



# Den læring, der sker, afhænger (vel?) af den undervisning, der foregår - om asynkrone refleksionsprocesser i efter- og videreuddannelse

Monica Irene Krarup Olesen, Professionshøjskolen UCN, Act2learn

Tina Jensen, Professionshøjskolen UCN, Act2learn

## Abstract

Denne artikel præsenterer resultaterne af en undersøgelse, der er pågået i UCNs efter- og videreuddannelsesafdeling i 2021. Formålet med undersøgelsen var at afdække betydningen af de asynkrone aktiviteter på diplom- og akademiuddannelserne. Undersøgelsen har fokus på de læreprocesser, som opstår uden for de formaliserede undervisningsrammer - altså i de studerendes professionelle praksis - når planlagte, asynkrone aktiviteter kalder på refleksion med praksis, i praksis og over praksis. Deltagerne i efter- og videreuddannelse (EVU) er typisk voksne med arbejds- og familieliv, og som ofte har et ønske om geografisk og tidsmæssig fleksibilitet i de uddannelsesforløb, de deltager i. Professionshøjskolen UCN har derfor interesse i at udvikle didaktiske designs, der afspejler fleksible, personlige og praksisnære løsninger til studerende i efter- og videreuddannelse. Resultaterne af undersøgelsen viser, at når voksne studerende deltager i asynkrone lærings- og undervisningsaktiviteter, skabes der både et geografisk og tidsmæssigt læringsrum, men også et forlænget og flerspektivt refleksionsrum med tid og plads til at lære i eget tempo, på egne præmisser og i egen praksis. Det asynkrone læringsrum tilbyder desuden mangfoldige muligheder for inspiration, refleksion og konsolidering af ny viden. Det kræver dog grundig planlægning, stram styring og særlige underviserkompetencer at få optimal udnyttelse af det asynkrone rums læringspotentiale.

## Engelsk abstract

This article presents a study conducted in 2021 in UCN's continuing education department. The study investigates the importance of the asynchronous activities in diploma and academy programs. The analysis focus on the learning processes that occur outside the formalized pedagogical designs - i.e., in the students' professional practice - when asynchronous activities call for reflection with practice, in practice and over practice. Participants in continuing education are typically adults balancing work and family life and therefore often prefer both geographical and temporal flexibility in their educational courses. University College of Northern Denmark (UCN) are therefore interested in developing pedagogical designs that reflect the needs for flexible, personal, and practical solutions. The results of the study indicate that when adults participate in asynchronous learning activities, not only a geographical and temporal learning space is created, but an extended and multi-perspective space of reflection with time and space to learn at their own pace, on their own terms and in their own practice. Additionally, the asynchronous learning space offers diverse opportunities for inspiration, reflection, and consolidation of new knowledge. However, thorough planning, tight management and specialized teacher skills are required to make optimal use of the learning potential of the asynchronous space.



## Indledning

Der har de senere år været fokus på, hvordan muligheden for at fremme livslang læring kan håndteres på uddannelsesinstitutioner, der udbyder uddannelse til voksne. En af de største udfordringer er at designe læringsforløb, der tilgodeser de meget forskellige læringsbehov og vilkår for læring, som voksne har. De har fx typisk både arbejds- og familieliv, der skal tilgodeses under uddannelsen, hvorfor fleksibilitet er en helt afgørende faktor (Danmarks Evalueringsinstitut, 2011).

Diplom- og akademiuddannelserne har som vilkår, at de skal bibringe de studerende kompetencer, som er praksisrelevante og anvendelsesorienterede (Styrelsen for Forskning og Uddannelse, 2018a; 2018b) i langt højere grad end de gymnasiale og universitære uddannelser. Dette fordrer en didaktisk rammesætning, der sikrer, at de studerende tilegner sig ny viden, færdigheder og kompetencer, der kontinuerligt kan kvalificere og udvikle praksis. Efter- og videreuddannelsesområdet har derfor behov for en didaktisk ramme, der inddrager de voksne studerendes mange professionelle erfaringer på en måde, så der skabes personlig mening i læreprocessen samt en tæt kobling mellem teorier og praksis. Ved Professionshøjskolen UCN baserer uddannelserne sig på Refleksiv Praksislæring (RPL) som en fælles pædagogisk forståelse af læring og undervisning. I RPL ses oplevelser og erfaringer som afsæt for den studerendes refleksion, læring og handling, og tænkning som en måde at sætte handlingerne i forhold til sig selv og til omverdenen (Horn et al., 2020). Det overordnede formål med læreprocesserne vil derfor altid være at skabe sammenhæng mellem teori og den enkelte studerendes praksis.

Diplom- og akademiuddannelserne er oftest tilrettelagt som deltidsstudier. Dermed pågår uddannelsesforløbet sideløbende med de studerendes fortsatte forankring i deres professionelle praksis. Den typiske studerende bevæger sig derfor kontinuerligt mellem rollen som studerende via deltagelse i undervisning – fysisk eller online – synkront eller asynkront – og rollen som professionsudøver i den daglige praksis. Når der reflekteres over problemstillinger fra praksis – i asynkrone sammenhænge – skifter undervisningsformen perspektiv; hvor traditionelle læringsdesigns inddrager praksis i undervisningen og kobler denne til relevante teorier, sender man i digitalt understøttede, asynkrone sammenhænge undervisning og teori ud i en given praksis.

Fokus for herværende undersøgelse var således at opnå viden om, hvordan studerende på en efter- og videreuddannelse reflekterer *med, i og over* deres praksis, når undervisningsformen ændres fra den traditionelle fysiske fremmødeundervisning til asynkrone digitalt understøttede læringsformer, og forskningsspørgsmålet kom dermed til at lyde:

*Hvilken betydning har asynkrone, digitalt understøttede læringsaktiviteter for diplom- og akademistuderendes oplevede læringsudbytte, når ny viden skal skabe gode betingelser for refleksion med, i og over praksis i professionel praksis?*

Formålet med undersøgelsen er, på sigt, at den genererede viden kan anvendes i forbindelse med udvikling af en e-didaktik inden for efter- og videreuddannelsesområdet henimod mere fleksible og individualiserede læringsdesigns, der kan rumme diversiteten i deltagerforudsætningerne for diplom- og akademistuderende. Dette udviklingsperspektiv vil imidlertid ikke blive behandlet i denne artikel.

Nedenfor redegøres først for forståelsen af asynkron læring, hvorefter der følger en kort præsentation af voksne studerende, da det er denne målgruppes udtalelser og oplevelser, der udgør undersøgelsens empiriske grundlag. Undersøgelserdesign og dataanalyse beskrives i et efterfølgende afsnit hvorefter undersøgelsens resultater præsenteres og diskuteres.



## Baggrund

### Asynkron læring

Med digitale teknologier som læringsplatforme, e-mail, sociale medier, lyd- og videooptagelser m.m. er det muligt at interagere med andre uden fysisk tilstedeværelse. Digital teknologi er dermed afgørende i asynkrone læreprocesser. En fordel ved asynkrone læreprocesser er den høje grad af fleksibilitet, der betyder, at den voksne studerende kan arbejde med undervisningsmaterialet præcis, når det passer ind i dennes hverdag, der til tider kan være hektisk, når tiden skal prioriteres mellem job, familie og uddannelse.

Ifølge Gynther (2005) er pointen med blended learning, hvor asynkron e-læring ofte kombineres med synkron tilstedeværelsesundervisning, at e-læringsaktiviteterne ikke skal anvendes som erstatning for tilstedeværelsesundervisning, men sættes i spil, fordi de har en funktion og skaber en læring, som ikke umiddelbart er mulig på anden måde. Denne pointe er relevant i diplom- og akademiuddannelserne, hvor bekendtgørelsen tilsiger, at uddannelserne skal give de studerende kompetencer, der kvalificerer og udvikler deres praksis. Det er derfor oplagt, at de asynkrone aktiviteter i disse uddannelsesforløb tager udgangspunkt i de studerendes erfaringer og deres viden om, hvad netop deres praksis kalder på.

Asynkroniteten, fleksibiliteten og de digitale teknologier giver samtidig mulighed for, at studerende kan være og lære sammen og hver for sig. Flexibiliteten udfordrer dog også, når præferencer og behov for tidsmæssig fleksibilitet er forskellig blandt deltagerne. Ifølge Hrastinski (2008) øger asynkrone aktiviteter muligheden for at bearbejde og reflektere over indhold og indlæg fra andre deltagere samt giver mulighed for, at alle deltagere kommer ligeligt til orde, mens synkrone aktiviteter kan antages at øge arousal og motivation ved, at deltagerne oplever at være en del af et tilstedeværende læringsfællesskab.

I asynkrone aktiviteter anvendes ofte skriftlig kommunikation, hvilket skaber en form for udvidet refleksionsrum, hvor den studerende kan koncentrere sig om de skrevne ord – uden visuelle og auditive forstyrrelser. Dette giver en refleksionsmulighed, som ikke er til stede i samme grad i synkrone sammenhænge, der er præget af en hurtigere dialog- og undervisningsform (Dau, 2015). Den asynkrone kommunikation har yderligere potentiale, idet den er permanent, således de studerende kan genlæse indholdet, ligesom skriveprocesser i sig selv understøtter den enkelte studerendes faglige forståelse og læringsudbytte. Det at skulle udtrykke faglighed med egne ord tydeliggør for den studerende, hvad der ikke er forstået (Dysthe & Engelsen, 2005).

I denne undersøgelse forstår vi asynkrone aktiviteter som aktiviteter, der er planlagt og igangsat af underviseren, og som ikke er forberedende læsning af pensum, vejledning og eksamen. Det kan fx være videooplæg, film og podcasts. Læringslog, portfolioopgaver, rubrics, empiriindsamling, afprøvning m.m. er andre eksempler på asynkrone aktiviteter. Aktiviteterne kan gennemføres alene, i selvvalgte eller underviser-konstruerede studiegrupper og/eller med kolleger/ledelse i praksis, men gennemføres altid adskilt fra undervisning i tid og rum. Asynkrone aktiviteter er digitalt understøttet, oftest i form af den på uddannelserne anvendte læringsplatform, men også mail og SoMe kan indgå.

### Erfarne praktikere i efter- og videreuddannelse

Når diplom- og akademiuddannelserne afvikles som deltidsstudier, skal den studerende kombinere uddannelsen med familie- og arbejdsliv. De studerende vil derfor have forskellige betingelser, da nogle bor alene, mens andre har ægtefælle og børn at tage hensyn til, ligesom nogle studerende får



forberedelsestid af deres arbejdsgiver, mens andre må forberede sig efter endt arbejdsdag. Asynkron undervisning bør derfor stilladsere på det indholdsmæssige plan samt skemalægges og struktureres i forhold til tids- og ressourceforbrug. Behovet for struktur i læringsaktiviteter er veldokumenteret (Rambøll, 2020; Madsen et al., 2020; Danmarks Evalueringsinstitut, (2019a); Haar, U. (red.), 2021; Gómez-Rey et al., 2017).

Mange studerende har selv ønsket at komme på efter- og videreuddannelse for at dygtiggøre sig, mens andre er blevet pålagt deltagelse af deres arbejdsgiver. Ifølge Olesen (2020) er der variation i forhold til de studerendes motivation for læring, deres læringsstilgang samt de læringsforudsætninger og læringserfaringer, de bringer med ind i mødet med uddannelsesforløbet. Der opstår således en mangfoldighed af modsatrettede forudsætninger, som er med til både at skabe ressourcer og vanskeligheder i læringsrummet, hvilket stiller betydelige krav til den didaktiske planlægning af undervisningen – ikke mindst, når store dele af undervisningen skal foregå fleksibelt og asynkront.

Voksne studerende bringer erfaringer fra tidligere undervisningsforløb med sig ind i deres voksenuddannelsesforløb (Wahlgren, 2018; Illeris, 2012), og mange har derfor en opfattelse af, at læring og undervisning udelukkende sker, når undervisningen gennemføres som synkron og lærerstyret fremmødeundervisning (Olesen, 2020; Georgsen et al., 2021). Når undervisningen foregår online og delvist asynkront, kræver det væsentligt mere ansvar for egen læring, selvstændighed og selvdisciplin end ved traditionel fremmødeundervisning.

Generelt vil voksne gerne lære og tage ansvar for deres læring, og de ønsker og udviser selvstyring i deres læreprocesser (Knowles, 2012). Det er dog en forudsætning, at undervisningen er anvendelig i forhold til deltagerens dagligdag (Wahlgren, 2018). Det særegne ved undervisning af voksne er den ofte store praksiserfaring, de bringer med ind i læringsrummet. Der skal derfor være fokus på at inddrage de studerendes erfaringer, og der skal skabes et læringsmiljø, hvor de studerende kan udfolde og bearbejde deres erfaringer og opleve, at de bliver dygtigere (Wahlgren, 2018). Ifølge Wahlgren er viden først nyttig, når den anvendes. Det er derfor centralt, at der sker en transfer fra det teoretiske niveau til det konkrete praksisniveau. Først her bliver viden til færdigheder, der kan ændre handlekompetencerne i praksis, hvilket netop også er hensigten med diplom- og akademiuddannelserne (Styrelsen for Forskning og Uddannelse, 2018a; Styrelsen for Forskning og Uddannelse, 2018b).

Med udgangspunkt i RPL er diplom- og akademistuderendes erfaringer fra deres egen professionelle praksis helt central i undervisningen. Deres erfaringer danner et værdifuldt grundlag for kritisk tænkning og for deres mulighed for at etablere sammenhæng og mening i de mere abstrakte dele af undervisningen. Der er derfor interessant at undersøge, hvad der egentlig sker med læreprocessen hos voksne studerende på diplom- og akademimoduler, når underviseren er adskilt fra dem og læringen sker i det asynkrone rum.

## Asynkron læring – state of the art

Videngrundlaget for denne artikel bygger på udvalgt litteratur og artikler inden for voksenlæring, men også på en mere specifik litteratursøgning i forhold til digitalt understøttede asynkrone læreprocesser inden for voksenundervisning på efter- og videreuddannelsesniveau. Der blev foretaget en bred søgning på bibliotek.dk, UC-viden og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). Der blev søgt på ”asynkron undervisning” og ”digitalt understøttede læringsaktiviteter” på videregående uddannelser i professions- eller efter- og videreuddannelsesregi for at afdække, hvilke artikler og rapporter med dette fokus, der er udarbejdet på national plan.



Der blev desuden gennemført en systematisk søgning i databaserne *Education Reseach Complete* og *Academic Search Premier* efter peer reviewed artikler fra perioden 2010 til 2022 for at afdække, hvilken viden inden for området, der findes på internationalt plan. Ved disse søgninger blev følgende søgeord anvendt: “Asynchrone Learning” and “Colleges of Futher Education” or “Futher education” or “Higher Education” or “Continuing Education” or “Adult Education”. I databasen *Eric* blev søgningen tilføjet søgeordet “Learning Experience”, da en søgning på ovenstående søgeord ikke kunne indkredse fokusområdet i tilstrækkelig grad. Der blev suppleret med en kædesøgning, hvor det var relevant.

Der er de seneste to år udgivet rapporter, som har samlet erfaringer med online undervisning på universiteter og professionshøjskole grunduddannelser i forbindelse med nedlukning og omlægning til online undervisning grundet Covid-19 (Georgsen et al, 2021; Madsen et al., 2020 og Rambøll, 2020). Denne omlægning blev italesat som *nødundervisning* ofte iværksat uden gentænkning af den didaktiske tilrettelæggelse, men resultaterne bibringer trods dette nogle interessante indsigter i asynkrone læreprocesser. Rapporterne peger på vigtigheden af, at undervisningen er rammesat, at der er en tydelig struktur, og at de studerende er godt informeret. Informanterne kan i et vist omfang se et potentiale i at anvende online teknologier som et supplement, men ikke som substitution til fysisk undervisning. Når den studerende og underviser adskilles i tid og rum bliver det synligt, at læringsudbyttet bliver størst hos de studerende, der mestrer selvstændige læringsituationer. Der skal derfor være fokus på motivation og engagement. Resultaterne viser også, at det er andre studerende, der er aktive online, da denne undervisningsform øger muligheden for skriftlig deltagelse.

En rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut (2019a) præsenterer en samling af erfaringer med at tilrettelægge uddannelser som e-læring og blended learning på efteruddannelsesområdet. Rapporten viser, at digitale forløb imødekommer behovet for geografisk og tidsmæssig fleksibilitet. Digitale forløb skal tilrettelægges både teknisk og didaktisk, så der tages hensyn til den specifikke målgruppes forudsætninger. Digitalt understøttede forløb er ofte forbundet med meget selvstudie, hvorfor kompetencer som studieegnethed, selvstændighed og målrettethed har betydning for den studerendes læringsudbytte, men også tekniske, faglige og sociale forudsætninger har betydning. Underviseren skal udvise interesse for og forventninger til den studerendes læreproces og læringsudbytte, give konkret og brugbar feedback på opgaveløsninger og sætte klare rammer. Klar struktur giver de studerende overblik over omfang og tidsfrister, som hjælper dem til at disponere over deres tid.

Ifølge Haar (2021) skal der være klare instruktioner for den asynkrone aktivitet, inden de studerende selv skal arbejde med den. Det er vigtigt, at der laves en opsamling, da aktiviteten ellers kan opleves som spildt arbejde, hvilket virker demotiverende. Når aktiviteterne inddrages i de studerendes videre proces, skaber de læring og opleves som meningsfulde. Asynkron undervisning i form af videoer opleves som et godt supplement. For de deltidsstuderende ved akademi- og diplomuddannelserne er det væsentligt, at der hurtigt etableres et trygt læringsmiljø, da det er afgørende for, at de studerende tør udveksle erfaringer og sparre med hinanden og dermed får udfordret deres professionelle praksis.

Ladwig et al. (2021) har interesseret sig for, hvordan de voksenpædagogiske principper har været tilgodeset i forbindelse med omlægning af undervisning for voksne indenfor det sundhedsfaglige videreuddannelsesområde til et elektronisk understøttet format. En litteraturgennemgang i studiet viser, at der er stor variation i resultater og af forskningskvaliteten og transparensen i de forskellige studier på området. Det påpeges, at studierne generelt giver et for positivt indtryk af online undervisning set i forhold til at kunne tilgodeset gode voksenpædagogiske principper.

Et studie af Gómez-Rey et al. (2017), der har undersøgt underviserens rolle i asynkrone online læringforløb ud fra de studerendes perspektiv, peger på, at det er underviserens pædagogiske egenskaber, der er de væsentligste. Som det andet mest væsentlige er, at underviseren strukturerer undervisningen, så der er mulighed for interaktion. Det er således væsentligt for læringsudbyttet at have fokus på den pædagogiske tilrettelæggelse af online asynkrone aktiviteter.



En litteraturgennemgang af Sun & Chen (2016), hvor formålet var at undersøge *best practice* i forhold til tilrettelæggelse af online undervisning, viser, at underviseren spiller en langt væsentligere rolle end teknologien. Det kræver et velovervejede indhold og tilrettelæggelse samt evnen til at skabe en motiverende interaktion mellem underviser og studerende og internt blandt de studerende. Det er tidskrævende at tilrettelægge en online undervisning, hvilket underviserne ikke kompenseres for, ligesom der er manglende fokus på uddannelse af underviserne inden for feltet.

Danmarks Evalueringsinstitut (2019b) har undersøgt, hvilke faktorer der har betydning for den pædagogiske og didaktiske kvalitet af digitale læringsforløb for voksne i efter- og videreuddannelsesforløb. Fundene viser, at det er fleksibiliteten i tid og sted i det digitale læringsrum, der skaber motivation til at deltage. Læringsudbyttet øges, når undervisningen støtter de studerendes autonomi og indre motivation. Det er motiverende for denne målgruppe at være personligt ansvarlig for egen læring, men det stiller samtidig krav til de studerendes studiekompetencer. Der bør inddrages opgaver, som appellerer til brug af de studerendes egne personlige erfaringer. Der skal være præcise instrukser og en detaljeret undervisningsplan, og underviseren skal udvise hensyn ved at give de studerende arbejde i passende mængder i god tid inden undervisningen. Underviserens rolle som fagligt engageret og en faciliterende, vejvisende og motiverende moderator i læringsforløb med blended learning har stor betydning for deltagelse og engagement. Undervisere kan med fordel arbejde med at forpligte de studerende til at deltage i de tilrettelagte læringsaktiviteter, da det er væsentligt for engagementet, at de oplever, at der stilles krav og forventninger til dem.

Ifølge Dau & Konnerup (2016) er der otte elementer, der er vigtige i relation til det didaktiske design af undervisningsforløb med blended learning. Heriblandt er: tilrettelæggelse af studiegrupperarbejde i både fysiske og virtuelle miljøer, tydelig rammesætning af forløbet, stilladsning af de deltagende, anvendelse af metoder, der har relevans for praksis og tilrettelæggelse af retningsgivende vejledning og feedback.

## Metode

I dette afsnit præsenteres først undersøgelsens design og metodologiske forankring i Grounded Theory. Afsnittet afsluttes med at illustrere, hvordan datamaterialet er bearbejdet ud fra Glasers (Glaser & Strauss, 1967) analysestrategi.

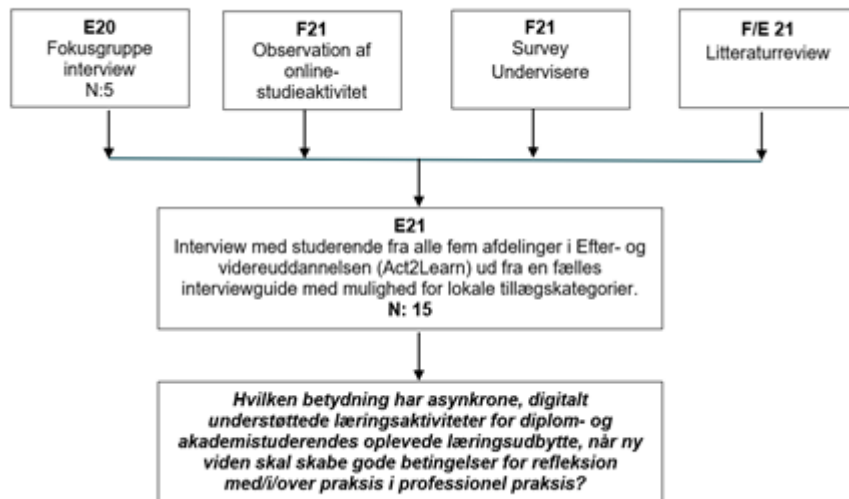
Som det fremgår af litteratursøgningen ovenfor, er forskningsfeltet vedrørende asynkrone læringsaktiviteter inden for efter- og videreuddannelsesområdet forholdsvist uudforsket, hvorfor det syntes relevant at undersøge problemstillingen via et kvalitativt, eksplorativt design, hvor vi søger at udvikle ny viden med afsæt i empiriske data.

Undersøgelsens metode læner sig op ad Grounded Theory, hvor kategorier, egenskaber og sammenhænge mellem disse fremvaskes af empirien, men hvor forskningsspørgsmålet er stillet på forhånd, som beskrevet af Strauss og Corbin (1998), idet intentionen i denne undersøgelse ikke var at tage udgangspunkt i en gruppe menneskers problemstilling, men at få indsigt i samt afdække, *hvilken betydning asynkrone, digitalt understøttede læringsaktiviteter har for diplom- og akademistuderendes oplevede læringsudbytte, når ny viden skal skabe gode betingelser for refleksion med, i og over praksis i professionel praksis?*

Udgangspunktet i denne undersøgelse er således, at viden skabes dels i interaktionen mellem forsker og informant og dels i forskerens interaktion med data. Den viden der skabes, er derfor ikke sandheder, men blot én af mange mulige udlægninger, der gerne skal bidrage til en større forståelse af forskningsfeltet.



Figur 1 illustrerer undersøgelsesdesignets opbygning og progression, hvoraf det fremgår, at *det øverste lag* bestående af et fokusgruppeinterview, observationer af online-studieaktivitet, en survey til indhentning af underviserperspektiver samt et litteraturreview alt sammen havde som formål at få betydningsfulde indsigter til at kvalificere udarbejdelsen af en interviewguide til de efterfølgende individuelle interviews (det midterste lag i figur 1). Figuren uddybes nedenfor.



Figur 1. Opbygning af undersøgelsesdesign

Undersøgelsen blev indledt i efteråret 2020 med et fokusgruppeinterview med fem diplomstuderende, der alle havde gennemført et diplommodul på 10 ECTS i foråret 2020. Informanterne blev udvalgt med det formål at repræsentere en variation i motivation, engagement og deltagelse, hvorfor udvælgelsen fandt sted, bl.a. på baggrund af deres aktivitet i Teams. Interviewet blev gennemført online som et eksplorativt interview og varede cirka 30 minutter. Interviewet blev optaget og transskriberet digitalt, og det blev foretaget af én af projektdeltagerne, der ikke havde undervist eller i øvrigt havde relation til informanterne. Interviewet havde fokus på informanternes oplevelse med asynkrone læringsaktiviteter. De havde alle deltaget i et diplomforløb, hvor der var blevet vekslet mellem synkrone fremmøder og asynkrone aktiviteter. Data blev kodet for alt, der indikerer, hvad de studerende tillægger betydning. Herunder en opsamling:

Det er en fordel, at:

- \* kunne studere, når man har tid og lyst
- \* kunne høre og se videooplæg igen
- \* føle sig forberedt til undervisningen, fordi underviser har hjulpet med at udpege det vigtigste i pensum

Det er en ulempe, at:

- \* man ikke kan få afklaret spørgsmål og usikkerheder umiddelbart, når man ser og hører videooplæg – og få af- eller bekræftet egne konklusioner og hypoteser
- \* man ikke umiddelbart kan spejle sig i hinandens læreprocesser og praksisser; dvs. få bekræftet egen forståelse, når man ser og hører videooplæg



Sammenfattende pegede det indledende fokusgruppeinterview på, at følgende temaer har betydning for diplomstuderende, der deltager i asynkrone læringsaktiviteter: Flexibilitet, gentagelser/langsommelighed, stilladsering og utryghed i forhold til egen forståelse (self-efficacy), og disse indsigter vedrørende læring og refleksion blev indarbejdet i interviewguiden (tabel 1).

I foråret 2021 blev der gennemført ugentlige observationer af de studerendes aktivitet på læringsplatformene Canvas/Teams. I alt 29 studerende fordelt på to diplomhold undergik observationen, der blev foretaget af underviseren på de to diplomhold. De studerende var forudgående blevet informeret om observationen gennem en besked på læringsplatformen. Efter hver observation noterede underviseren omfang og karakter af beskeder, spørgsmål og bidrag i diskussionstråde. Dette affødte følgende indsigter:

- \* der var stort set ingen kommunikation om læring – eller tegn på læring i kommentarerne. Der var tale om faktuelle spørgsmål til praktiske forhold og formalia. Især eksamensopgaven var der fokus på.
- \* asynkronitet forhindrede ikke afklarende tvivlsspørgsmål, men lagde op til mindre selvhjulpne studerende. Det var lettere at spørge underviseren i Canvas/Teams end at spørge studiegruppen eller undersøge det selv.
- \* asynkronitet skabte en følelse af at være studerende 24-7 – og en forventning om, at underviser er tilgængelig 24-7. Der var mere kommunikation mellem studerende og underviser på et forløb med asynkrone undervisningsperioder, end forløb uden, hvor al kommunikation foregår på de fastlagte undervisningsdage.

Sammenfattende pegede observationen på, at skriftlighed, asynkronitet, teknologi og læringsplatforme ikke er nogen hindring for kommunikation og interaktion studerende og undervisere imellem, men at det kan være vanskeligt og sårbart at udtrykke holdninger og udveksle læringsforståelser i et transparent læringsmiljø, som læringsplatforme ofte er. Disse indsigter vedrørende kommunikation, samarbejde og teknologi blev indarbejdet i interviewguiden (tabel 1):

I foråret 2021 blev der desuden gennemført en survey blandt underviserne på UCN's diplom- og akademiforløb, der handlede om deres brug af asynkrone og onlinebaserede værktøjer, samt deres forståelse af de studerendes brug af disse. I surveyen blev der spurgt ind til undervisernes anvendelse af og overvejelser omkring indhold, form, aktivitet og digitale redskaber i relation til asynkrone læringsaktiviteter. Formålet med denne survey var at få en konkret ramme og et underviserperspektiv at holde resultaterne af de senere individuelle interviews op imod.

Surveyen bestod af et spørgeskema, der var udarbejdet i Microsoft Forms. En projektdeltager sendte i en mail link til formularen/spørgeskemaet til "alle i UCN act2learn" (funktion i Outlook der sender til en hel gruppe). Gruppen bestod på daværende tidspunkt af 104 personer/undervisere, hvoraf der kom svar på 25 spørgeskemaer. De tydeligste pointer var følgende:





- \* læringsplatformen (LMS) blev hovedsageligt brugt som informations- og fildelingscentral. Underviserne brugte LMS til deling af studieplaner og materialer. Det var ligeledes via LMS, at de studerende fandt materialer, samt orienterede sig om praktiske og faglige informationer.
- \* blandt de digitale værktøjer var især audiovisuelle midler som videoer og podcast populære at bruge. Til gengæld blev skriftlige produktionsmedier, som forums, OneNote og Google Docs ikke udpræget anvendt.
- \* skriftlige medier blev hovedsageligt anvendt som kommunikationskanal, som det ses i brugen af chats og E-mails.

Sammenfattende pegede surveyen på, at LMS primært anvendes som informations- og fildelingscentral, og at den begrænsede kommunikation der er, som vedrører læring og refleksion, næsten udelukkende foregår mellem underviser og den enkelte studerende, via chat og E-mail. Disse indsigter, der også relaterer sig til fravær af E-tivities, der understøtter dialog, deltagelse og refleksion, blev indarbejdet i interviewguiden (tabel 1).

Litteraturreviewet blev udarbejdet i løbet af foråret og efteråret 2021 og sammenfattende viser det, at digitalt understøttede læringsforløb med helt eller delvist inddragelse af asynkron læringsaktiviteter på den ene side imødekommer de studerendes behov for geografisk og tidsmæssig fleksibilitet, men på den anden side kræver en høj grad af rammesættelse, struktur, information og klar instruktion ift. opgaver og aktiviteter. Tidligere forskning på området viser, at underviseren spiller en langt væsentligere rolle end teknologien, både i forhold til at tilrettelægge e-tivities, der motiverer, engagerer og appellerer til brug af de studerendes egne personlige erfaringer, men også i forhold til at skabe interaktion i et trygt, asynkront læringsmiljø, hvor de studerende tør udveksle og sparre med hinanden om egen praksis. Hos de studerende er det kompetencer som studieegnethed, selvstændighed og målrettethed, der har betydning for læringsudbyttet, og især når aktiviteterne inddrages i de studerendes videre proces, skaber de læring og opleves som meningsfulde. Indsigterne fra reviewet, der primært relaterer sig til den studerendes professionelle praksis, e-tivities og relationer, blev indarbejdet i interviewguiden (tabel 1).

Ovenstående fokusgruppeinterview, observationer, survey og litteraturreview bidrog samlet til udarbejdelse af en semistruktureret interviewguide, der løbende blev justeret i takt med at indsigterne i problemfeltet blev større.

Tabel 1. Interviewguide anvendt til individuelle interviews

Emne	Interviewspørgsmål
<b>Indledende spørgsmål</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Uddannelse</li><li>- Tidligere moduler (akademi/ diplom)</li><li>- Tilrettelæggelse af modulet ift. fysisk/ online</li><li>- Eksempler på asynkron læringsaktiviteter i modulet</li><li>- Samarbejdsformer, fx studiegrupper i forløbet</li></ul>
<b>Den professionelle praksis - Erfaring og oplevelse</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Har undervisningsforløbet ændret din måde at tænke på din praksis på? Og handle i din praksis på? Hvis Ja, hvad tror du har forårsaget disse ændringer?</li><li>- Hvordan har forløbet givet dig nye perspektiver på din praksis?</li><li>- Hvordan har du efterfølgende anvendt de nye perspektiver?</li></ul>



	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvilke nye overvejelser og handlemuligheder i praksis har forløbet bidraget med?</li></ul>
<b>Læring og refleksion - Oplevelse, tænkning, handling</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvilke asynkrone aktiviteter, altså aktiviteter mellem den fysiske og/eller onlineundervisning, kan du pege på - hvis nogen – der har haft en særlig betydning for din læring og din praksis? Hvad – hvorfor – hvordan?</li><li>- Hvordan har du oplevet sådan noget som motivation, koncentration og refleksion, når du har arbejdet med de asynkrone aktiviteter?</li><li>- Hvad synes du, der er det bedste – og det værste – ved at lave studierelateret arbejde asynkront?</li></ul>
<b>E-tivities Aktiviteter, opgaver og instruktion</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Har selve indholdet i de asynkrone aktiviteter været meningsfuldt for dig og din praksis? Hvordan, hvorfor, hvorfor ikke?</li><li>- Hvad har betydning for dig og din motivation, når du skal lave studierelateret arbejde mellem undervisningsgangene? Hvorfor er dette vigtigt for dig?</li></ul>
<b>Samarbejde Kommunikation og relationer</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvad har det betydet for dig at samarbejde med andre i dit uddannelsesforløb (om de asynkrone aktiviteter)?</li><li>- hvem har du samarbejdet med? Kolleger, medstuderende, andre?</li><li>- kan du give et eksempel på, hvordan I har samarbejdet?</li><li>- Giver samarbejdet mening for dig og din læreproces? Hvad er mening i denne sammenhæng?</li></ul>
<b>Teknologi Teams og øvrige teknologier</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvordan er din oplevelse med at arbejde med den digitale læringsplatform (svært, usikkert, spændende....)?</li></ul>

I efteråret 2021 blev der gennemført 15 semistrukturerede interviews med informanter, der samlet repræsenterer alle UCN's efter- og videreuddannelsesafdelinger: Ledelse & organisation, Pædagogik & læring, Erhverv samt Sundhed, social- og neuropædagogik. Der blev udvalgt informanter, der i løbet af 2021 havde deltaget i mindst ét akademi- eller diplomforløb, hvor der var blevet vekslet mellem synkrone og asynkrone aktiviteter. Informanterne havde en gennemsnitsalder på 43 år, og alle var som minimum uddannet på bachelorniveau. Alle interviews blev gennemført online og varede i gennemsnit cirka 50 minutter. Interviewene blev optaget og transskriberet digitalt og blev foretaget af én af projektdeltagerne, der ikke havde undervist eller i øvrigt havde relation til informanten.

## Dataanalyse

Data fra de 15 interviews blev kodet, tematiseret og kategoriseret i overensstemmelse med de tre trin i Grounded Theory (Hartman, 2005; Glaser & Strauss, 1967): Åben kodning, aksial kodning og selektiv kodning.

Den åbne kodning har til hensigt at udlede alle de meningsenheder, der kan identificeres i data. Ved hjælp af meningskondensering (Kvale & Brinkmann, 2014) blev disse formuleret til kortere, mere



præcise formuleringer. Eksempelvis blev følgende meningsenheder i data kondenseret til ”systematisering og afdækning af praksis”:

*” Det teoretiske stof var ikke nyt, men dét at arbejde med stoffet i praksis har skærpet opmærksomheden på følsomme elementer i praksis”.*

*”Det er blevet tydeligt, hvad praksis gerne vil have fra os”.*

Aksial kodning handler om at sortere meningsenhederne i over- og underkategorier. Nogle kategorier var givet på forhånd, idet interviewguiden er udarbejdet i overensstemmelse med undersøgelsens formål, dvs. at undersøge, hvordan diplom- og akademistuderende oplever, at asynkrone aktiviteter understøtter deres refleksionsprocesser med, i og over egen praksis. ”Synkron” overfor asynkron blev derfor to overkategorier. ”Praksis”, ”deltagelse” og ”teori” blev ligeledes identificeret som værende overkategorier; i eksemplet ovenfor udsprang meningsenheden ”systematisering og afdækning af praksis” af data. Denne meningsenhed bidrog til kategorien ”praksis”, der omhandler den studerendes professionelle praksis, herunder de asynkrone læringsaktiviteter der har påvirket denne.

Endnu et eksempel på aksial kodning er frembringelsen af underkategorien ”Flerspektivitet”. Denne kategori opstod gennem sortering af en række meningsenheder, der omhandler informanternes positive læringsoplevelser gennem interaktion med medstuderende, der hver især bragte konkrete praksisser og subjektive perspektiver på teoretiske forståelser ind i læringsrummet. En informant fortæller:

*” - Den her teori, man møder, når man skal til at forstå den. ... så har jeg nogle gange brug for at se den fra forskellige sider af. Hvordan har jeg forstået det her? Hvordan har en af de andre forstået det her? ... Fordi, vi ser jo ikke nødvendigvis tingene ens. Så det der med at få andre perspektiver på. Hvordan ser I det her? I stedet for at det bare er en underviser, der står og siger: ”Jamen jeg ser det sådan her”.*

I den selektive kodning vælges og sorteres kategorierne fra den aksiale kodning med henblik på at nå frem til et antal kernekategorier, som kendetegner over- og underkategorierne. Eksempelvis opstod der i denne fase en kernekategori, der indkapslede alle identificerede læringsfremmere (underkategorier) i asynkrone læringsaktiviteter (flerspektivitet, deltagelse, interferens), hvilket resulterede i kernekategorien ”Flerspektive & Forlængede Refleksionsrum”.

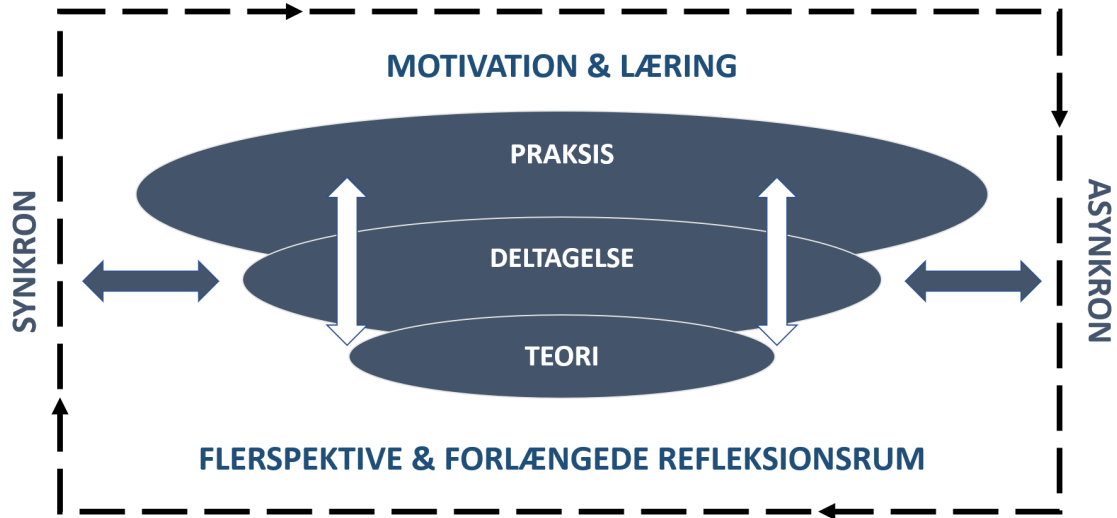
Overkategorierne ”praksis”, ”deltagelse” og ”teori” bidrager med hvert sit perspektiv til begge kernekategorier, ”motivation og læring” samt ”flerspektive og forlængede refleksionsrum” og strækker sig således på tværs af kernekategorierne. Se også figur 3.

Når analysen gennemføres i sådanne tre trin, giver det mulighed for en løbende refleksion over de valgte kategorier, blandt andet ved hjælp af triangulering (Nielsen, 2007), hvor de foreløbige kategorier og resultater prøves op imod resultaterne af fokusgruppeinterview, observationer, survey og litteraturreview.

## Resultater

Vi har, i denne undersøgelse, identificeret en række kategorier, der beskriver, hvad der har betydning for voksne studerende, når de møder et uddannelsesforløb, hvor en stor del af læringen – og undervisningen – foregår uden for de formaliserede undervisningsrammer - altså i de studerendes professionelle praksis.

De fremanalyserede kategorier præsenteres nedenfor, hvorefter udvalgte temaer diskuteres.



Figur 2. Flerspektive og forlængede refleksionsrum i en asynkron læringskontekst

Figur 2 illustrerer, at den læring, der sker i den asynkrone læringsarena, afhænger af og knytter sig til den læring, der sker i den synkrone arena. Den synkrone og den asynkrone læring bindes sammen af det gensidige påvirkningsforhold mellem de to kernekategorier, *Motivation & Læring* og *Flerspektive & Forlængede Refleksionsrum*. Kategorierne *praksis*, *deltagelse* og *teori* kan beskrives som tre flerspektrede lærings- og refleksionsrum, hvoraf motivation og læring udspringer, og hvor forstyrrelser og stilladsering finder sted – mens de flerspektive og forlængede refleksionsrum skaber ro og plads til fordybelse og refleksion. Figurens stiplede ramme illustrerer, at kategorierne kontinuerligt påvirker og forstyrrer hinanden.

Et flerspektivt og forlænget refleksionsrum forstår vi som et ”rum” uden for tid og sted, hvor refleksion med, i og over praksis kan finde sted, men også refleksion over egne læreprocesser og egen rolle og identitet som lærende praktiker. At rummet er flerspektivt vil sige, at samspillet mellem den studerendes (teoretiske og praktiske) erfaringer, refleksion og (eksperimenterende) handlinger forstærker og beriger hinanden på en sådan måde, at den kombinerede effekt er større end summen af de enkelte faktorer bidrag. En synergi der opstår, når et fælles teoretisk fundament møder forskellige praksisser og således muliggør skiftende refleksive positioner for de studerende, hvorigennem de får øje på egen og andres nuanceringer i forståelsen af praksis.

Et forlænget refleksionsrum forstår vi som et rum, der i forhold til tid og sted ikke har definerede grænser, fordi erfaringsdannelse, refleksion og handling foregår som en løbende, iterativ, ikke-lineær og kontinuerlig proces, eller som en informant formulerede det: ”Så er læringen bare hele tiden sådan i gang”.



## Motivation og læring

Motivation og læring knytter sig til underkategorierne:

- \* Struktur, skemalægning, forberedelse og information
- \* Praksisnære, asynkrone aktiviteter
- \* Det transparente, asynkrone læringsrum
- \* Læring - i og med praksis

For de voksne studerende er struktur, skemalægning, forberedelse og information helt afgørende for, at de kan få deres tre livsarenaer; familie, job og uddannelse, til at hænge sammen i en travl hverdag og har derfor særlig stor betydning for de studerende i deres asynkrone uddannelsesforløb. De voksne har brug for at vide, hvad der skal ske og hvornår, for ellers kommer de asynkrone aktiviteter til at fremstå som noget ekstra, der ligger ud over "den rigtige undervisning"; altså den synkrone, lærerstyrede undervisning.

Hvis de voksne skal prioritere at bruge tid på asynkrone aktiviteter i deres uddannelsesforløb, skal aktiviteterne kunne bruges til noget meningsfyldt i forbindelse med deres job eller uddannelse. Aktiviteter, der ikke har et umiddelbart output, har ingen værdi, hvilket i denne sammenhæng handler om tid og kompetencer. De voksne vil gerne have det abstrakte (teorien) omsat til noget konkret, som de kan bruge nu og her. Jo mere konkret et emne er, des mere nærværende er det – og jo mere abstrakt et emne eller en teori er, des mere tids- og ressourcekrævende er det at få det omsat til noget konkret.

*"Det skal være noget jeg enten kan bruge direkte i min praksis, eller det skal være noget, jeg kan bruge i forhold til min afsluttende opgave. Fordi, hvis det er noget, som jeg ikke kan bruge på den måde, så begynder jeg at blive presset, fordi jeg har et arbejde samtidig med, jeg læser".*

Ved at inddrage eksempler fra virkeligheden, i undervisningen, kan koblingen mellem teori og praksis visualiseres. I den synkrone undervisning har studerende mulighed for at bidrage med og efterspørge eksempler på teoriens anvendelse. Denne mulighed mistes i det asynkrone rum – og uden eksempler kommer de asynkrone videooplæg til at fremstå som teoretiske og meningsløse.

Informanterne beskriver gentagne gange asynkrone aktiviteter som "tvang". De føler sig tvunget til at løse opgaver og deltage i asynkrone aktiviteter, hvilket tager tid fra deres job og familie. Underviserne forventer imidlertid, at opgaverne løses; de er en del af studiet og derfor obligatoriske. Derfor kan det føles som tvang, men tvang på den positive måde, idet opgaverne giver mening, og de er spændende at arbejde med – og eftersom de af informanterne betegnes som tvang, legitimeres tidsforbruget, og man kan undgå en evt. dårlig samvittighed over at bruge tiden fra de øvrige livsarenaer.

*"Det har været givende, fordi det jo er vores egen praksis, vi har arbejdet ud fra, og vi har været tvunget til at arbejde med opgaverne der (i praksis)".*

For nogle studerende kan utryghed, usikkerhed og frustration komme til at dominere deres uddannelsesforløb – både i forhold til studiets faglige indhold, men især i forhold til studiets format, hvor en stor del af undervisningen foregår i et asynkront læringsrum, som ofte også er et transparent læringsrum; dvs. at al kommunikation, opgave- og videndeling, feedback m.v. kan læses og kommenteres af alle i bedste SoMe-stil. Når voksne skal lære noget nyt, skal de turde gå ud over egne grænser, og de skal turde at fejle. At uddanne sig i asynkrone, transparente og permanente læringsmiljøer kræver dermed mod, motivation og vilje af den voksne:



*"Jeg har det sådan, at jeg bliver nødt til at sætte noget på spil, for at jeg kan få noget ud af det og lære noget af det. Jeg bliver nødt til at kaste mig selv lidt ud i det".*

Fordi de asynkrone opgaver har været rettet mod – og udspringer af – de studerendes respektive praksisser, har de været meningsfulde og skabt motivation, engagement og bidraget til udvikling af praksis. Læring handler i dén henseende om både den personlige udvikling og den arbejdsrelaterede kompetenceudvikling.

## Flerspektive og forlængede refleksionsrum

Flerspektive og forlængede refleksionsrum knytter sig til underkategorierne:

- \* Flerspektivitet
- \* Deltagelse
- \* Interferens
- \* Den kognitive og den affektive dimension

For informanterne i denne undersøgelse har samarbejdet med de øvrige studerende i de asynkrone perioder haft stor betydning. Dét at få mulighed for at belyse forskellige praksisser med en nyligt præsenteret teori skaber indsigt i de andres praksisser og i deres teoretiske forståelser – og bidrager dermed til udvikling af refleksiv flerspektivitet. Underkategorien "flerspektivitet" handler imidlertid ikke kun om forståelsen af teori og teori-praksis, men også om kendskab til andres praksis og om, hvordan man organiserer sig i andre praksisser.

Underkategorien "deltagelse" udtrykker informanternes oplevelse af interaktion med deres medstuderende, og også her viste empirien, at det generelt havde stor betydning at reflektere sammen med andre studerende, men at samarbejdet bør organiseres af underviseren, ellers prioriteres det ikke. Det var desuden af stor betydning at gruppe-samarbejdet foregik i nogle faste, gennemgående studiegrupper. At kende sine medstuderende skaber tryghed og overskud til at koncentrere sig om opgaver, refleksioner og diskussioner:

*"det var godt med faste grupper, fordi man har kendskab til sine medstuderende. Man bruger ikke så megen energi så på det nye".*

Det var desuden af betydning, at studiegruppen bestod af medlemmer inden for samme praksisfelt. Refleksion og diskussion over teori-praksis-forhold er muligvis afhængig af, at man kan spejle sig i hinandens professionelle praksis.

Underkategorien "interferens" forsøger at indkapsle det kontinuerlige og gensidige påvirkningsforhold mellem teori og praksis. Informanterne fortæller om, hvordan de har formået at tilpasse teorierne til deres specifikke praksis, og hvordan en større forståelse af praksis har farvet deres forståelse af teorierne. Denne gensidige indvirkning på forståelsen af teori-praksis synes forholdsvis udpræget i undersøgelsens empiriske data:

*"vi har den praktiske virkelighed, og der er vi begyndt at sætte teorien ind - og sætte virkeligheden ind i teorierne".*

Empirien peger desuden på, at interferens og synergi udspringer af refleksiv flerspektivitet. Refleksion fordrer, at vi bliver forstyrret i vores forståelser; gode relationer og deltagelse er ikke tilstrækkeligt:



”at når nu jeg siger noget, så siger den anden ikke bare: ”Ej, det er bare en god ide”, men at den anden siger: ”Åh, fortæl lige lidt mere om det” eller ”det bliver jeg nysgerrig på, fordi jeg tænker faktisk sådan her, men jeg bliver nysgerrig på det, du siger der”.

Kategorien ”Det forlængede refleksionsrum” handler om at lære i eget tempo, og om at lære når man er mest oplagt og har tid – og ikke mindst at lære uden af føle sig presset og/eller forstyrret af andre i en synkron undervisningssituation; dvs. presset til fx at lade som om, man har forstået stoffet, fordi andre er hurtigere til at forstå det – og/eller føle sig forstyrret af, at man selv har forstået stoffet, mens andre fortsætter med at stille spørgsmål til det. Nogle informanter fortæller om, hvordan det forlængede refleksionsrum skaber tid og rum til at blive forstyrret og inspireret – og til at reflektere over, syntetisere og konsolidere den nye læring:

”Når jeg er i gang med sådan et modul, så kører det hele tiden sådan 24/7 inde i baghovedet af mig. Og når jeg møder en kollega, eller jeg læser en artikel, eller jeg hører noget i fjernsynet, eller jeg hører noget i radioen, altså ... bing. Så er det lige en association til noget af det, jeg har læst om, eller noget af det jeg er blevet undervist i, eller nogle af de drøftelser vi har haft”.

Underkategorien ”den kognitive og den affektive dimension af læring” forsøger dels at indkapsle informanternes oplevelser med de asynkrone læringsaktiviteter i forhold til kognition; dvs. tænkning, forståelse, hukommelse og koncentration – og dels deres oplevelser i forhold til motivation, følelser og vilje.

I ”Det forlængede refleksionsrum” ligger permanente læringsredskaber som skriftlige kommentarer og videooplæg. De permanente redskaber giver mulighed for at få stoffet gentaget og skaber dermed gode betingelser for de studerendes tilegnelsesproces. Undersøgelsens empiriske materiale peger på, at der er væsentlige fordele ved denne form for asynkrone aktiviteter:

”Når vi sidder på en undervisningsdag, så bliver man jo så fyldt op. Så til sidst så føles det som om, hjernen ikke kan modtage mere. Så jeg tænker, at det udbytte, jeg får ud af, at det ligger imellem (undervisningsgangene), bliver større. .... så har ting jo lige fået lov at lagre sig”.

Mange informanter tilskriver det positiv betydning, at tid og gentagelser får dem til at føle sig bedre forberedt på de synkrone dele af undervisningen. At føle sig forberedt på, hvad der skal læres, tolkes i denne kontekst som dét at føle sig tryk, dvs. ikke at være angst og usikker, at opretholde identiteten, selvværdet og følelsen af mestring. Utryghed og usikkerhed i det synkrone læringsrum kan forebygges i det asynkrone læringsrum gennem eksempelvis videooplæg og PowerPoints, men samtidig kan et transparent, asynkront læringsrum skabe sårbarhed og tvivl. En informant fortæller her om sin oplevelse med et asynkront læringsrum, hvor der var lagt op til, at de afleverede opgavebesvarelser, refleksioner m.v. i et rum på læringsplatformen, som de øvrige studerende og undervisere havde adgang til:

”Men når man skal dele noget med andre mennesker, man ikke kender, så er der da sådan en...”åh, er det nu godt nok?”, men jeg prøver at lægge den følelse til side og så sige: ”Det gør vi bare”.

Det væsentlige er, at usikkerhed kan imødegås med underviserens feedback og anerkendelse; det er derfor afgørende for det trykke, asynkrone læringsrum, at underviseren er tæt på, også når undervisningen foregår på afstand.

Sammenfattende peger empirien på, at når voksne deltager i helt eller delvist asynkrone uddannelsesforløb, er det væsentligt, at de fra start har en detaljeret oversigt over forløbets aktiviteter, så de kan planlægge og prioritere. Opgaverne skal være konkrete, meningsfulde, anvendelige og



obligatoriske, for at de voksne kan overvinde en mulig usikkerhed og sætte sig selv på spil i et transparent, permanent og skriftligt læringsrum. Det har desuden betydning, at asynkront studiegruppe-samarbejde organiseres af underviseren og sammensættes på en måde, så gruppe-medlemmerne kan forstyrre, berige og supplere hinanden. I det asynkrone læringsrum kan man lære i eget tempo og i egne rammer, hvor mulighederne for inspiration, refleksion og konsolidering er mangfoldige.

## Diskussion

Med den stigende digitalisering af uddannelser er der opstået nye former for både online og fysiske læringsrum. Grænserne mellem formel og uformel læring er blevet utydelige, og grænserne mellem fysiske og online rum er mere udviskede. I denne artikel har vi haft fokus på det asynkrone læringsrum; det dér særlige sted mellem teorierne og praksisserne, mellem det fysiske og det digitale, og mellem det personlige og det sociale. I dette "mellemrum", kan vi se, at der er mulighed for – under de helt rette betingelser – at skabe tid og plads til refleksion, inspiration og konsolidering af ny viden.

Opbygningen af diplom-og akademimoduler med anvendelse af asynkrone læringsaktiviteter åbner op for muligheden for aktivt at benytte det vilkår, at den studerende gennem uddannelsesforløbet kontinuerligt bevæger sig mellem tilstedeværelse på uddannelsen, som repræsenterer den teoretiske viden, og egen arbejdsplads, som repræsenterer den praksis, hvor færdigheder er afgørende for at kunne agere som en professionel fagperson. En asynkron læringsaktivitet, der er velorganiseret og -tilrettelagt i det synkrone læringsrum, kan således bringes i spil og afprøves i præcis den praksis, som den studerende skal opnå yderligere kompetencer inden for. Herved lægges den teoretiske viden helt ud i praksis og skaber grobund for refleksion i praksis.

Denne undersøgelse viser, at det er væsentligt, at underviseren formår at skabe et asynkront læringsmiljø, hvor de studerende er trygge ved at fortælle om deres egen praksis og dele ud af erfaringer fra denne. Det giver gode muligheder for at få flere perspektiver på teorierne, ligesom det giver mulighed for at koble teori og praksiserfaringer. Herved dannes basis for refleksion *med* praksis.

Desuden peger resultaterne på, at feedback på de asynkrone læringsaktiviteter skaber tryghed for de studerende, så de tør at synliggøre deres arbejde i permanente skriftlige former over for medstuderende. Oplevelsen af sammenhæng styrkes ligeledes, når underviseren knytter tidligere læring sammen med den igangværende undervisning. Underviseren kan herved understøtte muligheden for refleksion *over* praksis, hvor den studerende har mulighed for at reflektere over egne læringsmæssige og refleksive processer.

En succesfuld asynkron læringsaktivitet kræver særlige didaktiske overvejelser hos underviseren i forhold til at kunne skabe synergi mellem det synkrone og asynkrone læringsrum, som skaber læring og motivation hos de studerende inden for både den teoretiske, praktiske og deltagende arena. Når dette lykkes, er der mulighed for at udnytte det potentiale, som de asynkrone læringsforløb indeholder, til at skabe flerspektive og forlængede læringsrum.

Af Hvidbogen om RPL fremgår det, at refleksionsbegrebet, i uddannelsesmæssig sammenhæng, typisk refererer til en særlig form for kritisk tænkning, der er knyttet til handling med det formål, at den enkelte bliver bedre til at handle (Wahlgren, Høyrup, Pedersen, & Rattleff, 2002 in: Horn m.fl., 2020, s. 14). Hvidbogen refererer desuden til andre teoretikere, der har beskæftiget sig med refleksion i læreprocesser, f.eks. Dreyfus & Dreyfus, Kolb, Mezirow og Schön. Fælles for dem alle er, at refleksionen i et eller andet omfang er knyttet til handling. Der er således enighed om, at refleksion og handling ikke nødvendigvis er adskilte processer i læringskontekster, men alligevel pointeres i Hvidbogen, i omtalen af Kolbs model for erfaringsbaseret læring, at *den umiddelbare, konkrete erfaring er basis for*





*observation og refleksion, på baggrund af hvilken der formes en "teori" eller nogle abstrakte begreber, der igen danner udgangspunkt for en aktiv eksperimentering, der afføder nye konkrete oplevelser og erfaringer* (Horn m.fl., 2020, s. 15). Dermed ligger der en form for processuel tankegang bag Kolbs teori om erfaringsbaseret læring; noget kommer før noget andet, hvilket er i uoverensstemmelse med de fund, vi har gjort i denne undersøgelse og specifikt i kernekategorien "Det flerspektive og forlængede refleksionsrum". Her ser vi netop tegn på en større sammensmeltning, en udviskning, af grænserne mellem refleksion og handling, en mere iterativ og interferent proces, hvor informanterne giver udtryk for en integrativ tankegang som følge af refleksiv flerspektivitet. Informanterne fortæller om, hvordan egen praksis afdækkes, forstås og tydeliggøres gennem de strukturer, som den præsenterede teori tilbyder – samtidig med at disse forståelser deles og diskuteres med studiegruppe-medlemmernes multifacetterede forståelser af egne teori-praksis-forhold. Det er naturligvis en udfordring at analysere og diskutere asynkrone læreprocesser med de klassiske læringsteorier og teoretikere, eftersom disse teorier er genereret fra andre kontekster end digitalt understøttede – og mere eller mindre asynkrone – læringsforløb. Der er opstået et behov for udvikling af teorier, der beskriver og indkapsler de refleksions- og læreprocesser, der foregår i digitaliserede læringskontekster.

Med digitaliseringen er der ikke bare opstået nye former for læringsrum, men også nye former for kommunikationskanaler som sociale medier, e-mails, facetime m.v. Jahnke (2016) argumenterer for, at der er en bevægelse i gang fra interaktion til "cross-action", hvor øget digitalisering og nye teknologiske udviklinger skaber muligheder for nye og flere former for kommunikationsrum. I multiple cross-action-rum kan studerende, fx gennem sociale medier, samarbejde med studiegruppemedlemmer, kolleger og andre netværk; der kan således trækkes på ressourcer udefra i den traditionelt definerede studiekontekst. I sådanne "cross-action-spaces" bringes hele verden ind i undervisningsrummet.

Spørgsmålet er, om det er muligt at afgrænse det asynkrone læringsrum. Denne undersøgelse viser bl.a., at læringen, refleksionerne, de teoretiske input, drøftelserne osv. nærmest ligger som en rodet og sammensmeltet masse "i baghovedet", som dukker op drypvis, når man går en tur, når man hører noget i radioen, når man taler med en kollega osv. Det er muligt, at det asynkrone lærings- og undervisningsrum nærmere er en tilstand af forstyrrelse, refleksion og læring, end et egentligt planlagt, organiseret og struktureret rum.

Et asynkront og måske "flydende" læringsrum giver både plads og tid til, at man kan lære i eget tempo, på egne præmisser, i egen praksis og med inddragelse af præcis de dele af omverdenen, som man hver især synes, giver mening i ens egen individuelle læreproces. Man kan antage, at den asynkrone læreproces sker i en konstant vekselvirkning mellem det individuelle og det sociale, hvor man i den individuelle proces får mulighed for at lukke sig om sin egen læreproces og ikke skal bruge tid på andres individuelle læreprocesser, med alt hvad det medfører af opklarende spørgsmål, anekdoter, eksempler osv. De permanente forelæsninger i form af videooplæg/ talende PowerPoints, der ofte anvendes i det asynkrone rum, havde stor betydning for informanterne, der havde benyttet sig af muligheden for at se og lytte til materialet flere gange. Det vil sige, at muligheden for at få undervisernes oplæg gentaget – så ofte man har behov for det, og når man har mulighed for det/ er mest oplagt til det, og uden forstyrrende kommentarer fra medstuderende – skaber ro, koncentration og læring, og som informanterne fortæller, så føler man sig godt forberedt til de synkrone møder med underviseren og med holdet. Som en informant fortæller, så får hun med de permanente oplæg nogle "kroge" at hænge alt det nye op på, hvilket ifølge Piagets skemateori kan forklares med de skemaer/ "kognitive knager", som organiserer ny viden og gør det muligt fremover at genkende den ny information (fx Carlsen & Hansen, 2015).

Det asynkrone læringsrum er et rum med utal af muligheder for fordybelse, gentagelser, inspiration, forstyrrelser osv., og det er et rum med let adgang til sit diplom- eller akademihold, til sin studiegruppe, til sine kolleger, til hele verden faktisk. Man kan som studerende let fare vild i dette uddannelsesmæssige hjørne af informationssamfundet, som i høj grad er præget af fart, flygtighed og flydende identitet. Voksenuddannelser er i dag en mærkelig blanding mellem gamle idealer om folkeoplysning og moderne erhvervsrettet og økonomisk orienteret målrettethed, og "livslang læring" er blevet et krav om stadig



omstillingsparathed. Hvor der før var stabilitet, skal der nu være fleksibilitet, og vil man overleve på arbejdsmarkedet, skal stabilitetens forsvarsmekanismer udskiftes med serviceorientering og forandringsberedskab (Illeris, 2007). Det stiller store krav om selvdisciplin og autonomi at kunne navigere i al denne fleksibilitet, og netop derfor er det måske heller ikke overraskende, at de diplom- og akademistuderende, der deltog i denne undersøgelse ret entydigt efterlyste underviserstyring, planlægning, struktur og organisering.

## Konklusion

Med digitaliseringen er der opstået nye former for online læringsrum og dermed nye måder at tilegne sig viden, færdigheder og kompetencer på. Vi har i denne artikel vist, at det asynkrone lærings- og undervisningsrum er et grænseløst rum – i både tid og sted – og at det befinder sig ét eller andet sted mellem teorierne og praksisserne, mellem det fysiske og det digitale og mellem det individuelle og det sociale. I dette rum er der identificeret en række muligheder for at kunne afprøve, afdække og udvikle egen praksis, hvilket er helt afgørende for de voksne diplom- og akademistuderendes motivation og meningstilskrivelse.

Vi mener også at kunne vise, at et asynkront læringsrum understøtter UCN's tilgang til læring, RPL. Kernen i RPL er samspillet mellem teori og praksis kombineret med personlige refleksioner, og det er i dette spændingsfelt, at udviklingen af professionel identitet og professionskompetencer understøttes – for professionalitet i handlinger og kommunikation er, når den professionelle anvender sin teoretiske viden til at løse problemer i praksis. Vi har imidlertid også peget på nogle udfordringer med at anvende RPL og de klassiske læringsteorier, som RPL læner sig op ad, til at belyse de refleksions- og læreprocesser, der finder sted i det asynkrone rum, og undersøgelsen peger derfor på behov for yderligere forskning inden for dette felt med henblik på udvikling af læringsteorier inden for digitalt understøttede uddannelser.

Med nye digitale kommunikationskanaler er det blevet let at "pendle" mellem individuelle og sociale læringssammenhænge; det er blevet muligt at opholde sig i det asynkrone forlængede refleksionsrum lige så længe man har behov for det, når som helst man har tid og lyst til det og få præcis alle de gentagelser, man har brug for. Samtidig er det muligt – med et klik – at bevæge sig over i et flerspektivt synkront eller asynkront rum og få præcis de forstyrrelser, bekræftelser, anerkendelse og inspiration, man har brug for og synes, man kan overskue.

Vi har i denne undersøgelse forsøgt at afdække den læring, der sker i det asynkrone læringsrum, når diplom- og akademistuderende deltager i efter- og videreuddannelse. For os der underviser i UCN's efter- og videreuddannelsesafdeling har det været nødvendigt at forsøge at forstå, hvad der karakteriserer læreprocessen hos vores studerende i dette særlige asynkrone rum, for først når vi forstår, hvad der foregår, kan vi kvalificere undervisningen og intentionen med didaktikken; med andre ord, den læring der sker, afhænger vel af den undervisning, der foregår?



## Referencer

- Carlsen, D. & Hansen, J. J. (2015). *Digital læsedidaktik*. Akademisk Forlag
- Dalsgaard, C. (2011). *Personlige læringsmiljøer: Universitetsuddannelse på internettet*. Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift, nr. 11, 2011.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2011). *E-læring og blended learning på VEU-området. Undersøgelse af e-læring og blended learning på enkeltfag på VUC, VVU på erhvervsakademier og diplomuddannelser på professionshøjskoler*. Rosendahls - Schultz Grafisk a/s.  
[https://moreinfo.addi.dk/2.11/more\\_info\\_get.php?lokalid=29084475&attachment\\_type=856\\_a&bibliotek=870970&source\\_id=870970&key=200b8294b7939aff9e86](https://moreinfo.addi.dk/2.11/more_info_get.php?lokalid=29084475&attachment_type=856_a&bibliotek=870970&source_id=870970&key=200b8294b7939aff9e86)
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2019a). *Erfaringer med digitalisering af VEU. Afsluttende rapport om udbredelse og kvalitet af e-læring og blended learning på VEU-området*  
[https://www.eva.dk/sites/eva/files/2019-05/Rapport%20om%20erfaringer%20med%20digitalisering%20af%20VEU\\_20190403.pdf](https://www.eva.dk/sites/eva/files/2019-05/Rapport%20om%20erfaringer%20med%20digitalisering%20af%20VEU_20190403.pdf)
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2019b). *Kvalitet i digitale læringsforløb på VEU-området. Et litteraturstudie med fokus på dansk- og engelsksproget forskning*. [https://www.eva.dk/sites/eva/files/2019-11/7955%20EVA%20AS5\\_Kvalitet%20i%20digitale%20l%C3%A6ringsforl%C3%B8b%20p%C3%A5%20VEU-omr%C3%A5det\\_2019\\_o.pdf](https://www.eva.dk/sites/eva/files/2019-11/7955%20EVA%20AS5_Kvalitet%20i%20digitale%20l%C3%A6ringsforl%C3%B8b%20p%C3%A5%20VEU-omr%C3%A5det_2019_o.pdf)
- Dau, S. (2015). *Studerendes orientering i fleksible professionsuddannelsers læringsrum: Et narrativt casestudie af vidensudviklingens veje og afveje*. Aalborg Universitetsforlag. Ph.d.-serien for Det Humanistiske Fakultet, Aalborg Universitet.
- Dau, S. & Konnerup, U. (2016). Engagerende didaktiske design i blendede læringsrum – et grundlag for facilitering af læreprocesser. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 9(16), 1-30.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspil og læring*. Forlaget Klim.
- Dysthe, O. & Engelsen (red.) (2005). *Mapper som pædagogisk redskab. Perspektiver og erfaringer*. Forlaget Klim, Århus.
- Georgsen, M. (red.), Qvortrup, A. (red.), Gundersen, P. B., & Jørnø, R. L. V. (2021). *Erfaringer og oplevelser med online undervisning på 9 videregående uddannelsesinstitutioner i foråret 2020*. Nationalt videncenter for læremidler – læremidler.dk.  
<https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktøjer/rapporter/erfaringer-og-oplevelser-med-online-undervisning/>
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Aldine Transaction. A Division of Transaction Publishers. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.). Reprinted 2006
- Gómez-Rey, P., Barbera, E. & Fernández-Navarro, F. (2017). Student Voices on the Roles of Instructors in Asynchronous Learning Environments in the 21<sup>st</sup> Century. *International Review of Research in Open & Distance Learning*, 18(2), 234-251.
- Gynther, K. (2005). *Blended learning*. Unge pædagoger, 2005
- Haar, U. (red.). (2021) *Vi ses på skærmen – en undersøgelse af studerendes perspektiver på online undervisning*. Erhvervsakademi Aarhus, forsknings- og innovationsafdelingen.  
<https://ipaper.ipapercms.dk/ErhvervsakademiAarhus/Forskningsrapportguides/vi-ses-paa-skaermen/?page=1>
- Hartman, J. (2005). *Funderet teori: udvikling af teori på empirisk grund*. Alinea.



- Horn, L. H., Jensen, C. G., Kjærgaard, T., Lukassen, N. B., Sørensen, I. M., Valbak-Andersen, C., & Bundgaard, S. B. (2020). *Hvidbog om Refleksiv Praksislæring*. Professionshøjskolen UCN. <https://blad.ucn.dk/hvidbog-om-rpl/>
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous & Synchronous E-Learning - A study of asynchronous and synchronous e-learning methods discovered that each supports different purposes. *EDUCAUSE QUARTERLY*, (4), 51-55.
- Illeris, K. (2012). Hvad er det særlige ved voksnes læring? In: Illeris, K. (Red.), (2012). 49 tekster om læring. Samfundslitteratur.
- Knowles, M. (2012). *Andragogik – en kommende praksis for voksenlæring*. In: Illeris, K. (Red.), (2012). 49 tekster om læring. Samfundslitteratur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Interview. Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Ladwig, A., Berg-Poppe, P.J, Ikiugu, M., & Ness, B.M. (2021). Andragogy in Graduate Health Programs During the COVID-19 Pandemic. *Distance Learning*, 18(3), 31-44
- Madsen, P. H., Gottfredsen, R., & Noer, V. R. (2020). *Digital didaktik med Covid-19 som anledning: Anbefalingertil fortsat udvikling af digitale didaktikker i VIA*. VIA University College
- Nielsen, P. (2007). *Produktion af viden – en praktisk guide til samfundsvidenskabelig metode*. Nyt Teknisk Forlag.
- Olesen, M. I. K. (2020). Jeg vil have rigtig undervisning! Profiler af blendede learnere i efter- og videreuddannelsen: Profiler af blendede learnere i efter- og videreuddannelsen. *Tidsskriftet Læring Og Medier (LOM)*, 12(22),27.
- Rambøll. (2020). *Undersøgelse af online undervisning og eksamen forår 2020*. Aarhus Universitet Rapport Oktober 2020.  
[https://newsroom.au.dk/fileadmin/Artikler/AU\\_Kommunikation-Medier/Kommunikation/Undersoegelse\\_af\\_online\\_undervisning\\_og\\_eksamen\\_foraar\\_2020\\_191020.pdf](https://newsroom.au.dk/fileadmin/Artikler/AU_Kommunikation-Medier/Kommunikation/Undersoegelse_af_online_undervisning_og_eksamen_foraar_2020_191020.pdf)
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research - Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications Ltd.
- Styrelsen for Forskning og Uddannelse. (2018a). *Bekendtgørelse om akademiuddannelser*. (LBK nr 985 af 28/06/2018).  
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2018/985>
- Styrelsen for Forskning og Uddannelse. (2018b). *Bekendtgørelse om diplomuddannelser*. (LBK nr 1012 af 02/07/2018).  
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2018/1012>
- Sun, A. & Chen, X. (2016). Online Education and Its Effective Practice: A Research Review. *Journal of Information Technology Education*. 15, 157-190.
- Wahlgren, B. (2018). *Voksenpædagogik*. Akademisk Forlag.



## Forfattere

### Monica Irene Krarup Olesen

Lektor, M.Ed.

Professionshøjskolen UCN, Act2learn

Undervisning, forskning og udvikling



### Tina Jensen

Adjunkt, Cand.cur.

Professionshøjskolen UCN, Act2learn

Anden relevant information

