

Danish University Colleges

**Digitalisering og didaktik i VIAs uddannelser (Statusrapport)
initiativer, tiltag og erfaringer i 2021**

Madsen, Peter Hougaard; Gottfredsen, Rikke; Noer, Vibeke Røn

Publication date:
2022

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):
Madsen, P. H., Gottfredsen, R., & Noer, V. R. (2022). *Digitalisering og didaktik i VIAs uddannelser (Statusrapport): initiativer, tiltag og erfaringer i 2021*. VIA University College.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Download policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Statusrapport 2021

VIA's digitale transformationsprogram
Indsatsområde 1.10 Digital didaktik

19. januar 2022

Digitalisering og didaktik i VIA's uddannelser Initiativer, tiltag og erfaringer i 2021

Indhold

1	Indledning.....	2
1.1	Det skal være Blended!.....	2
1.2	Digitaliseringsgrupperinger og -cases	3
1.3	Didaktisk modellering.....	4
2	Didaktiske kategorier og tilgange.....	5
2.1	Almendidaktiske modeller.....	5
2.2	Case-materialets reference til almendidaktiske modeller	5
3	Digitale organiseringer.....	8
3.1	Organisering af digital forbundethed.....	8
3.2	Case-materialets reference til digitale organiseringer	9
4	Digitale læremidler	10
4.1	Didaktisk design af digitale læremidler	11
4.2	Case-materialets reference til didaktisk design af digitale læremidler	11
	Digitalisering som drivkraft for didaktisk udvikling.....	12
4.3	Skitse til ramme for fortsættelse af arbejdet med digitalisering og didaktik i VIA	13
4.4	Temaer og perspektiver for fortsat didaktisk udvikling	13
5	Referencer.....	16
6	Bilag.....	16

Projektgruppen 2021:

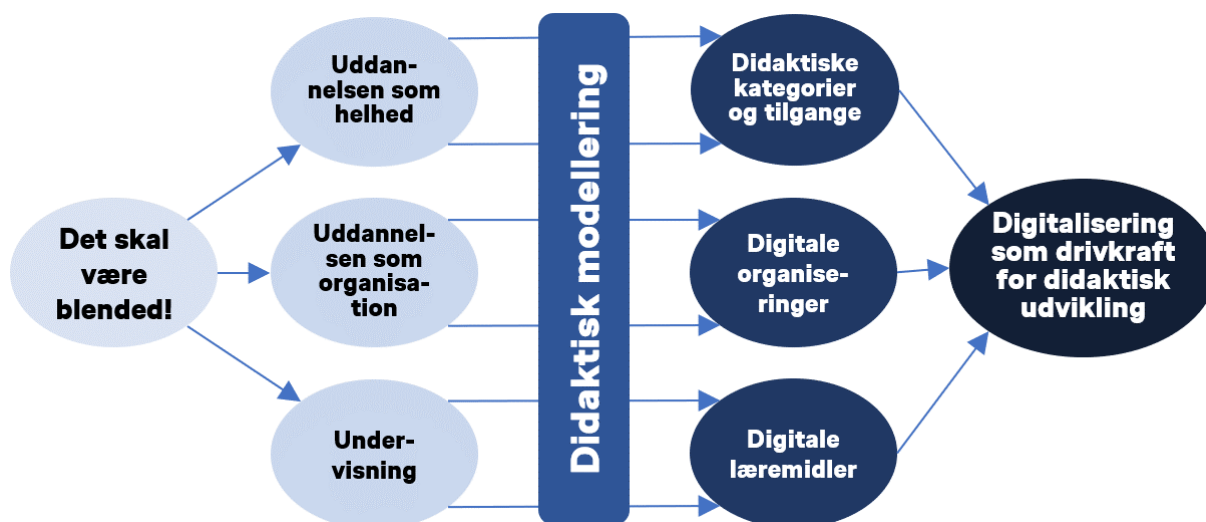
- Peter Hougaard Madsen, phma@via.dk (projektleder)
- Rikke Gottfredsen, rigo@via.dk
- Vibeke Røn Noer, vino@via.dk

1 Indledning

VIA's digitale transformationsprogram, indsatsområde 1.10 om digitalisering og didaktik, har i 2021 fokuseret på didaktisk modellering. Erfaringer fra den didaktiske disruption, som Covid-19 omlægningen var anledning til i foråret 2020¹, har været en trædesten til den didaktiske modellering. Men hvor Covid-19 omstillingen i vid udstrækning var baseret på handletvang til nødundervisning ud i det uvisse, har perspektivet i 2021 været en mere langsigtet didaktisk udvikling.

I foråret 2021 blev der gennem VIA's ledelseskæde indsamlet materialer med beskrivelser af initiativer og tiltag knyttet til digitalisering og didaktik i VIA's uddannelser. De indsamlede materialer er det afgørende grundlag for indsatsområdets didaktiske modellering. Den didaktiske modellering er således erfaringsbaseret med reference til konkrete uddannelsesinitiativer og -tiltag i VIA. Erfaringsbaseringen refererer både bredt til aktiviteter i VIA's uddannelser og til konkret praksis i specifikke uddannelser i VIA.

Undersøgelsen er forløbet således, med referencer til rapportens afsnit:



1.1 Det skal være Blended!

Ved læsning på tværs af uddannelsernes materialer viser sig en række mere eller mindre eksplicite overvejelser over begrebet "blended". Det sker typisk med betegnelse "blended learning" eller ved beskrivelser af koblinger eller blandinger mellem noget, der er digitalt, og noget, der ikke er digitalt. Som sådan fremstår "blended" som en relevant betegnelse for forhold, der er betydende i udviklingen af didaktikker, der knytter sig til digitaliseringstiltagene i VIA.

"Blended" er imidlertid en bred betegnelse, der både kan referere til processer knyttet til en uddannelses samlede tilrettelæggelse og struktur, til organisatoriske forhold, til undervisningselementer og undervisningsdesign og til de studerendes læreprocesser. Det kan derfor være nyttigt, at præcisere begrebet. Med reference til publikationen *European Maturity Model for Blended Education* (Valkenburg, et al., 2020) forfølges følgende definitioner i behandlingen af uddannelsernes materiale:

¹ Erfaringer fra den didaktiske omstilling i VIA's uddannelser i forbindelse med Covid-19 omstillingen i foråret 2020 er opsamlet i følgende rapporter:

- [Digital didaktik med Covid-19 som anledning: Recirkulation af uddannelsernes erfaringsopsamling fra forår 2020](#), formidlet november 2020
- [Digital didaktik med Covid-19 som anledning: Anbefalinger til fortsat udvikling af digitale didaktikker i VIA](#), formidlet december 2020.

- “*Blended Learning* = learning as a result of a deliberate, integrated combination of online and face-to-face learning activities.
- *Blended Teaching* = designing and facilitating blended learning activities.
- *Blended Education* = the formal context of blended learning that is determined by policies and conditions with regard to the organization and support of blended learning.” (Valkenburg, et al., 2020, s. 5)

Som det fremgår, refererer *blended learning* til læringsudbytte. Det vil imidlertid være uden for rækkevidden af den didaktiske udvikling, der er iværksat med indsatsområde 1.10 (endsige de materialer, der er fremsendt fra uddannelserne), at fremkomme med kvalificerede bud på, hvad VIA's studerende har lært af uddannelsernes didaktiske initiativer og tiltag.

Materialet fra uddannelserne vidner derimod om en række didaktiske digitaliseringsinitiativer og -tiltag, der kan betegnes som henholdsvis *Blended Teaching* (undervisning) og *Blended Education* (uddannelse).

1.2 Digitaliseringsgrupperinger og -cases

Den tværgående læsning og analyse af materialet har tillige åbnet mulighed for en gruppering af de didaktiske digitaliseringsinitiativer og -tiltag, uddannelserne har beskrevet (jf. Bilag 1: Grupperingsoversigt). Grupperingen er således i udgangspunktet opgjort på grundlag af materialer fra uddannelserne. I arbejdet med indsatsområdet er tre af disse grupperinger fulgt:

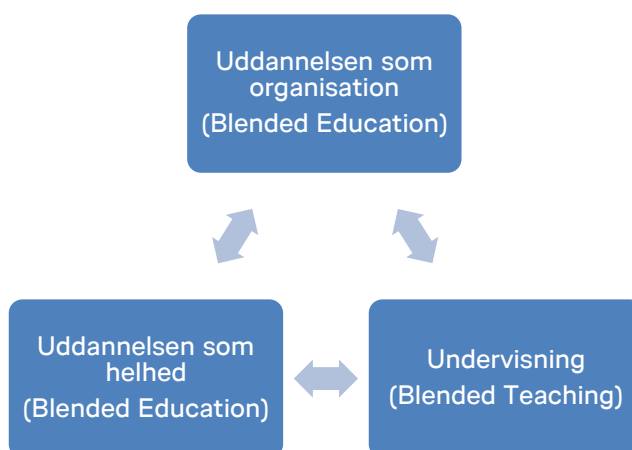
- *Uddannelsens som helhed* (Blended Education), dvs. digitalisering knyttet til uddannelsesgrundlag: Uddannelsesforståelse, -design, -struktur.
- *Organisation* (Blended Education), dvs. digitalisering knyttet til organisering, rammesætning og procesledelse af samarbejder om uddannelse og undervisning.
- *Undervisning* (Blended Teaching), dvs. digitalisering knyttet til analyse, planlægning og iscensættelse af undervisning.

Grupperingen indebærer tillige aktør og funktionskategorier (studerende, undervisere, ledelse). Disse grupperinger er selvsagt relevante, men de er fravalgt i arbejdet med indsatsområdet i 2021 med henvisning til andre indsatser.

Som sådan er digitaliseringsgrupperingerne erfaringsbaserede: De er identificeret i uddannelsernes didaktiske initiativer og tiltag. Det er tillige grupperinger, der er didaktisk relevante. Didaktik retter i udgangspunktet en opmærksomhed på undervisning og læring. Det er centralt og afgørende! Med reference til de digitaliseringsgrupperinger, som det samlede materiale fra VIA's uddannelser åbner for, er indsatsområdets didaktiske perspektiv bredere:

“*Uddannelsen som helhed* ser på uddannelsen som et samlet forløb og kan fx handle om, hvor i dette forløb forskellige moduler og faglige elementer er placeret, hvorvidt uddannelsen er tilrettelagt efter en progression og i givet fald hvilken mm.

Uddannelsen som helhed omhandler det samlede uddannelsesforløb, som tilrettelægges for studerende. *Undervisningen* kan indkredses til at omhandle mødet mellem underviser, studerende og et givet indhold samt den planlægning, gennemførelse og evaluering, der hører



Figur 1: Digitaliseringskategorier

til dette møde. Uddannelsen som helhed og undervisningen kan betegnes som kerneopgaven, **organisationen** leverer. Den organisationsmæssige dimension retter søgelyset andre steder hen; fx samarbejdet mellem undervisere, videndeling, ledelse, kultur, strukturer blandet andet i form af formelle fora og praksisformer i disse strukturer etc.” (Lund, Jepsen, Nielsen, Wiskerchen, & Hansen, 2021, s. 93) (projektgruppens fremhævning)

‘Uddannelsen som helhed’, ‘organisation’ og ‘undervisning’ forstås med afsæt i heri som didaktiske digitaliseringsgrupperinger.

Med afsæt i de didaktiske digitaliseringsgrupperinger har indsatsområde 1.10 i efteråret 2021 indgået i samarbejder med seks specifikke uddannelser. Det drejer sig om uddannelser, som har været villige til på forskellig vis at åbne for indblik i de konkrete didaktiske initiativer og tiltag for digitalisering, der arbejdes med i den pågældende uddannelses praksis. De seks uddannelser er repræsentative for de tre didaktiske digitaliseringsgrupperinger. Samarbejdet med de seks uddannelser er udmøntet i case-beskrivelser (jf. Bilag 2). Alle cases leverer temaer, eksempler, udfordringer og spørgsmål knyttet til indsatsområdets didaktiske modellering.

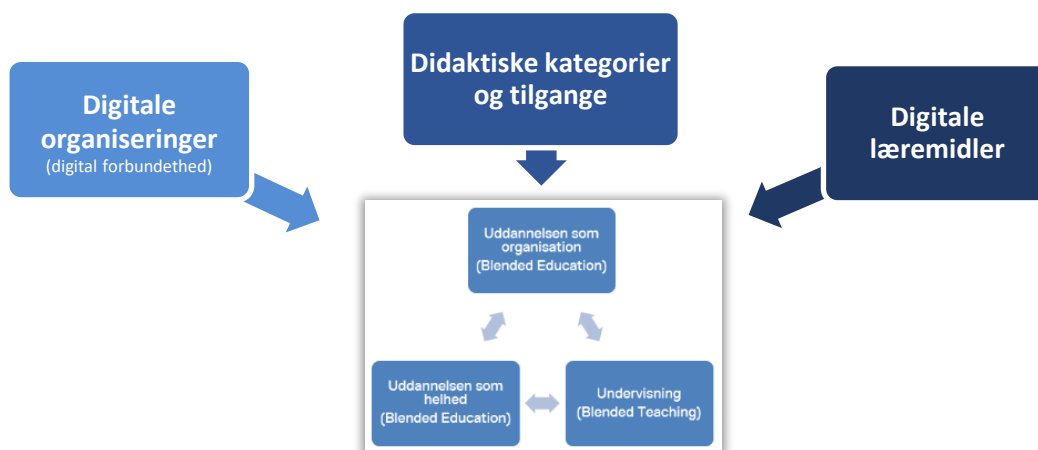
1.3 Didaktisk modellering

Modellering er anvendt som en arbejds metode til at beskrive og behandle ‘noget fra virkeligheden’. Den virkelighed, der beskrives og behandles i indsatsområdet, handler om digitaliseringsbestræbelser i VIAs uddannelsesvirkelighed. Didaktisk modellering refererer således til, at digitaliseringsbestræbelser i VIAs uddannelser beskrives og behandles med didaktiske begreber og metoder.

I lighed med ovennævnte digitaliseringsgrupperinger er indsatsområdets didaktiske modellering erfaringsbaseret og udviklet i løbet af 2021, dvs. med afsæt i beskrivelser af initiativer og tiltag fra en bred vifte uddannelser i VIA. På det grundlag kan den didaktiske modellering konstrueres ved tre erfaringsbaserede tilgange til arbejdet med digitalisering og didaktik:

- *Didaktiske kategorier og tilgange*: Udvikling af erfaringsbaserede didaktiske kriterier med reference til forskellige almindidaktiske modeller.
- *Digitale organisering*: Udvikling af erfaringsbaserede kriterier for organisering af digital forbundethed i uddannelsesarbejdet.
- *Digitale læremidler*: Udvikling af erfaringsbaserede didaktiske designs for arbejdet med specifikke digitale læremidler og elementer i uddannelsesarbejdet.

De tre tilgange udgør forskellige belysninger af og adgange til den samlede didaktiske kompleksitet i uddannelsesarbejdet:



Figur 2: Ramme for didaktisk modellering

De tre tilgange udsiger og indfanger hver for sig noget væsentlig og interessant. Det er imidlertid en pointe, at det er de indbyrdes relationer og overlap, der udgør den didaktiske modellering.

Indsatsområdets didaktiske modellering handler med afsæt heri om tre tilgange til didaktisk beskrivelse og behandling af digitaliseringsbestræbelser i ovennævnte digitaliseringsgrupperinger.

Status på det erfaringsbaserede arbejde med didaktisk modellering af digitaliseringsbestræbelserne i VIA's uddannelser sammenfattes i denne rapport.

2 Didaktiske kategorier og tilgange

Didaktiske kategorier og tilgange henviser til, at initiativer og tiltag i VIA's uddannelser i 2021 i al væsentlighed er udtryk for almindelige didaktiske kategorier og tilgange. Det drejer sig fx om uddannelsens eller undervisningens formål, mål, indhold, arbejdsformer, organiseringer, deltagerforudsætninger. Der er med andre ord tale om almindelige didaktiske kategorier og tilgange, som vil være gyldige uagtet digitaliseringsøvelserne.

2.1 Almendidaktiske modeller

I almindeligheden sammenfattes didaktiske kategorier og tilgange almindeligvis i didaktiske modeller. En almindelig didaktisk model

- er en *pædagogisk teoribygning* til analyse og modellering af didaktisk handlen.
- har til opgave at *afdække forudsætninger, muligheder, følger og grænser for undervisning og læring* på en teoretisk sammenhængende og praktisk anvendelig måde.
- kan i sin teoretiske kerne i reglen indordnes under en *videnskabsteoretisk position* (nogle gange flere).

Almendidaktiske modeller skal opfylde en række funktioner:

- *Etablering af oversigt og orden*, der leverer kvalificerende begreber, kategorier og spørgsmål.
- *Reduktion af kompleksitet* med henblik på håndtering og samtidig at være sig det forenkede syn bevidst.
- *Retningsgivende for pædagogisk forskning og udvikling*.
- *Handlingsorientering*, dvs. understøttende for analyse, planlægning og vurdering af undervisning. (Jank & Meyer, 2012, s. 36ff)(parafrase v. projektgruppen)

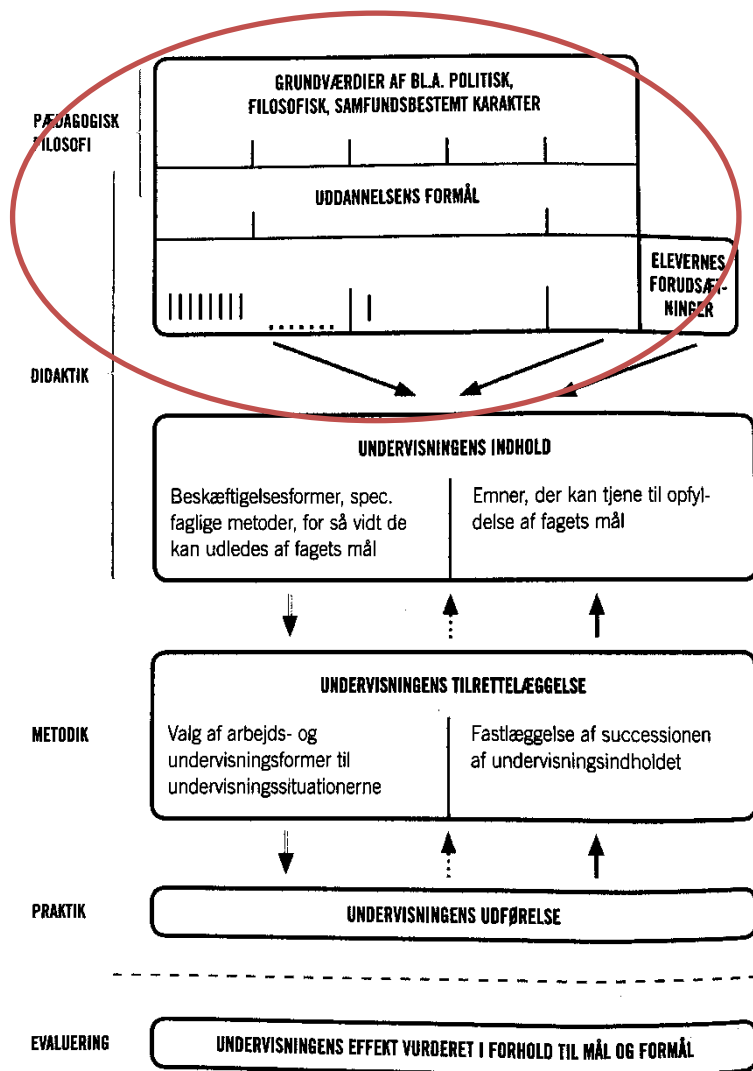
2.2 Case-materialets reference til almindelige didaktiske modeller

Ved tværgående læsning af de seks case-beskrivelser af perspektiver og praksis i VIA's uddannelser (jf. Bilag 2) fremkommer flere didaktiske kategorier og tilgange. Referencer og tilgange er forskellige – og dog samler case-materialet sig om kategorier, der kan fremstilles ved to forskellige almindelige didaktiske modeller:

2.2.1 Eksempel 1: Uddannelsens formål og grundlag

Eksemplet kan illustreres med henvisning til Carl Aage Larsens dannelsesteoretiske model. (Larsen, 1997), (Brodersen, Laursen, Agergaard, & Gissel, 2020, s. 390ff.). Modellen prioriterer uddannelsens og undervisningens pædagogiske grundlag og retter primært didaktisk opmærksomhed på den hierarkiske placering af mål og indhold, når der skal træffes didaktiske beslutninger.

Modellen inddrages her med vægt på den betydning uddannelsesgrundlag og -formål (øverste del af modellen) kan tillægges for bestræbelserne på at digitalisere i VIAs uddannelser. Fra case-materialet kan følgende forhold fremhæves:



Figur 3: Carl Aage Larsens dannelsessteoretiske model

Uddannelsens faglige grundlag

Fælles forståelse af begreber om digitalisering i uddannelsens didaktik og indhold er en del af uddannelsens faglige grundlag. Det aktualiserer følgende spørgsmål:

Hvad betyder fælles forståelse af begreber om digitalisering for uddannelsesgrundlaget?

Hvordan omsættes begrebsdefinitioner til fælles forståelser i uddannelsen?
(Jf. Case 2)

Uddannelsens formål og mål

Digitalisering kan handle om gentænkning af relationer til aftagerfeltet og den profession, der uddannes til. Det kan være afgørende for den grundlæggende orientering i uddannelsen. I eksemplet handler det om at være foran aftagerfeltet. Det aktualiserer følgende spørgsmål:

Hvilken betydning tillægges aftagerfeltet for uddannelsen formål og målet med uddannelsens undervisning? Hvilke kriterier danner grundlag for relationen til aftagerfeltet – herunder hvad "foran aftagerfeltet" betyder?
(Jf. Case 1)

2.2.2 Eksempel 2: Didaktiske relationer med vægt på rammer og læringsforudsætninger

Eksemplet kan illustreres med henvisning til Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel. (Hiim & Hippe, 2007), (Brodersen, Laursen, Agergaard, & Gissel, 2020, s. 393ff.). Modellen fremhæver relationelle og dialektiske forhold mellem didaktiske kategorier.

Modellen inddrages her med vægt på, hvordan digitaliseringsbestræbelser i VIAs uddannelser viser sig i relationen mellem forskellige didaktiske kategorier. Case-materialet leverer primært fokus på 'rammefaktorer' og 'læringsforudsætninger':

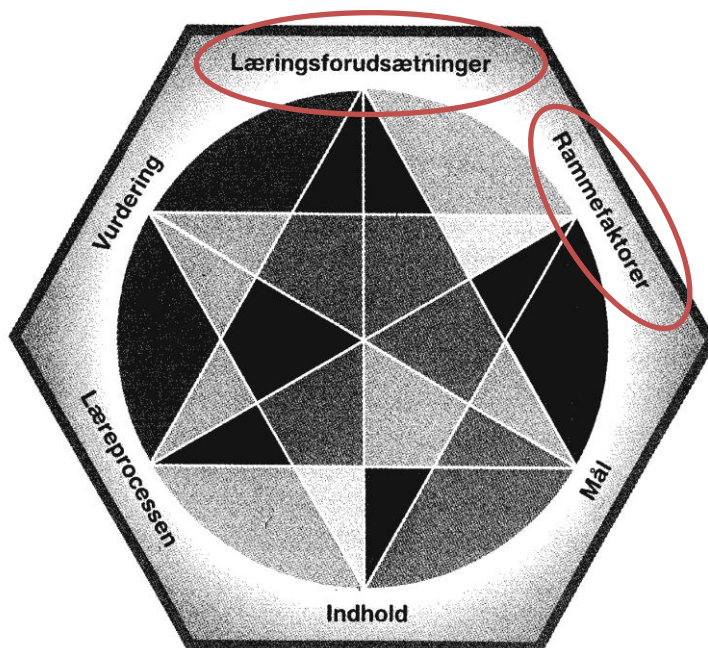
Rammefaktorer

a) Undervisnings- og læringsmiljø:

Et godt miljø for de, der tilrettelægger og forestår uddannelsen og undervisningen, tillægges betydning som ramme for etablering og udvikling af et godt læringsmiljø for de studerende. Det aktualiserer følgende spørgsmål: *Hvordan understøttes og udfordres uddannelsens digitale og fysiske undervisningsfaglige miljøer og kulturer?*

Hvordan omsættes uddannelsens digitale og fysiske undervisningsfaglige miljøer og kulturer til konstruktive læringsmiljøer og kulturer for de studerende?

(Jf. Case 3)



Figur 4: Hiim og Hippe's didaktiske relationsmodel

b) Fysiske og digitale rum:

Fysiske rum tillægges afgørende pædagogisk betydning og retter en kritik på generiske og sterile rum på Campus. Noget tilsvarende gælder tilsyneladende for digitale rum. Det aktualiserer følgende spørgsmål: *Hvilken indflydelse har digitalisering på de fysiske rum på Campus?*

Hvordan kan fysiske rum på Campus udfoldes som faglige rum, der er uddannelsesspecifikke?
Hvordan kan digitale rum udvikles som faglige og levende rum?

(Jf. Case 3)

c) Fællesskaber:

Forholdet mellem de studerendes faglige og sociale fællesskaber udgør en betydende ramme for studiekulturer og læringsmiljøer. Det aktualiserer følgende spørgsmål:

Hvordan etableres og udvikles faglige fællesskaber i uddannelsen?

Hvilke kriterier danner grundlag for, hvad et konstruktivt fagligt fællesskab er?

Hvad vil være et konstruktivt forhold mellem faglige og sociale fællesskaber i uddannelsen?

(Jf. Case 3)

De studerendes læringsforudsætninger

a) Deltagelse i hybrid undervisning:

Der er grundlæggende forskelle på henholdsvis fysisk og online deltagelse i en hybrid uddannelse. Det aktualiserer følgende spørgsmål:

Hvem er en hybrid uddannelse henvendt til?

Hvilke kriterier danner grundlag for optagelse på en hybrid uddannelse?

(Jf. Case 4)

b) Internationalisering

Deltagelse i internationalt samarbejde fordrer, at de studerende kan arbejde selvstændigt, aktivt og med engelsk som samarbejdssprog og på forskellige digitale platforme. Det aktualiserer følgende spørgsmål:

Hvor får de studerende præsenteret PBL?

Hvordan får de studerende kompetencer i anvendelsen af forskellige digitale platforme?

Hvilket engelsk-niveau danner grundlag for optagelse på uddannelsen?

Hvordan løftes studerendes og underviseres sproglige kompetencer i relevant fagsprog på engelsk?

(Jf. Case 5)

c) *Læse- og studiekompetencer*

En del studerende på uddannelsen har - iblandt dyslektiske - udfordringer med teksttunge fag.

Det aktualiserer følgende spørgsmål:

Hvilken korrespondance er der mellem den anbefalede litteratur og uddannelsens optagelseskrav?

Hvordan understøttes de studerendes arbejde med digitale og analoge tekster?

(Jf. Case 6)

3 Digitale organiseringer

Digitale organiseringer henviser til en række aktuelle begreber og fænomener fra litteratur og praksis for digitalisering i uddannelse og undervisning. Det drejer sig fx om synkron/asynkron undervisning, netbaseret uddannelse, hybrid undervisning, blended learning, digitale laboratorier, flipped classroom. Begreberne og den praksis, de refererer til, udtrykker en række organiseringer knyttet til digitalisering i uddannelsesarbejdet.

3.1 Organisering af digital forbundethed

Organiseringerne henviser på forskellig vis til en form for digital forbundethed, der kan beskrives på følgende måde:

1. *Teknologi skaber **forbindelsesstrukturer** mellem forskellige geografiske placeringer.*
2. *Teknologier (på internettet) der medierer, forbinder og fastholder **kommunikation**.*
3. ***Tingenes internet**, hvor vi er forbundne uden menneskelig interaktion.*
4. *Vi bevæger os i **hybride rum**, hvor fysiske og ikke-fysiske ressourcer understøtter vores aktiviteter.*
5. *Vi er forbundne gennem **deltagelse** i forskellige **fællesskaber** (formelle/ uformelle)*
6. ***Situationer** er forbundne og vi bruger teknologier som **meningsskabende koblingsredskaber**" (Hachmann, 2019)*

Digital forbundethed handler her om digitalt medierede sociale interaktionsformer. Der er tale om interaktionsformer, som er vokset ind i didaktikken, og som med Covid-19 omlægningen tog eksplosiv fart. Med digital forbundethed følger forskellige begreber for didaktiske relationer mellem fysiske og digitale uddannelsesmodeller og undervisningsformer. Det kan dreje sig om parallelitet eller vekselvirkninger mellem didaktiske situationer og forløb, og det kan det dreje sig om samtidighed og gensidig berigelse og udfordring. Organisering af digital forbundethed drejer sig i den forstand om undervisningens (og uddannelsens og organisationens) sociale arkitektur og struktur: Hvilke interaktionsformer egner sig til at sætte arbejdet med det uddannelsesrelevante indhold i gang, holde det i gang og føre det til et fornuftigt resultat? Det handler om arbejdsformer og differentiering:

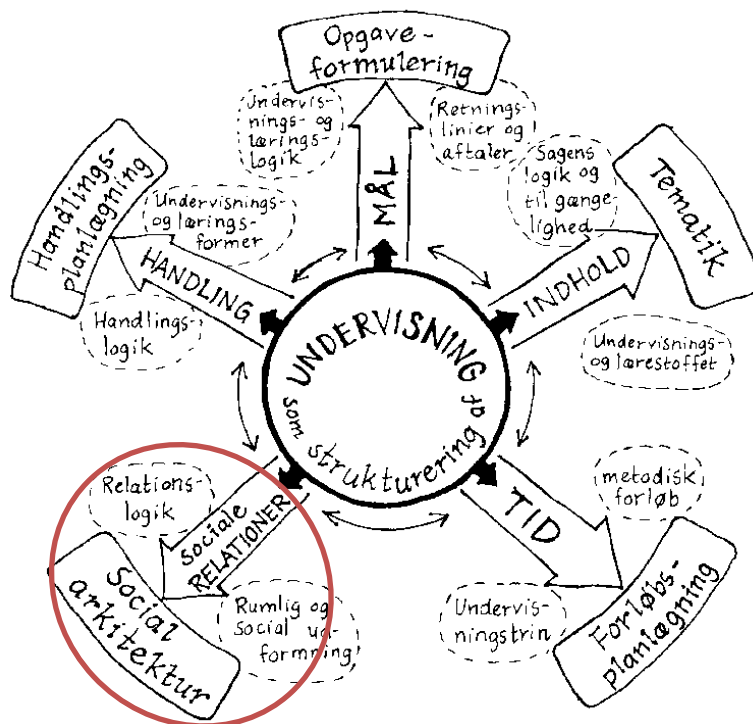
"Gennem differentieringsforanstaltninger bliver det reguleret, i hvilken 'social arkitektur' undervisningen finder sted, og hvilke former for pædagogiske relationer der kan udvikles. Ved opgaven med at udforme 'social struktur' skelner vi mellem en indre og en ydre side:

- *Den ydre side ved socialstrukturen består af den **rumligt-sociale organisering af interaktionen mellem lærer og elev.***
- *Den indre side bliver synlig, når man spørger, hvilket **relationsarbejde** der er muligt i undervisningens sociale arkitektur. Relationsarbejdet omfatter: opbygning og vedligeholdelse af kommunikationsformer; udvikling af en atmosfære, der fremmer læring, at sætte grænser, at formulere forventninger til præstationer, at udnytte eleveres feedback, arbejdet med undervisningens ritualer osv." (Jank & Meyer, 2012, s. 78f)*

3.2 Case-materialets reference til digitale organiseringer

Ved tværgående læsning af de seks case-beskrivelser af perspektiver og praksis i VIAs uddannelser (jf. Bilag 2) fremkommer en række eksempler på arbejdet med organisering af digital forbundethed i uddannelse og undervisning.

Eksemplerne har forskellig opmærksomhed og retning, men de kan alle samles om en didaktisk kategori, som kan fremstilles med reference til Jank og Meyers strukturmodel for undervisning (Jank & Meyer, 2012, s. 63ff.). Modellen fremhæver undervisningens logikker og de indre lovmæssigheder, som undervisning udfolder sig efter. Eftersom opmærksomheden er rettet mod digitale organiseringer eksemplificerer case-materialet primært forhold knyttet til kategorien "social arkitektur".



Figur 5: Jank og Meyers strukturmodel for undervisning

3.2.1 Eksempel 3: Didaktiske møder mellem fysisk og digital forbundethed

Dikotomier i læringsmiljø og studiekultur

a) Generel dikotomi mellem fysisk og digital forbundethed

Der er afgørende forskelle på traditionelt samvær i et klasserum og digital forbundethed gennem digitale platforme, video mv. Det aktualiserer følgende spørgsmål:

Hvad betyder den digitale organisering for fællesskab og kultur på et hold studerende?

Hvorvidt og hvordan kan digital forbundethed organiseres? I sig selv og som del af et samlet læringsmiljø?

(Jf. Case 3)

b) Særligt perspektiv på dikotomi mellem fysisk og digital forbundethed

Der er naturligvis forskel på traditionelt samvær på en studierejse og internationalisering ved digital forbundethed gennem digitale platforme, video mv. Det aktualiserer følgende spørgsmål:

Hvad betyder den digitale organisering for fællesskab og kultur lokalt på holdet - og i samarbejdet med det internationale hold?

Hvorvidt og hvordan kan digital forbundethed organiseres i internationalt samarbejde og som del af et samlet læringsmiljø?

(Jf. Case 5)

Organisering og undervisningskultur

Kollegialt samarbejde baseret på tillid og råderum har afgørende betydning, når erfaringsbaseret didaktisk professionalisme udfordres af omlægning til hybrid undervisning. Det kan handle om gensidig kollegial kompetenceudvikling og aktualiserer følgende spørgsmål:

Hvordan opbygges og understøttes kollegial tillid og samarbejde i organisationen?

Hvordan understøttes sammenhænge mellem kompetenceudvikling og undervisningsudvikling i organisationen?

(Jf. Case 4)

Uddannelsens online-rum

Digital forbundethed i online-rum opleves som fagligt begrænsende og identitetsløst. Det aktualiserer følgende spørgsmål:

Hvilke online-rum opererer uddannelsen i?

Hvordan er digital forbundethed organiseret i online-rum?

Hvorvidt og hvordan digital forbundethed organiseres fagligt og levende i online-rum?

(Jf. Case 3)

3.2.2 Eksempel 4: Hybriditet som didaktisk struktur for digital forbundethed

Eksempel 4 refererer til en uddannelse, der konsekvent har omlagt al undervisning til en hybrid model. Uddannelsen arbejder således specifikt med en hybrid didaktisk struktur for digital forbundethed. Den hybride model eksemplificerer en radikal og udfordrende didaktisk modelleringsøvelse, som netop derfor forekommer særligt interessant for digitale organiseringer i uddannelsesarbejdet.

De studerende: Optagelseskriterier og målgruppe

Der er behov for skærpelse af kriterier for optagelse af netstuderende. Det aktualiserer følgende spørgsmål:

Hvem er målgruppe?

Hvilke optagelseskriterier?

Læringsmiljø, undervisnings- og studiekultur

Relationer, etik og adfærd har fyldig opmærksomhed. Der er behov for didaktisk kvalificering af læringsmiljø og undervisnings- og studiekulturen i det hybride undervisningsrum. Det aktualiserer følgende spørgsmål:

Hvilke forventninger og retningslinjer kan det stilles til deltagernes adfærd?

Hvordan kan der arbejdes med relationer mellem net- og matrikelstuderende?

Hvad er de didaktiske muligheder og udfordringer i undervisningsrummet?

Omlæring af kendte og etablerede forståelser af undervisning

Traditioner, vaner og rutiner brydes og udfordres, når uddannelse og undervisning omlægges til en hybrid udgave. Det aktualiserer følgende spørgsmål:

Hvad er kendt og hvad er nyt?

Hvornår handler det om noget uvant og om opbygning af nye rutiner?

Hvad er knyttet til digitalisering af undervisningen?

Hvorved er det hybride en udfordring?

Organisation

Teamorganiseringen, dvs. undervisernes organisering i selvstyrende teams, ser ud til at have betydning. Tillid til teamet og udvikling af faglige praksisfællesskaber, der har et reelt råde- og manøvrerum er værdifuldt og afgørende. Det er i teamet, at der er øje for, at en udfordring er på vej, og derfor også i teamet at planlægningen af, hvordan det gribes an, kan foregå. Det aktualiserer følgende spørgsmål:

Hvordan organiseres samarbejdet om digitale organiseringer?

4 Digitale læremidler

Digitale læremidler henviser til didaktisk design af forskellige digitale eller digitalt baserede materialer og redskaber i undervisning og studier. Det kan fx dreje sig om digitale platforme, websider, video, digitale lærebøger, podcasts. Det særlige ved digitale læremidler kan fremhæves ved følgende (parafraze v. projektgruppen):

- *"Når vi designer læremidler, digitale elementer, er 'læseretningen' ikke givet! I en bog er viden oftest repræsenteret lineær – det er ikke tilfældet i mange digitale 'tekster', der er multimodale.*

- *Elever og studerende har brug for en synlig eller usynlig læseguide → stilladsering.*
 - a. *Hvor skal jeg starte og slutte?*
 - b. *Hvad vil det didaktiske design mig?*
 - c. *Hvad skal jeg først og derefter?*
- *Didaktiske designs medierer bestemte læringsveje.*
 - d. *Samarbejdsformer, rutiner, handlemåder osv.” (Hachmann, 2021)*

4.1 Didaktisk design af digitale læremidler

I undervisning og studier er digitale læremidler forbundet med en fordring om didaktisk design, der knytter sig til det specifikke læremiddel. "Didaktiske designs er noget man gør:

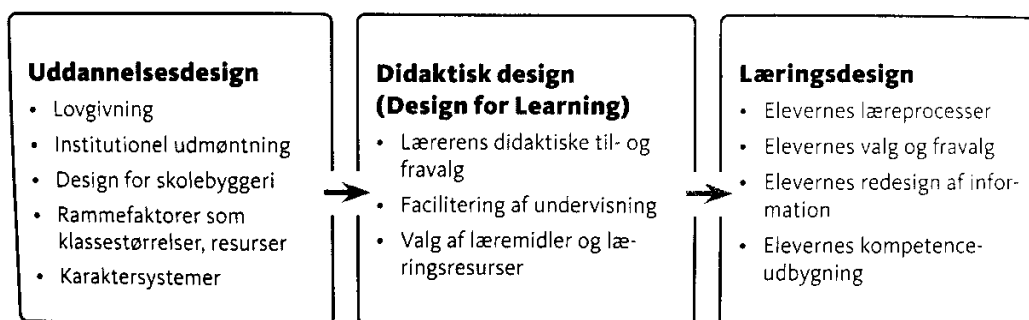
- *Et didaktisk design er en **formgivning** af faglige og didaktiske **intentioner**, der kan forandre sig over tid.*
- *Et didaktisk design er en **skabende og kreativ proces**.*
- *Et didaktisk design er en systematisk formgivning af **specifikke elementer** med en bestemt funktion og hensigt.*
- *Et didaktisk design indeholder **metakommuniktion** (mønstre) til andre undervisere.*
- *Et didaktisk design **forandrer sig, når det møder praksis**.*
- *Et didaktisk design kræver **mønstergenkendende resituering** i praksis.*
- *Derfor **gør** man didaktiske designs og kan ikke 'plug and play'." (Hachmann, 2021)*

I forbindelse med indsatsområdet anvendes didaktisk design som en bred betegnelse for, at et ethvert læremiddel (digitale såvel som analoge) altid bør reflekteres didaktisk, før det kan indgå på en pædagogisk forsvarlig måde i arbejdet med uddannelse, undervisning og læring. Det er et udgangspunkt, at didaktiske design skal gros og reflekteres i en didaktisk og kreativ proces – en dialog mellem uddannelsens eller undervisningens aktører og en dialog med et indhold og et materiale. Designet udmøntes i et produkt, fx i form af en drejebog eller en plan for en praksis, dvs. rettet mod en praksis. Designprocesser og refleksioner kan være ganske omfattende og vil som regel rejse en række fordringer til uddannelse, undervisning og læring såvel som til det materiale, der reflekteres. Det er imidlertid en givet udfordring, at 'didaktisk design' er en betegnelse, der er flittigt og forskelligt anvendt (Dohn & Hansen, 2016, s. 46f).

4.2 Case-materialets reference til didaktisk design af digitale læremidler

Ved tværgående læsning af de seks case-beskrivelser af perspektiver og praksis i VIA's uddannelser (jf. Bilag 2) fremkommer en række eksempler på arbejdet med didaktisk design af digitale læremidler.

Case-materialet adresserer forskellige perspektiver og udfordringer, hvoraf en del kan inspireres af Fibigers tredelte model for didaktisk design (Fibiger, 2020, s. 184). Den tredelte model for didaktisk design korresponderer i et vist omfang med distinktionerne mellem Blended Education (Uddannelsesdesign), Blended Teaching (Didaktisk design) og Blended Learning (Læringsdesign), som gengivet ovenfor.



Figur 5: Fibigers tredelte model for didaktisk design

Pointen her er, at didaktisk design først og fremmest referer til underviserens opgave, men også at der er i lighed med denne opgave tillige vil være didaktiske designprocesser for uddannelse (helhed og organisation) og for de studerendes læreprocesser.

4.2.1 Eksempel 5: Digitale læremidler udfordrer undervisnings- og arbejdsformer

a) Digital organisering: Hybrid uddannelse og undervisning

Med en hybrid uddannelse opstår behov for en række digitale læremidler, der har potentiale til at understøtte undervisnings- og arbejdsformer for fysisk og online inddragelse og deltagelse. (Jf. Case 4)

b) Digital organisering: Online internationalt samarbejde

Didaktisk re-design til online samarbejde foranlediger udvikling af nye digitale produktioner i form af enten erstatninger for nogle af forløbets læremidler eller som investering i fremtidige forløb. (Jf. Case 5)

I begge cases aktualiseres følgende spørgsmål:

Hvorvidt og hvordan kan der opbygges fagligt kvalificeret overblik over digitale læremidler?

Hvordan kan der arbejdes med didaktisk design af de digitale læremidler, der er til rådighed?

Hvordan kan undervisere og studerende opnå viden om og kompetencer til at anvende fagligt relevante digitale læremidler?

4.2.2 Eksempel 6: Teknologiske kompetencer

Udvikling af video-plattform med underviser-producerede undervisningsvideoer i et givet fag afstedkommer behov for udvikling af teknologiske kompetencer (LMS, deling, digital og visuel kommunikation). Det aktualiserer følgende spørgsmål:

Hvordan sikres et fortsat vedligehold og løft af digitale kompetencer ved såvel ordinær drift og opdateringer samt realisering af større systemskifter?

Hvordan deles viden om den enkelte undervisers mulighed for support i forbindelse med større projekter?

(Jf. Case 6)

Digitalisering som drivkraft for didaktisk udvikling

Hvor Covid-19 omlægningen var en disruptiv forstyrrelse, der åbenbarede, at digitalisering i uddannelse og undervisning først og fremmest er en didaktisk udfordring (Madsen, Gottfredsen, & Noer, 2020), giver arbejdet med digitalisering og didaktik i VIA's uddannelser anledning til at anlægge et post-corona perspektiv på digitalisering: Digitalisering er langt fra blot en kortvarig disruption.

Tværtimod vil det være rimeligt at antage, at digitalisering også fremadrettet vil være en permanent og produktiv del af tidssvarende uddannelses- og undervisningspraksis. Forventeligt indebærer det fortsatte og forskellige omkalfatringer af traditionel uddannelses- og undervisningsforståelse og -praksis. Over tid vil det være en øvelse, der må forventes at gå fra at være eksotiske forstyrrelser eller berigelser af arbejdet med uddannelse og undervisning til et mere alment fænomen.

Det kan være en udfordring, der grundlæggende ilter og fornyer didaktikken! Det kan være i et postdigitalt perspektiv (Ryberg, 2021), der stiller kritiske spørgsmål til dikotomier mellem "digital" og "analog" for i stedet at holde fokus på hovedopgaven: Uddannelse og undervisning. I en postdigital didaktik kan digitaliseringsøvelser således vise sig at være en afgørende drivkraft for undervisnings- og uddannelsesudvikling i en lang tidshorisont.

Vi er godt igang i VIA! Der er mange relevante og interessante initiativer, tiltag og processer for digitalisering og didaktisk udvikling. Det ser tillige ud til, at der blandt ledere og undervisere både er ønsker om og velvillighed til at samarbejde og danne netværk om digitalisering og udvikling af uddannelsernes og undervisningens praksis – at vidensdele og lære af hinanden. Vi må derfor antage, at der er basis for at tilgå lokale digitaliseringsinitiativer og -tiltag som drivkraft for didaktisk udvikling med fælles interesse og som en fælles opgave.

4.3 Skitse til ramme for fortsættelse af arbejdet med digitalisering og didaktik i VIA

4.3.1 Formål

Didaktisk kvalificering af VIA's professionsuddannelser med digitalisering som drivkraft.

4.3.2 Faglig ramme

Erfaringer og mode opsamlet i indsatsområde 1.10 i 2020-2021 danner ramme for alle initiativer og tiltag, der finansieres af den ressource, der er afsat til formålet (både nøglefordelte og centrale midler).

4.3.3 Projektgruppens opgave

1. Fortsat didaktisk modellering og inddragelse af faglige og erfaringsbaserede didaktiske modeller for digitalisering i professionsuddannelsernes teori og praksis. Eventuelt også udvikling af modeller i samarbejde med udvalgte uddannelser og aktører.
2. Medgenererende på konkrete didaktiske udviklingsprojekter, hvor digitalisering er drivkraft. Projekter initieres og udvikles i samarbejde med udvalgte uddannelser.
3. Fornyset indsamling og kategorisering af uddannelsernes initiativer og tiltag med henblik på nye samarbejdsflader, netværk og udviklingsprojekter.
4. Inspiration fra eksterne parter (FoU, andre UC's, universiteter etc.) – evt. med henblik på samarbejde og netværk

⇒ *Primo 2022: Skitsen kvalificeres og udformes efterfølgende som kommissorium og grundlag for arbejdet med digitalisering som drivkraft for didaktisk udvikling i VIA's uddannelser.*

4.4 Temaer og perspektiver for fortsat didaktisk udvikling

Den erfaringsbaserede didaktiske modellering giver anledning til at følgende temaer forfølges i VIA's fortsatte arbejde med digitalisering og didaktisk udvikling.

Temaerne udgør en foreløbig status i form af arbejdsnoter for relevante temaer, der på forskellig vis inddrages i arbejdet med 'digitalisering som drivkraft for didaktisk udvikling i VIA's uddannelser'.

4.4.1 Tema 1: Didaktisk udfordring til digitaliseringen?

Indsatsområde 1.10 har i udgangspunktet båret titlen "Digital didaktik". Spørgsmålet er, om det er en retvisende titel? Didaktik kan næppe digitaliseres! Hvad sker, hvis vi vender det rundt? At tilgå digitalisering didaktisk. Da taler vi ikke længere om digital didaktik, men om didaktisk digitalisering.

I det omfang det kan lykkes at gå didaktisk tilværks vendes udfordringen om: Hvilke digitaliseringsinitiativer og -tiltag har didaktikken brug for?

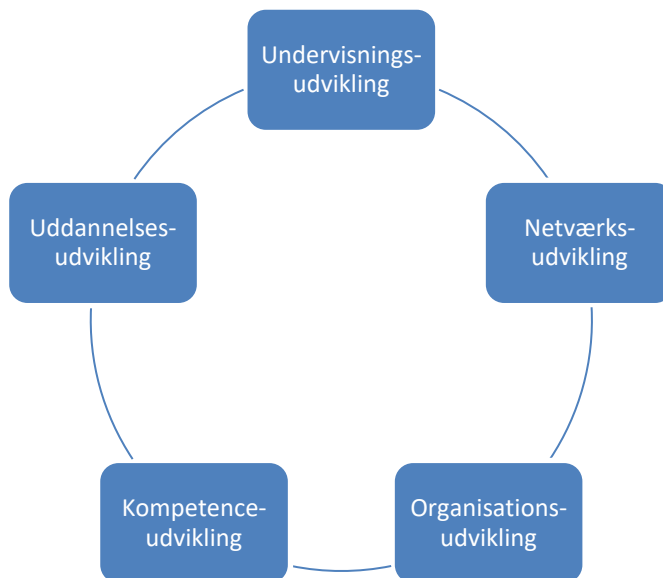
- *“The continual challenge from digital technologies has forced education into the position of following rather than leading innovation, and the academic teaching community needs to gain better control of our use of technology.”*
- *“Because technology is changing both what and how students learn we can only lead educational innovation by being clear about the principles of designing good teaching and learning, and therefore what education needs from technology.”* (Laurillard, 2012, s. 8f.)

4.4.2 Tema 2: Hvad er didaktisk udvikling?

I det omfang VIA's digitaliseringsindsats betragtes som didaktisk udvikling, fordres en afklaring af, hvori didaktisk udvikling består.

I arbejdet med indsatsområde 1.10 har der vist sig et potentiale til, at digitalisering kan være anledning til etablering af uddannelsesdidaktiske udviklingsprojekter med potentiale til et samtidigt arbejde med de fem udviklingsperspektiver:

- Undervisningsudvikling
- Netværksudvikling
- Organisationsudvikling
- Kompetenceudvikling
- Uddannelsesudvikling



Et samtidigt arbejde med de fem udviklingsperspektiver fordrer kvalificeret organisering og procesledelse. Fra de igangværende samarbejder (cases) er der god inspiration fra:

- Pædagoguddannelsen: Eksemplarisk organisering og procesledelse for inddragelse af alle tilrettelæggende aktører i en uddannelse (jf. Case 3)
- Administrationsbacheloruddannelsen: Eksemplarisk for organisering i selvstyreende teams for uddannelsesudvikling (jf. Case 4)
- Ledelse og Vækst: Eksemplarisk for udvikling af fælles fagsprog om digitalisering og didaktik (jf. Case 2)

4.4.3 Tema 3: En fælles og en uddannelsesspecifik mulighed og udfordring

- *The teaching community itself has to contribute to building the knowledge base because it has to develop fast, in response to the rapid change wrought by the technology.*
- *This has to be done collaboratively, in order to achieve the aim of improving practice through building the knowledge base for academic teaching community.”* (Laurillard, 2012, s. 8f.)

VIA's indsatsområde 1.10 og arbejdet med digitalisering og didaktik er i udgangspunktet en indsats, der har fælles og tværgående interesse. Det er relevant og meningsfuldt af mange grunde. I projektgruppens samarbejde med forskellige uddannelser i VIA viser sig således en række udfordringer og forhold, hvor fælles indsats og netværk kan være særdeles meningsfuld.

Der er imidlertid også forskelle! Nogle forskelle er omfattende og grundlæggende – andre handler i højere grad om tilgange og forståelser. Forskellene har ikke hidtil haft eksplicit opmærksomhed i arbejdet med digitalisering og didaktik, men det vil være hensigtsmæssigt, at det reflekteres og inddrages fremadrettet:

- Hvad er alment (almen didaktik og generelle digitaliseringsudfordringer)?
- Hvad er særligt (fx uddannelsesspecifikke forhold, geografi, volumen etc.)?

4.4.4 Tema 4: Digitalisering og didaktik i et postdigitalt perspektiv

Det kan være et udgangspunkt - for udvikling af kriterier for og indkredsning af, hvad digitalisering indebærer og kan betyde i VIA's uddannelser - at arbejde efter et postdigitalt princip, som udfordrer dikotomier som digital/ikke-digital, online/onsite for i stedet at rejse et pædagogisk fokus på didaktiske problemstillinger og principper (frit efter (Ryberg, 2021)).

Store dele af det didaktiske miljø er allerede stærk influeret af digital forbundethed gennem aktørernes forskellige devices (mobiler, tablets, PC'er etc.) og gennem en række læremidler og didaktiske ressourcer. Som oftest er uddannelsernes og undervisningens aktører tilstede i flere samtidige virkeligheder, som både kan være digitale og ikke-digitale. I den forstand er uddannelse og undervisning anno 2022 allerede ganske blended eller hybrid.

Det didaktisk interessante kan imidlertid ikke være at tilgå al uddannelse og al undervisning i samme blendede eller hybride form. Postdigital didaktik må forventelig snarere være koncentreret om det, der uddannes til, og det, der undervises i (uddannelsens og undervisningens opgave, formål, mål, indhold etc.) – og med afsæt heri gøre erfaringer med hvorvidt og hvordan samtidigheder og lokationsuafhængigheder er pædagogisk hensigtsmæssige i givne uddannelser og i forskellige former for undervisningspraksis?

5 Referencer

- Andersen, F. B. (2008). *Tegn er noget vi bestemmer - Evaluering, kvalitet og udvikling i omegnen af SMTTE-tænkningen*. Aarhus: VIA Forlag.
- Andreassen, R., Pedersen, R. R., & Svabo, C. (Red.). (2020). *Digitale liv; Brugere, platforme og selvfremstillinger*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Brodersen, P., Laursen, P. F., Agergaard, K., & Gissel, S. T. (2020). *God og effektiv undervisning*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dohn, N. B., & Hansen, J. J. (Red.). (2016). *Didaktik, design og digitalisering*. Samfundslitteratur.
- Fibiger, J. (2020). *Teknologiforståelser; Filtret ind i og ud af teknologiens verden*. Samfundslitteratur.
- Hachmann, R. (8.. april 2019). *NNU 2019*. Hentet fra Netværk for netbaserede uddannelser: <http://nnu.dk/wp-content/uploads/2019/04/Roland-Hachmann.pdf>
- Hachmann, R. (21.. april 2021). *NNU 2021*. Hentet fra Netværk for netbaserede uddannelser: <http://nnu.dk/wp-content/uploads/2021/05/Roland-Hachmann.pdf>
- Hiim, H., & Hippe, E. (2007). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling*. København: Gyldendal.
- Jank, W., & Meyer, H. (2012). *Didaktiske modeller; Grundbog i didaktik*. København: Gyldendal.
- Larsen, C. A. (1997). Didaktik - Om didaktikken som planlægningsvirksomhed og om dens systematiske placering i pædagogikken. I E. Jensen (Red.), *Didaktiske emner - Belyst gennem 12 artikler af Carl Aage Larsen og C.A. Høeg Larsen*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science - Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. New York: Routledge.
- Lund, J. H., Jepsen, C. B., Nielsen, B. L., Wiskerchen, M., & Hansen, B. D. (2021). Uddannelsen som organisation: - en af tre brikker i puslespillet om uddannelsesudvikling. *Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium for god undervisning og uddannelse*, s. 92-99.
- Madsen, P. H., Gottfredsen, R., & Noer, V. R. (2020). *Med Covid-19 som anledning (Anbefalinger)*. Aarhus: VIA.
- Madsen, P. H., Gottfredsen, R., & Noer, V. R. (2021). *Statusnotat, juni 2021*. Aarhus: VIA's Digitale Transformationsprogram, indsatsområde 1.10.
- Ryberg, T. (21.. april 2021). *NNU 2021*. Hentet fra Netværk for netbaserede uddannelser: <http://nnu.dk/wp-content/uploads/2021/05/Thomas-Ryberg.pdf>
- Toft-Nørgaard, R. (2021). Hybrid undervining og læring: Principper, formater og aktiviteter. (L. Lund, & T. R. Albrechtsen, Red.) *Kognition og pædagogik - tidsskrift om gode læringsmiljøer*(122).
- Valkenburg, W. v., Dijkstra, W. P., Arcos, B. d., Goeman, K., Rompaey, V. v., & Poelmans, S. (2020). *European Maturity Model for Blended Education*. Belgium: EMBED; European Union. Hentet fra <https://embed.eadtu.eu/>

6 Bilag

- Bilag 1: Initiativer og tiltag i VIA's uddannelser 2021 (Grupperingsoversigt)
- Bilag 2: Case-beskrivelser fra udvalgte uddannelser i VIA 2021