
Lærerstuderendes udvikling af autonomi i et uddannelses-pædagogisk perspektiv

Forfattergruppe fra Læreruddannelsen VIA UC:

Chung Kim, CHKI@VIA.DK, Henrik Balle Nielsen, HN@VIA.DK, Dorte Ansine Christensen, DACH@VIA.DK, Anja Madsen Kvols, AMKV@VIA.DK, Lóa Björk Jóelsdóttir, LOHO@VIA.DK, Hilmar Dyrborg Laursen, HIL@VIA.DK, Henrik Scheel Andersen, HSA@VIA.DK.

Resumé

Formålet med denne undersøgelse er at afklare og udvikle de uddannelsespædagogiske og didaktiske muligheder i forhold til den såkaldte *studieaktivitetsmodel (SAM)* med udgangspunkt i følgende undersøgelsesspørgsmål: *Hvorledes kan lærerstuderendes autonome, selvinitierede og selvstændige, studieaktiviteter i henhold til SAM understøttes didaktisk og pædagogisk? Hvorledes fortolker de studerende denne indsats, og hvorledes handler de særligt i forhold til de faciliterede studierum K3 og K4?* Artiklen fremstiller en intervenserende undersøgelse af lærerstuderendes fortolkninger og handlinger i forhold til de studierum, hvor det fra uddannelsens side forventes, at de studerende tager *egne initiativer* til studieaktiviteter, som gennemføres *selvstændigt*. Artiklen fremstiller et begreb om *studenter-autonomi*, der er teoretisk ramme for udviklingen af en firetrins-model for autonomistøttende didaktiske tiltag: Procedural, organisatorisk, kognitiv og affektiv støtte til udvikling af studerendes autonomi. Ud fra en designbaseret forskningstilgang beskrives afprøvningen og receptionen af denne prototypiske model. Resultaterne viser, at alle fire former for autonomistøttende tiltag bidrager til udviklingen af de studerendes autonome studie- og læreprocesser. Men den affektive støtte synes at have en særlig, afgørende betydning for de studerendes motivation og engagement. Artiklen slutter af med en diskussion af de mulige læreruddannelsesdidaktiske konsekvenser.

Nøgleord

Studieaktivitetsmodellen, studenterautonomi, autonomistøttende tiltag, affektiv støtte.

Artikel uden for tema. Fagfællebedømt



Undersøgelsens kontekst

Danske lærerstuderendes studiebetingelser og -adfærd har de seneste år været genstand for politikeres, mediers og andre interessenters massive opmærksomhed. To antagelser vedrørende henholdsvis undervisningstilbud og studieintensitet har været særligt fremtrædende: 1. lærerstuderendes undervisningstilbud er reduceret målt i time¹ og 2. læreruddannelsen studeres langt fra på fuld tid.² Lignende antagelser har gjort sig gældende for andre professionsuddannelser, og som respons på sådanne diskurser fremstillede Danske Professionshøjskoler i 2013 en såkaldt *studieaktivitetsmodel* (herefter forkortet SAM), som skulle styrke:

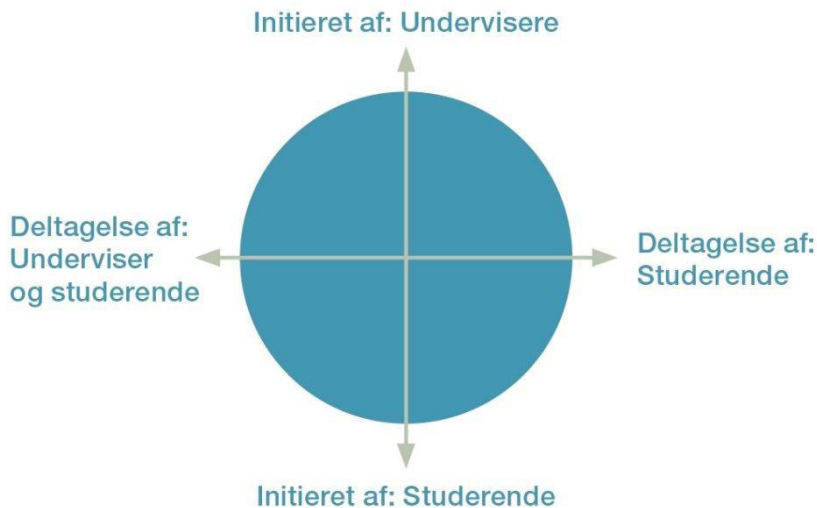
”dialogen med de studerende ved at skabe større tydelighed om læringstilbud, arbejds- og undervisningsformer med fælles model for studieaktiviteter. Intentionen med modellen er at den skal øge de studerendes læring gennem opmærksomhed på forventet studieaktivitet. Udrulningen er i fuld gang”.³

Modellen tænkes således anvendt som grundlag for en forventningsafstemning mellem uddannelse og studerende i studiet som helhed og i det enkelte modul. I forhold til de studerende er intentionen med SAM at tydeliggøre, at studiet omfatter en lang række andre aktiviteter end det at forberede sig og møde op til den udbudte undervisning. Samtidig synes andre interessenter i professionsuddannelserne – herunder det politiske niveau – at være inten-

- 1 “Lærerstuderendes Landskreds anslår, at en tredjedel af de studerende har under 10 timers undervisning om ugen. Det er så få timer, at det vil gå ud over kvaliteten af undervisningen i folkeskolen og aktiviteterne i daginstitutionerne, vurderer eksperter. »Du kan ikke lære, hvordan du holder ro i en klasse ved at læse en bog. Det skal gennemgås med folk, der har forstand på det, derfor er der ingen tvivl om, at mindre undervisning vil give flere problemer med uro i klassen og ringere undervisning,« siger professor Niels Egelund, der er leder af Center for Strategisk Uddannelsesforskning og Kompetenceudvikling på Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelser. Professor på Institut for Grundskoleforskning på Aarhus Universitet, Per Fibæk Laursen, mener, at færre timers undervisning på læreruddannelsen vil betyde, at de nye lærere får sværere ved at håndtere jobbet (...) Per Fibæk Laursen tilføjer, at mindre undervisning erfaringsmæssigt også betyder større frafald” (Richter, 3. marts 2011).
- 2 “En profilbeskrivelse af lærerstuderende årgang 2009 fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), 2009) viser, at 55 % af de lærerstuderende forventer at bruge færre end 30 timer om ugen på at læse til lærer. 17 % siger, at de vil bruge under 20 timer om ugen på uddannelsen, mens 23 pct. ser frem til et studium på fuld tid, 37 timer eller mere” (<http://www.dlf.org/nyheder/2010/juni/uge-23-2010>, lokaliseret 12. maj 2016).
- 3 <http://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/2474-2/>, lokaliseret d. 19. september 2016.

derede medadressater, idet modellen skal vise, at studerende foretager sig meget andet studierelevant end at gå til undervisning.

SAM fremstiller fire studierum gennem en krydsstilling mellem handlingskategorierne *deltagelse* (den horisontale akse) og *initiativ* (den vertikale akse).⁴



Modellens felter udtrykker på denne måde i alt fire studierum:

- K1: underviser tager initiativet og deltager i aktiviteterne sammen med de studerende,
- K2: underviser tager initiativet uden selv at deltage i de studerendes aktiviteter,
- K3: de studerende tager initiativet til aktiviteter uden undervisers deltagelse,
- K4: de studerende tager initiativet til aktiviteter med undervisers deltagelse.

Undersøgelsens formål

I den uddannelsespædagogiske diskurs om SAM i professionshøjskolerne findes der en bevidsthed om spændingsfeltet mellem en forståelse af stu-

4 <http://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/wp-content/uploads/2016/07/Faktaboks-om-studieaktivitetsmodellen.pdf>, lokaliseret d. 19. september 2016.

dieaktivitetsmodellen som et politisk-strategisk styringsredskab på den ene side og interessen for modellens didaktiske og pædagogiske læreruddannelsesmuligheder på den anden side, fx

"Dilemmaet er, at modellen skal honorere flere krav og mål på én og samme tid. På den ene side skal modellen give anledning til intern forventningsafstemning mellem studerende og undervisere, og på den anden side skal modellen også bruges til ekstern kontrol. Det kan i værste fald medføre, at modellen bliver et taktisk eller symbolsk anliggende" (Mølgaard, 2014, s. 284).

I undersøgelsen, der ligger til grund for nærværende artikel, blev det politisk-strategiske perspektiv på SAM *ikke* inddraget. Formålet for undersøgelsen var at afklare samt bidrage til at udvikle SAM's læreruddannelsespædagogiske og -didaktiske muligheder.

De overordnede undersøgelsesspørgsmål var således:

Hvorledes kan lærerstuderendes autonome, selvinitierede og selvstændige, studieaktiviteter i henhold til SAM understøttes didaktisk og pædagogisk? Hvorledes fortolker de studerende denne indsats, og hvorledes handler de særligt i forhold til de faciliterende studierum K3 og K4?

I forskergruppen ønskede vi at udnytte SAM som en didaktisk-pædagogisk ressource i en intervenerende tilgang, der kunne bidrage til at nå et læreruddannelsespædagogisk mål om den studerendes udvikling af *autonomi* i studieprocesser frem mod udøvelsen af lærerprofessionen. I den internationale forskningslitteratur er begreberne *studenter-autonomi* og *autonom læring* grundigt behandlet både inden for uddannelsesforskningen (Boud, 1981; Higgs, 1989; Lamb & Reinders, 2006) og inden for den lærings- og motivationsteoretiske forskning (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). Studenter-autonomi er således blevet bestemt ved evnen og viljen til at kunne være uafhængig og selvstyrende i tilrettelæggelsen og gennemførelsen af sit studium. Autonom læring indbefatter dels kompetencen til at kunne formulere egne læringsmål, identificere læringsressourcer og planlægge strategier (i forhold til disse mål) og dels kompetencen til at kunne tage initiativer til at

bruge disse ressourcer og iværksætte disse strategier til indfrielse af de satte læringsmål (Knowles, 1975; Zimmerman, 2002).

På dansk grund er lærerstuderendes autonomi dog endnu ikke udførligt beskrevet i forskningslitteraturen. Undersøgelsen, der fremstilles i denne artikel, kan opfattes som et bidrag til denne forskning, idet udgangspunktet har været den didaktisk-pædagogiske mangel på viden om SAMs implikationer og muligheder i forhold til at fremme studerendes autonomi.

Denne intervenserende undersøgelse indgik i et større forsknings- og udviklingsprojekt, idet den begrundes i og følger op på resultater fra en tidligere, ikke-intervenerende undersøgelse. Dette forsknings- og udviklingsprojekt samt den intervenserende undersøgelsesdels overordnede metodiske tilgang vil blive fremstillet i det følgende afsnit. Dernæst gøres der rede for det teoretiske udgangspunkt for den intervenserende del af undersøgelsen i form af et begreb om studenter-autonomi som afsæt for fremstillingen af en firetrins-model for autonomistøttende didaktiske tiltag. Dette følges op af en beskrivelse af og begrundelse for den intervenserende del af undersøgelsen, der er artiklens omdrejningspunkt. Resultaterne af undersøgelsen fremstilles, inden mulige læreruddannelsesdidaktiske konsekvenser afslutningsvis diskuteres.

Lærerstuderendes fortolkninger og handlinger i forhold til SAM

Undersøgelsen indgik som nævnt i en større undersøgelsessammenhæng, hvor formålet var at tilvejebringe viden om studerendes fortolkninger og handlinger i forhold til SAM. Forundersøgelserne i denne sammenhæng blev foretaget gennem spørgeskemaer til og interviews af lærerstuderende på tre læreruddannelsesinstitutioner: læreruddannelserne i Århus, Silkeborg og Nr. Nissum. Denne forundersøgelse involverede 464 studerendes svar på spørgsmål om deres fortolkninger og handlinger inden for studieaktivitetsmodellens rum 3 samt tre grupper af studerendes udsagn i interviews af en times varighed. Interviewspørgsmålene blev forberedt med udgangspunkt i spørgeskemaundersøgelsens resultater.

En teoretisk præmis for denne forundersøgelse var en uddannelsesopfattelse, hvor studerendes indstillinger, strategier og udbytte bestemmes som værende afhængige af deres *fortolkninger*, dvs. forståelser af egen og underviseres roller, opfattelser af læring og studium samt meningstilskrivninger til indhold, læringsmål osv. (Lindhart, 2007; Biesta, 2011; Railton & Watson,



2005; Higgs 1989). Resultaterne af de samlede forundersøgelser viste, at lærerstuderende:

- *gerne vil* studere i selvvalgte aktiviteter som en del af deres samlede studier,
- savner *konkrete idéer* til selvvalgte studieaktiviteter og relevanskriterier for idéerne,
- oplever behov for, at processer i og resultater af selvvalgte studieaktiviteter *møder feedback fra relevante undervisere*,
- oplever sig usikre på *forbindelser og grænseflader* mellem studierum 3-studieaktiviteter og aktiviteter i de tre øvrige rum.

To hovedkonklusioner af forundersøgelserne var: a. at de studerende i udtalt grad oplever et behov for underviserstøtte til deres selvinitierede og selvstændige (dvs. autonome) studieaktiviteter i form af inspiration, motivation og faglig feedback, og b. at der kan identificeres forskellige typer af studerende karakteriseret ved henholdsvis forskellige grader af besiddelse af autonome studie- og læringskompetencer og forskellige forståelser af egen og undervisers rolle.

Undersøgelsens metode

Den intervenserende del af undersøgelsen, der vil blive beskrevet i det følgende, blev foretaget gennem en designbaseret forskningstilgang. Den designbaserede tilgang er en metodologi, der undersøger og udvikler relationen mellem en pædagogisk-didaktisk teori, et design i form af en såkaldt prototype og en uddannelsesmæssig praksis. Ifølge den designbaserede uddannelsesforskning sker produktionen af ny viden således i form af en designproces, hvor en prototype i form af et undervisnings-, lærings- eller uddannelseskoncept udvikles, afprøves og forbedres i et iterativt forløb, der forbedrer en bestemt uddannelsespraksis (Anderson & Shattuck, 2012; Cobb et al., 2003; Barab & Squire, 2015).

På baggrund af resultaterne fra forundersøgelsen ønskede vi i forskergruppen at designe en didaktisk prototype med det sigte at facilitere lærerstuderendes selvinitierede og selvstændige, autonome studieaktiviteter. Denne didaktiske prototype blev designet og afprøvet i form af en række didaktiske tiltag, der gav undervisningen og underviseren mulighed for at anvende SAM som en didaktisk ressource. Prototypen blev således designet og afprøvet i forhold til at undersøge:

Hvorvidt og hvordan kan et autonomistøttende prototypisk design fremme de studerendes selvinitierede og selvstændige studieaktiviteter – herunder studiestrategier, -indhold og omfang – i særligt studierum 3 og 4?

Inden denne prototype fremstilles, skal interventionsstudiets uddannelses-pædagogiske forståelse af begrebet autonomi præsenteres, særligt i forhold til studieaktivitetsmodellens handlingskategorier *initiativ* og (selvstændig) *deltagelse*.

Autonomi i studieprocesser i læreruddannelsen

Som det fremgår af det overordnede formål med professionsuddannelserne, står evnen til selvstændighed hos de kommende lærere centralt:

”Professionsbacheloruddannelsen skal give de studerende viden om og forståelse af fagområdernes praksis, anvendt teori og metode på et niveau, der kvalificerer til selvstændigt at kunne analysere og vurdere problemstillinger. Uddannelserne skal endvidere skabe grundlag for selvstændig refleksion over fagområdernes sammenhæng med udviklingsbaseret viden og erhvervsfunktioner” (Bekendtgørelse af lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser, LBK nr. 467 af 08/05/2013).

Det at kunne forholde sig autonomt til sin egne studie- og læreprocesser indbefatter en række delkompetencer: 1. At kunne formulere egne læringsmål i forlængelse af egne forudsætninger og behov, 2. At kunne identificere læringsressourcer og planlægge strategier i forhold til disse mål, 3. At være i stand til selvstændigt at tage initiativ til at anvende ressourcerne og iværksætte strategierne således, at de formulerede mål indfries, og endelig 4. At kunne evaluere eget læringsudbytte og udvikle egne studie- og læreprocesser. Den studerendes autonomi kan således bestemmes ved viljen og evnen til på eget initiativ og selvstændigt/selvstyrende at planlægge, gennemføre og evaluere sine studieaktiviteter og lægge fornødne læringsprocesser til rette for sig selv (Boud, 1981; Higgs, 1989; Lamb & Reinders, 2006).



Denne forståelse af autonomibegrebet i en uddannelsesmæssig kontekst knytter sig til den underliggende uddannelses- og læringsforståelse, som nærværende undersøgelsesprojekt tager udgangspunkt i. Undervisning og læring afhænger pædagogisk set af de studerendes forforståelser og herunder deres fortolkninger, interesser og strategier i forhold til et givent didaktisk tiltag. Ifølge Ramsden (1999) er den måde, et individ bærer sig ad med at lære på, afhængig af den relation, individet har til stoffet: *"Ifølge denne måde at se læring på kan et begreb om et aspekt af et fagligt stof opfattes som en slags relation mellem menneske og fænomen."* (Ramsden, s. 57). Ramsden skelner endvidere mellem overflade- og dybdelæring. Hvor overfladelæring har at gøre med reproduktion, formålsløs akkumulation og et strategisk hovedfokus på eksamensresultater (s. 81), tillader dybdelæring derimod *"de studerende at anvende akademisk viden til at beherske og afklare verden udenfor"* (Ramsden, s. 82).

Med Biesta kan denne forståelse opsummeres således:

"Uddannelse(r) ikke en proces bestemt af fysisk interaktion, men en proces bestemt af symbolsk eller symbolsk formidlet interaktion... Hvis undervisning har nogen form for effekt på læringen, er det fordi, de studerende fortolker og forsøger at give mening til det, de undervises i. Uddannelse er kun mulig gennem processer bestående af (gensidig) fortolkning ..." (Biesta, 2011, s. 45).

Studerendes autonome læringsprocesser, der som nævnt indbefatter evnen til at kunne vælge læringsstrategier og evaluere eget læringsudbytte, fordrer altså et metalæringsniveau hos de studerende. Med reference til Stefanou et al. (2004) og Lamb & Reinders (2006) kan der i forlængelse af ovenstående således skelnes mellem to væsentlige aspekter af autonomi:

1. *Kognitiv*, internaliseret autonomi i form af *selvstyrende* eller *selvreguleret* læring i forhold til *selvstændige* valg af læringsmål, -ressourcer og -strategier (refleksiv metalæring som forudsætning for dyb menings- og forståelsesorienteret læring).
2. *Praktisk*, handlingsorienteret autonomi i form af et praktisk *initiativ* og *foretagsomhed* i forhold til på egen hånd at kunne handle ud fra disse valg.

Med det overordnede sigte, at undervisningen på læreruddannelsen i sin helhed skal understøtte de studerendes udvikling af autonomi, blev den

didaktiske prototype udviklet i form af en model, der indbefatter *fire* autonomistøttende tiltag. Vores model bygger for de tre første punkters vedkommende på Furtak & Kunter (2012), og vi tilføjer det fjerde punkt *affektiv støtte* på baggrund af ovennævnte forundersøgelses hovedkonklusioner. Denne model og dens fire støtteformer udfolder og udvider de to ovenstående aspekter af autonomi hos lærerstuderende:

- ”1. Procedural støtte, som underviseren yder ved at stille *læringsressourcer* til rådighed (IT, læsevejledninger, materielle ressourcer) og sætte overordnede rammebetingelser (projektrammer, studieplaner, fysiske rammer).
2. Organisatorisk støtte, som underviseren yder i form af støtte til de studerendes *organisering* af arbejds- og studieformer (facilitering af studiegrupper, skemalagte selvstudietimer).
3. Kognitiv støtte, som underviseren yder de studerende i forhold til selve *læringsprocessen* (feedback, faglige kriterier og standarder, eksemplificering af løsninger og læringsstrategier).
4. Affektiv støtte, som underviseren yder i forhold til de studerendes motivation (mestringsforventning) og selvopfattelse (anerkendelse, frustrationskontrol).”

Hensigten med at lade prototypens autonomistøttende interventioner omfatte denne models fire former var at favne den bredde i fordringen til de studerendes adfærd og selvforståelse (som *studerende*), som også forskningsprojektets læringsforståelse og udlægning af autonomibegrebet implicerede.

Prototypen

Præmis og formål

Med udgangspunkt i forundersøgelsens resultater definerede vi i forskergruppen to idealtyper af studerende, som repræsenterede hver deres ende af et kontinuum:

- a. Den studerende, der indtager ‘elevpositionen’, der er karakteriseret ved en lav grad af autonomi. Denne type studerende har en relativt smal forståelse af såvel underviserens som egen rolle, hvor førstnævnte opfattes som den centrale vidensformidler i forhold til den studerendes egen perifere rolle som vidensmodtager. Denne type studerende besidder et lille repertoire af studieaktiviteter, idet han/



hun fortrinsvis foretager aktiviteter initieret og tydeligt rammesat af underviser.

- b. Den studerende, der indtager positionen som initiativrig og selvstændig studerende karakteriseret ved en høj grad af autonomi. Denne type studerende har en bred forståelse af såvel underviserens som egen rolle. Underviseren opfattes som andet og mere end en central vidensformidler, og den studerende opfatter sig selv som en aktør, der er ansvarlig for og styrende i forhold til egne lærings- og studieprocesser. Denne type studerende besidder et stort repertoire af studieaktiviteter, idet han/hun foretager aktiviteter på eget initiativ og på egen hånd, alene eller i studiegrupper.

Studieaktivitetsmodellens studierum 3 og 4 danner i særlig grad rammer, der fordrer studerendes selvstændighed, da initiativet i disse rum skal komme fra de studerende selv, og studieaktiviteterne skal i studierum 3 oppebæres alene af de studerende, idet der dér ikke deltager en underviser. Dette stiller særlige krav til lærerstuderendes bevægelse fra en *elevposition* til en *studerende-position*. Vores analyse af resultaterne fra første delundersøgelse pegede på, at denne overgang fra elevposition til rollen som autonom studerende indebærer både en didaktisk indsats i forhold til at udvikle de kompetencer, der er forudsat i autonom læring, og et pædagogisk arbejde med at udvikle de studerendes selvopfattelse og opfattelser af hhv. undervisningsroller, læring og uddannelse. Den studerendes opnåelse af autonomi i studie- og læreprocesser er altså en udviklingsproces, der involverer både en udvikling af kognitive læringskompetencer og en reorientering af den studerendes syn på sig selv som studerende og lærende, forståelse af underviserens rolle samt opfattelse af undervisning og læring. Dette har den pædagogisk-didaktiske implikation, at der er behov for i en uddannelses- og undervisningssammenhæng at arbejde med at udvikle de studerendes forudsætninger og selvforståelser.

Vores resultat bekræftes af nyere forskningsresultater inden for uddannelsesforskningen: Udviklingen til autonom studerende involverer både en udvikling af autonome lærings- og studiekompetencer (Lunenberg & Korthagen, 2005) og en reorientering af de studerendes syn på læring, viden, undervisningsroller samt sig selv som lærende og studerende (Railton & Watson, 2005). Denne reorientering indebærer, at de studerendes selv- og virkelighedsopfattelse samstemmes og bringes i overensstemmelse med undervisernes og uddannelsens opfattelser (Higgs, 1989).

Vi designede dermed vores didaktiske prototype ud fra en antagelse om, at lærerstuderendes udvikling til autonomt lærende studerende indebærer både udviklingen af visse studie-, professions- og læringskompetencer og udviklingen af en faglig og personlig identitet som hhv. studerende, en lærende med en mestringsforventning, en person med evne til selvbestemmelse osv. Prototypen blev designet ud fra et dobbelt formål. Der blev for det første formuleret et *erkendelsesorienteret* formål:

- At opnå viden om hvilke former for didaktiske tiltag, der motiverer til og fagligt kvalificerer de studerendes selvinitierede, autonome studieaktiviteter.
- At opnå viden om hvilket – fagligt, studiemæssigt, professionsrettet – læringsudbytte, de studerende oplever gennem disse studieaktiviteter.

For det andet blev der sat et *udviklingsorienteret* formål for prototypen:

- At sætte underviseren i stand til at udnytte SAM som en didaktisk ressource, der kan bringe de studerende fra rollen som underviserorienteret, passivt modtagende elev til autonom, selvstyrende studerende.

Prototypens overordnede design

Flere forskningsundersøgelser af den didaktiske støtte til udvikling af studerendes autonome læring viser, at der er en korrelation mellem a. det didaktiske mål om autonom læring, b. læringsorientering og læringsmotivation og c. læringsforestilling (Lunenberg & Korthagen, 2005; Lindhardt, 2007). Der kan skelnes mellem fire former for læringsorientering (Entwistle, 1988; Lunenberg & Korthagen, 2005): 1. Professionsorientering. 2. Personlig meningsorientering (personlig interesse og udvikling). 3. Instrumentel (i forhold til karakter, eksamen). 4. Ambivalent: ingen klar forestilling om uddannelsen og lav tiltro til sig selv i forhold til egne læringskompetencer og fordrede lærings- og studiemål.

Disse forskningsresultater peger på, at studerendes selvstyrende læring generelt er korreleret med en professions- eller personlig meningsorientering og med en konstruktivistisk læringsopfattelse⁵. Endvidere fremmes selvstyrende læring ved, at der er overensstemmelse mellem studerendes og undervisers læringsorientering (profession og personlig mening) og lærings-

5 I forundersøgelseens interviewdel mødte vi imidlertid forskydninger i retning af studerendepositioner, hvor en elevtilgang kombineres med professionsorientering, og en studerendetilgang kombineres med orientering mod gode resultater i selve uddannelsen.

forestilling (aktiv konstruktivistisk) ved, at underviser motiverer og påvirker de studerende til at udvide deres læringsorienteringer og -forestillinger.

Den didaktiske prototype blev designet, så denne udvikling fra elevposition til rollen som autonom studerende havde mulighed for at blive fremmet gennem en række didaktiske tiltag, der søgte at stilladsere de studerendes deltagelse i selvinitierede studieaktiviteter, dvs. i K3- og K4- aktiviteter. Gennem aktiviteter i særligt K3 skal de studerende opleve og udvikle sig som autonome, selvstyrende studerende. Dette sker ved, at underviseren bidrager til, at de studerende kan opleve den professions- og personlige interesseorienterede relevans og meningsfuldhed af deres K3-aktiviteter.

Prototypens didaktiske tiltag anvender SAM som en didaktisk ressource til at bringe de studerende fra elevrollen til rollen som autonom studerende ved at stilladsere deres deltagelse i K3-aktiviteter gennem en læringsorientering og -motivering, der er professionsrettet og personlig relevant. Samtidig støtter prototypen underviser og studerende med at samstemme deres forståelser af de studerendes læringsbaner.

Prototypens didaktiske interventioner



Vi valgte at udmønte prototypens overordnede design i fire typer af didaktiske interventioner i overensstemmelse med prototypens formål:

- A. *Interventioner, der inspirerer og motiverer de studerende til selvinitierede studieaktiviteter:*
- Bevidstgøre om, italesætte studieaktivitetsmodellen.
 - Præsentation af katalog over idéer til K3- og K4-aktiviteter.

- Synliggøre sammenhænge mellem disse aktiviteter og kompetencemål.
- B. *Interventioner, der skaber sammenhæng mellem K1- og K3-aktiviteter:*
 - Optag, faglig og affektiv feedback i form af ugens K3'er. Underviser rammesætter et tidsrum i undervisningen (K1), hvor de studerende inviteres til at præsentere deres K3-aktivitet med udbytte i forhold til profession og personlig mening. Feedback fra medstuderende. Feedback og feedforward fra underviser, der tydeliggør K3-aktivitetens betydning i forhold til modulets kompetencemål og professionskompetencer.
 - Som del af modulafslutning udarbejder studiegruppen en portfolio, der indeholder deklaration af deres arbejde med K3-aktiviteter. Drøftelse og evaluering på holdet.
- C. *Interventioner, der skaber sammenhæng mellem K3- og K4-aktiviteter:*

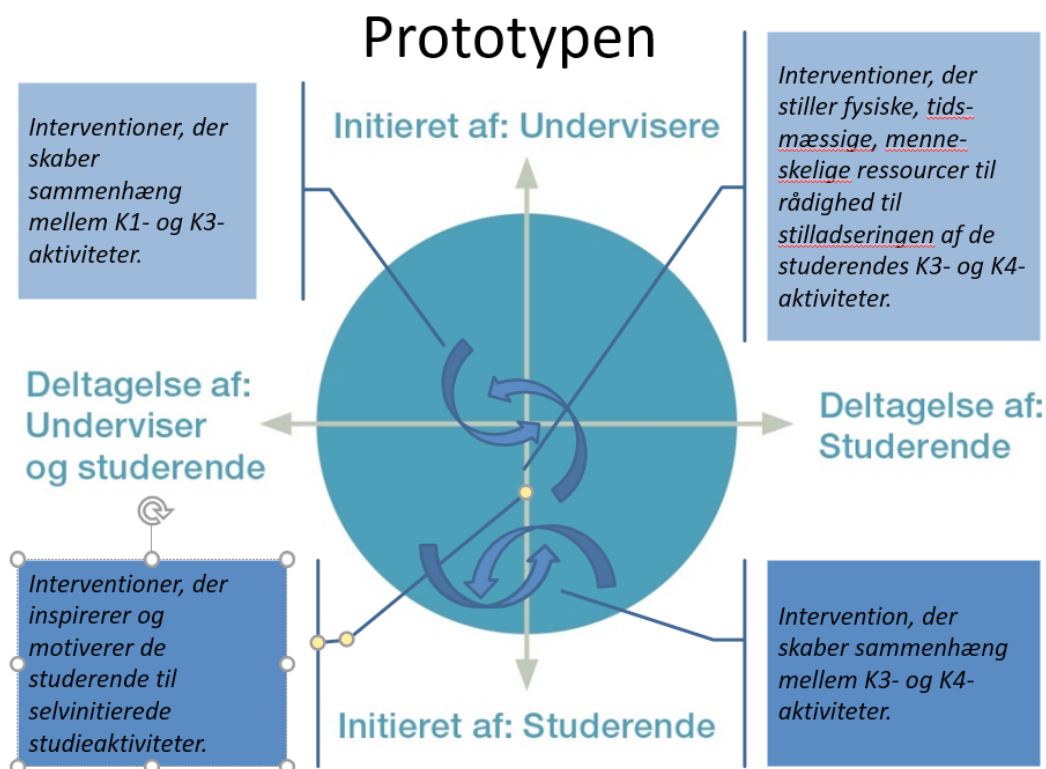
Invitation til at bruge K4 som mulighed for feedback på planlagte K3-aktiviteter: underviser tilbyder vejledning og feedback, evt. i et skemalagt tidsrum.
- D. *Interventioner, der stiller fysiske, tidsmæssige, menneskelige ressourcer til rådighed til stilladseringen af de studerendes K3- og K4-aktiviteter:*

Der afsættes plads i skemaet, modul- og studieforløbet, hvor de studerende har tid og rum til selvstændige og selvinitierede studieaktiviteter.

Analyse af lærerstuderendes respons på prototypen

Prototypen blev afprøvet på to hold (35 studerende) i tre forskellige undervisningsforløb i alt på læreruddannelsens første år. De tre undervisere iværksatte på hvert sit hold prototypens autonomistøttende tiltag i henhold til designet. Forskergruppen tilrettelagde undersøgelser med henblik på at indfange, hvordan de autonomistøttende tiltag blev fortolket af de studerende og støttede deres autonome studieaktiviteter. Med afsæt i den designbaserede forskningstilgang var formålet at tilvejebringe viden om, dels hvordan de studerende forstod og handlede i forhold til prototypens interventioner i relation til konkrete aktiviteter på de to hold, dels hvordan de studerende gennem afprøvningsfasen udviklede en forståelse af egne studiestrategier og roller.

Til dette formål blev der i undersøgelsen anvendt blandede metoder, dvs. såvel kvalitative som kvantitative metoder til dataindsamlingen. To af for-



skergruppens medlemmer deltog som passive observatører på hvert af de to hold i udvalgte studierum med henblik på at tilvejebringe en domænespecifik viden i den givne kontekst. Som Hastrup (2015, s. 57) gør opmærksom på, er der i sådanne feltundersøgelser "... en konkret og til enhver tid helt unik situation at studere", som gør det nødvendigt ikke blot at *spørge* mennesker om deres opfattelser af en særlig del af virkeligheden, men også at *være til stede*. De to observatører deltog i udvalgte skemalagte positioner på de to hold, hvor de studerende præsenterede deres K3-aktiviteter for både medstuderende og holdets underviser. Ud fra en semistruktureret observationsguide blev der således indsamlet og beskrevet eksempler på uformel interaktion de studerende imellem, og disse observationer blev suppleret med kvalitative fokusgruppeinterviews umiddelbart efter præsentationerne.

Ud over denne kvalitative undersøgelsestilgang blev der gennemført en survey-undersøgelse på de to hold (33 respondenter). Denne undersøgelse blev udformet som en række spørgsmål, der knytter sig til de studerendes overordnede opfattelser af egne studiestrategier og roller samt spørgsmål, der knytter sig mere direkte til de studerendes oplevelser af og handlinger i forhold til prototypens interventioner. Undersøgelsen blev gennemført i

slutningen af semesteret, hvor alle studerende havde konkrete erfaringer med prototypens afprøvning.

I analysen af datamaterialet blev der anvendt en tematisk analysemetode (se fx Langdridge and Hagger-Johnson, 2009) med henblik på at skabe forbindelse mellem forundersøgelsens interviews, prototypen og de opfølgende fokusgruppeinterviews. Med inspiration fra Brinkmann (2014) blev der således benyttet en *begrebsstyret kodning*, idet vi lod den tematiske analyse og tolkning af data lede af de fire autonomistøttende tiltag, som prototypemodellen blev udviklet på baggrund af. Vi strukturerede således vores observations- og interviewguide ud fra samme temaer som i forundersøgelsen og gennemlæste og kodede herefter materialet med henblik på at finde tegn på, hvordan de autonomistøttende tiltag blev opfattet af de studerende.

Fortolkningen af vores data tog udgangspunkt i artiklens autonomiforståelse. I kodningen af data skelnede vi derfor mellem tegn på hhv. kognitiv autonomi, som kom til udtryk gennem selvstændige valg af læringsmål, -ressourcer og strategier, samt tegn på praktisk autonomi forstået som konkret initiativ og foretagsomhed. Prototypemodellen indbefattede som tidligere beskrevet fire autonomistøttende tiltag: procedurale, organisatoriske, kognitive og affektive. Prototypens konkrete didaktiske interventioner blev afprøvet og analyseret i forhold til disse fire autonomistøttende tiltag.

Den procedurale støtte

Procedural støtte ydes af underviseren ved, at denne stiller læringsressourcer til rådighed og sætter overordnede rammebetingelser. Det konkrete tiltag blev gennemført ved, at underviserne rammesatte et tidsrum i undervisningen (K1), hvor de studerende blev inviteret til at præsentere deres K3-aktivitet i en såkaldt "Ugens K3". Der blev desuden inviteret til, at de studerende anvendte studierum K4 som en mulighed for at modtage feedback på planlagte K3-aktiviteter. Endelig kom den procedurale støtte til udtryk gennem et krav om, at studiegrupperne som en del af modulafslutningen udarbejdede en portfolio, der indeholdt en deklaration af deres arbejde med K3-aktiviteter. Disse portfolier blev så drøftet og evalueret på holdet.

Analysen viste, at prototypens procedurale støtte havde stor betydning for de studerendes praktiske autonomi. Særligt oplevede de studerende det rammesatte tidsrum for præsentation af de studenterinitierede aktiviteter som betydningsfuldt.



Fx angav 74 % af de adspurgte studerende i survey-undersøgelsen, at "Ugens K3" i nogen grad /i høj grad/i meget høj grad har bidraget til, at den studerende selv har gennemført studieaktiviteter på eget initiativ.

Dette underbygges af følgende udsagn fra et fokusgruppeinterview:

R3: "Altså han (underviseren red.) har bare iscenesat, at vi skal herop og stå. Så har vi sådan på K3 og K2 været ude og kigge på den her efterskole og fået lavet noget, og så har vi fremlagt det for klassen og lavet en diskussion for klassen."

R2: "Men det var fuldstændig vores egent initiativ, at det var dette her, det skulle handle om. Vi kunne lige så vel have taget fat på et eller andet andet."

Det trådte desuden frem, hvordan underviserens krav og forventninger til de studerendes præsentation får stor betydning for den praktiske autonomi. Van de Pol et al. (2010) understreger i denne sammenhæng, hvordan reduktion af frihedsgrader er en vigtig faktor i forhold til stilladsering af studerendes læreprocesser (Wood et al., 1976). Der blev således afprøvet forskellige former for frihedsreduktion på de forskellige hold. På det ene hold blev studiegrupperne efter tur tildelt en skemaposition, de havde ansvaret for at udfylde. På et andet hold fik de studerende mulighed for, at et obligatorisk studieprodukt kunne afløses af en K3-aktivitet. Begge frihedsreducerende greb har sandsynligvis haft betydning for de studerendes foretagsomhed, men kun den sidstnævnte kommer eksplicit til udtryk i vores data:

"Jeg skulle til at sige, at jeg tror, grunden til at vi netop tog ud på denne her skole, det var fordi at (underviseren red.) sagde, at nu skulle vi lave studieprodukt 2, der kan I enten vælge at lave studieproduktet, eller I kan vælge at lave en K3-aktivitet. Og det var det, der gjorde, at vi tog ud på skolen, ellers tror jeg faktisk ikke, vi var taget derud, faktisk."

Den åbenlyse betydning af frihedsreduktion giver os anledning til at overveje det pædagogiske paradoks, der grundlæggende er forbundet med prototypens didaktiske interventioner. I forhold til den procedurale støtte ser dette vilkår ud til at være særlig betydningsfuldt, hvorfor forskellige grader af frihedsreduktion må overvejes og anvendes bevidst med henblik på autonomi som overordnet mål.

Den organisatoriske støtte

Organisatorisk støtte ydes af underviseren i form af støtte til de studerendes *organisering* af arbejds- og studieformer. Det konkrete tiltag blev gennemført ved, at underviserne afsatte tid og rum gennem fastlæggelse af åbne skemapositioner til de studerendes arbejde med selvvalgte K3-aktiviteter. Der blev desuden tilbudt et skemalagt tidsrum for vejledning og feedback i studierum K4 i løbet af de studerendes arbejdsproces med K3-aktiviteten.

En tydelig positiv respons fra de studerendes side i forhold til den intendede organisatoriske støtte fremgik ikke med tydelighed af vores data. Til gengæld så vi andre interessante tematikker, der knytter sig til organisatorisk støtte som didaktisk intervention. Data viste, at de studerende oplever det som udfordrende at tilrettelægge studiet på en måde, der muliggør det forventede engagement i studieaktivitetsmodellens kategori 3. Til trods for at der i prototypen blev afsat tid og rum til såvel de studerendes K3-aktiviteter som til vejledning og feedback på disse i K4, udtrykte de studerende, at K2-aktiviteter, dvs. aktiviteter tilrettelagt af underviser uden dennes deltagelse, fylder størstedelen af den selvstændige studietid. Eksempelvis udtalte en studerende:

”For mit vedkommende tror jeg slet ikke, jeg har haft tid til at overveje, hvad jeg skulle lave i K3, med den lektiemængde der er kommet ind nu. Men også bare det der med, at K3 er ligesom de huller, man fylder ud i ens undervisning, der syntes jeg ikke rigtig, jeg har haft de sådan helt store faglige belæg for at sige, jamen jeg. Hvis jeg har det her, og det her, og så skulle finde noget andet der supplerer det eller skaber et perspektiv til det, det syntes jeg ikke jeg har haft tid til. Sådan i mit studieliv i hvert fald. Til overhovedet at kunne komme ind på K3’eren”.

Denne respons giver os anledning til at overveje underviserens rolle i forhold til graden af styring. En af informanterne refererede specifikt til, hvordan netop den rammesatte studietid, som bl.a. er afsat til ”faglig fordybelse”, udfyldes af ’skal-opgaver’ fra underviseren:

”Der er tit i vores studieplaner, så lægger det op til, at, vi har jo den der, er det hver onsdag, vi har den der studiegruppetid. Og så lægges der tit op til, at nu skal vi arbejde med ugesedlen, fx



(underviseren red.) kan godt finde på at arbejde i hendes plan i matematik, nu skal i arbejde i ugeplanen, og så er der tid til faglig fordybelse, men vi når bare aldrig mere end ugeplanen”.

Det efterlader den studerende i et dilemma med en følelse af usikkerhed, hvor hun på den ene side gerne vil følge op på underviserens forslag, men på den anden side ønsker at skaffe tid og rum til at leve op til forventningerne for den gode studerende, der tager initiativer på egen hånd. Vi ser det som et billede på, at de underviserinitierede studieaktiviteter i K1 og K2 kan have en tendens til at kolonisere de studenterinitierede kategorier, fordi der ganske enkelt ikke bliver levnet tilstrækkeligt frirum til, at det bliver meningsfyldt for de studerende at udfylde studietiden med egne initiativer.

Vores data pegede endvidere på, at studiegruppen opleves som et betydningsfuldt fællesskab, hvor særligt den praktiske autonomi i form af initiativ og foretagsomhed understøttes. Vi ser således eksempler på, at de studerende opfordrer hinanden til at indgå i forskellige aktiviteter, og at man vælger at deltage, fordi man er blevet opfordret til det af de øvrige gruppe-medlemmer:

”Fordi vi kunne helt sikkert have kommet lettere over det her studiegruppe, end vi har gjort. Men vi kunne godt tænke os at studere det her mere. Det var mig, der sagde, skal vi ikke lige prøve at finde denne her efterskole, og så kan jeg lige prøve at skrive til ham. Så er vi bare i en studiegruppe, hvor folk så bare siger ”ja” og er med”.

Vi ser dette som et tegn på, at studiegrupperne og den særlige kollaborative ’peer-to-peer’-læring, som disse muliggør, kan have vigtig betydning for de studerendes udvikling af autonomi, og vurderer, at den organisatoriske støtte med fordel kan omfatte en bevidst og eksplicit begrundet etablering af studiegrupper og facilitering af studiegruppeprocesser.

Den kognitive støtte

Kognitiv støtte ydes af underviseren i forhold til selve læringsprocessen. Det konkrete tiltag støtte blev gennemført gennem underviserens kontinuerlige fokus på studieaktivitetsmodellen, i særlig grad K3, samt på de studerendes læringsudbytte i forhold til deres K3-aktiviteter. I begyndelsen af semestret

gennemførte underviserne en samtale med deres studerende, hvor studieaktivitetsmodellen blev italesat, og et katalog over idéer til K3- og K4-aktiviteter blev præsenteret. Underviserne havde desuden et kontinuerligt fokus på at synliggøre sammenhængen mellem de studerendes valg af K3-aktiviteter og relevante kompetencemål for modulet og professionen. Når en studiegruppe fremlagde en K3-aktivitet i 'Ugens K3' forholdt den sig eksplicit til, hvordan de oplevede deres læringsudbytte i forhold til profession og personlig mening. Der blev hver gang givet feedback fra medstuderende samt feedback og feedforward fra underviseren.

Data i vores undersøgelse viste tegn på, at prototypens kognitive støtte faciliterede de studerendes kognitive autonomi til en vis grad. Fx bekræfter 69 % af de adspurgte studerende i survey-undersøgelsen, at 'Ugens K3'er' i høj grad/i meget høj grad har bidraget til at synliggøre, hvad der menes med studieaktiviteter på eget initiativ. Det tydede på, at de studerende i højere grad end tidligere, dvs. før den kognitive intervention, oplevede viden om og forståelse for hvilke typer af aktiviteter, det fra uddannelsens side forventes, de tager initiativ til.

Data pegede samtidig på, at denne bevidsthed rakte ud over selve uddannelseskonteksten sådan forstået, at de studerendes bevidsthed om læringspotentialet i en bred vifte af aktiviteter syntes at være vakt, som det fremgår af denne dialog i et gruppeinterview:

R2: "Der tror jeg også, det her med at underviserne har sat fokus på de her K3'er, det har da også fået mig til at tænke og reflektere meget over: "Hvad kan jeg så selv gøre for at stå i den bedst mulige situation, når jeg selv skal ud og undervise, når jeg er færdig på den her uddannelsesinstitution?"

R1: "Også det, at den sidder i baghovedet... Hvis man f.eks. sidder og ser TV-avisen, og der kommer et eller andet, som har en eller anden form for relevans inden for ens fag, så – hov! – så sidder man nogle gange og laver en K3, egentlig uden at være helt bevidst om det. Det er man så blevet nu.

R2: "Ja lige præcis! Det kan godt være, nogle gange, så er der et indslag om Alenkær, der udtaler sig om en ny undersøgelse eller et eller andet. Og det er jo en K3. Så kan man godt sidde og være lidt ubevidst om det, men så fordi de er gode til at påminde en om det, så kan man godt... Ja, altså... .. Det har det fået mig til at være mere opmærksom".



Vi tolker disse udsagn som tegn på, at de studerende er i gang med at udvikle en menings-, forståelses- og professionsorienteret læring, som netop kan føre til, at de foretager selvstændige valg af læringsmål, -ressourcer og -strategier. Dog peger undersøgelsen også på opmærksomhedspunkter. Eksempelvis mente 61% af de adspurgte studerende i survey-undersøgelsen, at samtalerne med underviserne om idéer til studieaktiviteter på eget initiativ kun *i nogen grad* bidrog til at synliggøre sammenhængen mellem K3-aktiviteter og de mål, der er med uddannelsen til lærerprofessionen. Denne usikkerhed kommer også til udtryk i vores interviews, hvor en studerende fx overvejer følgende:

”Jeg tror meget af det, er noget af en eller anden ideal forestilling, det der med at studerende selv tager initiativ til at inddrage noget helt ny viden, selv får idéerne til, hvad er det rigtige, hvad er det forkerte. For tit er det noget med, at jeg gerne vil lære noget om det, men har det noget relevans for mit studie overhovedet? Og hvordan finder jeg lige rundt i denne her labyrint, og der tror jeg bare, når vi får nogle tilbud fra skolen som fx noget foredrag, nogle kurser, eller et eller andet. Så har man en forventning om, det har sgu en eller anden relevans. Så der er jeg ikke i tvivl om, at det har noget helt specifik relevans for denne her uddannelse, så derfor er det et tilbud, jeg tager imod.”

De studerende oplever således fortsat usikkerhed, hvad angår mulige studieaktiviteters relevans og mening til trods for intentionen om at understøtte deres selvstændige valg baseret på professionsrettede relevanskriterier. Vi må således konkludere, at der er behov for et skærpet fokus i forhold til at synliggøre sammenhængen mellem de studerendes valg af K3-aktivitet og et personligt og professionsrelevant og meningsfyldt læringsudbytte.

Den affektive støtte

Affektiv støtte ydes af underviseren i forhold til de studerendes motivation og selvopfattelse. Dette konkrete tiltag blev gennemført ved, at undervisningens tilrettelæggelse gav de studerende mulighed for at præsentere deres K3-aktiviteter og modtage feedback/feedforward fra underviser og medstuderende. Gennem 'Ugens K3' og gennem muligheden for vejledning i K4 blev der skabt rum, hvor de præsenterende studerendes arbejde blev aner-

kendt som værdifulde bidrag, hvilket gav dem en oplevelse af at have foretaget sig noget professionsrelevant og meningsfuldt.

Vores data viser, at den affektive støtte har stor betydning i forhold til de studerendes motivation og engagement. Tidligere i artiklen henviste vi til forskningsundersøgelser, der viste, at studerendes autonome læring generelt er korreleret med en professionsrettet samt personlig læringsorientering baseret på interessen for egen udvikling som person og fagperson. Denne pointe står tydeligt frem i vores data, hvor oplevelsen af at kunne bidrage kvalificeret i en professionel sammenhæng driver den studerendes motivation. Eksempelvis udtalte en af vores informanter, der samtidig har vikararbejde på en skole:

"Den K3 jeg får meget ud af, det er, når vi har haft et eller andet på klassen eller i undervisningen, så kan man tage det med på lærerværelset, når man sidder der og spiser frokost sammen med dem. Så kan man spørge: "Hvad synes I om det?" eller "Hvad mener I om det?". Der har man ligesom nogle gode holdninger fra dem i rygsækken, som man så kan tage med. Der er jo de rigtige lærere. Det synes jeg er en god ting."

Motivationen udspringer dog ikke udelukkende af det forhold, at aktiviteten opleves som professionsrelevant og meningsfyldt. Relevanskriteriet suppleres i lige så høj grad af ønsket om opnåelse af anerkendelse fra de medstuderende:

"Jeg må nok erkende, at motivationen lå i, at jeg skulle stå og fortælle det til de andre, at det er det. Det er det der gør, at jeg gerne vil gøre det godt. Og sidde og lege med det og sådan noget, det har jeg gjort, fordi det er sjovt, og fordi jeg syntes, det er spændende. Og jeg syntes, det er et program med nogle rigtig fede muligheder i, så der er delvist noget lyst, noget leg og noget sjovt i det, men det er da også helt klart, det med at man gerne vil gøre det godt, og man står og skal videreformidle et produkt til ens medstuderende, selvfølgelig vil man det."

For den studerende bliver det således ikke blot betydningsfuldt, at den valgte K3-aktivitet giver mening for hende selv. Det er det forhold, at aktiviteten

også medfører læring og motivation for de øvrige studerende på holdet, der tydeligvis skaber yderligere motivation og engagement.

Analysens delkonklusion

De studerendes fortolkninger og handlinger i forhold til prototypens didaktiske interventioner viste således autonomi, som kom til udtryk såvel på et praktisk som et kognitivt niveau.

Den praktiske autonomi i form af konkret initiativ og foretagsomhed kom i særlig grad til udtryk gennem den procedurale støtte. Det rammesatte tidspunkt for præsentation af studenterinitierede aktiviteter oplevedes som særligt betydningsfuldt, og underviserens krav og forventninger til disse præsentationer skærpede denne betydning yderligere. Vi fremhæver derfor, at forskellige grader af frihedsreduktion må overvejes og anvendes bevidst med henblik på autonomi som overordnet mål. Vi ser samtidig tegn på, hvordan studiegruppen som organisatorisk støtte kan bidrage til praktisk autonomi, idet de studerende oplever, hvordan deres initiativ og foretagsomhed understøttes og inspireres i det tætte samarbejde med andre studerende.

Den kognitive autonomi udvikledes særligt gennem den kognitive og affektive støtte. "Ugens K3" som læringsaktivitet blev fremhævet som særligt betydningsfuld i forhold til at udvikle menings-, forståelses-, og professionsorienteret læring. Dog er der behov for et skærpet fokus på sammenhængen mellem valget af K3-aktivitet og relevante læringsmål for det aktuelle modul. Den affektive støtte i tilknytning til ugens K3 som fast indslag, altså at de studerende blev anerkendt for deres arbejdsindsats, har skærpet de studerendes motivation og engagement. Samlet set peger disse tegn på, at de studerende er på vej til at kunne foretage selvstændige valg af læringsmål, -ressourcer og -strategier, som netop kendetegner den kognitive autonomi.

Dog skal man være opmærksom på, at der er tale om gensidigt afhængige aspekter i forhold til forståelsen af autonomi, der kun lader sig adskille analytisk. Studerendes autonome læringsprocesser må forstås på et metalæringsniveau, hvor både kognitiv og praktisk autonomi gensidigt understøtter hinanden, når de ekspliciteres i de studerendes udsagn og handlinger.

Diskussion og konklusion

En hovedkonklusion på den intervenerede undersøgelse er således, at prototypens fire former for didaktiske tiltag – procedural, organisatorisk, kogni-

tiv, affektiv – alle på afgørende vis bidrager til at fremme lærerstuderendes autonome studier og læring.

Undersøgelsen peger ikke mindst på, at lærerstuderende profiterer af at få mulighed for at eksponere processer og resultater i de studieaktiviteter, som de selv har taget initiativ til. De studerendes fremstilling af deres selvinitierede, selvstændige aktiviteter for medstuderende og undervisere i studierum K1 og K4 giver både tilfredsstillelsen ved at vise sit arbejde, hvilket styrker den fagpersonlige selvforståelse, og muligheden for en uddannelses- og professionsfaglig feedback fra såvel medstuderende som undervisere. Lærerstuderende udtrykker således et behov for faglig og affektiv feedback fra begge aktørgrupper, idet de er opmærksomme på den forskellige værdi af de to feedbackrelationer. De studerende synes at tilskrive underviserens faglige feedback betydelig mere sikkerhed i vurderingen og i den opfølgende feedforward. Fagligt kan studerende-til-studerende-feedback således ikke erstatte underviserens feedback til studerende.

De studerende tilskriver selve den tildelte mulighed for at fremvise og gå i dialog om deres selvinitierede, selvstændige studiearbejde i K1 og K4 en særlig affektiv betydning. Van de Pol og kolleger (2010) fandt i et metastudie, at der ikke eksisterer megen viden om betydningen af netop affektiv støtte til lærerstuderendes studier. Vores undersøgelse viser, at lærerstuderendes selvinitierede, selvstændige studieaktiviteter i væsentlig grad har behov for affektiv støtte. For de fremlæggende studerende synes feedbacken fra både underviser og medstuderende således at have afgørende affektiv betydning i form af en styrkelse af deres selvforståelse som kompetente, dvs. autonome studerende med en mestringsforventning om, og lyst til, fremtidige selvinitierede, selvstændige studieaktiviteter. Ydermere synes de studerendes fremlæggelser at virke inspirerende og motiverende i forhold til de øvrige studerendes lyst til, og mestringsforventning om, selv at kunne foretage studieaktiviteter på eget initiativ og egen hånd. Det kræver imidlertid flere undersøgelser for at forstå forholdet mellem behovet for selve det at fremstille sit arbejde og behovet for såvel faglig som affektiv feedback.

De studerendes respons på vores undersøgelses didaktiske design viser desuden, at navnlig forholdet mellem studierum K2 og K3 må forstås som et kontinuum. For det første oplever lærerstuderende et reciprok forhold mellem disse rum, hvad angår arbejdsbelastning. Hvis arbejdsmængden i K2 opleves som værende intensiv, er der plads til færre initiativer i K3 – og vice versa. Hvis studietilbuddet er præget af få opgaver i K2 i kombination med en lav grad af inspiration til og mulighed for evaluering af studieakti-



viteter i K3, oplever de studerende et lavt niveau både i forhold til omfanget af uddannelsen og i forhold til kvaliteten af indholdet. Vores undersøgelsesresultater taler endvidere for en nuancering af studieaktivitetsmodellens kategorier, hvor eksempelvis muligheden for en kombination af bundet indhold og fri arbejdsform foreligger. I et uddannelsespædagogisk perspektiv bør studieaktivitetsmodellen også nuanceres diakront i en forståelse, hvor praktisk og kognitiv autonomi i studieprocesser er noget, den enkelte studerende udvikler sig til gennem gradvis frisættelse af – og dermed større selvstændighedskrav til – den studerende. At underviseren løbende skal tilpasse, kalibrere, den autonomistøttende indsats i forhold til den studerendes ressourcer, udvikling og læringssituationen, er fremhævet i andre studier (Van de Pol et al., 2010).

Vores undersøgelsesresultater peger også på behovet for yderligere undersøgelser, der kunne indgå i en kommende iteration med udgangspunkt i en revideret didaktisk prototype for udviklingen af lærerstuderendes autonome studie- og læreprocesser. I en sådan revideret prototype kunne der med fordel indgå en række nye didaktiske interventioner. Givet vigtigheden af studiegruppen som et særligt betydningsfuldt læringsfællesskab for de studerende, hvor særligt den praktiske autonomi understøttes, ville en faciliterende indsats i forhold til studiegruppeprocesserne kunne indgå i den organisatoriske støtte. At de studerende efter den første intervention fortsat oplever usikkerhed med hensyn til deres selvinitierede studieaktiviteters relevans og mening i forhold til fag og profession, peger endvidere på behovet for nye interventioner, der kan synliggøre en sammenhæng eller skabe rammer for de studerendes egen forståelse af en meningsfuld sammenhæng mellem selvinitierede studieaktiviteter og mål for uddannelsen.

I forlængelse af vores anbefaling om en nuancering af studieaktivitetsmodellen både kategorialt i forhold til studierum og diakront i forhold til studieprogression er det yderligere oplagt, at en næste iteration kunne foretages med det komparative sigte at afdække forskelle og ligheder mellem nye og ældre lærerstuderendes behov for støtte til autonome studieprocesser. Den didaktiske prototype kunne således afprøves på flere årgange i uddannelsen med graderet frihed og forventning til autonomi i studieprocesserne.

Referencer

- Anderson, T. & Shattuck, J. Design-based Research (2012): A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, vol. 41, no. 1.
- Barab, S. & Squire, K. (2015). Design-based Research: Putting a Stake in the Ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13 (1).
- Bekendtgørelse af lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser, LBK nr. 467 af 08/05/2013.
- Biesta, G.J.J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder*. Forlaget Klim.
- Boud, D. (ed.) (1981). *Developing Student Autonomy in Learning*. New York: Kogan Page.
- Cobb, P. et al. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, vol. 32, no. 1.
- Brinkmann, S. (2014). *Det kvalitative interview*. Hans Reitzels Forlag.
- Deci, E.J. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Duus, G. (2012). Validitet. I: Duus, Husted m.fl. (red.), *Aktionsforskning. En grundbog*. Samfundslitteratur
- Entwistle, N. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. I: Schmeck, R.R. (ed.), *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- EVA (2009): Profilbeskrivelse af lærerstuderende årgang 2009.
- Furtak, E.M., & Kunter, M. (2012). Effects of Autonomy-Supportive Teaching on Student Learning and Motivation. *The Journal of Experimental Education*, 80, 3: 284-316.
- Hastrup, K. (2015). Feltarbejde. I: Brinkmann og Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder*. Hans Reitzels Forlag
- Higgs, J. (1989). Planning Learning Experiences to Promote Autonomous Learning. I: Boud, D. (1981), *Developing Student Autonomy in Learning*. New York: Kogan Page.
- Jerlang, E. (red.) (2011): *Myndiggørelse i den professionelle praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Knowles, M. (1975) *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Cambridge Books.
- Lamb, T., & Reinders, H. (eds.) (2006). *Supporting independent learning: issues and interventions*. Frankfurt-am-Main: Peter Lang.
- Langdrige, D., and Hagger-Johnson, G. (2009). *Introduction to Research Methods and Data Analysis in Psychology, 2nd Edition*. Harlow: Pearson Education.
- Lindhart, L (2007). *Hvor lærer en lærer at være lærer? Læring som deltagelse i vekslende handle-sammenhænge*. Lettere bearbejdet udgave af ph.d.-afhandling, BOD.
- Lunenberg, M., & Korthagen, F. ((2005). Breaking the didactic circle: a study on some aspects of the promotion of student-directed learning by teachers and teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 28 (1), 1-22.
- Mølgaard, H. (2014). Tilegnelse af professionel kompetence - at lære at studere til professionsbachelor. I: Nielsen, B., Nielsen, N.G., & Mølgaard, N. (red.), *Professionsbachelor. Uddannelse, kompetencer og udvikling af praksis*. København: Forlaget UCC.
- Ramsden, P. (1999). *Strategier for bedre undervisning*. Gyldendal.
- Railton, D., & Watson, P. (2005). Teaching Autonomy. *Active Learning in higher Education*, 6, 3: 182-193.
- Richter, L. (2011, 3. marts). Kæden er hoppet af i uddannelsespolitikken. *Information*.
- Ryan, R.M. & Deci, E.J. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and wellbeing. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Stefanou, C. et al. (2004). Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership. *Educational Psychologist*, 39, 2: 97-110.



Van de Pol, J. et al. (2010). Scaffolding in Teacher-Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychological Review*, 22: 271-296.

Wood, D. et al. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17, 2: 89-100.

Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41, (2), 64-70.

Internetsider:

<http://www.dlf.org/nyheder/2010/juni/uge-23-2010>, lokaliseret d. 12. maj 2016.

<http://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/2474-2/>, lokaliseret d. 19. september 2016.

<http://xn--danskeprofessionshjskoler-xtc.dk/wp-content/uploads/2016/07/Faktaboks-om-studieaktivitetsmodellen.pdf>, lokaliseret d. 19. september 2016.