vi hentyder her til vores analytiske fund om, at det kan være op til den enkelte medarbejder, at implementere og anvende den nyerhvervede viden i arbejdslivet, på grund af manglende engagement og forventninger fra arbejdspladsen. Det er derfor relevant at fremhæve definitionen af livslang læring fra EU-kommissionens, som bl.a. indeholder: "*personal, civic and/or employment-related perspective*" (citeret i Dehmelt, 2006, s. 56). Definitionen lægger op til, at livslang læring bør være et personligt, men også arbejdsrelateret fokus. På baggrund af dette finder vi det interessant at trække på, forsker i voksenlæring, Ronald Barnetts distinktion mellem livslang læring og livsbred læring. Barnett påpeger, at livslang læring er læring over tid, gennem hele livet, og at uddannelse er en læringsaktivitet, der sker i dette tidsperspektiv (2010, s. 2). Livsbred læring skal derimod forstås ud fra et andet tidsperspektiv: "*lifewide learning is learning in different spaces simultaneously [...] It is literally learning across an individual's lifeworld at any moment in time*" (Barnett, 2010, s. 1, 2). Med denne forståelse sker

læring på tværs af individets livsverdener, og vi foreslår således at arbejdspladsen udviser et engagement for, at medarbejderne inddrager den viden de tilegner sig, når de uddanner sig. Anskuer vi dette i et sociokulturelt læringsperspektiv, bygger vilkår for læring bl.a. på engagement og et højt forventningsniveau (jf. Dysthe, 1997, s. 233, 235).

Vi foreslår således, at arbejdsgiverne skaber læringsudviklende rammer omkring de medarbejdere, der efter- og videreuddanner sig. At de fordrer en kultur og et miljø på arbejdspladsen, der indeholder høje forventninger til og engagement i medarbejderens ny erhvervede viden. I henhold til forskning udført om læring på jobbet fremhæves det, at der er stor sammenhæng mellem et højt læringsudbytte og opbakning fra ledelsen (Holt Larsen, Svabo, Andersen, Hjalager, Leth & Scheuer, 2002, s. 10). Hertil foreslås gode rutiner og struktur omkring feedback og medarbejder supervision, som metoder til at skabe et fordrende læringsrum (Holt Larsen et al., 2002, s. 51-52). Kemmis et al. pointerer dog, at forandring af en læringspraksis kræver indsigt i de specifikke kulturel-diskursive, materiel-økonomiske og social-politiske arrangementer, der er med til at opretholde og reproducere den pågældende praksis (2014, s. 154). Derfor foreslår dette speciale, at der nærmere skal forskes i, hvilke arrangementer der kan influere på læringsrummet ude på arbejdspladserne, for at forstå hvilke barrierer og udfordringer, der kan influere herpå. Dette kan dermed tjene som bud på, hvordan arbejdspladserne kan udforske deres arbejdskultur, og hvordan denne kan være med til at skabe et forventningsniveau, der fordrer læring hos voksne. Det kan samtidig være en måde at sende et signal om, at livslang læring er et fælles anliggende og ikke kun et individuelt ansvar. Dette kan forhåbentligt medføre, at den viden, vi har på det danske arbejdsmarked, kommer i spil og at danske arbejdspladser herved forbliver konkurrencedygtige på det globale marked.

9. Litteraturliste

- Alvesson, M. (2003). Methodology for close up studies - Struggling with closeness and closure. *Higher Education*, 46(2), 167–193.
- Barnett, R. (2010). Life-wide education: a new and transformative concept for higher education. I *Enabling a More Complete Education* (s. 1–13). Lokaliseret d. 14.05.19 via: <http://lifewidelearningconference.pbworks.com/E-proceedings>
- Bekendtgørelse af lov om åben uddannelse (erhvervsrettet voksenuddannelse) m.v., LBK-814-21-06-2018 (2018). Lokaliseret d. 12.03.19, via: <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=202175>
- Brinkmann, S. (2015). Etik i en kvalitativ verden. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard. (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. udg., s.463-479). København: Hans Reitzels Forlag.
- Bryman, A. (2012). Getting started: reviewing the literature. I A. Bryman (Red.), *Social research methods*. (4.udg., s. 98-128). Oxford University Press.
- Buch, A. (2016). Velfærdsorganiseringens logik: Uddannelsesplanlægning. *Praktiske Grunde. Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab* (3-4), 109-126.
- Buch, A. (2017). Materialitet, krop og læring – et praksisteoretisk perspektiv. I Larsen, K. & Martinussen, M. (Red.). *Materialitet og læring* (s. 99- 122). Frydenlund Academic.
- Böttcher, L., Kousholt, D., & Winther-Lindqvist, D. (2018). Indledende refleksioner over analyseprocesser og kvalitetsdimensioner. I L. Böttcher, D. Kousholt, & D. Winther-Lindqvist (Red.), *Kvalitative analyseprocesser: med eksempler fra det pædagogisk psykologiske felt* (s. 17–38). Samfundslitteratur.
- Christensen, G., & Buch, A. (2016). Arkitektur og læring i akademiske forskningspraksisser. *Kognition & Pædagogik: Tidsskrift Om Tænkning Og Læring*, 26(102), 10–25.
- Databeskyttelsesloven - Lov om supplerende bestemmelser til forordning om beskyttelse af fysiske personer i forbindelse med behandling af personoplysninger og om fri udveksling af sådanne oplysninger. LOV-2018-05-23-502 (2018). Lokaliseret d. 19.04.19 via: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=201319>

- Dehmel, A. (2006). Comparative Education Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. *Comparative Education*, 42(1), 49–62.
- Diplombekendtgørelsen - Bekendtgørelse om diplomuddannelser. BEK-1012-02-07-2018 (2018). Lokaliseret d. 11.03.19, via:
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=202259>
- Duch, H. (2018). Fra klasseundervisning til gruppearbejde og tilbage igen. *Cepra-Striben*, (23), 44-53.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum: skrivning og samtale for at lære*. Klim.
- Ehlers, S. (2009). Livslang læring som politisk strategi i 1900-tallets Danmark. Lokaliseret d. 07.05.19 via: <http://www.uddannelseshistorie.dk/images/pdf/a2009-sren-ehlers.pdf>
- EVA. (2006). *CVU'ernes diplomuddannelser*. Lokaliseret d. 02.05.19 via:
<https://www.eva.dk/voksen-efteruddannelse/cvuernes-diplomuddannelser>
- EVA. (2007). *Diplomuddannelserne - Flexibilitet og gennemslugtighed*. Lokaliseret d. 02.05.19 via: <https://www.eva.dk/videregaaende-uddannelse/diplomuddannelserne-flexibilitet-gennemslugtighed>
- Field, J. (2006). Preface. I J. Field (Red.), *Lifelong learning and the new educational order*. (2. udg., s. 1-8). UK: Trentham Books.
- Frederiksen, M. (2015). Mixed Methods-forskning. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard. (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. udg., s.197-213). København: Hans Reitzels Forlag.
- Halkier, B., & Jensen, I. (2008). Det sociale som performativitet. *Dansk Sociologi*, 19(3), 49–68.
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1(1), 3-14.
- Harper, D. (2010). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13–26.

- Hastrup, K. (1999). Humanistik teori i praksis: subjekt og objekt. I K. Hastrup (Red.), *Viljen til viden: en humanistisk grundbog*. (s. 133-151). Gyldendal.
- Holt Larsen, H., Svabo, C., Andersen, T., Hjalager, A-M., Leth, C., & Scheuer, S. (2002). *Læring på jobbet - et overblik*. Gylling: Narayana Press.
- Illeris, K. (2003). *Voksenuddannelse og voksenlæring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2005). Hvad er det særlige ved voksnes læring? I C. Nejst Jensen (Red.), *Voksnes læringsrum* (s. 50-63). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Jensen, I. (2013). *Grundbog i kulturforståelse* (2. udg.). Samfundslitteratur.
- Jensen, I. (2016). Et praksisteoretisk perspektiv på kulturbegrebet. Bidrag til studier af social eksklusion. I A. Bilfeldt; I. Jensen; J. Hansen. (Red.), *Social eksklusion, læring og forandring*. (s. 183-201). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer Singapore.
- Kristiansen, S., & Krogstrup, H. K. (2015a). Observationsmetoden og dens former. I S. Kristiansen & H. K. Krogstrup. *Deltagende observation* (2. udg., s. 44-66). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kristiansen, S., & Krogstrup, H. K. (2015b). Feltroller og feltrelationer. I S. Kristiansen & H. K. Krogstrup. *Deltagende observation* (2. udg., s. 44-66). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). Transskription af interview. I S. Kvale & S. Brinkmann. *Interview - Introduktion til et håndværk*. (2. udg., s. 199-210). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kyed, M., & Pedersen, O. (2018). Organisationsetnografi - om at analysere organisationspraksis. I M. H. Jacobsen & H. L. Jensen (Eds.), *Etnografier* (s. 175-201). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lorentsen, A., & Niemann, K. (2010). *150 km/t på en grusvej - Om voksnes rammer for efter/videreuddannelse*. Aalborgs Universitetsforlag.

- Milana, M. (2012). Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 103–117.
- Nicolini, D. (2009) Articulating Practice through the Interview to the Double. *Management Learning*, 40(2), 195-212.
- Nye kompetencer hele livet. (2017). Undervisningsministeriet. Lokaliseret d. 28.03.19 via: <https://www.uvm.dk/publikationer/uddannelser-for-voksne/2017-nye-kompetencer-hele-livet>
- Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243–263.
- Retsinformation.dk. Bekendtgørelse om eksamen og censur ved universitetsuddannelser (eksamensbekendtgørelsen), BEK 1062-2016-06-30 (2016). Lokaliseret d. 14.04.19 via: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=183445>
- Rådet for den Europæiske Union (2008). *Resolution om bedre integration om livslang læring i strategierne for livslang læring*. Den Europæiske Unions Tidende (s. 4-7). Lokaliseret d. 05.05.19 via: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DA/ALL/?uri=CELEX%3A42008X1213%2802%29>
- Schatzki, T. (2002). The site of the Social. I T. Schatzki, *The Site of the Social: A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. (s. 123-188) Penn State University Press.
- Schatzki, T. (2012). A Primer on Practices - theory and research. I. J. Higgs; R. Barnett; S. Billett; M. Hutchings & F. Trede. (Red.), *Practice-Based Education: Perspectives and Strategies* (s.13-26). Sense Publishers.
- Sonne-Ragans, V. (2012). Subjekt/objekt modstillingen. I V. Sonne-Ragans (Red.), *Anvendt videnskabsteori: reflekteret teoribrug i videnskabelige opgaver* (s. 133–154). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

- Szulevicz, T. (2015) Deltagerobservation. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard. (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. udg., s.81-96). København: Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015a). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard. (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. udg., s. 29-53). København: Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015b). Formidling af kvalitativ forskning. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. udg., s.533-559). København: Hans Reitzels Forlag.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2008). *Kvalifikationsrammen for videregående uddannelse*. Lokaliseret d. 28.04 19, via: https://ufm.dk/uddannelse/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/kvalifikationsrammer/andre/dk-videregaaende/kvalifikationsramme_dk_videregaaende_uddannelse_20080609.pdf
- Ulstrup, E., & Jeppesen, M.B.H. (2010). Dialogiske læringsrum med plads til hjerne og hjerte. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 5(9), 59–62.
- Undervisningsministeriet. (2007). *Danmarks strategi for livslang læring - Uddannelse og livslang opkvalificering for alle*. Lokaliseret d. 28.04 19, via: <http://static.uvm.dk/publikationer/2007/livslanglaering/livslang-laering.pdf>
- Undervisningsministeriet. (2018). Voksen- og efteruddannelsessystemet. Lokaliseret d. 11.03.19, via: <https://uvm.dk/uddannelsessystemet/overblik-over-det-danske-uddannelsessystem/voksen-og-efteruddannelsessystemet>

10. Artikel

Når voksne praktiserer livslang læring

- et praksisteoretisk perspektiv på efter- og videreuddannelse

Ida Hjortshøj Lindgren og Rikke Stennei Vaabengaard

Stud. mag i Læring og forandringsprocesser

Institut for Læring og Filosofi

Aalborg Universitet - København 2019

Abstract

Denne artikel undersøger, hvad der er på spil, når voksne praktiserer livslang læring. Dette gøres med afsæt i et praksisteoretisk perspektiv og sociokulturelt læringssyn. Artiklen bygger på en undersøgelse, der belyser, hvordan der skabes læringsrum for voksne på diplomuddannelser. På baggrund af observationer og interview er undersøgelsen kommet frem til, at undervisningen overordnet trækker på dialogiske undervisningstraditioner, som skaber interaktion og deltagelse. Vi kritiserer livslang læring for at være et individuelt ansvar og snævert fortolket. Artiklen lægger op til, at ny forskning undersøger inddragelse af ny viden på arbejdspladserne.

Livslang læring i en efter- og videreuddannelses kontekst

Livslang læring som begreb, kan spores tilbage til UNESCOs verdenskonference i 1949, og særligt til 1970'erne, hvor OECD og EF lancerede de første dokumenter, der omhandlede livslang læring (Ehlers, 2009, s 40; Dehmel, 2006, s. 51). I 1990'erne begynder livslang læring for alvor at peake på den internationale bane, fordi begrebet anvendes som et politisk argument, som svar på globaliseringens udfordringer (Dehmel, 2006, s. 51-52). I 2008 vedtog Rådet for den Europæiske Union en resolution, som især fremhæver, at en strategi for livslang læring, skal være med til at sikre karrieremuligheder og udviklingsrum (Rådet for den Europæiske Union, 2008, s. 4). Der har fra international side været fokus på, at livslang læring er en måde at imødekomme globaliseringen og hertil være konkurrencedygtige på verdensplan. For at være konkurrencedygtige på det internationale markedet, skal Danmark derfor være et førende videnssamfund. Et af hovedtemaerne i Danmarks strategi for livslang læring - Uddannelse og livslang kvalificering for alle, lyder -, at Danmark skal være stærkt konkurrencedygtigt og at uddannelse og livslang opkvalificering, er midlet til at imødekomme dette (Undervisningsministeriet, 2007, s. 3). Herefter efterlades et spørgsmål om, hvordan uddannelse og livslang opkvalificering praktiseres på danske uddannelsesinstitutioner. Tidligere forskning om diplomuddannelser i Danmark kommer bl.a. frem til, at voksne på diplomuddannelser i høj grad er tilfredse med, at arbejdsrelaterede erfaringer inddrages i samspillet mellem teori og praksis, uddannelsesforløbet og deres egen evne til fremover at klare arbejdsopgaver (EVA, 2006, s. 37, 46). Hertil kommer et perspektiv om, at voksne er en kompliceret størrelse, der kæmper mod nogle 'hårde odds',

fordi de skal balancere familie, arbejde og fritid sideløbende med opkvalificering (Lorentsen og Niemann, 2010, s. 125). Hverken rapporten fra EVA (2006) eller Lorentsen og Niemanns (2010) bidrag til forskningen har et læringsteoretisk afsæt og giver endvidere ikke et billede af, hvordan læring praktiseres og situeres i lokale undervisningskontekster. Med dette som afsæt er artiklens formål at bidrage til den manglende forskning herom. Dette gøres ved at undersøge, hvordan erkendelse og læring sker gennem deltagelse i undervisningspraksisser på to forskellige diplommoduler.

Etnografisk tilgang

Artiklen udspringer af en større undersøgelse, der er udformet på baggrund af etnografisk deltagelse på to forskellige diplommoduler. Modulerne er placeret på to forskellige Campi, men hører under samme Professionshøjskole. Det ene modul er en del af en fuld Diplomuuddannelse i offentlig forvaltning og administration. Der er ti studerende tilknyttet, som hovedsageligt arbejder med administrative opgaver i offentlige institutioner. Det andet er et modul i klinisk vejledning. Dette modul udbydes uafhængigt en hel sundhedsfaglig uddannelse og er særligt i den forstand, at det er et krav at gennemføre dette modul for at kunne varetage rollen som klinisk vejleder. Der er 24 studerende på dette modul, som har forskellige sundhedsfaglige baggrunde, såsom bioanalytiker, diætist, sygeplejerske m.fl. Empirien består således af tre observationsdage, interviews med to undervisere og fire studerende. Det metodiske afsæt dækker således over forskellige og kombinerede etnografiske tilgange, som ifølge Hammersley, kan være med til at nuancere de aktiviteter og perspektiver, der forskes i (2006, s. 4).

Et praksisteoretisk perspektiv

På baggrund af et praksisteoretiske perspektiv giver denne artikel et teoretisk blik på, hvordan erkendelse og læring skabes på baggrund af handlinger og aktiviteter knyttet til to undervisningspraksisser. Med afsæt i den australske professor Stephen Kemmis et al.s (2014) praksisteoretiske tilgang er det muligt at konkretisere og operationalisere komplekse sammenvævede undervisningspraksisser. Når vi vil forstå, hvordan der skabes læringsrum for voksne på diplomuddannelser, foranlediger det praksisteoretiske perspektiv, at vi er nødt til at tage afsæt i, hvad der konkret siges og gøres samt, hvordan der i undervisningspraksissen relateres til humane og nonhumane objekter (jf. Christensen og Buch, 2016). Ud fra Kemmis et al.s perspektiv beskrives, hvordan aktørerne gennem arrangementer som de kulturelt-diskursive - sproget, de materielt-økonomiske - aktiviteter og handlinger og de social-politiske - regler og roller, alle er med til at præfigurere, muliggøre og begrænse en praksis (Kemmis et al., 2014). Samtidig undersøges, hvordan de handlinger og aktiviteter, der knytter sig til undervisningspraksissen, er en del af en social, historisk og materiel kontekst (jf. Christensen og Buch, 2016). Som supplement til det praksisteoretiske perspektiv inddrages læringsteoretikerne Olga Dysthe (1997) og Knud Illeris' (2003) syn på læring. Dysthes teoretiske indblik i monologiske og dialogiske undervisningsformer anvendes til at forstå hvilke læringstraditioner, der trækkes på i undervisningskonteksten, samt til at belyse, hvorledes disse kan ses som medfaciliterende for deltagelse, engagement og forventning.

Illeris' pointer inddrages som afsæt til at begrunde hvilke betingelser, der er medkonstituerende for voksnes læreprocesser.

Undersøgelsens pointer

Reproducering af den politiske dagsorden

Voksne der studerer på en diplomuddannelse taler ind i en diskurs om, at uddannelse og opkvalificering italesættes som den enkeltes pligt og ansvar. Efter- og videreuddannelse performs således som en måde at imødekomme en stigende akademisering og som en måde, at vedblive at være attraktiv og konkurrencedygtig på arbejdsmarkedet. De studerendes diskursive italesættelse og performance i uddannelseskonteksten er således med til at reproducere de politiske magtrelationer, der sætter livslang læring på dagsordenen, som et middel til at være konkurrencedygtig. Der ses herved en tendens til, at livslang læring og efter- og videreuddannelse forekommer naturligt og selvfølgeligt. De sociale og politiske forhold ses tydeligt i undervisningspraksissen, hvor studieordninger og diplombekendtgørelsen fylder som en materiel foranstaltning, der er rammesættende for undervisningens overordnet indhold og hvilken viden, færdigheder og kompetencer der efter endt eksamen fordres.

Lokale undervisningspraksisser

Begge undervisninger trækker overvejende på dialogiske undervisningstraditioner, som inviterer de voksne studerende til at deltage aktivt i undervisningen. Det generelle billede i undervisningerne er, at der tales ind i en diskurs, der betragter de voksne som vidende, reflekterende og autonome. Det kommer særligt til udtryk i form af de aktiviteter, der knytter sig til undervisningerne, hvor de voksne, inden for studieordningens rammer, har medindflydelse på undervisningens indhold. Det er dog værd at fremhæve, at de to undervisninger adskiller sig fra hinanden i måden at konstruere læringsrum på. I den ene undervisning socialiseres de studerende ind i en undervisningskontekst, hvor det mest naturlige og selvfølgeligt, i tilegnelsen af ny teoretisk viden, er at koble teori og praksis. I den anden undervisning socialiseres de studerende ind i læringstraditioner, der medtænker hvordan rum og materialitet kan fordre interaktion og dialog. Her ses det, at de studerende indlejrer kropslige færdigheder og viden om at vejlede gennem øvelser og kropslig aktivitet. Det generelle billede er, at undervisningspraksisserne fordrer dialog, deltagelse og engagement, som fra et sociokulturelt læringssyn er med til at facilitere læreprocesser.

Egen vilje vs. krav til efter- og videreuddannelse

Som beskrevet vises, at de voksne studerende generelt både taler med om og handler ind i diskursen om livslang læring. Med afsæt i et voksenlæringsperspektiv vil netop disse voksne være disponeret for et stort læringspotentiale, idet læring er tilvalgt på baggrund af motivation og engagement. Det interessante er dog, at undersøgelsen viser tendenser til, at der ikke er tydelige og klare forventninger fra arbejdspladsen, til at den studerende skal inddrage sin nye viden eller varetage andre arbejdsopgaver. Disse manglende forventninger fra arbejdspladsen kan, i et sociokulturelt læringssyn, ses som udtryk for arbejdspladsens manglende engagement og således være begrænsende for den enkeltes udviklings- og

læringsrum. Der er derudover en tvetydighed i læringspotentiallet, når det er et krav, at voksne skal efter- og videreuddanne sig. Et krav om uddannelse og læring trækker på nogle sociale og politiske forhold og kan, i et voksenlæringsperspektiv, skabe barrierer for læringspotentiallet, hvis det ikke forekommer meningsfuldt for den enkelte. Omvendt ser vi en tendens til, at et krav om efter- og videreuddannelse kan medføre høje forventninger fra arbejdspladsens side til, at den voksne skal inddrage og anvende sin nye viden. Fra et sociokulturelt læringssyn kan denne forventning være medfaciliterende for, at den voksnes udviklings- og læringsrum udvides.

Perspektivering

Herfra tages afsæt i pointen om, at nogle arbejdspladser ikke viser engagement og forventninger til, at medarbejderne anvender deres ny erhvervede viden på trods af opkvalificering. Vi foreslår, at livslang læring skal anskues i en livsbred forstand (jf. Barnett, 2010, s. 1, 2), som tager afsæt i at læring sker samtidigt på tværs af livsarenaer. Hvis livslang læring betragtes som livsbred læring, vil det derfor være meningsfuldt, at arbejdspladserne engagerer sig i medarbejdernes ny erhvervede viden og således skabe livslange udviklings- og læringsrum. En sådan tilgang til livslang (bred) læring vil være med til at afspejle et fælles ansvar for at være konkurrencedygtige på det globale marked.

Litteraturliste

- Barnett, R. (2010). Life-wide education: a new and transformative concept for higher education. I *Enabling a More Complete Education* (s. 1–13). Lokaliseret d. 14.05.19 via: <http://lifewidelearningconference.pbworks.com/E-proceedings>
- Christensen, G., & Buch, A. (2016). Arkitektur og læring i akademiske forskningspraksisser. *Kognition & Pædagogik: Tidsskrift Om Tænkning Og Læring*, 26(102), 10–25.
- Dehmel, A. (2006). Comparative Education Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. *Comparative Education*, 42(1), 49–62.
- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum: skrivning og samtale for at lære*. Klim.
- Ehlers, S. (2009). Livslang læring som politisk strategi i 1900-tallets Danmark. Lokaliseret d. 07.05.19 via: <http://www.uddannelseshistorie.dk/images/pdf/a2009-sren-ehlers.pdf>
- EVA. (2006). *CVU'ernes diplomuddannelser*. Lokaliseret d. 02.05.19 via: <https://www.eva.dk/voksen-efteruddannelse/cvuernes-diplomuddannelser>
- Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education*, 1(1), 3-14.

- Illeris, K. (2003). *Voksenuddannelse og voksenlæring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer Singapore.
- Loretsen, A., & Niemann, K. (2010). *150 km/t på en grusvej - Om voksnes rammer for efter/videreuddannelse*. Aalborgs Universitetsforlag.
- Rådet for den Europæiske Union (2008). *Resolution om bedre integration om livslang læring i strategierne for livslang læring*. Den Europæiske Unions Tidende (s. 4-7).
Lokaliseret d. 05.05.19 via: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DA/ALL/?uri=CELEX%3A42008X1213%2802%29>
- Undervisningsministeriet. (2007). *Danmarks strategi for livslang læring - Uddannelse og livslang opkvalificering for alle*. Lokaliseret d. 28.04 19, via: <http://static.uvm.dk/publikationer/2007/livslanglaering/livslang-laering.pdf>

11. Figur- og bilagsoversigt

Figuroversigt

Figur 1: Oversigt over informanter og andre involverede i empirien

Figur 2: Refleksion over praksisteoretiske begreber til observation

Figur 3: Uddrag af første interviewguide til de studerende

Figur 4: Uddrag af redigeret interviewguide til de studerende

Figur 5: Uddrag af analyseproces

Figur 6: Analysestrategi inspireret af Kemmis et al. og Christensen & Buch

Figur 7: Tegning af klasserummet på Campus A

Figur 8: Tegning af klasserummet på Campus B

Figur 9: Tegning af opstilling af borde under gruppearbejde på Campus B

Figur 10: Billede af de studerendes ønsker for fremtidig undervisning

Bilagsoversigt

Bilag 1 - Litteratursøgning

Bilag 2 - Informationsblanket om billeder og interview

Bilag 3 - Procesbeskrivelse

Bilag 4 - Første og redigeret version af interviewguide til de studerende

Bilag 5 - Første og redigeret version af interviewguide til underviserne

Bilag 6 - Transskriptionskonventioner

Bilag 7 - Samtykkeerklæring

Bilag 8 - Tidlig analyseproces

Bilag 9 - Uddrag af analyseproces

Empiriske bilag

Bilag A1 - Observation af undervisning på Campus A d. 11.03.19

Bilag A2 - Observation af undervisning på Campus A d. 25.03.19

Bilag A3 - Observationer af interview med Ole og Rosa d. 11.03.19 og d. 01.04.19

Bilag B1 - Observation af undervisning på Campus B d. 14.03.19

Bilag E - Transskription af interview med studerende Ewa - på Campus B

Bilag H - Transskription af interview med underviser Hanne - på Campus B

Bilag J - Transskription af interview med studerende Jette - på Campus A

Bilag L - Transskription af interview med studerende Liv - på Campus B

Bilag O - Transskription af interview med underviser Ole - på Campus A

Bilag R: Transskription af interview med studerende Rosa - på Campus A