

Christina Zimmer

Studienr: 20171109

Vejleder: Nanna Friche

Antal anslag speciale: 101.162

Antal anslag artikel: 10.339

Antal anslag i alt: 111.501

Aktionslæringens påvirkning på udvikling af digitale kompetencer og pædagogisk praksis hos EUC Nord

Kandidatspeciale
Institut for læring og filosofi
Cand.mag. læring og forandringsprocesser
Aalborg Universitet

Abstract

This thesis is designed to investigate how action learning can contribute to the development of digital competencies and pedagogical practice among teachers at the Danish vocational school, EUC Nord. The thesis is prepared in continuation of previous semesters' practice courses at EUC Nord and the report therefore contains empirical data and actions from this previous semester as well as empirical data collection from the current semester.

The thesis examines the importance of different elements in regards to the business school and their development project and how these can be used in action learning.

The development of society is moving towards more digitalization and it is therefore necessary for the Danish business schools to embrace this development in order to educate their students and make sure they are well prepared for the Danish labor market.

EUC Nord has drawn up a strategy that says that the business school must be able to deliver a high level of education so that the students have been prepared to meet the Danish labor market. In addition, the strategy contains a mission and vision for the business school to ensure well-qualified teachers equipped with competencies to, among other things, be able to participate in the desired digitization process.

The thesis focuses on the teachers at EUC Nord and their development of digital competencies and pedagogical practices. In the thesis the development project is described as a case. The methodical collection of empirical data consists of the use of action learning as a method in practice and also participant observations and informal conversations.

The theoretical part make use of Knud Illeris' theory of competence as a concept and how this develops, including Knud Illeris' learning theory and learning triangle. In addition, there is a theoretical description of how the digital concept of education appears as well as a description of the concept of digital skills.

The empirical data is collected using hermeneutics as a theory of science which means that through my empirical collection I have been aware of my understanding and concentrated on my new understanding and my interpretation of it.

Through the analysis excerpts from the empirical collection, participant observations and informal conversations are included, which aim to elucidate how action learning can influence the development of the practice I investigate. In addition, it is also desired that the analysis highlights whether the action learning can contribute to the development of the digital competences and pedagogical practices among the teachers at EUC Nord.

The thesis discusses how action learning as a method is carried out using hermeneutics on the theory of science. Under this section it emerges how hermeneutics promotes the purpose of action learning as a method and what pitfalls it can provide.

In conclusion, the thesis concludes that the teaching of action as a method can contribute to the vocational school's teachers achieving the development of their digital competencies as well as pedagogical practice. However, it can be seen as problematic to let the action learning stand alone as a method and thereby it may be preferable that further methodological measures are taken in the project development in order to achieve the goal of the project development.

Indholdsfortegnelse

Forord	5
Læsevejledning	6
Indledning	7
<i>Afgrænsning af problemfelt</i>	9
Problemformulering	11
State of the art	12
Videnskabsteori	15
Undersøgelsesdesign	17
Casestudiet	19
<i>Casebeskrivelse</i>	19
Teori	21
<i>Kompetence som begreb</i>	21
<i>Delkompetencer</i>	21
<i>Kompetencetyper</i>	22
<i>Kompetenceudvikling</i>	24
<i>Kompetenceudvikling i voksenalderen</i>	25
<i>Formel for kompetenceudvikling</i>	26
<i>Digital kompetence</i>	27
<i>Digitaldannelse</i>	28
<i>Digital kultur</i>	29
Metode	31
<i>Forskningsmetode</i>	31
<i>Aktionslæring</i>	31
<i>Deltagerobservation</i>	34
<i>Analysemetode</i>	35

<i>Refleksion over metode.....</i>	<i>36</i>
Analyse.....	37
<i>Digitalisering i undervisningen</i>	<i>37</i>
<i>Udvikling af pædagogisk praksis</i>	<i>45</i>
<i>Afrunding.....</i>	<i>48</i>
Diskussion	49
Konklusion.....	52
Litteraturliste.....	54
<i>Websider:</i>	<i>54</i>
<i>Bøger:</i>	<i>55</i>
Artikel.....	58
Bilagsliste	64
<i>Bilag 1: Handlingsplan</i>	<i>64</i>
<i>Bilag 2: Observationer.....</i>	<i>64</i>

Forord

Denne specialerapport er resultatet af mit samarbejde med erhvervsskolen EUC Nord. Samarbejdet har forløbet fra mit praksisforløb på 9.semester, til og med 10.semester, kandidatsemestret.

Specialeperioden har været fra februar 2019 til og med Maj 2019. Formålet med denne specialerapport er at undersøge aktionslæringen bidrag til udvikling af digitale kompetencer, samt udvikling af pædagogisk praksis hos underviserne på EUC Nord.

Gennem mit samarbejde med EUC Nord har jeg været tilknyttet deres udviklingsafdeling, samt haft mulighed for at undersøge undervisernes daglige arbejde på erhvervsskolen. I mit samarbejde med udviklingsafdelingen har jeg også været deltagende i EUC Nords kompetenceudviklingsudvalg og deres arbejde med kompetenceudviklingen.

Jeg vil gerne rette en stor tak til EUC Nord og gruppemedlemmerne fra kompetenceudviklingsudvalget for samarbejdet gennem hele forløbet, samt takke underviserne på EUC Nord for at give mig muligheden for at undersøge der praksis og daglige arbejde.

Derudover vil jeg gerne rette en særlig tak til Nanna Friche for god og kyndig vejledning gennem specialesemestret. Tak for godt samarbejde.

God læselyst.

Christina Zimmer

Læsevejledning

Dette afsnit har til formål at give læseren et indblik i opbygningen af specialerapporten, samt give et overblik over afsnittene gennem rapporten.

1. Del indeholder indledning til specialet hvor jeg præsenterer emnet for rapporten. Dette leder videre til emneafgrænsning, hvor modellerne fra aktionslæringsmetoden også bliver præsenteret. Slutteligt i denne del vil jeg præsentere specialets problemformulering.

Del 2 indeholder emnets State of the art hvor jeg vil præsentere aktionslæringen gennem historien. Ydermere vil jeg i del 2 præsentere specialets videnskabsteoretiske ståsted og til sidst vil jeg præsentere undersøgelsesdesignet gennem min empiriindsamling og fremlægge min case om EUC Nord.

Del 3 indeholder specialets anvendte teori som præsenterer både kompetenceudvikling, digitale kultur og digital dannelse. Efterfølgende præsenteres specialets metode som er brugt til at tilvejebringe specialets empiri.

Del 4 indeholder specialets analyse som er lavet på baggrund af den indsamlede empiri og den valgte teori. Gennem analysen har jeg udvalgt uddrag fra min empiri, som har til formål at besvare specialets problemstilling.

Del 5 indeholder diskussion af specialets metode og det valgte videnskabsteoretiske ståsted. Det bliver diskuteret hvorvidt metoden og videnskabsteorien samarbejder om besvarelsen af specialets problemstilling, samt hvilke faldgrupper valgende kan give.

Del 6 indeholder konklusionen hvor specialets problemstilling besvares, samt eventuelle løsningsforslag til ændring af praksis er fremlagt.

Indledning

Digitaliseringen har gjort sit indtog i det danske samfund og indenfor erhvervsuddannelserne har digitaliseringen og brugen af teknologi også fået en større betydning for undervisningen. Dette for at erhvervsskoleeleverne er bedst klædt på til mødet med det danske arbejdsmarked. I Bekendtgørelse af lov om erhvervsuddannelser skriver § 1, stk. 4;

”imødekomme arbejdsmarkedets behov for erhvervsfaglige og generelle kvalifikationer vurderet under hensyn til den erhvervsmæssige og samfundsmæssige udvikling, herunder udviklingen i erhvervsstruktur, arbejdsmarkedsforhold, arbejdspladsorganisation og teknologi, samt for en innovativ og kreativ arbejdsstyrke,”

(Retsinformation, 2015. § 1, stk. 4)

Organisationen Danske erhvervsskoler- og gymnasier har fokus på at der bliver arbejdet for at underviserne har kompetencer til at give erhvervsskoleeleverne de bedste vilkår til at begå sig i det digitale samfund (DEG, 2016. Kompetencefokus). Undervisningsministeriet har udarbejdet en strategi der fortæller hvordan danske erhvervsskoler kan opfylde kravet om øget digitalisering i undervisningen, så flere erhvervsskoleelever opnår læring og udvikling (EMU, 2015. s. 4).

I denne strategi er der opstillet fire sigtelinjer, hvor tredje sigtelinje henvender sig til ændrede forhold i undervisningen. Denne sigtelinje fremstiller hvordan eleverne fra de danske erhvervsskoler kan opnå kompetencer indenfor digitalisering, så de er uddannet til at begå sig på det danske arbejdsmarked. Derudover fremskrives det også at der i undervisningen skal ske en differentiering, så erhvervsskoleeleverne uanset fagligt niveau bliver udfordret. (EMU, 2015. s. 8).

EUC Nord skriver i deres strategi at deres pædagogiske udgangspunkt skal bidrage til at eleverne på erhvervsuddannelserne bliver mødt ud fra den enkeltes forudsætninger, og at undervisningen er virkelighedsnær så erhvervsskoleeleverne får kompetencer til at begå sig på arbejdsmarkedet fremmes. (EUC Nord, 2018. Strategi for EUC Nord 2019-2022, s. 10)

EUC Nords har udarbejdet en strategi for år 2019-2022 der blandt andet sætter fokus på erhvervsskolen mission og vision, herunder ønske om at sikre differentierende undervisning, digitalt uddannende elever og om at opnå digital dannelse hos erhvervsskoleeleverne (EUC Nord, 2018. Strategi EUC Nord fra 2019 til 2022).

For at målene for strategien skal kunne opnås, er det en nødvendighed at underviserne hos EUC Nord selv besidder denne viden og disse kompetencer. Dette med øje for at de kan undervise herefter og derved kan give erhvervsskoleeleverne den undervisning som efterlever strategien. Strategien for

EUC Nord indeholder derfor også mål om kvalificeret personale og dette bliver fremlagt i EUC Nords kompetencestrategi (EUC Nord, 2018. Kompetencestrategi, s.5).

Kompetencestrategien hos EUC Nord beskriver målene for deres kompetencestrategi og herunder er det også beskrevet hvilke kompetencer de ønsker at udvikle på (EUC Nord, 2018. Kompetencestrategi s. 4). Målet for kompetenceudviklingen er at kompetencerne hos underviserne på EUC Nord understøtter kerneydelserne som erhvervsskolen har. Under denne kompetenceudvikling fremskrives blandt andet digitale kompetencer som et område de ønsker at udvikle på.

(EUC Nord, 2018. Kompetencestrategi s. 3).

Metoden EUC Nord ønsker at bruge til kompetenceudviklingen består blandt andet i eksperimenter i egen praksis, team samarbejde og kurser (EUC Nord, 2018. Kompetencestrategi s. 4).

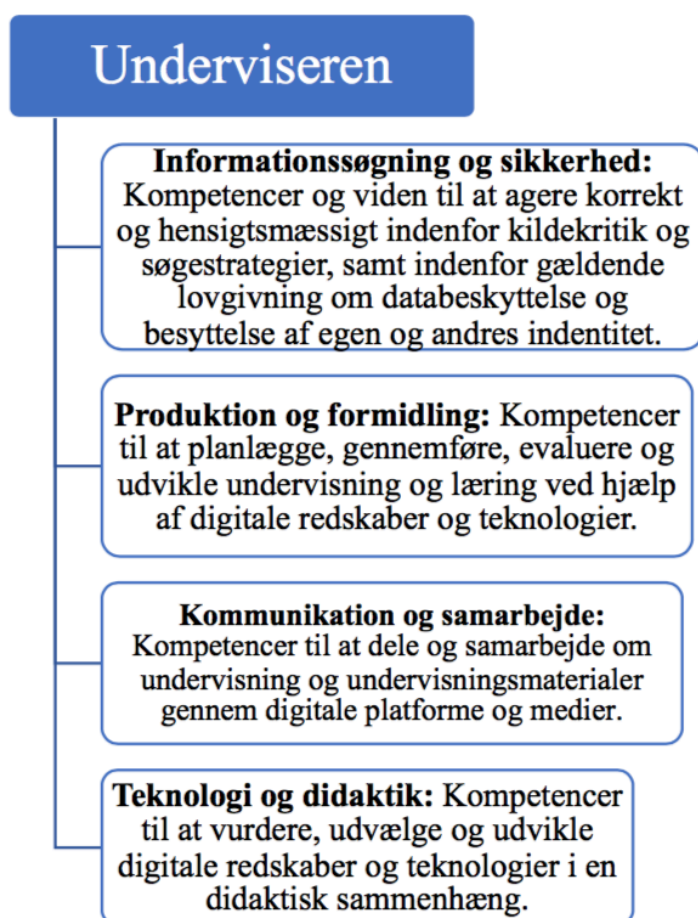
Afgrænsning af problemfelt

Set i lyset af den ønskede kompetenceudviklingsstrategi hos EUC Nord, har de udarbejdet en handlingsplan. Handlingsplanen har til formål at give de fornødne forudsætninger for at EUC Nord opfylder målene for hvad danske erhvervsuddannelser skal kunne (Bilag 1).

Der er hos EUC Nord dannet et kompetenceudviklingsudvalg. Udvalgets mål er at udarbejde et kompetenceudviklingsforløb som blandt andet har til formål at udvikle på undervisernes pædagogiske praksis og udvikle deres digitale kompetencer (Bilag 1).

Jeg var gennem mit praksis forløb på 9.semester været tilknyttet kompetenceudvalget hos EUC Nord og fik i mit arbejde hermed til opgave at udarbejde et redskab til erhvervsskolens undervisere. Et redskab som skulle være behjælpelig til at underviserne alene og i samarbejde med andre, skulle kunne give retningslinjer for hvilke områder der krævede udvikling for at de opfyldte strategien for Den Digitale Erhvervsskole, samt EUC Nords mission og vision.

Resultatet af mit arbejde med disse modeller ser således ud;



Denne model har til formål at give underviserne et indblik i hvilke kompetencer EUC Nord ønsker underviserne besidder. Modellen er udarbejdet med hjælp fra Det Digitale Kompetencehjul (Center for digital kompetence, 2016. Det digitale kompetencehjul).

Modellen beskriver, indenfor fire hovedområder, hvilke elementer hvert område indeholder. Denne model vil videre i specialet blive omtalt som 'kompetencemodel'.

I forlængelse af den ovenstående model, har jeg udarbejdet en taksonomisk trappe, der skal kunne give underviserne en opfattelse af hvilket trin de står på. Altså, underviserne skal kunne klarlægge på hvilket niveau de besidder kompetencer indenfor et gældende område. Dette for at opnå digital dannelse hos underviserne, så de besidder de kompetencer det kræver at arbejde i en digital kultur. Den taksonomiske stige indeholder beskrivelse af de forskellige trin i taksonomien, så underviserne herudfra kan identificere sig med det trin de mener de befinder sig på. Derudover giver det også underviserne mulighed for at undersøge hvilke kompetencer, der er nødvinge er besidde for at kunne stige et trin i taksonomien og derved udvikle kompetencerne. Den taksonomiske trappe ser således ud;



1. Trin – Grundlæggende

Kan bruge digitale redskaber og teknologier, f.eks. standardprogrammer og digitale platforme, på et grundlæggende niveau.

2. Trin – Avanceret

Kan anvende digitale redskaber og teknologier som supplement til traditionel undervisning, på et avanceret niveau. Den højere grad af digitalkompetence gør det muligt at re-designe arbejdsformer.

3. Trin – Innovativ

Kan gøre brug af digitale redskaber og teknologier, der udfordrer og tillader nye arbejdsformer som ikke var mulige uden digitale teknologier.

Denne taksonomiske stige vil videre i specialet blive omtalt som 'taksonomiskmodel'.

Efter udarbejdelse, gennemgang og refleksion over mit arbejde i kompetenceudvalget og med modellerne, er jeg interesseret i at undersøge følgende spørgsmål:

1. Hvilken betydning har metoden aktionslæring for udviklingen af digitale redskaber til underviserne?
2. Er de udarbejdede modeller tiltrækkelige redskaber til at ændre på den pædagogiske praksis som underviserne befinder sig i?

På baggrund af disse undersøgelsesspørgsmål er jeg kommet frem til følgende problemformulering:

Problemformulering

Hvordan kan aktionslæring bidrage til udvikling af pædagogisk praksis og udvikling af undervisernes digitale kompetencer på EUC Nord?

State of the art

Oprindelsen af aktionslæring kan spores tilbage til 1960'erne og til Reg Revans og hans filosofi om at der bedst opnås læring gennem interaktion med hinanden og at der læres af hinanden (Madsen, 2010. s. 47).

Revans beskriver organisationer som et lærende system, hvilket betyder at han ser fordelene i at personerne heri lærer af og i deres praksis (Madsen, 2010. s. 47). Han udtaler således; *"members are likely to develop in and from the course of their daily employment."* (Madsen, 2010. s. 47).

Revans har udarbejdet en aktionslæringsformel der beskriver hvordan læring opnås. Formlen ser således ud; $L = P + Q$ (Madsen, 2010. s. 53). Elementerne i formelen skal forstås som, L = den læring der opnås, P = Den viden der opstår og Q = Den kritiske tilgang, altså de spørgsmål der opstår undervejs (Madsen, 2010. s. 53).

Efter Revans' filosofi og aktionslæringens indtog er den set i større dele af verdenen som en anvendelig metode (Madsen, 2010. s. 57).

I Sverige tog man efterfølgende aktionslæringen til sig og udviklede videre på metoden så den blev til *"Action Reflection Learning™"*. Denne metode beskrives som en form for aktionslæring hvor personerne skal lære at lære og tænke kritisk ud fra deres daglige arbejde (Madsen, 2010. s. 58). Arbejdet med aktionslæring i Sverige blev på dette tidspunkt brugt i internationale organisationer og udviklingen af lederes læring (Madsen, 2010. s. 58).

I Norge er metoden aktionslæringen brugt i sammenhæng med lærere i folkeskolen (Madsen, 2010. s. 59). Denne aktionslæringsmetode har dog kun få rødder i Revans filosofi, men derimod større afsæt i Tom Tiller og hans version af aktionslæringsmetoden som er opbygget ud fra aktionsforskning (Madsen, 2010. s. 59).

Danmark var i tiden længere om at tage aktionslæringsmetoden til sig og de første indblik i aktionslæringsmetoden ses først i slutningen af 1980'erne (Madsen, 2010. s. 65). Aktionslæringen i Danmark har siden hen udviklet sig til forskellige former for aktionslæringsmetoder (Madsen, 2010. s. 62).

I Danmark er der sidenhen set eksempler på aktionslæring som metode og flere områder har beskæftiget sig med metoden (Madsen, 2010. s. 66).

Et eksempel fra 2002 viser Henrik Holt Larsen og hans samarbejde med undervisningsministeriet (Madsen, 2010. s. 67). Eksemplet er en rapport hvor Holt Larsen skal styrke ledelsesgruppen hos undervisningsministeriet og heri skabe en ny struktur (Madsen, 2010. s. 67). I denne rapport træder aktionslæringsmetoden frem (Madsen, 2010. s. 67). Resultatet fra dette samarbejde i dette udviklingsprojekt, med aktionslæring som metode, er at der skete udviklingstiltag som både kom til udtryk gennem handlinger, beslutninger og udarbejdede rapporter (Larsen, Molin, Staffeldt, Stolt, Thomsen & Øhrstrøm, 2004. s. 39). De deltagende ledere i projektet gennemgik også en refleksionsproces som sidenhen blev udtryk i deres ledelsesstil og varetagelse af opgaver (Larsen et al., 2004. s. 39). Det er blevet udtalt fra de deltagende ledere i projektet, at der var en oplevelse af frirum i arbejdet med aktionslæring og at arbejdet ligeledes havde givet en bedre helhedsforståelse for ministeriet (Larsen et al., 2004. s. 39)

Aktionslæringsmetoden træder også frem indenfor professionshøjskolerne i Danmark og VIA har udviklet et aktionslæringsprogram som består af en VIA-model (Madsen, 2010. s. 69). VIA-modellen er lignende aktionslæringsformlen som Revans udarbejdede, der er blot tilføjet et element (Madsen, 2010. s. 85). Det ekstra element i VIA-modellen er R og dette R består af refleksionsdelen af aktionslæringsmetoden (Madsen, 2010. s. 85). Bagtanken med VIA-modellen og aktionslæringsmetoden har derfor rødder tilbage til Revans filosofi om aktionslæring (Madsen, 2010. s. 2010).

I folkeskoleregi har organisationen KLEO og DPU aktivt brugt aktionslæringen som metode (Madsen, 2010. s. 73). Det mest kendte værk indenfor dette område er '*Aktionslæring: Læring i og af praksis*' (Madsen, 2010. s. 73). Synspunktet i denne bog er forbedring af praksis og formålet med dette, samt at aktionslæringen ses som metode i forskellige tilgange til at opnå denne forbedring (Madsen, 2010. s. 73). KLEO og DPU ser aktionslæringen som et afsæt i aktionsforskningen og deres brug af aktionslæring ses ikke refereret tilbage til Revans' filosofi (Madsen, 2010. s. 73).

Indenfor aktionslæringsmetoden findes strategisk aktionslæring som viger fra den traditionelle metode, ved både at koncentrere sig om kompetenceudviklingen og organisationens udvikling (Matthisen, Møller & Nielsen, 2014. s. 19). Strategisk aktionslæring bygger på seks grundelementer der hver især består af opgaver som bidrager til aktionslæringsmetoden (Matthisen, Møller & Nielsen, 2014 s. 39). Grundelementerne har til formål at enkeltgøre aktionslæringen og alle elementer skal

være tilstede i metoden for at den strategiske aktionslæring finder sted (Matthisen, Møller & Nielsen, 2014 s. 40).

Som eksempel har CLOU udarbejdet et kompetenceudviklingsforløb med fokus på undervisere og konsulenter, forløbet har navnet PROKAL (Bro, 2013. s. 31).

I PROKAL-forløbet er der gjort brug af VIA-modellen og har i praksis til formål at deltagerne samarbejder i læringsgrupper (Bro, 2013. s. 31) CLOU konkluderer på undersøgelsen at aktionslæring skal ses som innovationsarbejde der kan skabe sammenhæng mellem teori og praksis (Bro, 2013. s. 32). Med syn på aktionslæringens og dennes måde at skabe forandring og udvikling på, giver VIA-modellen et bud på hvordan aktionslæringsmetoden kan bruges med henblik på, i denne sammenhæng, velfærdsudvikling (Bro, 2013. s. 32).

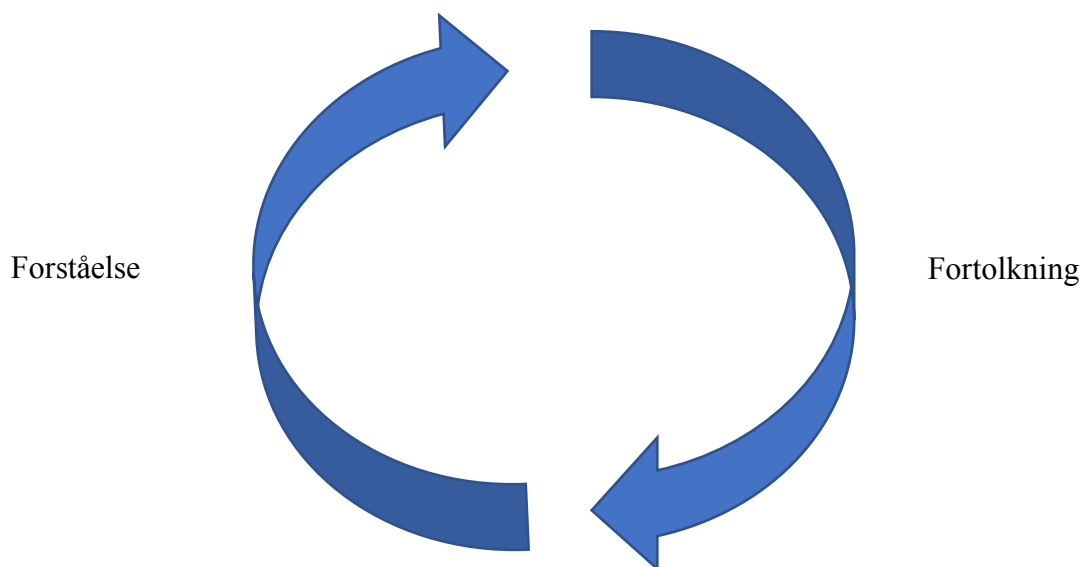
Aktionslæringsmetoden i dette speciale positionere sig ud fra Revans formel for aktionslæring (Madsen, 2010. s. 53). og Benedicte Madsens opbygning af aktionslæringens DNA (Madsen, 2010. s. 98). Derudover tager aktionslæringsmetoden udgangspunkt i KLEO og DPU's synspunkt på aktionslæring og er bygget op omkring aktionslæringsmetoden der er redegjort for i bogen *'Aktionslæring: Læring i og af praksis'* (Plauborg, Andersen & Bayer 2007. s. 13) Denne aktionslæringsmetode er bygget op om fem faser, der tilsammen udgør processen gennem aktionslæringsmetoden (Plauborg, Andersen & Bayer, 2007. s. 15). Aktionslæringsmetoden i specialet har til formål at udvikle på underviserne hos erhvervsskolen EUC Nord, deres digitale kompetencer og pædagogiske praksis.

Videnskabsteori

Gennem min empiriindsamling og udarbejdelsen af mit speciale har jeg haft et ønske om at opnå en forståelse og en mening af min empiri og dette igennem fortolkning (Collin & Køppe, 2014. s. 225). Derfor er det videnskabsteoretiske ståsted for specialet hermeneutisk.

Jeg har gennem mit praksisforløb på 9.semster også gjort brug af samme videnskabsteoretiske ståsted og har opnået en forståelse for den problematik der lå ved kompetenceudviklingen og jeg mener derfor at det hermeneutiske videnskabssyn vil være fordelagtigt at bruge igen under empiriindsamlingen i specialet. Ved hermeneutikken findes meningen gennem fortolkninger. Det der kommer til udtryk mellem mennesker er ikke altid sandheden, da hvert menneske har deres egen opfattelse og forståelse af verdenen og dette vil derfor påvirke hvordan vi forstår omverden (Collin og Køppe, 2014. s. 238).

Med det hermeneutiske videnskabssyn har jeg valgt at arbejde ud fra den hermeneutiske cirkel. Den hermeneutiske cirkel viser hvordan man i sin empiriindsamling arbejder vekselvirkende mellem den forforståelse man har og den forståelse man opnår på ny, ved fortolkning (Lund, 2011. s. 100). Ved at modellen er udformet som en cirkel viser det at ens forforståelse har betydning for hvordan fortolkningen af den nye forståelse, har betydning for hvordan vi forstår det vi ser og at det dernæst bliver en del af vores eksisterende forforståelse.



Den hermeneutiske spiral er der gjort brug af på både 9.- og 10.semster, her ved de observerende dele af min empiri indsamling. Jeg har i samarbejdet med projektgruppen haft en forforståelse for hvilken problemstilling der var og har gennem mine observationer fortolket på det jeg har set og hørt og derved opnået en ny forståelse for problemstillingen. Ved mine observationer fra undervisningen har jeg gennem 10.semester haft en forforståelse for hvordan arbejdet med de digitale værktøjer så ud og jeg har gennem observationerne her og de uformelle samtaler fortolket på det jeg har set og hørt og derved igen opnået en ny forståelse af feltet.

Undersøgesdesign

Beskrivelse af praksis

Under mit praksisforløb på 9.semester var jeg tilknyttet en projektgruppe, som arbejdede med kompetenceudviklingen hos EUC Nords undervisere. I mit arbejde med projektgruppen har jeg været en del af gruppens møder under forløbet og derudover også arbejdet selvstændigt ved egen kontorplads. Jeg havde EUC Nords udviklingschef, som også ledte projektgruppen, til kontaktperson og hun stod derfor også til rådighed om sparring med mit arbejde omkring projektgruppen og dennes arbejde.

Under mit 10.semester har jeg valgt at fortsætte i dette felt, dog i en ny arena og arbejde videre med EUC Nords forandringsprojekt med kompetenceudvikling hos deres undervisere. Jeg har dog i dette semester valgt at gå ud over projektgruppen og træde ind i en ny arena og jeg møder derfor underviserne i deres arbejde og undersøger her deres kompetenceudvikling.

For at give et overblik over hvordan mine undersøgelser på henholdsvis 9.- og 10.semester har set ud, har jeg udarbejdet en tidslinje som ses nedenfor;



9.semester

1.del: I første del af min undersøgelse under mit praksisforløb på 9.semester har jeg undersøgt mit felt i form af, hvad der var interessant og hvilke problemstillinger, der dukkede op. Jeg har her kigget på, hvordan jeg, ud fra aktionslæring, kunne udvikle på min praksis og på den problemstilling, som jeg mødte.

2.del: I anden del af min undersøgelse under mit praksisforløb på 9.semester har jeg udarbejdet mine modeller – de modeller som havde til formål at fungere på hjælpeværktøj til udvikling af

undervisernes kompetencer. Jeg har under dette arbejde udarbejdet flere forskellige modeller og værktøjer, som jeg løbende har diskuteret med projektgruppen og derefter reflekteret over, for til sidst at komme frem til det værktøj, der på bedste vis skulle kunne være behjælpelig til at udvikle på undervisernes digitale kompetencer.

10.semester

1.del Den første del af min undersøgelse på 10.semester har bestået af min empiriindsamling, som er udført ved hjælp af observation og uformelle samtaler. Jeg har her observeret i undervisningen, hvordan de digitale værktøjer bliver brugt i undervisningen samt undervisernes forhold til udviklingen af de digitale kompetencer og brugen af modellerne herom.

2.del I den anden del af undersøgelsen på 10.semester har jeg udført en samtale med udviklingschefen hos EUC Nord, som også var min kontaktperson under min praksisforløb. Her har vi talt om og diskuteret hvert vores syn på modellernes virke i deres felt, samt hvordan de har betydning for kompetenceudviklingen hos EUC Nord. Jeg har på baggrund af denne samtale reflekteret over, hvordan min aktionslæring har kunnet udvikle på den praksis, jeg har været en del af.

3.del Denne del af min undersøgelse ser jeg som udarbejdelsen af mit speciale. Jeg vil i denne tredje og sidste del af min undersøgelse undersøge, hvordan min aktionsforskning har kunnet påvirke udviklingen af digitale kompetencer hos EUC Nord. Dette ved hjælp af analyse af mine indsamlede observationer og uformelle samtaler, samt diskutere hvordan aktionslæringen arbejder sammen med Knud Illeris' teori om kompetenceudvikling.

Casestudiet

Casestudie er en empirisk udforskning af fænomener i deres naturlige sammenhænge (Ramian, 2012. s. 16). Casestudiets strategi bygger på anvendelse af forskellige datakilder, der bruges til bevisførelse (Ramian, 2012. s. 19).

Casestudiet i dette speciale kan karakteriseres som et teorifortolkende casestudie, da det arbejder i en fortolkningsproces mellem teori og case. Den valgt teori i specialet danner rammen for casestudiet og fortolkningen heraf, og målet med empirien er af opnå ny viden (Antoft & Salomonsen, 2007. s. 39). Casen er udvalgt på baggrund af den situation som EUC Nord står i lige nu, med behovet for udvikling af pædagogisk praksis og udvikling af digitale kompetencer. Jeg undersøger derfor min empiri og dennes virkelighed som en aktiv fortolkende undersøger (Antoft & Salomonsen, 2007 s. 39). Casen har omdrejningspunkt omkring min aktionslæring og dennes påvirkning af udviklingen hos underviserne. Derudover fokuserer casen på undervisernes udvikling af pædagogisk praksis og digitale kompetenceudvikling. Casen omhandler derfor EUC Nord som erhvervsskole, deres projektarbejde og herunder også aktionslæring som metode. I casen præsenteres også underviserne hos EUC Nord. Casestudiet giver mulighed for at undersøge min praksis i den kontekst som den befinder sig i og det giver også mulighed for at undersøge den valgte problemstilling i dybden (Antoft og Salomonsen, 2007 s. 43).

Casen er betegnet som en single-case da det er et enkelt område i mit felt jeg undersøger (Thisted, 2013 s. 206) Single-casen i speciale betegnes som den kritiske case, da jeg i min empiri indsamling har til formål at undersøge hvordan underviserne arbejder i praksis og hvordan mine udarbejdede modeller kan være behjælpelig til at udvikle denne praksis (Thisted, 2013 s. 206). I single-casen gør jeg også brug af det indlejrede design, da jeg i min empiriindsamling undersøger flere forskellige sider af casen. Dette kommer til udtryk da jeg undersøger og observerer på flere undervisere end kun en enkelt og disse derfor viser forskellige sider er single-casen (Thisted, 2013 s. 207). For validiteten af single-case designet er det afgørende at de dele i undersøgelsen der anses som betydningsfulde er tilstede i undersøgelsens analyse (Thisted, 2013 s. 208).

Casebeskrivelse

Erhvervsskolen EUC Nord har udarbejdet en handlingsplan der beskriver hvordan de som erhvervsuddannelsesinstitution fra år 2019 skal have udviklet undervisernes pædagogiske praksis samt deres digitale kompetencer. En projektgruppe er blevet udvalgt som kompetenceudviklingsudvalg. Kompetenceudviklingsudvalgets rolle er at arbejde med problemstillingen om udvikling af pædagogisk praksis og kompetenceudvikling hos erhvervsskolens

undervisere. Herunder skal kompetenceudviklingsudvalget udarbejde en løsning til hvordan der kan arbejdes med problemstillingen. Jeg har gennem mit praksisforløb på mit 9.semester været en del af dette kompetenceudviklingsudvalg og været medspiller til at udvikle på en løsning af problemstillingen. Der har gennem hele forløbet ikke været undervisere involveret i kompetenceudviklingsudvalgets arbejde, men derimod har projektgruppen bestået af chefer/leder fra hver af EUC Nords afdelinger. EUC Nord har i de sidste fem år oplevet fremgang i antal ansøgere og optagende elever på skolen, samt en nedgang i antal af elever der frafalder uddannelse efter grundforløb, altså de første 6 måneder

(EUC Nord, Handlungsplan for øget gennemførsel 2019, 2018. s. 3-4)

Underviserne hos EUC Nord har, ud fra den løsning som kompetenceudviklingsudvalget er kommet frem til, fået hjælpeværktøjer og materiale, i form af modeller, der skal være dem behjælpelig til at udvikle deres digitale kompetencer og deres pædagogiske praksis.

Teori

I dette afsnit præsenteres specialets teoretiske ramme. Første del besår af kompetence som begreb for at give en forståelse for, hvad dette begreb består af og hvad det betyder og dernæst kommer en beskrivelse af de elementer, som kompetencebegrebet består af. I forlængelse af præsentationen af kompetence som begreb præsenterer jeg også kompetenceudvikling og hvilke aspekter, der spiller ind i dette. Næste del i afsnittet er en gennemgang af begrebet digital dannelse og kort om dannelsesbegrebet generelt og til sidst gennemgås begrebet digital kompetence.

Kompetence som begreb

Ved en kompetence og begrebet herom forstås det, at et individ kan håndtere situationer indenfor et gældende område på en tilfredsstillende måde. At være kompetent betyder altså, at man kan det, man skal indenfor et gældende område (Illeris, 2011. s. 29).

En kompetence skal forstås som et begreb, der består af en masse delkompetencer. Det er derfor vigtigt at forstå delkompetencerne for at forstå kompetencebegrebet (Illeris, 2011. s. 22).

Kompetencer findes på alle niveauer. Det vil sige, at alle mennesker besidder nogle kompetencer indenfor enten det ene eller det andet område (Illeris, 2011. s. 36). Kompetencebegrebet skal derfor ikke forstås som et element, der kun findes elitært men derimod et element, som alle individer besidder (Illeris, 2011. s. 36).

Delkompetencer

I kompetencer indgår der forskellige væsentlige elementer, der beskriver hvad det vil sige at besidde en kompetence.

Både dispositioner og potentialer er med til at karakterisere en kompetence (Illeris, 2011. s. 37). Ved dispositioner forstås det man har disposition for noget, f.eks. for at være systematisk tænkende eller for at være forstående og ved potentialer forstås det at man har potentiale til noget, f.eks. til at blive en god medarbejder eller til at løse problemstillinger indenfor et gældende område (Illeris, 2011. s. 37-38).

Kompetencebegrebet består også i at være situations- og handlingsrelateret. Ved dette forstås det at et individ kan, indenfor et bestemt område eller i en bestemt situation, kan handle hensigtsmæssigt (Illeris, 2011. s. 39-40).

Derudover består en kompetence også i at besidde viden, færdigheder og kundskaber (Illeris, 2011. s. 40-41). Disse elementer skal ses som delkompetencer i en kompetencehelhed, da disse elementer ikke er nok for at kunne besidde en kompetence (Illeris, 2011. s. 41-42). For at kunne besidde en kompetence er det vigtigt at et individ har forståelse for hvordan man bruger sine færdigheder og

kundskaber, altså hvordan man handler hensigtsmæssigt ud fra disse færdigheder og kundskaber i en given situation (Illeris, 2011. s. 41-42).

Forståelse og overblik er også en del af kompetencebegrebet og dette besiddes i form af orientering af et indre landkort, så man hurtigt og korrekt kan analysere i den gældende sammenhæng. Dette betyder også at man har sammenhængende forståelse og overblik over det område det drejer sig om (Illeris, 2011. s. 44). Det ses også som fordelagtigt at det enkelte individ har beskæftiget sig med det bestemte område i praksis, for derudfra at have opbygget en kritisk tilgang til området, samt at individet har anlagt en personlig holdning hertil (Illeris, 2011. s. 44). Det er dog ikke til at komme udenom at kombinationen af praksiserfaringer og teoretisk og struktureret skoling om området, giver den bedste baggrund for at kunne besidde denne delkompetence (Illeris, 2011. s. 44).

Ved kompetencebegrebet ses selvstændighed og selvindsigt som nødvendigt for at kunne opbygge en kompetence da de altid, enten direkte eller indirekte, er socialt indlejrede (Illeris, 2011 s. 45). Det kræves altså af det enkelte individ er man skal turde at sætte sig selv på spil, for bedre at kunne skabe løsninger af bestemte situationer i samspil med andre (Illeris, 2011. s. 45).

Til sidst i kompetencebegrebet ses individets personlige profil også som en delkompetence (Illeris, 2011. s. 45). Individets personlige profil består af dennes personlige karaktertræk og hvordan denne møder den gældende situation, såsom med nysgerrighed eller skepsis, imødekommende eller tilbageholdene (Illeris, 2011. s. 45-47). Dette kan tydeligt komme til udtryk hvis to individer med samme kvalifikationer på et gældende område får samme problemstilling, men de vil reagere vidt forskelligt, og derved også besidde to vidt forskellige kompetencer (Illeris, 2011. s. 45-47). Det ses også som en vigtig faktor at den personlige profil indgår i den enkeltes kompetence, da kompetencen ellers ville blive en tynd og indholdsløs handling (Illeris, 2011. s. 45-47). Den personlige profil ses som den egenskab der kan give den enkelte kompetence et særligt karaktertræk og derfor gøre den unik (Illeris, 2011. s. 45-47).

Kompetencetyper

Begrebet kompetence skal ikke forstås som én ting, kompetencebegrebet består i flere typer af kompetencer og en kompetence kan komme til udtryk i forskellige former (Illeris, 2011. s. 65). Kompetencerådet har inddelt begrebet i fire kernekompetencer som lyder på; læringskompetencer hvor disse består af individets faglige kompetencer, forandringskompetencer som består af individets kompetencer i innovation og omstillingsparathed, relationskompetencer som består af individets

kompetencer indenfor kommunikation og socialisering og til sidst meningskompetence som består af individets kompetencer til fokusering og forståelse af egen identitet (Illeris, 2011. s. 67). Disse kernekompetencer er blot et eksempel på hvordan kernekompetencer kan inddeles, der findes blandt andet også OECD og EU som har udarbejdet inddelinger af kernekompetencer. Jeg har valgt kompetencerådets kernekompetencer da disse kernekompetencer dækker bredere erhvervsrettet sammenhæng end kernekompetencerne hos OECD og EU (Illeris, 2011. s. 67-69).

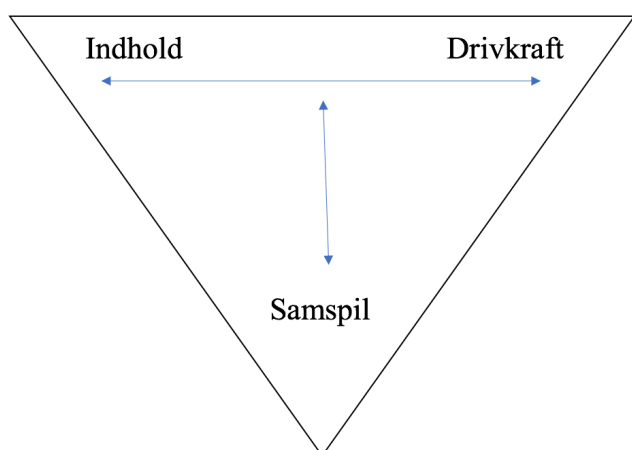
Derudover kan kompetencebegrebet også inddeles i kategorier som lyder på formel kompetence, aktuel kompetence og den anvendte kompetence (Illeris, 2011. s. 66-67). Den formelle kompetence er de kompetencer som individet besidder i form af skolegang og eksamensbeviser (Illeris, 2011. s. 66-67). Den aktuelle kompetence er de kompetencer hvordan individet agere og fungere i bestemte sammenhænge og en kompetence der kan ses som et kendetegn der beskriver individet (Illeris, 2011. s. 66-67). Sidst er den anvendte kompetence som kan være langt fra de kompetencer som individet egentligt besidder og har fået tillagt af andre, men er derfor den kompetence som individet gør brug af i praksis (Illeris, 2011. s. 66-67).

De faglige kompetencetyper har overtid været set som de kompetencer der har beskrevet individets kunnen, både faglige kompetencer fra uddannelse og faglige kompetencer fra erhvervslivet (Illeris, 2011. s. 71). Men dette er ikke længere en tilstrækkelig forståelse af hvilke kompetencer individet besidder, da de væsentlige dele som beskriver kompetencebegrebet ikke er tilstede i de faglige kompetencer (Illeris, 2011. s. 73). De faglige kompetencer bliver set i sammenhængen med et bestemt fag og det vil derfor være udfordrende at sætte disse i sammenhæng med andet udenfor skolen. Dog ses det i ungdoms-og videregående uddannelser at de faglige kompetencer bliver sat i sammenhæng med praksis under uddannelsen og kompetencerne bliver derfor udviklet i praksis og kommer derved udover kun at være en faglig kompetence (Illeris, 2011. s. 74).

Kontrasten til de faglige kompetencer er realkompetencer som er de kompetencer individet besidder, enten som de har tilegnet gennem skole, uddannelse, erhverv eller andet (Illeris, 2011. s. 75). Realkompetencerne er altså alt det individet har tilegnet sig gennem al den erfaring individet har. Der er gennem årene blevet større fokus på netop disse realkompetencer, her i undersøgelser på hvilken betydning disse har for individet og om disse kompetencer spiller en ligeså stor rolle i individet tilværelse som de faglige kompetencer gør (Illeris, 2011. s. 76). Kontrasten mellem de faglige og realkompetencerne skal ses som en fejlagtigt opfattelse da disse to ikke kan stå alene som forskellige kompetencer, men derimod begge indgår sammen for at det kan kaldes en kompetence (Illeris, 2011. s. 76).

Kompetenceudvikling

Kompetenceudvikling forstås som livslang læring der finder sted i alle sammenhænge. For at forstå kompetenceudvikling og hvordan denne kommer til udtryk i erhvervslivet, er det vigtigt at læringsbegrebet forstås (Illeris, 2011. s. 81).



Ved læring og ud fra Illeris' læringstrekant ses der to processer og tre dimensioner. Læringstrekantens to processer består af samspils- og tilegnelsesprocesserne som hver især sker samtidig når der er tale om læring, der kan dog i enkelte tilfælde være en tidsforskydning mellem de to processer, dette opstår når individet benytter sig af refleksion (Illeris, 2011. s. 82). I samspilsprocessen sker individets samspil med omverdenen og det sociale heri. Samspilsprocessen sker udelukkende i vores vågne tid og individet er opmærksom på det der sker (Illeris, 2011. d. 82). Samtidig er samspilsprocessen også påvirket af samfundet og dennes tid og sted da samfundets ændring vil påvirke individets samspil hermed (Illeris, 2011. s. 82).

I tilegnelsesprocessen ses de impulser som individet modtager i samspilsprocessen. Impulserne er påvirket af individets allerede eksisterende viden, derfor vil to individer der modtager samme impulser ikke opnå samme resultat, da deres eksisterende viden er forskellig og derfor påvirkes resultatet af de nye impulser (Illeris, 2011. s. 83).

Læringstrekantens tre dimensioner lyder på indhold, drivkraft og samspil som alle er i spil under processerne (Illeris, 2011. s. 83). I indholdsdimensionen finder vi alt det individet lærer f.eks. viden, følelser, færdigheder og andet. I denne dimension er formålet at individet opnår viden og forståelse om omverdenen og dennes mestring heraf, så individet kan agere hensigtsmæssigt i dennes omverden

(Illeris, 2011. s. 83). I drivkraftsdimensionen udvikles individets psyke, herunder følelser, og dette er med til at individet forstår sig på forskellige situationer og adfærden heri, og individet forstår derved at opfatte dette på en nuanceret og korrekt måde (Illeris, 2011. s. 84). I samspilsdimensionen opnår individet en forståelse for socialitet og individet udvikler derfor heri sin forståelse for kommunikation og samarbejde, så denne kan agere hensigtsmæssigt i disse samspil (Illeris, 2011. s. 84). Ud fra læringstrekanten forstås det derved at et individ i en læreproces udvikler sin forståelse af funktionalitet, sensitivitet og socialisering, netop disse som også er elementerne der beskriver de grundlæggende karaktere i kompetencebegrebet (Illeris, 2011. s. 84).

Indenfor læring findes der også læringstyper som beskriver hvordan individet modtager læring (Illeris, 2011. s. 85). Den mest almindelige læringstype er assimilativ læring og derved også den jeg vil forklare her i specialet. Ved assimilativ læring forstås det at individet har nogle skemaer som denne vil koble sin nye impulser og læring til (Illeris, 2011. s. 86). Disse skemaer består af allerede eksisterende læring som individet har modtaget tidligere i dennes liv. Der kan dog ved assimilativ læring opstå et transferproblem, da individet kan have svært ved at koble noget læring f.eks. fra skole og uddannelse i en anden kontekst ved f.eks arbejde og der skal derfor arbejdes hårdere for at koble nye impulser til de eksisterende skemaer (Illeris, 2011. s. 86).

Ved transformativ læring forstås det at der sker ændringer i individets identitet (Illeris, 2011. s. 87). Dette har betydning for at vi ændrer opfattelsen af hvem vi er og dette kan også føre til ændring af personlige begrænsninger (Illeris, 2011. s. 86). Det ses oftere og oftere i nutidens samfund at transformativ læring træder ind, da der generelt her opleves større fundamentale ændringer (Illeris, 2011. s. 86)

Kompetenceudvikling i voksenalderen

Ved kompetenceudvikling er det en vigtig faktor at der tages højde for hvilken aldersgruppe der er tale om, herved fordi denne betingelse har betydning for hvordan individet opfatter kompetenceudvikling og fordi der hos hver af de enkelte aldersgrupper findes forskellige problematikker som der skal tages højde for (Illeris, 2011. s. 121). Ved kompetenceudvikling i voksenalderen er engagement et vigtig faktor for om kompetenceudviklingen sker succesfuldt. Der kan være forhold hos individet der gør at dennes engagement finder sted et andet sted end hvor kompetenceudviklingen udspille sig, f.eks. ved familieprojekter, interesseprojekter eller andet. Det kan også være hvis der står noget i vejen for at individet ikke kan finde engagementet til kompetenceudviklingen her f.eks. problemer i privatlivet, konflikter der påvirker engagementet eller

fordi individet føler sig tidspresset (Illeris, 2011. s. 121). Individets sociale samspil er også en vigtig faktor for om individet besidder det nødvendige engagement for at opnå kompetenceudvikling, dette både fordi et godt socialt miljø kan skabe stor engagement men omvendt kan dårligt socialt miljø også gøre det modsatte og derved have betydning for modvilje i engagementet (Illeris, 2011. s. 121). Stort engagementet kan hjælpes på vej i form af nyt praksisfelt, deltagelse i andre aktiviteter eller kurser der omhandler det nye der skal opnås ved kompetenceudviklingen. Dette for også at give individet et syn på hvorfor kompetenceudviklingen skal ske (Illeris, 2011. s. 122). Dette kan dog også føre til transferproblemer da de nye impulser modtages i anden kontekst og det kan derfor blive en udfordring at koble det til de eksisterende skemaer som individet har opbygget i den vanelige kontekst (Illeris, 2011. s. 122). Engagementet eller modvilje kan i arbejdsrelateret kontekst påvirkes af arbejdsgivere, da denne har funktionen at forklare hvorfor netop kompetenceudviklingen er nødvendig og at arbejdsgiveren derved har den enkelte med hele vejen. Altså så den enkelte kan skabe forståelse for kompetenceudviklingen og derved skabe større engagement (Illeris, 2011. s. 122). Til sidst er det vigtigt at der i den voksne aldersgruppe er tid og plads til refleksion igennem hele kompetenceudviklingen. Dette kan ske i enten arbejdsgrupper i større eller mindre omfang og som refleksion alene samtidig med sparring med andre (Illeris, 2011. s. 123).

Formel for kompetenceudvikling

Idenfor kompetenceudvikling findes der tre nøglebegreber der beskrives som tre forhold der er tilstede under kompetenceudvikling (Illeris, 2011. s. 95). Disse tre nøglebegreber danner en formel som forklares således; Engagement – praksis – refleksion (Illeris, 2011. s. 105). Denne formel for kompetenceudvikling, skal også forstås i den skrevne rækkefølge.

Det første nøglebegreb i formlen er engagement og ved engagement forstås det at individet som står overfor kompetenceudviklingen skal have en eller anden form for engagement eller motivation for den læring der kan blive en kompetence (Illeris, 2011. s. 96). Hvis engagement ikke er tilstede hos det lærende individ, er chancerne for at der opnås kompetenceudvikling begrænset. Dette kan gøres ved at vælge indhold som er interessant for den lærende individ. Dette er dog ikke altid en mulighed og det kan derfor være nødvendigt at der først skal skabes et engagement hos det lærende individ, før denne kan opnå kompetenceudvikling (Illeris, 2011. s. 97).

Det næste nøglebegreb i formlen består af praksis og heri forstås det at det ikke kun er det lærende individs viden og færdigheder men også om socialpraksis (Illeris, 2011. s. 98). Når det lærende individ skal udvikle på dennes kompetencer er det vigtigt at dette sker i dennes vanelige

praksisområde da det ellers kan føre til transferproblemer (Illeris, 2011. s. 98-99). Der vil i denne situation også kunne opstå en forvirrende vekselvirkning mellem det praksisområde individet udvikler sig i og det område som individer dagligt agere i (Illeris, 2011. s. 99). Ved at det lærende individ udvikler sig i dennes vanelige praksisområde vil den udvikling der sker, ses som relevant og kunne styres i retning mod det der for den lærende findes interessant i dennes praksisområde (Illeris, 2011. s. 100).

Sidste nøglebegreb i formelen består af refleksion og dette omhandler det enkeltes individs bevidste eller ubevidste refleksion gennem kompetenceudviklingen, samt bevidst refleksion fælles med andre (Illeris, 2011. s. 103). Ved refleksionen bliver det lærende individ opmærksom på hvad denne gennemgår eller har gennemgået, samt hvad der sker, er sket eller kommer til at ske (Illeris, 2011. s. 103). Derudover kan refleksionen også bruges til at stoppe op og kigge på kompetenceudviklingen med kritisk refleksion, dette ved at overveje den nuværende udvikling, hvad individet opnår ved den og hvordan der udvikles videre fra hvor denne står (Illeris, 2011. s. 103). Den kritiske tilgang, herunder også refleksion, kan ses fordelagtig når samfundet mere og mere udsætter os for situationer hvor det er nødvendigt at stoppe op, vurdere, reagere og tage stilling til det der opstår (Illeris, 2011. s. 103).

Digital kompetence

I takt med at den teknologiske udvikling fylder mere og mere i vores samfund, er kompetencer her indenfor også blevet relevant for at mennesket kan forstå at bruge teknologien (Center for digital dannelse, 2016. Hvad er digital kompetence?).

Den direkte definition af en digital kompetence lyder;

”Digital kompetence er en kombination af viden, evner og holdninger til via teknologi, at udføre opgaver, løse problemer, kommunikere, håndtere information, samarbejde, skabe og dele indhold effektivt, hensigtsmæssigt, sikkert, kritisk, kreativt, selvstændigt og etisk.” (Center for digital dannelse, 2016. Hvad er digital kompetence?).

Det at teknologien fylder mere i vores samfund er ikke ensbetydende med at mennesket bliver bedre til at bruge teknologien (Center for digital dannelse, 2016. Hvad er digital kompetence?). Dette betyder altså at mennesket ikke udvikler sine digitale kompetencer ved at bruge teknologien i større omfang end tidligere, men at de blot lærer den anvendte teknologi bedre at kende og derfor udvikler den digitale kompetence sig ikke (Center for digital dannelse, 2016. Hvad er digital kompetence?).

Det er stadig tvivl om hvordan det digitale kompetence begreb skal forstås og dette giver derfor udfordringer til at kunne beskrive hvornår disse kompetencer udvikler sig og hvad denne udvikling indeholder (Center for digital dannelse, 2016. Hvad er digital kompetence?). Det digitale kompetencebegreb handler dog generelt om at kunne bruge og drage nytte af det teknologiske så det ikke kun handler om at kunne anvende teknologier, men også at mennesket har evnen til at bruge teknologien på meningsfulde måder (Center for digital dannelse, 2016. Hvad er digital kompetence?).

Det digitale kompetencebegreb kan inddeles i fire hovedområder, der har til formål at kunne kategorisere hvilke kompetencer der findes under digitaliseringen og derved kunne vise hvor der skal ske en udviklingsproces for at de digitale kompetencer udvikles (Center for digital dannelse, 2016. Hvad er digital kompetence?). De fire hovedområder lyder på information, kommunikation, produktion og sikkerhed. Disse fire hovedområder består alle af elementer som kan bidrage til at mennesket kan udvikle sine digitale kompetencer og viser på hvilke punkter der kan gøres indsatser som har betydning for menneskets digitale udvikling (Center for digital dannelse, 2016. Hvad er digital kompetence?).

Digital kompetence kan dog beskrives som en kobling mellem digital dannelse og digitale færdigheder (Center for digital dannelse, 2016. Hvad er digital kompetence?). Den digitale dannelse her handler om at du er positiv i din brugen af teknologi og at du i samspil med andre er tryk i det du bruger digitaliseringen til (Center for digital dannelse, 2016. Hvad er digital kompetence?). De digitale færdigheder består af menneskets brug af f.eks. computer og herunder hvad denne bruges til. Her kan der dog ses en inddeling i simple og avancerede færdigheder, hvor simple færdigheder handler om at kunne bruge chatrum, spille spil, oprette profiler og andet og de avancerede færdigheder handler om at mennesket kan programmere hjemmesider, databaser og andet (Center for digital dannelse, 2016. Hvad er digital kompetence?).

Digitaldannelse

Ved dannelse forstås det at mennesket grundlæggende forstår hvordan man er, lever og handler som menneske. Ved digitaldannelse sås der stadig tvivl om hvad dette begreb helt præcis indeholder (Mehlsen & Hendricks, 2018. s. 21). Tvivlen omhandler hvorvidt den digitale dannelse kun består af opdragelsen af hvordan mennesket opfører sig når dette bruger digitale platforme, om det er trivslen når mennesket bruger disse eller består det af kompetencer indenfor brugen af det digitale (Mehlsen & Hendricks, 2018. s. 21). Og når det så handler om kompetencer er det ikke kun brugen af enkelte

digitale programmer, dog heller ikke at kunne omsætte det til kompetencer som kun er løsninger på arbejdsmarkedet (Mehlsen & Hendricks, 2018. s. 21). Når der tales om digital dannelse handler det om at udvikle sig til nogle og ikke til noget (Mehlsen & Hendricks, 2018. s. 21). Menneskets dannelse kan kun ske i ageren med andre mennesker og den digitale dannelse er en proces hvor mennesket skal tilegne sig viden om blandt andet opmærksomhed og formidling af det digitale, samt at kunne kommunikere digitalt og forstå den digitale påvirkning (Mehlsen & Hendricks, 2018. s. 21). Digital dannelse opnås ikke ved at et menneske får pålagt hvad der er rigtigt og forkert, men derimod ved at mennesket i samarbejde med andre lærer af hinanden og i fællesskab skaber forståelse for digital adfærd (Mehlsen & Hendricks, 2018. s. 22). Blot viden om den digitale virkelighed og hvordan vi som mennesker bruger den og agerer heri er en del af det at blive digitalt dannede (Mehlsen & Hendricks, 2018. s. 23).

I den digitale dannelse er det vigtigt at mennesket forholder sig kritisk til andre brugere og overvejer andres brug af digitaliseringen (Center for digital dannelse, 2016. Hvad er digital kompetence?).

Digital kultur

Ved den digitale kultur anses der at være tre forhold som værende elementærer når der tales om digital dannelse i en digital kultur (Paulsen, 2018. s. 63). De tre forhold i den digitale kultur indebærer at der fra organisationens side bliver taget medansvar i de nye opgaver som digitaliseringen må følge med sig, hvordan disse opgaver gribes an, samt at være bevidst om hvad digitaliseringen og dennes kultur kan gøre ved praksis (Paulsen, 2018. s. 63).

Det er vigtigt i den digitale kultur at der opstår en form seriøsitet omkring digitaliseringen og at det forstås hvilket ansvar der medfølger at være en del af denne kultur (Paulsen, 2018. s. 63).

Ved den digitale kultur og herunder især ved den digitale udvikling i organisationen, findes der disse forhold som er gældende (Paulsen, 2018. s. 64).

Det er vigtigt at digitaliseringen bruges i et sådant omfang, at det bliver indlejret i det arbejde der kendes fra praksis (Paulsen, 2018. s. 64). Digitaliseringen og den digitale kultur skal supplere den øvrige praksis, men den skal ikke blot bruges som et nyt redskab (Paulsen, 2018. s. 64). Derfor er begrebet om digital dannelse også en vigtig faktor i den digitale kultur (Paulsen, 2018. s. 64).

Digitaliseringen skal have til formål at udvikle den pædagogiske praksis og i et sådant omfang kræver det forsøgsarbejdet og refleksion over dette (Paulsen, 2018. s. 64). Brugeren i den digitale kultur skal opbygge en kritisk forhold til digitaliseringen, dette for at digitaliseringen skal bruges til et fornuftigt

formål i praksis (Paulsen, 2018. s. 64). Sidst er det vigtigt at der i den digitale kultur, med fokus på digital dannelse, skabes en forståelse hos brugerne om hvad digitaliseringen kan bidrage med og at denne giver brugeren en forståelse for hvilke muligheder men ikke mindst os trusler kulturen har med sig (Paulsen, 2018. s. 65).

Metode

I dette afsnit præsenteres specialets metodiske ramme. I afsnittet vil de metodiske overvejelser for specialet blive gennemgået og første del består af min forskningsmetode gennem min empiriindsamling samt mit casestudie og case beskrivelse. Dernæst præsenteres aktionslæring, som beskriver, hvordan jeg gennem mit 9.semester har arbejdet med udarbejdelsen af modeller og herefter præsenteres deltagerobservation, som er den metode, jeg har gjort brug af på mit 10.semester til indsamling af empiri. Sidste del af dette afsnit består af refleksion over specialets metodiske valg.

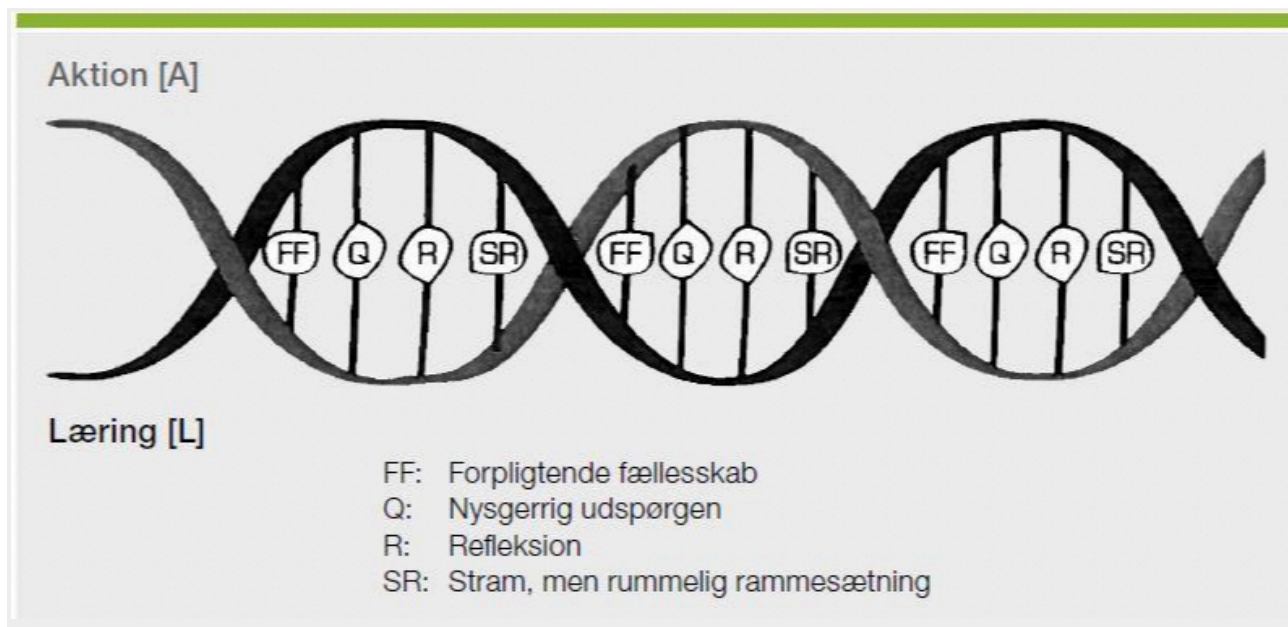
Forskningsmetode

På mit 9.semester gjorde jeg brug af den forstående forskningstype under arbejdet med den kvalitative metode og denne har jeg valgt at gøre brug af igen i 10.semester, da jeg mener, den giver mig den bedste forståelse af min indsamlede empiri. Ved brugen af den forstående forskningstype opnår jeg en forståelse af den empiri, jeg indsamler i mit felt (Thisted, 2013. s. 93). Jeg har valgt i 10.semester at benytte mig af deltagerobservation, da jeg har haft et ønske om at opnå en dybere viden omkring underviserne og deres arbejde med digitale værktøjer, samt hvordan mine udarbejdede modeller kan være behjælpelige til, at underviserne udvikler på deres digitale kompetencer. Dette også ved brug af uformelle samtaler med underviserne under mine observationer. Jeg har valgt at gøre brug af uformelle samtaler under mine observationer, da det ikke var muligt for mig at udføre interviews med underviserne grundet tidspres hos dem og jeg mente derfor, at de uformelle samtaler mellem underviserne og jeg selv kunne være en god erstatning.

Aktionslæring

Valget af aktionslæring som metode i mit speciale bygger på mit praksisforløb fra 9.semester. I mit 9.semester havde jeg et ønske om, at jeg skulle lære af den praksis jeg var i men samtidig også udvikle på den praksis (Madsen, 2010. s. 16) Ved aktionslæringen forstås det, at den lærende selv er deltagende i sin praksis og lærer heraf. Dette til forskel fra aktionsforskningen som består af en undersøgelse af ens praksis og lære af denne praksis og herunder understøtte arbejdet i praksis (Madsen, 2010. s. 79).

For at kunne forstå aktionslæring og hvordan arbejdet med denne metode ser ud, vil jeg nedenfor forklare opbygningen af aktionslæringen og hvordan aktionslæringen kan bidrage til at opnå udvikling og læring.



(VIA University College, 2018)

DNA -spiralen er brugt som metafor for at kunne beskrive, hvordan aktionslæringsmetoden er sammensat (Madsen, 2010 s. 98). I DNA-spiralen repræsenterer de to snoende strenge hver især aktion og læring, og de fire tværgående pinde repræsenterer de 4 yderligere elementer, som indgår i aktionslæringen. De fire elementer inddeles, som det ses på billedet som forpligtende fællesskab, nysgerrig udspørgen, refleksion og stram, men rummelig rammesætning (Madsen, 2010 s. 98). Modellen skal forstås på den måde, som med en almindelig DNA-spiral også, at de to snoende strenge kan adskilles afsnit for afsnit og sættes sammen på kryds og tværs, men den vil stadig bestå af samme grundlæggende elementer (Madsen, 2010 s. 98).

Da jeg gennem mit praksisforløb på 9.semester ikke fik afsluttet mit aktionslæringsforløb valgte jeg at forsætte dette ind i mit 10.semester og derfor bruge dette som metode i mit speciale.

Ved aktionslæringsmetoden udvælges der bevidst aktioner, som man ønsker at gennemføre i sin praksis (Plauborg, Andersen & Bayer, 2007. s. 13). For at opnå bedst læringsudbytte af sit aktionsforløb ses det fordelagtigt, at den lærende selv tager del i de aktioner, der finder sted (Plauborg et al., 2007. s. 14).

I gennemførelsen af et aktionslæringsforløb findes der fem faser, som man indgår i (Plauborg et al., 2007. s. 15). Nedenfor beskriver jeg, hvordan jeg gennem både 9.- og 10.semester har arbejdet i de fem faser med aktionslæring, altså de fem faser i aktionslæringen strækker sig over både 9.- og 10.semester.

Fase 1:

I første fase af aktionslæringsforløbet formuleres en problemstilling, som gør det muligt at eksperimentere i praksis (Plauborg et al., 2007. s. 35). Under mit praksisforløb på 9.semester var problemstillingen bestemt for mit praksisforløb, da det allerede var en igangværende forandringsproces, som projektgruppen hos EUC Nord arbejdede med. Problemstillingen for denne forandringsproces var, at underviserne hos EUC Nord skulle udvikle på deres digitale kompetencer og jeg fik her til opgave at udvikle et værktøj, som kunne være behjælpelig til netop dette.

Fase 2:

I anden fase af forløbet igangsættes aktioner (Plauborg et al., 2007. s. 43) og her var jeg eksperimenterende omkring, hvordan jeg på bedst mulig vis kunne ramme alle undervisere hos EUC Nord, så det netop var muligt for alle undervisere at udvikle på deres digitale kompetencer. Denne fase havde projektgruppen hos EUC Nord ikke arbejdet med inden mit praksisforløb på 9.semester begyndte og dette blev derfor min rolle i projektgruppen, at gøre nogle aktioner i min praksis, som kunne være behjælpelig med at besvare deres problemstilling. Igennem mit praksisforløb arbejdede jeg med flere forskellige aktioner, som blev præsenteret for projektgruppen, før vi i projektgruppen fik udvalgt den helt rigtige aktion, som vi mente kunne besvare problemstillingen. Jeg har derfor gennem udarbejdelsen af mine forskellige aktioner løbende præsenteret mine ideer for projektgruppen, så vi i samarbejde har kunnet komme frem til den aktion, vi mente, var den rigtige. I dette har jeg også haft mulighed for at reflektere løbende ud fra de spørgsmål, som er opstået både hos mig men også hos de resterende projektgruppe medlemmer.

Fase 3:

Den tredje fase nåede jeg ikke at gennemføre på mit 9.semester grundet praksisafslutning og af denne grund valgte jeg at fortsætte med netop dette på mit 10.semester. I denne fase finder observationerne af aktionerne sted (Plauborg et al., 2007. s. 51) og jeg har her observeret på nogle undervisningsgange hos forskellige undervisere for at få indblik i, hvordan deres digitale kompetencer kommer til udtryk og bliver brugt i deres arbejde. Jeg har i denne fase, udover observationerne, også gjort brug af uformelle samtaler mellem mig og den enkelte underviser. Dette har jeg gjort for at få det bedste indblik i virkeligheden for underviserne og for at få den enkelte undervisers fortælling omkring

brugen af digitale kompetencer og hvordan netop mine udarbejdede modeller kan bidrage til udvikling af digitale kompetencer.

Fase 4:

I aktionslæringens fjerde fase finder den didaktiske samtale sted og denne samtale har til formål at reflektere og evaluere over de aktioner, som har været sat i værk (Plauborg et al., 2007. s. 79). Den egentlige didaktiske samtale består af 3 dele, som handler om oplevelsen, generelle aspekter ved aktionerne og opsamling. Denne præcise didaktiske samtale, som beskrevet ovenfor, har jeg ikke haft mulighed for at udføre. Dette grundet travlhed hos EUC Nord og det var derfor ikke muligt at have en så dybdegående samtale, som der ønskes. Derimod havde jeg dog mulighed for at have en samtale med EUC Nords udviklingschef, som også var min kontaktperson under mit praksisforløb, hvor der blev talt om både min og hendes/EUC Nords oplevelse af mine aktioner.

Fase 5:

I den femte fase, som også er den sidste fase i aktionslæringen, bearbejdes de aktioner, der er blevet gjort og giver mulighed for refleksion over, hvordan aktionerne har kunnet udvikle på den praksis, jeg har været i (Plauborg et al., 2007. s. 89). For at få et indblik i hvordan min aktionslæring har kunnet udvikle på den praksis, jeg har været en del af, altså EUC Nord, vil jeg i de følgende afsnit af mit speciale analysere på de observationer og uformelle samtaler, jeg har haft på og med underviserne samt diskutere hvordan dette har betydning for, om underviserne kan udvikle på deres digitale kompetencer.

Deltagerobservation

For at kunne undersøge hvordan underviserne hos EUC Nord bruger digitale værktøjer i deres arbejde, er der i empiriindsamlingen gjort brug af deltagerobservation. Dette for at undersøge hvordan modellerne, der er udarbejdet gennem aktionslæringen, kan benyttes som hjælpeværktøj hos underviserne. Deltagerobservationerne giver mulighed for at observere hvordan modellerne fra aktionslæringen kan påvirke undervisernes udvikling af digitale kompetencer og pædagogisk praksis og derved indsamle empiri der har betydning for besvarelsen af specialets problemformulering.

Ved deltagerobservation forstås, at jeg har gjort mine observationer som deltager i min praksis og at jeg i min praksis og empiriindsamling har været aktivt deltagende i min praksis samt usynlig observatør (Szulewicz, 2015. s. 83) I min empiriindsamling på 10.semster, hvor observationerne har

været underviserne, er der gjort brug af 'naturalistiske observationer', da observationerne er fundet sted i undervisernes egne omgivelser.

Under mine observationer har jeg nedskrevet mine data i nuet. Dette da jeg ønskede at få nedskrevet så mange korrekte observationer som muligt og ikke ville risikere at nogle data skulle gå tabt, ved først at nedskrive mine observationer senere (Szulevicz, 2015 s. 92).

Jeg er bevidst om, at min tilstedeværelse kan påvirke det felt, jeg observerer på. Mine observationer har under 10.semester været tidsafgrænset, da det kun har været muligt for mig at observere på enkelte undervisningsgange og jeg er derfor også bevidst om, at mine nedskrevne observationer kun er øjebliksbilleder af mit felt og derfor ikke kan generaliseres til hverken den enkeltes undervisers brug af alle digitale værktøjer ej heller hele EUC Nords brug af digitale værktøjer.

Under mine observationer på 10.semester har jeg også gjort brug af uformelle samtaler mellem mig og den enkelte underviser, som jeg har observeret på. Jeg har valgt at gøre brug af denne metode også, da jeg ud fra mine observationer ikke mente, at jeg fik nok af den hele virkelighed og også ønskede at få undervisernes syn på både brugen af digitale værktøjer og brugen af mine modeller i deres arbejde (Saltofte, 2016 s. 32).

Analysemetode

Strategien for specialets analyse er overvejende datastyrende med brug af redigering som analysemetode (Thisted, 2013 s. 175). Ved denne metode kendetegnes det, at det er dataene, som er styrende for fortolkningen heraf (Thisted, 2013. s. 174). Dataene, der skal fremtræde i analysen, bliver kategoriseret, så det er meningsindholdet fra dataene, der træder frem (Thisted, 2013 s. 175). De kategoriserede data er derfor med til at danne grundlag for den anvendte teori i specialet og den overvejende tilgang har derfor været induktiv (Thisted, 2013. s. 175). Efter gennemgang af dataene fra både aktionslæringen på 9.semster og observationerne på 10.semster er disse blevet inddelt i kategorier og derved kommer det meningsfyldte fra dataene frem (Thisted, 2013 s. 175). Ved denne metode er der i specialet gjort brug af meningsfortolkning, der samarbejder med specialets hermeneutiske videnskabssyn (Thisted, 2013. s. 192) I dataene fra empiriindsamling ved både aktionslæringen og deltagerobservationerne er der fortolket ud fra specialets perspektiv, for derved at opnå resultater, som ikke direkte fremtræder i dataene (Thisted 2013, s. 192)

Refleksion over metode

Ved validiteten af min undersøgelse forstås, at mine resultater har den gyldighed, som der ønskes samt om mine undersøgelser faktisk giver de resultater, som specialet har brug for.

Validiteten af min metode ved mine observationer kan der under projektgruppens møder og mine observationer heraf komme en forvrængning af virkeligheden blot ved at jeg er til stede. Medlemmerne af projektgruppen er informeret om min tilstedeværelse og at jeg observerer på det, jeg ser og dette kan have en betydning for projektgruppens arbejde og dennes form.

Validiteten på min aktionslæring og de resultater jeg kommer frem til, påvirkes af den forforståelse jeg har for emnet og min praksis. Da jeg har observationer og arbejdet med min aktionslæring i to forskellige arenaer kan dette også påvirke, hvordan jeg forstår både den ene og den anden. Dog giver observationer fra begge arenaer også et bredt perspektiv på mit felt og giver mig derfor en bredere forståelse for, hvordan min aktionslæring kan påvirke feltet. Med de uformelle samtaler jeg har udført under mine undersøgelser, har jeg et unikt syn ind i de enkelte underviseres opfattelse af digitale værktøjer og deres brug i undervisningen. Jeg har fået noget information, som ikke var mulig kun ved arbejdet med projektgruppen på 9.semester, samt mine observationer alene på 10.semester. Jeg er dog bevidst om, at disse informationer også kan være påvirket af min tilstedeværelse og at det derfor også kan være en farvet virkelighed, jeg ser her.

Analyse

I følgende analyse vil det belyses i hvilket omfang digitaliseringen fylder i undervisningen, samt hvordan dette kan udvikles ved hjælp af de modeller der er blevet udarbejdet gennem aktionslæringen. Til sidst analyseres det hvor vidt udviklingen af digitaliseringen kan have betydning for udviklingen af undervisernes pædagogiske praksis.

Digitalisering i undervisningen

Gennem mine observationer af alle tre undervisere har jeg valgt at fokusere på brugen af digitale redskaber og hvordan disse optræder hos hver underviser i undervisningen. Det ses tydeligt at der hos underviserne er forskellig brug af digitale redskaber, samt hvor meget disse fylder i undervisningen. Jeg har observeret dette hos underviser 1;

"Alle elever har computer fremme til undervisningens start" og "Der udføres både undervisning på tavle og smartboard"

Dette så jeg ikke som noget særligt i undervisningen igennem observationen af underviser 1, men jeg blev opmærksom på at dette ikke var en selvfølge da jeg observerede på underviser 2. Hos underviser 2 observerede jeg dette i brugen af digitale redskaber i undervisningen;

"Almindelig tavleundervisning", "Morgenopgave udleveret på papir" og "Alle elever arbejder med papir og blyant. Lommeregner også i brug"

Og hos underviser 3 observerede jeg dette;

"Blandet mellem elever af brugen med computer og papir og blyant. Det administreres selv hos eleverne om de vil bruge computer eller ej"

Jeg blev efter observationerne hos underviser 1 opmærksom på at der er stor forskel på hvordan de digitale redskaber bliver brugt og hvor meget de fylder i undervisningen. Der er ikke en fælles digital kultur hos underviserne, der kan bidrage til den digitale dannelse hos eleverne.

Ud fra observationerne af brugen af digitale redskaber kan min udarbejdet kompetencemodel og den taksonomiskemodel ses fordelagtig at bruge. Dette da kompetencemodellen giver underviserne mulighed for at fortælle dem hvad digitale kompetencer det ønskes fra EUC Nord at de besidder, og i samarbejde med den taksonomiskemodel kan underviserne få et indblik i, på hvilket trin de befinder sig indenfor de fire hovedområder som kompetencemodellen indeholder. Trinene på den taksonomiskemodel giver altså derved at opfattelse af den digitale dannelse hos underviserne.

Der er mellem underviserne en stor kontrast i hvordan de opfatter digitale redskaber og hvordan disse kan bruges i undervisningen. Hos alle tre undervisere observeres dette;

”Der arbejdes i grupper hvor der i hver gruppe skal bruges en computer pr. gruppe. Computeren bliver brugt af en elev pr. gruppe”

Det er i undervisningen nødvendigt at underviserne besidder digitale kompetencer, så de besidder de nødvendigheder der skal til for at undervise eleverne i brugen af digitale redskaber. Ved at der i gruppearbejdet kun bliver gjort brug af en computer og at det kun er en enkelt elev der arbejder ved computeren, giver det kun mulighed for læring af brugen af computer og den digitale dannelse hos den enkelte elev og de resterende opnår ikke hverken læringen af digitale redskaber eller den digitale dannelse. Underviser 2 fortæller dette under min observation af dennes undervisning;

”Underviseren tilføjer til dette at det ses tit af det er de stærke elever som overtager computeren til disse arbejdsopgaver. Underviser er ikke kompetent til at lære alle elever hvordan de skal bruge computeren til at udføre opgaven. (Arbejdsopgaver består i søgen på internettet, udarbejdelse af opgave i Excel ark)”

Her nævner underviser 2 at det netop er et problem at, ikke alle undervisere besidder de nødvendige digitale kompetencer der giver mulighed for at undervise eleverne i brugen af de digitale redskaber. Underviser 2 giver også her udtryk for at denne ikke besidder de digitale kompetencer det kræver at kunne hjælpe eleverne med f.eks. opsætning af opgave i Excel ark osv. Dette ses problematisk da disse kompetencer forventes af eleverne når de kommer ud på arbejdsmarkedet og det kan derfor ses ligeså betydningsfuldt at kunne dette, i forhold til den faglige viden. I dette uddrag ses det også at det ikke kun er de digitale kompetencer, men også den digitale dannelse der er mangelfuld hos nogle elever. Det er en kendsgerning ved netop dette at underviserne selv er digitalt dannede, for at de får de rette forhold til den digitale kultur og derved kan give dette videre til eleverne.

Underviser 2 ytrer også dette under min observation af dennes undervisning;

”Underviseren fortæller at de nystartede hold ikke arbejder med digitale redskaber, da det vigtigste så tidligt i uddannelsen er at få det teoretiske til at sidde fast på rygraden. Så tager de arbejdet med digitale redskaber senere”

Denne metode som underviserne ovenfor udtaler kan ses fordelagtigt at bruge, hvis det menes at eleverne opnår bedre viden herom. Men at undgå de digitale redskaber tidligt i erhvervselevernes uddannelse og for senere på uddannelsen at gøre brug af dem, forklarer ikke hvordan at underviserne længere i erhvervselevernes uddannelse besidder de digitale kompetencer der er nødvendige for at kunne undervise i disse og at den digitale dannelse ikke står som første prioritet hos EUC Nord.

Metoden ovenfor som underviseren udtaler kan også ændres ved at underviserne får de nødvendige digitale kompetencer det kræver og derfor bliver fortrolige med at bruge dem og undervise i brugen af disse. Ved at der tages højde for undervisernes digitale kompetencer, bliver det muligt for dem at integrere de digitale redskaber tidligere i elevernes uddannelse og derved får de digitale redskaber samme vigtighed som den faglige viden har i undervisningen.

Underviser 1 udtaler omkring brugen af digitale redskaber dette;

”Underviser fortæller at der tidligere på EUC Nord har været IT-undervisning som fag, så eleverne blev fortrolige med diverse digitale redskaber og arbejdsopgaver. Denne undervisning findes ikke længere da man enten forventer eller regner med at eleverne får disse kompetencer fra grundskolen/folkeskolen”

Her kommer det til udtryk at der hos underviserne er et ønske om at eleverne allerede ved start af uddannelsen har et forløb eller noget undervisning der tilgodeser brugen af digitale redskaber i undervisningen. Dette også for at eleverne er dannet indenfor den digitale kultur.

Underviser 3 udtaler dette under observationer heraf;

”Underviseren fortæller at det er svært at efterfølge kravene om digitalisering i praksis, netop fordi der er elever som mangler basal viden herom. Det er svært for underviserne at arbejde digitalt og udvikle sig her indenfor, da skellet mellem eleverne og deres digitale kompetencer er meget stort. Han mener dog at digitaliseringen er nødvendig og at der gerne må komme meget mere med det i deres arbejde med undervisningen”

Det kommer til udtryk, i de to ovenstående citater fra mine observationer, at det er en udfordring for underviserne at gøre brug af de digitale redskaber i undervisningen fordi der netop hos eleverne er stor differentiering mellem deres digitale kompetencer. Det kan da ses som fordelagtigt at inddrage IT-undervisningen igen hos EUC Nord og give eleverne de basale kompetencer det kræver for at kunne arbejde med de digitale redskaber som kommer i brug på uddannelsen og på arbejdsmarkedet. Derudover også for at eleverne får mulighed for at lære at indgå i den digitale kultur, så underviserne kan arbejde med den digitale dannelse. Det er en kendsgerning at underviserne selv, stadig er nødsaget til at udvikle deres digitale kompetencer for at de opnår digital dannelse og mulighed for udvikling af pædagogiske praksis, så de kan eftergive det ønske som EUC Nords strategi viser. Det kan dog ses fordelagtigt at IT-undervisningen bliver indført som et fag på EUC Nord igen, da dette kan give en mindre kontrast i differentieringen mellem elevernes digitale kompetencer. Det kan derved blive lettere for underviserne at tage de digitale redskaber i brug og koncentrere sig om enkelte digitale redskaber i undervisningen.

Ved at underviserne er klar over hvilke basale kompetencer eleverne besidder, kan underviserne koncentrere sig om at udvikle på egne digitale kompetencer og ligge et fokus på hvilke redskaber der skal gøres brug af i undervisningen.

I samme tråd med dette har underviser 2 udtalt;

”Underviseren udtaler at det er en udfordring at lære og udvikle på egne kompetencer, når det stadig i praksis er svært at arbejde med fordi differentieringen i undervisningen er stor”

Og underviser 3 udtaler;

”... hans erfaring med digitale opgaver og brug af LMS-systemer er meget tidskrævende. Mange elever er ikke kendt med dette”

Disse udtalelser fra de to underviserne kan fremstå som udfordringer i deres undervisning og netop disse udfordringer kan der ses bort fra, hvis IT-undervisningen igen blev et obligatorisk fag på EUC Nord. Og det er igen tydeligt at eleverne har behov for den læring det kræver at kunne begå sig i en digital kultur og derved opnå digital dannelse.

Underviser 3 udtaler også dette under observationer heraf;

”... det er en udfordring at lære og udvikle på egne kompetencer, når det stadig i praksis er svært at arbejde med fordi differentieringen i undervisningen er stor”

Og underviser 1 udtaler;

”Underviser fortæller at man nogle gange må vælge om det er udviklingen af egne kompetencer der skal koncentrerer om eller om det er den pædagogiske praksis, fordi det sjældent er muligt at arbejde med begge dele samtidig. Det taler ikke ret godt sammen”

Ud fra disse to udtalelser kan det forstås at det hos underviserne generelt er en stor udfordring at skulle udvikle på egne kompetencer, når det i praksis ikke er muligt at gøre brug af disse kompetencer uden at der opstår udfordringer heraf. Det kan forstås at der i undervisningen opstår udfordringer der har betydning for hvordan undervisningen forløber, da det planlagte ikke altid er muligt grundet den store differentiering der er mellem elevernes digitale kompetencer.

Afslutning

Set ud fra brugen af mine to udarbejdede modeller er fokuset i modellerne undervisernes digitale kompetencer og hvordan der kan udvikles på disse. Det kommer til udtryk hos underviserne at det er en udfordring at udvikle på disse, da det er sjældent det er undervisernes kompetencer der spænder ben for elevernes undervisning men derimod elevernes basale digitale kompetencer. Det kan ses som en udfordring hos underviserne at der er ønske om at disse skal udvikle deres digitale kompetencer

og blive så dygtige indenfor det digitalisering som er muligt, hvis det derfor ender med at dette i sidste ende ikke gavner eleverne. Dette da elevernes egne basale kompetencer indenfor brug af digitale redskaber, har en stor betydning for hvordan undervisningen forløber og hvad der overhovedet er muligt udføre i undervisningen. Der kan også ud fra uddragene sås tvivl om hvorvidt den digitale dannelse er i fokus og dette med nødvendighed for at kunne begå sig korrekt i en digital kultur.

Modellerne som redskab til udvikling af digitale kompetencer

EUC Nords strategi udsender et ønske om at underviserne udvikler på deres digitale kompetencer og de udarbejdede modeller skal kunne bidrage til netop dette. Derudover er modellerne også redskab til at kunne opnå digital dannelse hos underviser, som skal understøtte deres digitale kompetencer der giver dem bedst mulighed for at kunne begå sig i en digital kultur.

Underviser 2 udtaler under observationen af denne;

”Ekstra tid til denne udvikling af egne kompetencer, det er ikke noget der bare kommer af sig selv og refleksion. Selvom underviseren er bevidst om eget kompetence niveau, er det ikke ens betydende med at der så sker udvikling. Der skal være tid til og gøres en ekstra indsats for at det er muligt”

Her udtaler underviser 2 at der bag udviklingen af kompetencer ligger meget mere end blot refleksion over egen kompetenceniveau og at en sådan indsats kræver ekstra tid. Set ud fra kompetencebegrebet bakkes underviser 2 op omkring hvad det vil sige at udvikle på en kompetence. Og i det hele taget hvad det vil sige at besidde en kompetence. Som præsenteret i teori afsnittet består kompetencebegrebet af nogle delkompetencer og det skal ikke ses som en selvfølge at underviserne er bevidste om disse delkompetencer og hvad disse består af. Det er også her en kendsgerning at den digitale dannelse spiller en rolle for den udvikling der ønskes hos underviserne. For at kunne begå sig sikkert og efter hensigten i en digital kultur, kræver det både at underviserne bliver digitalt dannede og at de opnår de ønskede kompetencer som EUC Nord efterspørger hos dem.

De udarbejdede modeller bidrager til at underviserne bliver bevidste om hvilke hovedområder EUC Nord ønsker at underviserne udvikler på og opnår digital dannelse i, samt et redskab til at kunne forstå hvilket kompetenceniveau den enkelte befinder sig på indenfor hvert område og underviserne.

Ud fra disse observationer hos underviser 1;

”Alle elever har computer fremme til undervisningens start” og ”Der udføres både undervisning på tavle og smartboard”.

Og disse observationer hos underviser 2;

"Almindelig tavleundervisning", "Morgenopgave udleveret på papir" og "Alle elever arbejder med papir og blyant. Lommeregner også i brug".

Der kan sås tvivl om hvorvidt brugen af digitale redskaber eller mangel på samme, er et bevis på manglende basale kompetencer hos eleverne eller om det er undervisernes digitale kompetencer som ikke er tilstrækkelig til undervisningen. Der ses i observationer som;

"Underviseren fortæller at der kan opstå udfordringer ved at arbejde med digitale redskaber, da flere elever ikke besidder kompetencer til at arbejde med det/dem. Det er derfor nogle gange meget tidskrævende og tager meget tid fra undervisningen" og

"Elever kan blive overset i arbejdet med digitale redskaber, fordi de ikke besidder de fornødne kompetencer der er en nødvendighed for at arbejde med de digitale redskaber som er på EUC Nord"

At udfordringen skal findes hos eleverne og at deres manglende basale kompetencer skaber udfordringerne i undervisningen. Det kan dog overvejes om det er underviserne der ikke er indforstået med hvad det præcis kræver at bruge digitale redskaber i undervisningen og at det derved at deres digitale kompetencer som kræver en udvikling.

I forhold til dette udtaler underviser 2;

"...Underviser er ikke kompetent til at lære alle elever hvordan de skal bruge computeren til at udføre opgaven"

Her kommer det frem at underviseren er usikker på hvordan denne skal lære fra sig, så eleverne opnår den læring de skal. Der kan dog sås tvivl om det er underviserens manglende digitale kompetence der skyldes dette eller om det er manglende kompetence til at bruge det gældende digitale redskab i praksis.

De udarbejdede modeller og deres formål er at underviserne skal kunne opnå en udvikling af deres digitale kompetencer, så de samtidig opnår en forbedring og udvikling af deres pædagogiske praksis. Som før nævnt er det vigtigt at underviserne helt basalt forstår kompetencebegrebet og hvad dette består af, for at kunne have en mulighed for at udvikle på disse digitale kompetencer. Når der tales om digitaliseringen er den digitale dannelse også en vigtig faktor for udviklingen af de digitale kompetencer. Dette da disse også spiller en rolle for selve kompetencen, da den digitale kompetence, som også beskrevet i teorien, består af koblingen mellem digital dannelse og digitale færdigheder.

Kompetencemodellen fremlægger hvilke fire hovedområder det ønskes at underviserne besidder kompetencer i og som EUC Nord også ønsker at der sker en udvikling indenfor. Der er i hverken i kompetencemodellen eller i den taksonomiskemodel en beskrivelse af hvordan disse kompetencer

kan opnås samt hvordan der kan udvikles på dem. Det kræver derfor at underviserne på egen hånd enten allerede besidder eller selv søger sig frem til den viden det kræver, for at det forstås hvordan man opnår en kompetence samt hvordan man udvikler på denne. Det kan derfor betvivles hvorledes disse udarbejdede modeller udgør nok i redskaber til at kunne udvikle på digitale kompetencer.

Det ses indenfor de fire hovedområder at der ønskes en viden indenfor forskellige underområder og det kan ud fra kompetencemodellen betvivles hvorvidt underviserne egentligt har forstået disse underområder eller hvad disse under områder indeholder. Ud fra udtalelser som;

”Elever kan blive overset i arbejdet med digitale redskaber, fordi de ikke besidder de fornødne kompetencer der er en nødvendighed for at arbejde med de digitale redskaber som er på EUC Nord.”,

”Underviser fortæller at hans erfaring med digitale opgaver og brug af LMS-systemer er meget tidskrævende. Mange elever er ikke kendt med dette” og

”Underviseren fortæller at det er svært at efterfølge kravene om digitalisering i praksis, netop fordi der er elever som mangler basal viden herom”

Der bliver her lagt vægt på brugen af digitale værktøjer, hvordan de bruges i undervisningen og kompetencen til at kunne bruge dem, altså det håndgribelige ved brugen af digitale kompetencer. Ud fra kompetencemodellen er kun et af de fire hovedområder fra modellen der er berørt og som bliver omtalt her. Det kan derfor vurderes at de digitale kompetencer som EUC Nord ønsker underviserne besidder, ikke er tiltrækkeligt forstået hos underviserne. Der er flere af elementerne som ikke ses i observationerne og som underviserne ikke nævner gennem de uformelle samtaler. Der kan derfor sås tvivl om hvorvidt underviserne er bevidste om de øvrige hovedområder og hvad det vil sige at besidde kompetencer her indenfor.

Som beskrivelsen af digital kompetence i teoriafsnittet viser består denne i at udføre opgaver, kommunikere og håndtere information. Det vises derfor at besidde en digitale kompetence ikke kun består af brugen af digitale redskaber i undervisningen, men måden hvordan redskaberne bruges.

Kompetencebegrebet betyder, som nævnt i teorien, at underviserne skal kunne agere og udføre arbejde indenfor et gældende område der ses som tilfredsstillende. Men for at underviserne bliver fortrolige med kompetencebegrebet og udviklingen heraf er det nødvendigt at de kender til de dele som kompetencebegrebet består af, hvilken type af kompetence det enkelte område kræver samt hvad det vil sige at udvikle på deres digitale kompetencer. Altså at de blive digitalt dannede.

Kompetenceudviklingen kommer i observationerne frem som en udfordring og der bliver blandt andet fortalt;

”Underviseren udtaler at det er en udfordring at lære og udvikle på egne kompetencer, når det stadig i praksis er svært at arbejde med fordi differentieringen i undervisningen er stor”,

”...Det er svært for underviserne at arbejde digitalt og udvikle sig her indenfor, da skellet mellem eleverne og deres digitale kompetencer er meget stort...”

”Underviser fortæller at man nogle gange må vælge om det er udviklingen af egne kompetencer der skal koncentreres om eller om det er den pædagogiske praksis, fordi det sjældent er muligt at arbejde med begge dele samtidig. Det taler ikke ret godt sammen”

Det er tydeligt at disse uddrag fra mine observationer af underviserne indeholder udfordringer i kompetenceudviklingen og der kan også sås tvivl om hvorvidt de mener at det er tiden der er en manglende. Det ses også i denne udtalelse;

”Ekstra tid til denne udvikling af egne kompetencer, det er ikke noget der bare kommer af sig selv og refleksion. Selvom underviseren er bevidst om eget kompetenceniveau, er det ikke ens betydende med at der så sker udvikling. Der skal være tid til og gøres en ekstra indsats for at det er muligt”

Underviserne ser kompetenceudviklingen som mere omfattende end blot de udarbejdede modeller. Modellerne er udarbejdet som et redskab til udvikling af digitale kompetencer og kan i forlængelse af det underviserne ytrer ikke stå alene i en sådan en udvikling. Som det sidste uddrag viser, så fortæller underviseren her at det kræver tid og det kan derfor diskuteres hvor vidt det er muligt for underviserne at udføre denne udvikling hvis der f.eks. ikke findes tid til denne indsats.

Kompetenceudviklingen viser i teorien at denne består af læring og at læringsbegrebet går forud for kompetenceudvikling.

Udtalelsen ovenfor, hvor underviseren efterlyser mere tid hvis indsatsen skal være mulig, bliver bakket op af læringsbegrebet og teorien herom.

I læringsteorien læringstrekant beskriver de to processer, samspil og tilegnelse, at disse processer sker i forhold til hvad underviserne befinder sig i, i deres arbejde. Altså det samspil underviserne har med omverdenen og de tilegnelser som underviserne gør sig i samspilsprocessen.

Derudover skal underviserne være bevidste om de dimensioner som læringstrekanten også består af. Det er her vigtigt for kompetenceudviklingen og altså læringsprocessen, at underviserne bevæger sig i og omkring indhold, samspil og drivkraft for at der sker udvikling.

Der kan betvivles hvorvidt disse processer og dimensioner fra læringstrekanten er til stede kun ved benyttelse af de udarbejdede modeller. Det er fra EUC Nords side nødvendigt at der tilskrives denne udvikling og indsats mere tid og rum, så underviserne kan opnå kompetenceudviklingen.

Afslutning

Set ud fra observationerne, de uformelle samtaler samt det teorien fortæller os, kan det betvivles hvorvidt modeller som redskaber har den ønskede effekt. Modellerne er brugbare på visse punkter af kompetenceudviklingen, men er ikke komplekse nok til at kunne stå alene i indsatsen med kompetenceudvikling. Det er nødvendigt at der ved siden af underviserens arbejde med modellerne, bliver gjort en indsats fra EUC Nords side. Både som optakt til underviserens arbejde, der skal altså ligge et fælles grundlag så underviserne forstår kompetencebegrebet og hvad det indebærer at udvikle på disse. Derudover skal EUC Nord, gennem hele kompetenceudviklings processen, lade underviserne lære i samspillet med hinanden. Det er vigtigt at processerne og dimensionerne fra læringstrekanten er tilstede for at underviserne opnår den ønskede udvikling af deres digitale kompetencer.

Udvikling af pædagogisk praksis

Der er gennem mine observationer set flere eksempler på at underviserne oplever udfordringer med undervisningen og brugen af digitale redskaber heri. Dette set i lyset af den brede differentiering de oplever mellem deres elever og at denne kan være svær at tilgodese. Dette påvirker deres pædagogiske praksis og gør det derfor svært for underviserne at tilgodese alle elevers behov og udvikling i deres nærmeste udviklings zone. Det er udtalelser som;

”Elever kan blive overset i arbejdet med digitale redskaber, fordi de ikke besidder de fornødne kompetencer der er en nødvendighed for at arbejde med de digitale redskaber som er på EUC Nord”

”Underviseren fortæller at der kan opstå udfordringer ved at arbejde med digitale redskaber, da flere elever ikke besidder kompetencer til at arbejde med det/dem. Det er derfor nogle gange meget tidskrævende og tager meget tid fra undervisningen”

Det ses i begge disse udtalelser at underviserne ser elevernes digitale kompetencer og manglen herunder, som en udfordring til brugen af digitale redskaber i undervisningen. Der er ikke en fælles

nævner, eller et fælles niveau for hvad eleverne kan og det er derfor svært at for underviserne at tilgodese differentieringen, samtidig med at de skal gøre brug af digitale redskaber som i forvejen ses som en udfordring at integrere undervisningen. Det kan være et tegn på at det er usikkerheden hos underviserne når det kommer til de digitale redskaber, der kommer til at overskygge brugen af disse og som skaber udfordringerne i undervisningen. Der bliver også under mine observationer udtalt dette;

”Underviseren tilføjer til dette at det ses tit af det er de stærke elever som overtager computeren til disse arbejdsopgaver. Underviser er ikke kompetent til at lære alle elever hvordan de skal bruge computeren til at udføre opgaven...”,

”...Det er svært for underviserne at arbejde digitalt og udvikle sig her indenfor, da skellet mellem eleverne og deres digitale kompetencer er meget stort...” og

”Underviseren udtaler at det er en udfordring at lærer og udvikle på egne kompetencer, når det stadig i praksis er svært at arbejde med fordi differentieringen i undervisningen er stor”.

Det er også her undervisernes egen kompetenceudvikling og målet med at differentiere undervisningen der skaber udfordringen for undervisningen. Underviserne viser tydeligt at det er de manglende kompetencer indenfor de digitale redskaber, der giver dem tvivlen hvorvidt det er muligt både at integrere dem i undervisningen, samtidig med at der differentieres i undervisningen.

I undervisernes pædagogiske praksis handler det for dem om at møde alle elever hvor de fagligt og personligt befinder sig og derudfra udvikle dem på bedste vis. Det er dog her det kan diskuteres hvor vidt det er muligt for underviserne at udvikle på denne pædagogiske praksis, før de selv har udviklet de ønskede digitale kompetencer.

Målet med EUC Nords strategi er at digitaliseringen skal være medvirkende til at underviserne udvikler deres pædagogiske praksis og det kan derfor ses fordelagtigt at underviserne først får opnået den ønskede udvikling indenfor digitale kompetencer, før de skal gøre brug af disse til udviklingen af deres pædagogiske praksis.

Det udtales fra underviser 1;

”Underviser fortæller at man nogle gange må vælge om det er udviklingen af egne kompetencer der skal koncentreres om eller om det er den pædagogiske praksis, fordi det sjældent er muligt at arbejde med begge dele samtidig. Det taler ikke ret godt sammen”

Her gøres det tydeligt at undervisernes i deres praksis ikke kan både skabe udvikling hos dem selv indenfor et område hvor det også ønskes at der skabes en udvikling i deres pædagogiske praksis.

Det kan dog i forlængelse af kompetenceudviklingsteorien og dennes teori om læring, ses fordelagtigt at der øves i undervisningen, på de kompetencer der udvikles på for at underviserne opnår at være en del af de processer og dimensioner som læringstrekanten består af.

Ved at underviserne bruger deres egen undervisning til afprøvning under deres kompetenceudvikling, kan dette mindske risikoen for transferproblemer da de udviklede kompetencer er opbygget på baggrund af undervisningen og den derfor også afprøves heri.

Det er dog ikke muligt at generalisere på undervisningen da alle undervisningsklasser og elever er forskellige og der kan derfor opstå forskellige udfordringer igennem de forskellige undervisningsgange.

Men ved at underviseren bliver fortrolig med de digitale redskaber, opnår kompetencer her indenfor og kan gøre brug af disse i sin pædagogiske praksis, vil det dog give underviseren mulighed for bedre at kunne indstille på brugen af de digitale kompetencer og brugen heraf i undervisningen, så den kommer til at tilgode de elever undervisningen henvender sig til og digitaliseringen derved kan bidrage til at opnå differentiering i undervisning og derved udvikle på underviserens pædagogiske praksis.

Afslutning

Det kan ses som en udfordring at underviserne både skal udvikle på egne digitale kompetencer, samtidig med at de skal udvikle på deres pædagogiske praksis. Det opleves hos underviserne at differentieringen i undervisningen kræver et stort fokus og at det derved kan være en udfordring også at koncentrere sig om egen digital kompetenceudvikling. Det kan dog ses fordelagtigt, set ud fra udviklingen af den pædagogiske praksis, at underviserne gennemgår denne udvikling af digitale kompetencer da denne digitalisering er en vigtig del af elevernes uddannelse og den kan bidrage til at differentieringen i undervisningen forbedres.

Afrunding

Gennem min aktionslæring i praksis og herudaf udarbejdelsen af henholdsvis kompetencemodellen og den taksonomiskemodel kan der findes mangler, hvis det ønskes at modellerne skal stå alene i indsatsen med udvikling af undervisernes digitale kompetencer og udviklingen af undervisernes pædagogiske praksis. Der er mange elementer som spiller ind i hvordan kompetencebegrebet forstås og hvad dette indeholder, samt hvordan der opnås udvikling af disse digitale kompetencer. Det er derfor en vigtig faktor at EUC Nord udarbejder et start forløb der sætter underviserne ind i hvad disse kompetencer indeholder og give den fornødne viden det kræver for at forstå modellerne. Dette for at underviserne får de nødvendige informationer det kræver for at de kan udvikle deres digitale kompetencer. Den pædagogiske praksis viser tydelige tegn på udfordringer da underviserne udtaler at elevernes differentiering er meget bred og at der derfor findes elever som ikke besidder de basale kompetencer det kræver at opnå de nødvendige digitale kompetencer som uddannelserne og arbejdsmarkedet kræver af dem. Dette kan muligvis ændres hvis EUC Nord igen indføre IT-undervisningen, så alle elever får samme udgangspunkt fra start og giver alle elever netop de basale kompetencer det kræver for at kunne udvikle de nødvendige kompetencer som EUC Nord, uddannelserne og arbejdsmarkedet kræver af dem.

Det kan derfor konkluderes at de udarbejdede modeller, som har til formål at kunne udvikle på undervisernes digitale kompetencer ikke er tilstrækkelige nok set på målet for strategien. Det kræver en større indsats fra EUC Nords side, en indsats der giver underviserne det nødvendige tid og rum det kræves så de kan opnå de ønskede kompetencer og at der derved sker en udvikling i deres pædagogiske praksis.

Diskussion

I det følgende afsnit vil jeg diskutere forholdene mellem aktionslæring som metode og hermeneutikken som videnskabsteori. Jeg ønsker at diskutere hvordan disse sammenspiller i praksis og hvilke udfordringer dette eventuelt kan give for besvarelsen af rapportens problemformulering.

Ved den hermeneutiske videnskabsteori har jeg fortolket på det jeg har set og hørt i min empiriindsamling og min allerede opbygget forforståelse har haft en betydning for hvordan jeg har forstået og fortolket. Dette kan have betydning for hvordan jeg har opfattet både min deltagelse hos projektgruppen, altså det arbejde jeg gør mig i fase 2 som er beskrevet i min metode. Hermeneutikken påvirker også det som jeg opfatter under mine deltagerobservationer og de uformelle samtaler som jeg udfører i fase 3, som også er beskrevet i metoden.

Under fase 2 bestod mit arbejde i at udvikle aktioner som jeg i samarbejde med projektgruppen skulle udvælge til brug i praksis. I udarbejdelsen af aktionerne havde mine fortolkninger af den praksis jeg havde set, betydning for hvordan jeg udarbejdede aktionerne. Dette da formålet med disse aktioner var at skabe et redskab der kunne hjælpe på udviklingen af undervisernes digitale kompetencer og pædagogiske praksis. Jeg har i arbejdet med projektgruppen lyttet aktivt og deltaget i dialoger der har skulle give mig et forståelse for hvilke ønsker EUC Nord havde med deres udviklingsprojekt. Jeg er under møderne blevet informeret om EUC Nord arbejde med udviklingsprojektet inden jeg blev en del af det, samt blevet introduceret til den handlingsplan (Bilag 1) der er udviklet til projektet. Ud fra samarbejdet i projektgruppen, samt deres tidligere arbejde og handlingsplanen, har jeg opbygget en forståelse for hvad EUC Nord ønsker at opnå med dette udviklingsprojekt og der har min forforståelse haft en betydning for hvordan jeg har opfattet dette.

Ved brugen af den hermeneutiske videnskabsteori har aktionslæringen og de aktioner jeg har udarbejdet i praksis herudfra være præget af denne forforståelse jeg har haft med og det kan derfor give en forkert forståelse af EUC Nord og deres praksis. Forkert set ud fra det mål som EUC Nord ønsker at opnå. De resterende gruppemedlemmer i kompetenceudviklingsudvalget har hver især deres egen forforståelse også, men ved at de alle har samarbejdet med at komme frem til det ønskede mål giver det dem en større og bedre forståelse for målet. Dette kan derfor skabe en kontrast mellem den forståelse jeg opnår og det som der ønskes at jeg opnår med aktionslæringen. Derimod kan min forforståelse også give et anderledes syn på udviklingsprojektet og derved give en anden opfattelse

af projektet som kan gavne dette og resultatet heraf. Da de resterende gruppemedlemmer af kompetenceudviklingsudvalget er ledere og chefer fra forskellige afdelinger på EUC Nord, kan deres forforståelse være farvet af den dagligdag de arbejder i dagligt. Dette kan derfor få en betydning for hvordan de tolker på projektet og hvordan de griber projektet an, på både godt og ondt. Det kan give nogle konklusioner og et projektarbejde der passer til EUC Nords dagligdag og undervisernes arbejde i de forskellige afdelinger. Dette kan ses fordelagtigt da der så ikke bliver udarbejdet nogle modeller eller redskaber der ikke kan bruges til eller ikke passer ind i undervisernes daglige praksis. Derimod kan deres forforståelse også fungere som en barriere for de udarbejdede modeller. Det kan have den effekt at de ikke ser udover det arbejde der allerede sker i dagligdagen og de sker derfor ikke noget nyt i de modeller der bliver udarbejdet.

Ved at jeg som udefrakommende med egen forforståelse, bliver en del af kompetenceudviklingsudvalget, har det betydning for hvordan jeg ser på projektarbejdet og hvordan jeg forstår og fortolker på udarbejdelsen af udviklingsmodellerne, altså mine aktioner i praksis. Aktionerne bliver påvirket af dette ved at min forforståelse giver en anden opfattelse end hvad de resterende gruppemedlemmer ville have forstået og tolket på den virkelighed vi befinder os i. De tidligere nævnte barrierer, som kan opstå hos de resterende gruppemedlemmer, vil ikke kunne påvirke mig på samme måde da jeg ikke kender til dagligdagen og undervisernes daglige arbejde. Derimod kan min fortolkning af forståelsen for de ønskede aktioner og min uvidenhed af undervisernes daglige arbejde betyde at jeg udarbejder modeller som ikke er mulige at bruge i praksis.

Dog bliver mine udarbejdede modeller, altså mine aktioner fra praksis, diskuteret på møderne med alle gruppemedlemmer og det endelige resultat indeholder derfor viden og forforståelse fra alle gruppemedlemmer herunder også mig. Dette betyder at resultaterne af aktionerne indeholder forforståelse og fortolkninger af alle gruppemedlemmer og derved er der opnået et resultat med bredt perspektiv.

I fase 3, som beskrevet under specialets metode, sker mine observationer og uformelle samtaler med dele af EUC Nords undervisere. Her får min forforståelse af udviklingsprojektet den betydning at der er enkelte dele fra undervisningen jeg vil ligge særligt mærke til og nogle dele som jeg kan komme til at overse. Det information jeg har om EUC Nords dagligdag og ønske om resultat af udviklingsprojektet er kommet gennem mit arbejde med projektgruppen og den udarbejdede handlingsplan (Bilag 1). Jeg vil i mine observationer af underviserne have fokus på det som jeg i min

forståelse af projektgruppens arbejde har opnået og min fortolkning heraf. Og dette betyder derfor at mine observationer af underviserne er præget af dette.

Det arbejde og de dialoger der ligger bag modellerne og udarbejdelsen heraf, har givet mig en ny forståelse af udviklingsprojektet og påvirker derfor den forståelse jeg opnår under mine observationer og påvirker ligeledes mine fortolkninger heraf.

Mine uformelle samtaler med underviserne giver mig dog et dybere indblik i hvordan hverdagen for dem ser ud og hvordan de arbejder med digitale redskaber og hvordan deres pædagogiske praksis ser ud. Ligeledes får jeg uddybet hvordan de arbejder med de udviklingsmodeller som jeg har udarbejdet, samt deres opfattelse af hvordan digitaliseringen påvirker deres arbejde og udviklingen af deres pædagogiske praksis. De uformelle samtaler kan derfor igen påvirke min forståelse af projektet og give mig en ny forforståelse af hvordan der arbejdes med udviklingsprojektet. Og derudover får jeg også ny forståelse for hvordan der ellers kan arbejdes med udviklingen af digitale kompetencer hos underviserne og udviklingen af deres pædagogiske praksis.

Det hermeneutiske videnskabssyn giver mig, i mit arbejde med aktionslæring, mulighed for hele tiden at opnå ny forståelse af den praksis som jeg gør aktioner i. Dette giver anledning til løbende refleksion af det jeg observerer og opnår gennem samtaler, både med de resterende gruppemedlemmer af kompetenceudviklingsudvalget og med underviserne. Disse refleksioner giver mulighed for at revurdere aktionerne i praksis og derved ændre disse løbende. Dette giver derfor mulighed for nye forståelser og fortolkninger af disse og derved påvirkes den eksisterende forforståelse og der opnås en ny forforståelse for den praksis man befinder sig i.

Konklusion

Specialet havde til formål at besvare den gældende problemformulering, hvordan aktionslæring kan bidrage til udviklingen af undervisernes digitale kompetencer og deres pædagogiske praksis.

Det ses i udarbejdelsen af rapporten at der i aktionslæringen er udarbejdet modeller der skal kunne bidrage til udvikling af undervisernes digitale kompetencer og pædagogiske praksis, dette dog på baggrund af en projektgruppes erfaringer og deres opfattelse af undervisernes hverdag.

Der er i udarbejdelsen af disse ikke taget undervisere med på råd og underviserne har derved ikke selv haft nogen indvirkning på de modeller der er udarbejdet.

I projektgruppen er det blevet diskuteret hvordan kompetencebegrebet skal forstås, samt hvordan der kan opnås en udvikling heraf og undervisernes pædagogiske praksis. Dette er sket på baggrund af EUC Nords mission og vision og sidenhen udarbejdelsen af projektets handlingsplan (Bilag 1). Da formålet med projektet er at udvikle på undervisernes digitale kompetencer og deres pædagogiske praksis, kan aktionslæringen som metode ses fordelagtigt at bruge. Set ud fra denne metodes forløb gennem udviklingen. Derudover kan det dog vurderes hvorvidt metoden er tilstrækkelig at bruge i denne praksis, da det der skal udvikles på er undervisernes digitale kompetencer og deres pædagogiske praksis og disse er ikke en del af aktionslæringen og har derved ikke nogen indvirkning i hvordan metoden bruges.

Det kan revurderes hvorvidt underviserne enten skal være en del af metoden der arbejdes med i projektgruppen, eller om der skal gøres andre indsatser der støtter op om aktionslæringsmetoden.

Det kan ses fordelagtigt at bibeholde aktionslæringsmetoden, men derudover understøtte metoden med et eksempelvis kursus til underviserne så de forstår netop de anvendte begreber der skal udvikles. Det ses i specialets analyse at der kan sås tvivl hos de deltagende undervisere, om hvordan kompetencebegrebet skal forstås samt hvordan udviklingen heraf og udviklingen af deres pædagogiske praksis skal foregå.

Det kan fra projektgruppens side ses som forkert at de ser modellerne som nok til at udvikle på undervisernes digitale kompetencer, samt deres pædagogiske praksis. Igen skal de udarbejdede modeller understøttes af andre aktioner også, da det ikke er tilstrækkeligt kun at benytte sig af de udarbejdede modeller.

En sådan udvikling som EUC Nord ønsker at gennemgå, har en gennemgribende effekt på undervisernes praksis, at disse kan ses som fordelagtig at tage med i udarbejdelsen. Set ud fra den ønskede effekt af udviklingsprojektet, kan det ses som fordelagtigt at underviserne spiller en større rolle i udarbejdelsen af modellerne.

Aktionslæringen får derved den effekt på praksis at, underviserne bliver en del af metoden og der opnås derved det som aktionslæringen har til formål. Nemlig at lære af og udvikle på den praksis som den enkelte er en del af.

Litteraturliste

Websider:

Bro, K., (2013) *Værdiskabelse gennem aktionslæring*. Lokaliseret 5.maj, 2019:

<http://kirstenbro.dk/Bro2013Vaerdiskabelsegegennemaktionslaering.pdf>

Center for digital kompetence, 2016. *Det digitale kompetencehjul*. Lokaliseret 16.september, 2018:

<https://digitalekompetencer.dk>

Center for digital kompetence, 2016. *Hvad er digital kompetence?*. Lokaliseret 5.maj:

<https://digitalekompetencer.dk/front/what-is-digital-competence/>

Danske Erhvervsskoler og -Gymnasier, 2016. *Fokus på digitalisering*. Lokaliseret 27.april, 2019:

<https://deg.dk/aktuelt/fokus/digitalisering/#panelc9004>

EUC Nord, 2018. *Handlingsplan for øget gennemførelse 2019*. Lokaliseret 1.maj, 2019:

https://www.eucnord.dk/fileadmin/user_upload/Om_eucnord/Kvalitet/Handlingsplan_for_oeget_gennemfoerelse/Handlingsplan_for_oeget_gennemfoerelse_2019_underskrevet.pdf

EUC Nord, 2018. *Kompetencestrategi*. Lokaliseret 1.maj, 2019:.

https://www.eucnord.dk/fileadmin/user_upload/Om_eucnord/Dokumenter/Kompetencestrategi_0718_TIL_WEB.pdf

EUC Nord, 2018. *Strategi EUC Nord 2019-2022*. Lokaliseret 1.maj, 2019:

https://www.eucnord.dk/fileadmin/user_upload/Om_eucnord/Dokumenter/Strategi_EUC_Nord_2019_web.pdf

EMU, 2015. *Strategi for den digitale erhvervsuddannelse*. Lokaliseret 26.april, 2019:

<https://arkiv.emu.dk/sites/default/files/Strategi%20for%20den%20digitale%20erhvervsuddannelse%20marts%202015.pdf>

Retsinformation, 2015. *Bekendtgørelse af lov om erhvervsuddannelser*. Lokaliseret 26.april, 2019:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=183489#id296edddd-106b-44cd-bd40-8c37532da719>

VIA University College, 2018. Lokaliseret 15.maj:

https://www.ucviden.dk/portal/files/47092941/Opl_g_til_Bliv_klogere_januar2018.pdf

Bøger:

Antoft, R., & Salomonsen, H. H., (2007). *Det kvalitative casestudium – introduktion til en forskningsstrategi*. I: Antoft, R., Jacobsen, M. H., Jørgensen, A. & Kristiansen, S. (red.) (2007), *Håndværk & Horisonter – tradition og nytænkning i kvalitativ metode*, Syddansk Universitetsforlag

Collin, F., & Køppe, S. (2014). *Humanistisk videnskabsteori* (3. udg., 1.opl.). Lindhart og Ringhof

Illeris, K., (2011). *Kompetence. Hvad – hvorfor – hvordan?*. (1.udg). Samfundslitteratur

Larsen, H. H., Molin, J., Staffeldt, S., Stolt, Peter., Thomsen, S., & Øhrstrøm, B. 2004. *Action Learning i Undervisningsministeriet – refleksioner over et ledelsesudviklingsprogram*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne

Lund, C., (2011). *Videnskabsteori og faglige metoder*. (1.udg., 1.opl.). Frydenlund

Madsen, B., i samarbejde med Birkelund, F.S., Clausen, S.W., Iversen, K.S., Svanholt, J. rane. M. & Aagaard, K. (2010). *Aktionslæringens DNA. En håndbog om aktionslæringens teori og metode*. (1.udg., 1.opl.). VIA Systime

Matthisen, M. M., Møller, H. & Nielsen, S. S. (2014). *Strategisk aktionslæring – Når medarbejdere og ledelse udvikler organisationen gennem praksis*. (1.udg., 1.opl.) Akademisk forlag

Mehlsen, C., & Hendricks, V. F. (2018). *Hvordan bliver vi digitalt dannede?.* (1.udg., 1.opl.). Informations forlag

Paulsen, M., (2018). *Dannelse og digitalisering af klasserummet*, I: Wellendorph, K. D., (red) (2018), *Dannelse og digital kultur*. ((1.udg., 1.opl). Frydenlund

Plauborg, H., Andersen, J.V., & Bayer, M. (2007). *Aktionslæring – Læring i og af praksis*. (1.udg., 1.opl.). Hans Ritzels forlag

Ramian, K., (2012). *Casestudiet i praksis*. (2.udg., 1.opl.). Hans Ritzels forlag

Saltofte, M., (2016). *Pædagogisk antropologi – et overblik* (1. udg., 1.opl.). Hans Reitzels forlag

Szulevicz, T., (2015). *Deltagerobservation*, I: Brinkmann, S., Tanggaard, L. (2015), *Kvalitative metoder – en grundbog*, (2. Udg., 1.opl.). Hans Reitzels Forlag

Thisted, J., (2013). *Forskningsmetode i praksis - -projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik*. (1.udg., 4.opl.). Munksgaard København.

Artikel

Erhvervsskole i forandring

- Aktionslæringens betydning for erhvervsskolens udvikling.

Christina Zimmer

Stud.Cand.mag Lærings og forandringsprocesser

Institut for læring og filosofi

Aalborg Universitet

Antal anslag: 10.269

Abstract

På baggrund af krav fra Bekendtgørelse af lov om erhvervsuddannelser og udspil fra Undervisningsministeriet om forslag til udvikling af digital erhvervsuddannelse, har erhvervsuddannelsen EUC Nord valgt at udarbejde en strategi til at imødekomme dette. Strategien hos EUC Nord har til formål at udvikle de digitale kompetencer og den pædagogiske praksis hos underviserne. Gennem denne undersøgelse belyses det hvordan aktionslæring kan bidrage til udviklingen af EUC Nord's praksis og hvordan de opnår øget digitalisering.

Den digitale erhvervsuddannelse

Digitaliseringen har gjort sit indtog i Danmark og dette også med betydning for det danske arbejdsmarked. Derfor er det i Bekendtgørelsen af lov om erhvervsuddannelser skrevet ved lov at der i danske erhvervsskoler skal ske en udvikling der imødekommer behovene for erhvervsmæssige udvikling (Retsinformation, 2015. § 1, stk. 4).

EUC Nord har i forlængelse af dette udarbejdet en strategi der beskriver hvilken digital udvikling de ønsker at gennemgå og der er på baggrund af dette dannet et kompetenceudviklingsudvalg. Dette kompetenceudviklingsudvalg har til formål at udarbejde en løsning der kan optimere undervisernes digitale kompetencer og deres pædagogiske praksis.

Jeg, i samarbejde med kompetenceudviklingsudvalget, har udarbejdet udviklingsmodeller der skal kunne bidrage til undervisernes udvikling af digitale kompetencer og pædagogiske praksis. Disse

redskaber består af to modeller, hvor den ene har til formål at beskrive hvilke kompetencer EUC Nord ønsker udviklet og den anden model har til formål at vise underviserne hvilket taksonomisk niveau de befinder sig på.

Gennem samarbejdet med kompetenceudviklingsudvalget og udarbejdelsen af udviklingsmodellerne er der gjort brug af aktionslæring. Dette for at undersøge hvorvidt denne metode kan bidrage til den ønskede udvikling. Formålet med specialet er derfor at undersøge,

Hvordan kan aktionslæring bidrage til udvikling af pædagogisk praksis og udvikling af undervisernes digitale kompetencer på EUC Nord?

Undersøgelsens redskaber

EUC Nord og mit samarbejde med kompetenceudviklingsudvalget er i undersøgelsen beskrevet som en case.

Gennem samarbejdet med kompetenceudviklingsudvalget og udarbejdelsen er der gjort brug af aktionslæring som metode. Aktionslæringen og arbejdet med denne metode strækker sig fra tidligere semesters praksisforløb og det gældende kandidat semester. Der er under kandidat semestret også gjort brug af metoden deltagerobservation og uformellem samtaler. Dette som led i aktionslæringsmetoden, hvor det ønskes undersøgt hvorvidt aktionerne har kunnet bidrage til udviklingen af undervisernes digitale kompetencer og deres pædagogiske praksis.

Aktionslæringen har til formål at der læres af og i den praksis man befinder sig i, at der udvikles på den praksis man befinder sig i (Madsen, 2010. s. 16). Der er i forlængelse af aktionslæringen brugt deltagerobservation for at kende til aktionernes påvirkning af praksis (Szulewicz, 2015. s. 83), og uformelle samtaler da dette giver et dybere indblik i undervisernes arbejde med de modeller der er udarbejdet i aktionerne (Saltofte, 2016. s. 32).

I undersøgelsen bliver metodens påvirkning og den indsamlede empiri stillet op imod Knud Illeris' teori om læring, hans betegnelse af kompetencebegrebet og udviklingen heraf (Illeris, 2011. s. 22-123). Derudover er der redegjort for digitalkompetence som begreb (Center for digital dannelse, 2016. Hvad er digital kompetence?), digital dannelse (Mehlsen & Hendricks, 2018. s. 21-23) og hvordan en digital kultur ser ud (Paulsen, 2018. s. 63-65).

Gennem den empiriske undersøgelse er dataene tilvejebragt ud fra den hermeneutiske videnskabsteori der bygger på forståelse og fortolkning (Collin & Køppe, 2014. s. 225).

Brug af digitalisering

Jeg observerer følgende hos alle underviserne;

"Alle elever har computer fremme til undervisningens start" og "Der udføres både undervisning på tavle og smartboard",

"Almindelig tavleundervisning", "Morgenopgave udleveret på papir" og "Alle elever arbejder med papir og blyant. Lommeregner også i brug" og

"Blandet mellem elever af brugen med computer og papir og blyant. Det administreres selv hos eleverne om de vil bruge computer eller ej"

Det observeres at den digitale kultur er tvetydig ved underviserne hos EUC Nord og at det ikke er fælles for erhvervsuddannelsens underviserer hvor udbredt digitaliseringen er i kulturen hos EUC Nord. Aktionerne, altså de modeller som er blevet udarbejdet i aktionslæringen, kan være behjælpelig til at underviserne får forståelse for hvilke kompetencer det ønskes de besidder, samt hvilket niveau de befinder sig på og kan udvikle sig op til.

Aktionernes påvirkning af kompetenceudviklingen

"Ekstra tid til denne udvikling af egne kompetencer, det er ikke noget der bare kommer af sig selv og refleksion. Selvom underviseren er bevidst om eget kompetenceniveau, er det ikke ens betydende med at der så sker udvikling. Der skal være tid til og gøres en ekstra indsats for at det er muligt"

Det belyses her at underviserne forstår formålet med modellerne og hvilken udvikling de kan tilvejebringe. Det udtales dog også at modellerne ikke kan stå alene i ønsket om udviklingen af digitale kompetencer og pædagogisk praksis. Modellerne fra aktionslæringen skal suppleres med tid og rum til at arbejde med dette og det ikke er muligt for underviserne at opnå denne udvikling kun ved brug af modellerne.

"Elever kan blive overset i arbejdet med digitale redskaber, fordi de ikke besidder de fornødne kompetencer der er en nødvendighed for at arbejde med de digitale redskaber som er på EUC Nord"

"Underviser fortæller at hans erfaring med digitale opgaver og brug af LMS-systemer er meget tidskrævende. Mange elever er ikke kendt med dette" og

”Underviseren fortæller at det er svært at efterfølge kravene om digitalisering i praksis, netop fordi der er elever som mangler basal viden herom”

Det bliver her gennem uformelle samtaler udtrykt at der er behov for kompetenceudviklingen. Dette så underviserne har kompetencer til at undervise erhvervsskoleeleverne i digital dannelse og give eleverne de fornødne kompetencer så de kan begå sig i de digitale kulturer de vil møde på det danske arbejdsmarked.

Et supplement til modellerne der er udarbejdet gennem aktionerne kunne være IT-undervisning som fag, så eleverne får de nødvendige grundlæggende kompetencer der skal til for at kunne forstå digital dannelse og begå sig i den digitale kultur som befinder sig hos EUC Nord.

”Underviser fortæller at der tidligere på EUC Nord har været IT-undervisning som fag, så eleverne blev fortrolige med diverse digitale redskaber og arbejdsopgaver. Denne undervisning findes ikke længere da man enten forventer eller regner med at eleverne får disse kompetencer fra grundskolen/folkeskolen”

Det er her belyst netop hvilken betydning det ville have for underviserne at eleverne har den grundlæggende viden om digitale kompetencer og digital dannelse. Dette så de kan gøre brug af deres digitale kompetencer i undervisningen, uden de oplever problematikkerne med elevernes grundlæggende digitale kompetencer. Og ved at undervisernes digitale kompetencer er udviklet til at kunne efterleve det mål som strategien hos EUC Nord har, vil de kunne undervise erhvervsskoleeleverne og disse vil opnå de fornødne digitale kompetencer som det kræver at begå sig på det danske arbejdsmarked.

Aktionernes påvirkning af den pædagogiske praksis

Udviklingen af undervisernes pædagogiske praksis har til formål at digitaliseringen bliver integreret i undervisningen på en naturlig måde og at underviserne bliver fortrolige de digitale redskaber. Derudover er der et mål om at digitaliseringen kan medføre at der kan udføres undervisning, som ellers ikke var mulig uden digitaliseringen.

”Underviseren fortæller at de nystartede hold ikke arbejder med digitale redskaber, da det vigtigste så tidligt i uddannelsen er at få det teoretiske til at sidde fast på rygraden. Så tager de arbejdet med digitale redskaber senere”

Underviseren her ytrer at brugen af digitale redskaber og tilegnelsen af den nødvendige faglige viden ikke kan arbejde sammen i den pædagogiske praksis han befinder sig i nu. Her har aktionerne til formål at give underviseren de digitale kompetencer det kræver at integrere digitale redskaber i den

daglige undervisning. Dette så digitaliseringen kan bidrage til at eleverne opnår den faglige viden som det ønskes af det enkelte fag og så EUC Nord kan blive den digitale erhvervsuddannelse som der ønskes.

” Underviseren fortæller at det er svært at efterfølge kravene om digitalisering i praksis, ...Han mener dog at digitaliseringen er nødvendig og at der gerne må komme meget mere med det i deres arbejde med undervisningen ”

Underviseren her nævner igen de udfordringer der kan komme i forbindelse med brugen af de digitale redskaber. Men han fortæller også at han mener digitaliseringen er nødvendig og at digitaliseringen gerne må fylde mere i deres pædagogisk praksis. Modellerne fra aktionerne kan være underviserne behjælpelig til her at kende digitaliseringens evne til at udvikle den pædagogiske praksis. Disse kan derfor have betydning for udviklingen af undervisernes pædagogiske praksis, det kræver dog mere arbejde fra kompetenceudviklingsudvalgets side. Det er ikke muligt at opnå den ønskede udvikling kun med udarbejdelsen af modellerne fra aktionerne.

Konklusion

Undersøgelsens formål var at belyse hvorvidt aktionslæringen kan bidrage til udvikling af undervisernes digitale kompetencer samt deres pædagogiske praksis hos EUC Nord. Det er gennem rapporten blevet belyst at aktionslæringen og dennes aktioner kan være med til at skabe den ønskede udvikling, de kan dog ikke stå alene som udviklingsredskab. Til modellerne fra aktioner kan det ses fordelagtigt hvis der suppleres med ekstra tid og rum da dette kan give underviserne muligheden for at forstå digitaliseringen korrekt og den digitale kultur som EUC Nord ønsker at være. Dette for at fremme underviserne udvikling af digitale kompetencer og deres forståelse for digitaliseringens virkning på den pædagogiske praksis og udviklingen heraf. Det kan konkluderes at aktionslæringen som metode i kompetenceudviklingsudvalget kan bidrage til fælles forståelse af den indsats der ønskes at gøres i udviklingen. Aktionslæringen, med supplement af deltagerobservation og uformelle samtaler, giver muligheden for at foretage aktioner i den praksis man befinder sig i og dette har haft en betydning for de modeller som er blevet udarbejdet til formålet. Det kan dog konkluderes at aktionslæringen som metode ikke kan stå alene i udviklingen hos EUC Nord, da aktionslæringen ikke giver underviserne den nødvendige tid og rum det kræver for at udvikle på deres digitale kompetencer og pædagogiske praksis.

Litteraturliste

Center for digital kompetence, 2016. *Hvad er digital kompetence?*. Lokaliseret 5.maj

<https://digitalekompetencer.dk/front/what-is-digital-competence/>

Retsinformation, 2015. *Bekendtgørelse af lov om erhvervsuddannelser*. Lokaliseret 26.april, 2019:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=183489#id296edddd-106b-44cd-bd40-8c37532da719>

Collin, F., & Køppe, S. (2014). *Humanistisk videnskabsteori* (3. udg., 1.opl.). Lindhart og Ringhof

Illeris, K., (2011). *Kompetence. Hvad – hvorfor – hvordan?*. (1.udg). Samfundslitteratur

Madsen, B., i samarbejde med Birkelund, F.S., Clausen, S.W., Iversen, K.S., Svanholt, J. rane. M. & Aagaard, K. (2010). *Aktionslæringens DNA. En håndbog om aktionslæringens teori og metode*. (1.udg., 1.opl.). VIA Systime

Mehlsen, C., & Hendricks, V. F. (2018). *Hvordan bliver vi digitalt dannede?*. (1.udg., 1.opl.). Informations forlag

Paulsen, M., (2018). *Dannelse og digitalisering af klasserummet*, I: Wellendorph, K. D., (red) (2018), *Dannelse og digital kultur*. ((1.udg., 1.opl). Frydenlund

Saltofte, M., (2016). *Pædagogisk antropologi – et overblik* (1. udg., 1.opl.). Hans Reitzels forlag

Szulevicz, T., (2015). *Deltagerobservation*, I: Brinkmann, S., Tanggaard, L. (2015), *Kvalitative metoder – en grundbog*, (2. Udg., 1.opl.). Hans Reitzels Forlag

Illeris, K., (2011). *Kompetence. Hvad – hvorfor – hvordan?*. (1.udg). Samfundslitteratur

Bilagsliste

Bilag 1: Handlingsplan

Bilag 2: Observationer