

Haugestad, A. & Keeling, C.P. (2024).
Digitalisering, dialog og dannning
i lærerutdanningen. Med engelskfaget
som case. I M.S. Dahle & G.S. Meyer
(Red.), *Danning i digitale praksiser. Digital
danning i barnehage, skole, hjem og fritid*
(s. 135–151). Fagbokforlaget.
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa380309>

9

Digitalisering, dialog og dannning i lærerutdanningen

Med engelskfaget som case

Astrid Haugestad og Charles Paul Keeling

Let's further think of this,
Weigh what convenience both of time and means.
May fit us to our shape.
Shakespeare, *Hamlet*, iv.7

Innledning

Å gi seg i kast med Shakespeare med nye innfallsvinkler kan stå som et bilde på kontinuerlig, selvdrevet faglig utvikling og danning hos studentene. Våre

erfaringer med Shakespeare blir ulike i en bok, i teateret, gjennom podkast, på film eller i et interaktivt videospill. Dialog og meningsutveksling er imidlertid viktig for å kunne danne seg et selvstendig og kritisk perspektiv, slik det også er i enhver læringssituasjon.

Innledningsvis i de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen heter det at studenten både alene og i et profesjonsfellesskap skal utvikle selvstendig handlingskompetanse og kunne ta egne valg, og at alle fag skal inngå i en dannelsingsprosess (UHR, 2018, s. 8). Et av hovedtemaene i praksisstudiet er utvikling av egen læreridentitet og relasjonskompetanse (UHR, 2018, s. 15). Danning kan dermed knyttes til lærerens autonomi og fagkunnskap, men også til dialog og relasjonstenkning. Perspektiver på digitaliseringsprosesser og danning i UH-sektoren fremheves i flere studier (Gran, 2019; Fuglseth, 2018). Nettbaserte undervisningsformer kan knyttes opp mot redusert læring og tap av relasjoner (Abed, 2021; Goth et al., 2020), og det er et ønske om mer samhandling og dialog fra studentene (Haugestad & Keeling, 2020).

Med bakgrunn i studenters erfaringer med ulike kursdesign i lærerutdanningen er intensjonen i dette kapittelet å bidra til bevisstgjøring og refleksjon relatert til danning. Kapittelet setter søkelys på samhandling, sosiale relasjoner, resonans og dialog i et dannelsingsperspektiv og trekker inn det kategoriale dannelsingsaspektet knyttet til autonomi og valgmuligheter (Klafki, 2005).

Digitale læringsmetoder i engelskfaget brukes som case, og studien stiller følgende forskningsspørsmål: *Hvilke oppfatninger om dialog, relasjoner og samhandling kommer til uttrykk hos studenter i møte med digitale kursdesign i engelskfaget, og hvilke implikasjoner synes dette å ha i et dannelsingsperspektiv?*

Etter presentasjon av datamateriale, metode, teori, samt relevante definisjoner av dannelsingsbegrepet, blir funn presentert. Diskusjonen skjer på bakgrunn av funn, teori og relevante dokumenter.

Materiale og metode

Datamaterialet er hentet fra et omfattende fireårig forskningsprosjekt med søkelys på blandet og digital undervisningsdesign i engelsk språk, litteratur og didaktikk i grunnskolelærerutdanningen. Datamaterialet omfatter tilbakemeldinger fra 207 studenter i tre ulike studentgrupper ved fire institusjoner i Norge og i Sverige i 2020–2022 og omhandler digitalt kursdesign

i engelskfaget. Deltakerne i gruppe 1 og 2 hadde forventninger om en nett- og samlingsbasert utdanning, men pandemisituasjonen gjorde at kursene underveis ble heldigitale, noe som kan ha påvirket svarene.

Studentgruppe 1 representerer 33 STEM-studenter som tar et engelskkurs (STEM = Science, Technology, Engineering and Mathematics). Gruppe 2 består av 42 lærere som deltok på videreutdanning i engelsk. Studentgruppe 3 omfatter 132 grunnskolelærerstudenter ved to ulike UH-institusjoner som utelukkende hadde heldigitale forelesninger og nettbasert samarbeid. Der det er hensiktsmessig, skilles det mellom de ulike studentgruppene.

Spørsmålene berører forelesninger, gruppearbeid på og utenfor campus, faglige tilbakemeldinger og bruk av digitale verktøy. Svarene på spørsmål 1–5 utgjør hovedgrunnlaget for dette kapittelet, i tillegg til kommentarer fra spørsmål 10. De tre første spørsmålene omhandler studentenes preferanser for undervisning i en fysisk eller en digital setting, mens spørsmål 4 og 5 setter søkelys på samarbeid, samhandling og praksis.

Studien har brukt Mixed methods, som er et design som bygger på styrkene til både kvantitative og kvalitative metoder (Creswell, 2012, s. 534) og søker flere perspektiver. Hoveddelen av spørreundersøkelsen er kvantitativ for å få mer målbare data (Creswell, 201, s. 14). Gjennom spørsmål 10 hadde studentene anledning til å kommentere spørreundersøkelsen, og signifikante kvalitative data fra informantene ble her samlet inn. Data ble samlet i et anonymt nettbasert program (SurveyMonkey).

Det ble utført en kvantitativ og en kvalitativ dataanalyse som kartla de tre fasene av datainnsamlingen (Survey Monkey). Resultatene fra datainnsamlingen og sammenhengen med aktuell faglitteratur er åpen for tolkning.

Relevant informasjon ble gitt til alle i forkant av prosjektet, og deltakelsen var frivillig. Studentene ble informert om at svarene ville bli brukt i forskning, og at resultatene ville bli anonymisert. Hele prosessen ble registrert og godkjent av SIKT.

Teori

Danningens plass i profesjonsutdanninger omtales blant annet i Dannelsesutvalget (Bostad, 2009) og *Dannelsesaspekter i utdanning* (UHR, 2011). Dette kapittelet setter søkelys på danning i lys av samhandling, relasjoner, resonans, dialog, autonomi og valgmuligheter – knyttet opp mot et digitalt kursdesign.

Danningsbegrepet

Begrepet danning er omfattende og har ingen klar definisjon. I *Dannelses-aspekter i utdanning* (UHR, 2011, s. 8) nevnes syv ulike dannelseskategorier, hvorav to er spesielt relevante for denne studien. Den første, personlig og identitetsutviklende danning, også kalt etisk danning, er at det skapes en ansvarlig holdning hos studenten – og oss andre i relasjon til enkeltmennesker. Den andre er digital danning hvor ikke kun kompetanse og forståelse for digitale muligheter nevnes, men også det å beherske utfordringer relatert til virtuell kommunikasjon som for eksempel fravær av mellommenneskelige relasjoner (UHR, 2011, s. 8).

Høyere utdanning skal med andre ord ikke kun fokusere på kunnskapstilegnelse, men også på danning gjennom personlig utvikling. Danningens vesen kan ifølge Klafki (2005) beskrives som en dialektisk prosess mellom subjektet (eleven) og objektet (kulturen), der individet åpner seg for verden og verden for individet («den dobbeltsidige åpning») (Fuglseth, 2018, s. 54). Bruken av digitalt kursdesign kan derfor ses på ved hjelp av kategorial danningsteori. Et kategoriaalt danningssyn er både innholdsbasert og prosessorientert ved at opplæringen legger vekten på studentenes erfaringer, men også på dialog mellom studenter og lærere (Klafki, 2005). «Ei eventuell omforming av undervisning og læring med digitale ressursar må òg skje kategorialt, og som då bestemmer kva kvalitet skal vere» (Fuglseth, 2018, s. 112).

Selv om ordet danning nevnes innledningsvis i nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning (UHR, 2018), har det liten plass i det enkelte fag. I retningslinjer for engelskfaget 1–7 finnes ikke ordet danning, men under generell kompetanse står det at kandidaten skal kunne reflektere over egen undervisningspraksis og skal kunne arbeide selvstendig og sammen med andre for å tilrettelegge for elevers utvikling og læring (UHR, 2018, s. 32). I skolens læreplaner (Kunnskapsdepartementet, 2017) ser læring ut til å ha blitt det sentrale formålet med utdanningen, og det omtales gjerne som et kvantitativt fenomen som kan tilbys, tilrettelegges for, oppnås og måles i form av «mer» og «bedre» læring. Samtidig har diskusjoner om utdanningens formål og egenverdi kommet i bakgrunnen (Straume, 2016, s. 52). Ordet kompetanse er mye brukt i dagens læreplaner, men et kompetansebasert fokus og rammeverk fører ikke nødvendigvis til dialog og utvikling (Fauskevåg, 2022). At det ser ut til å være en utydelig kommunikasjon

om skolens digitale mandat, synliggjøres også i den sterke fokuseringen på digitale verktøy (Gran, 2019).

Samhandling og sosiale relasjoner

Forhold til andre mennesker gjennom samhandling og sosiale relasjoner er nær knyttet til danning. En praktisk tilnærming til læring betyr at elevene må samhandle med omgivelsene sine for å tilpasse seg og lære (Dewey, 1916). Ifølge Dysthe (2001) og Dysthe, Berhardt og Esbjørn (2012) er dialog og sosial interaksjon gode kjennetegn på læring. Et tap av sosial samhörighet og læringsutbytte gjennom redusert studentdialog og mulighet for læringssamarbeid er noe som fremheves i ulike studier av digitalisert læring (Haugestad & Keeling, 2020; Peimani & Kamalipour, 2021). Bruk av nye redskaper, herunder digitale, ser ut til å endre samspillet og læringsfellesskapet (Dysthe, 2001). Fossland (2015) nevner at digital teknologi har et potensial for å utvikle blant annet nye former for samarbeid i en lærings- og dannelsesprosess.

Resonans og dialog

Begrepet resonans slik det er utviklet og brukt av den tyske sosiologen H. Rosa (2021), forstås som kontakten mellom mennesker gjennom øyekontakt, kroppsspråk og fysisk tilstedeværelse. Gjennom dialogen som oppstår, skjer det en forandring, og det skapes engasjement (Rosa, 2021). En slik forståelse av resonans mellom mennesker berører selve dannelsesbegrepet. I innstillingen fra Dannelsesutvalget (Bostad, 2009) nevnes dialogen som dannelsens sted og som en nødvendighet i profesjonsutdanningene (Lindseth, 2009). Flere studier oppgir at studentene foretrekker å møtes ansikt til ansikt, spesielt i samarbeidsrelaterte grupper (Abed, 2021; Haugestad & Keeling, 2020).

Autonomi og valgmuligheter

Som nevnt over beskrives danningens vesen som en dialektisk og åpen prosess mellom studenten og kulturen (Klafki, 2005). Gjennom et relasjonsperspektiv

på danning er det nærliggende å fremheve at denne åpenheten ikke minst skjer gjennom fysiske møter. På samme måte er autonomi viktig for utviklingen av danning og blir i mange land sett på som lærerens ansvar (Fenner, 2006). Tryggheten som er implisitt i denne autonomien, bygges ikke minst gjennom dialog og resonans.

Begrepet kategorial danning (Klafki, 2005) vektlegger autonomi og handling gjennom valgmuligheter. Kursdesign i utdanningen kan ses i den sammenhengen, og det å åpne for valg av kursdesign er noe som verdsettes av lærerstudenter i eget utdanningsløp (Haugestad & Keeling, 2020). Dette er en dannelsesmulighet i seg selv fordi det åpner et mulighetsrom i møte med studentene. Det samme gjelder asynkrone muligheter og valg av nettbasert kommunikasjon med foreleser i en blandet læringsmodell (Haugestad & Keeling, 2020; Mervat & Salma, 2021; Wilson-Armour, 2020).

Funn

Datamaterialet for å svare på forskningsspørsmål 1 foreligger hovedsakelig i studentenes svar på spørsmål 1–5 og spørsmål 10. Nedenfor følger presentasjon av funnene. Resultatene fra spørsmål 1, 2, 4 og 5 illustreres nedenfor i tabeller. Der studentene ikke ønsket å velge campus eller online som svaralternativ, var alternativet ingen preferanser, altså at studentene ikke anså skillet mellom fysisk og digital som vesentlig for svaret.

Kvantitative tverrsnitts- og langsgående resultater fra nettundersøkelsen presenteres etter spørsmål 4 og 5 i undersøkelsen. Totalt 65 prosent bidro med kommentarer på det åpne spørsmålet (10). Dette refereres til som anekdotiske bevis og ble samlet og analysert i kategorier som pekte på samarbeid, relasjoner, tilbakemeldinger, valgmuligheter i en digital eller fysisk setting.

Litt over halvparten (51 prosent) foretrekker digitale forelesninger, men 68 prosent av lærergruppen (G2) ønsker en campusbasert setting. De kvalitative dataene fra spørsmål 10 antyder flere årsaker til dette. Femten prosent av 135 svar plasserte foreleserne og deres ferdigheter som den viktigste.

Både gruppe 1 og gruppe 2, som opprinnelig var påmeldt campus og/eller nett og samlingsbasert utdanning, uttrykker en markert preferanse for campusbasert læring og undervisning, selv om en tredjedel ønsker nettbaserte forelesninger.

Tabell 9.1 *Undervisning og setting: Spørsmål 1 – Hvilken setting foretrekker du for undervisning/forelesninger?*

	%	Svar	G1	G2 (lærere)	G3 (lærerstud.)
Campus	43	87	47 % (15)	68 % (27)	34 % (35)
Online	51	103	31 % (10)	33 % (13)	61 % (80)
Ingen pref.	11	22	25 % (8)	10 % (4)	8 % (10)
Total	105	212(203)	32 (1)	40 (3)	131 (0)

Den siste gruppen (3) omfatter 132 lærerstudenter ved to ulike UH-institusjoner. Disse hadde klare forventninger om rene nettbaserte kurs grunnet pandemirestriksjoner og hadde heldigitale forelesninger og kun nettbasert samarbeid. Her er preferansen 61 prosent i favør av online forelesninger, men 34 prosent foretrekker campus. Ti prosent hadde ingen preferanser.

Når det gjelder videoopptak av forelesninger (spørsmål 6), kan det nevnes at 74 prosent av studentene oppga dette som nyttig eller veldig nyttig. Her var det liten forskjell mellom de tre gruppene, noe som eventuelt kan ses i sammenheng med preferanser om setting.

Tabell 9.2 *Setting og gruppearbeid: Spørsmål 2 – Hvilken setting foretrekker du for gruppearbeid i klassen?*

	%	Respons	G1	G2	G3
Campus	53	108	48 % (16)	78 % (32)	47 % (60)
Online	35	71	30 % (10)	15 % (6)	43 % (55)
Ingen pref.	12	24	21 % (7)	7 % (3)	11 % (14)
Total	100	203	33 (0)	41 (2)	129 (2)

Med gruppearbeid i klassen menes her et studentledet samarbeid. Totalt ønsker 53 prosent av studentene et fysisk klasserom. Det er verdt å merke seg at i gruppe 2 (lærere) er preferansen for campus 78 prosent. Kvalitative data fra spørsmål 10 peker på at Zoom grupperom er en betydelig faktor,

nevnt av 13 prosent, hvorav 9 prosent er negative. Manglende student-til-student-kontakt nevnes av 10 prosent, samtidig understrekes det at gruppearbeid fungerer best på campus. Samarbeid blir oppgitt som en avgjørende faktor og «enklere», mens fysiske møter «kan ikke undervurderes» ifølge respondentene. Tilsvarende oppgir tre av seks studenter som foretrekker nett, at et forbedret samarbeid er en viktig faktor i preferansen. Det er interessant å se at gruppe 3 (lærerstudenter) viser en knapp preferanse for det campusbaserte klasserommet, samtidig som hver fjerde student ikke har noen spesifikke preferanser.

Spørsmål 3: I hvilken setting fikk du mest muntlig tilbakemelding fra forelesere? Spørsmålets ordlyd og forskerens forklaring kan nok ha blitt oppfattet slik at respondentene kun har svart ut fra utdanningssituasjonen under pandemien og ikke generelt.

I gruppe 2 oppga 70 prosent av respondentene at de kun hadde online. Det vil si at de ikke ga uttrykk for en preferanse, men bare en realitet. Dette gir derfor betydelige skjevheter både når det gjelder grupperesultatet og det samlede resultatet.

Studentene (42 prosent) gir uttrykk for at de fikk flere muntlige tilbakemeldinger på nett fra forelesere, mens 31 prosent her nevner campus. At hele 27 prosent ikke synes det er noen forskjell, åpner opp for en tolkning om at tilbakemeldinger fra forelesere kan virke ubetydelige eller mangelfulle. Anekdotiske bevis, også relatert til spørsmål 3, viser til foreleseren som den viktigste medvirkende faktoren (15 prosent) og mengden muntlig tilbakemelding i grupperom i mindre grad (7 prosent). Chat-funksjonen fremheves også som en god kommunikasjonsmetode og er et viktig anekdotisk bevis.

At 50 prosent i gruppe 2 ser ut til å oppgi en realitet fremfor en preferanse, kan være en bekreftelse på det faktiske kursdesignet, noe som ellers ville gitt en større respons til fordel for campus.

Spørsmålet kan ses i sammenheng med spørsmål 2 da begge omhandler studentsamarbeid, men sistnevnte utenfor klasserommet/campus.

Når det gjelder preferanse for setting, viser svarene her at en fysisk komponent er enda mer kritisk for studentsamarbeid utenfor klassen. 80 prosent foretrekker et fysisk møte for vellykket samarbeid. Faktisk var hele 95 prosent av studentene i gruppe 2 av denne oppfatningen. Gruppeprosjekter fordrer også et godt samarbeid, og de ti prosentene som fremhever mangel på kontakt, ser ut til å lide i denne sammenhengen.

Tabell 9.3 *Setting og tilbakemelding fra medstudenter: Spørsmål 4 – I hvilken setting fikk du flest muntlige tilbakemeldinger fra studenter?*

Tverrsnitt		
Kvalitativt	Spørsmål 10	Longitudinell
41 % mer muntlig feedback fra studenter online/campus*	Breakouts (13 %)	G1 48 % campus
	Gruppeprosjekt (10 %)	G2 50 % online
	Mangel kontakt (10 %)	G3 49 % online

*18 % svarte totalt ingen forskjell

Tabell 9.4 *Setting og gruppearbeid utenfor klasserom: Spørsmål 5 – Hvilken setting foretrekker du for gruppearbeid utenfor klasserommet?*

Tverrsnitt		
Kvalitativt	Spørsmål 10	Longitudinell
80 % fysisk komponent (50 % miks)	Gruppeprosjekt (10 %)	G1 55/27 % miks/campus
	Mangel kontakt (10 %)	G2 53/43 % miks/campus
	Fleksibilitet (8 %)	G3 22 % online

Når det gjelder videoopptak av forelesninger, kan det nevnes at 74 prosent av studentene oppga dette som nyttig eller veldig nyttig. Her var det liten forskjell mellom de tre gruppene, og det kan eventuelt ses i sammenheng med preferanser om setting.

Diskusjon

På bakgrunn av funnene knyttet til studenters oppfatninger, preferanser og erfaringer med et digitalt kursdesign i engelskfaget, drøfter vi her hvilke

implikasjoner dette har i et dannelsesperspektiv. Drøftingen skjer ut fra de nevnte kategoriene samhandling, sosiale relasjoner, resonans og dialog, samt autonomi og valgmuligheter.

Samhandling og sosiale relasjoner

Resultatene fra studien antyder at en fysisk komponent er viktig, spesielt når studentene skal jobbe sammen. Kategorien personlig og identitetsutviklende danning understreker også dette i ansvarliggjøringen av studentens relasjon til enkeltmennesker (UHR, 2011, s. 8). Funnene viser at det er vanskelig å få til god interaksjon synkront i grupper på nett. Samtidig antydes det at gruppearbeid i et digitalt rom blir mer normalisert og foretrekkes av noen studenter.

Når det gjelder dialog mellom student og underviser, er det imidlertid interessant å se at en tredjedel av studentene foretrekker en nettbasert og asynkron dialog. «Jeg tror jeg mente at det var veldig lettvinnt med den chatten – å kunne samarbeide med læreren ved å sende melding der, og så svarer foreleseren når det passer for ham» (Haugestad & Keeling, 2020). Bruken av chatfunksjonen ble også oppfattet som et positivt bidrag.

Det å måtte svare på nett under undervisning foran alle studentene finner mange vanskelig: «... jeg hadde rukket opp handa og spurt i klasserom, men når jeg sitter over nett så – ja, det er noe med det, men jeg gjør bare ikke det» (Haugestad & Keeling, 2020). Dette illustrerer at nettbasert undervisning kan redusere muligheten for dialog med medstudenter, og det er nærliggende å påpeke dialogens betydning for læringsfellesskapet. Samtidig viser funnene at samarbeid mellom foreleser og student fungerer relativt bra når det er nettbasert. Ved å organisere studentene i ulike digitale grupperom er metoden på mange måter nær det fysiske klasserommet.

Etter pandemiperioden er det mye som tyder på at fysisk undervisning og samarbeid savnes av mange. Gjennom en artikkel på Khrono (Hagen, 2022) uttrykker studenter at interaksjon, konsentrasjon og motivasjon er lettere ved fysisk tilstedeværelse. En blandet læringsmodell med fysiske møter foretrekkes klart framfor et rent nettbasert studium i flere studier (Goth et al., 2020; Haugestad & Keeling, 2020). Det synes derfor viktig at UH-sektoren legger til rette for fysisk tilstedeværelse, spesielt når det gjelder studentsamarbeid og dialog.

Resonans og dialog

Dialogen, og ikke minst den fysiske, synes viktig for dannings og er grunnleggende i en profesjonsutdanning (Lindseth, 2009). Mer enn halvparten av studentene og nærmere 80 prosent av lærerne i informantgruppe 2 foretrekker det campusbaserte klasserommet for samhandling og gruppearbeid. Dette ble også klart uttrykt av flere studenter i en tidligere studie (Haugestad & Keeling, 2020): «Når jeg snakker med folk, så er det å snakke ansikt til ansikt en helt annen opplevelse enn det å snakke gjennom en skjerm.», og «Da spør jeg heller dem som sitter rundt meg [...] da ser du de som er der, og du får umiddelbar respons med ansiktuttrykk og alt det – det er litt annerledes.» Gjennom et møte ansikt til ansikt kan det for et flertall av studentene synes enklere å delta, lytte og få erfaringer til å løse felles utfordringer (Dysthe, 2012, s. 223). Her kan resonans og gjenklang hos den andre (Rosa, 2021) gjenkjennes, noe som er vesentlig i et dannelsingsperspektiv. Videre analyse av funnene fortalte oss at av de 103 studentene som foretrakk nettbaserte forelesninger, var det kun 32 prosent som ønsket et utelukkende nettbasert gruppearbeid.

Gruppeprosjekter utenfor klasserommet (spørsmål 5) fordrer et godt samarbeid, og mangel på kontakt med medstudenter oppgis av studentene (10 prosent) som en viktig årsak til manglende samhandling. Dette underbygger implikasjonen om at studentsentrert dialog og samhandling lider betydelig i digitale omgivelser (Haugestad & Keeling, 2020). Gjennom dialog og fysisk tilstedeværelse skjer det en forandring og det skapes engasjement (Rosa, 2021). Viktigheten av resonans mellom mennesker har her en klar nærhet til selve dannelsesbegrepet. Dysthe understreker videre det dialogiske syn på menneskelig kommunikasjon og læring ved å peke på det å være for den andre gjennom den andre (Dysthe, 2001).

Rosa (2021) skriver at dialog gjennom digitale artefakter og skjermer gir mindre resonans og påvirker læringsdialogen negativt. Dette var også erfaringen til mange lærerutdannere og studenter under pandemien med utstrakt bruk av digitale kontaktflater. Samtidig synes det digitale å være et viktig supplement til det dialogiske handlingsrommet.

Autonomi og valgmuligheter

En videoforelesning uten innslag av dialog med studentene synes å være en effektiv måte for læring digitalt. Dette ser også ut til å være en betydelig årsak til den generelle positive responsen på lærersentrert praksis i nettbaserte omgivelser (Haugestad & Keeling, 2020).

Funnene viser at 74 prosent av studentene opplever videoopptak av forelesninger som nyttige. Et flertall i en studie fra Cardiff universitet (Peimani & Kamalipour, 2021) oppgir også videoopptak som nyttige, men understreker samtidig at fysiske forelesninger er bedre.

I Utdanningsforbundets hørings svar til Strategi for digital omstilling i universitets- og høyskolesektoren 2021–2025, ble metodefrihet og den autonome lærer fremhevet i sammenheng med digital kompetanse. Her er dannelsesperspektivet til stede gjennom en understreking av autonomitet og mulighet for videre utvikling (Fenner, 2006).

Selvstendig handlingskompetanse og egne valg fremheves som viktig for lærerstudentene, og dannelsesperspektivet fremheves klart i nasjonale retningslinjer i grunnskolelærerutdanningen. Studenten skal utvikle evnen til å analysere egne og andres holdninger og handlinger gjennom kritisk refleksjon, alene og i et profesjonsfellesskap, og slik utvikle selvstendig handlingskompetanse og kunne ta egne valg (UHR, 2018).

At kunnskapen skal gi innsikt og settes i en sammenheng, fordrer også en tydeliggjøring av sammenhengen mellom fag og danning. Den enkeltes lærers autonomi og fagkunnskap er et nødvendig grunnlag for begge disse valgene. En utvikling av profesjonsfaglig digital kompetanse må derfor skje med fagdidaktiske grep (Fuglseth, 2018). En digital teknologi kan med andre ord brukes der læreren ser at det har en større læringseffekt. Klafkis grunnleggende idé om kategorial danning er at studenten oppnår erkjennelse og handlemuligheter gjennom å møte stoffet (Klafki, 2005).

Fleksibilitet og kursdesign

I undersøkelsen refererte fleksibilitet i de fleste tilfeller til eksterne faktorer som familie, sykdom og små barn. Gjennom den nettbaserte delen opplever mange studenter å ha større kontroll over studiemønstre. Økonomiske og praktiske årsaker ble oppgitt av mange studenter som de viktigste begrun-

nelser for valg av nett- og samlingsbaserte studier eller rene nettstudier. Samtidig peker flere studier på at en blanding av nett og campusbaserte metoder fungerer bra når de er godt integrert (Haugestad & Keeling, 2020; Wilson-Armour, 2020).

Kunnskapsdepartementet hevder i sin strategi for digital omstilling i universitets- og høyskolesektoren (2021) at digitaliseringen driver fram endringer i studievaner og læringspreferanser. Det understrekes at en større fleksibilitet i utdanningen er et mål i seg selv, og at utformingen av studietilbud tar utgangspunkt i den individuelle studentens livssituasjon. Ut fra funnene i datagrunnlaget synes et fravær av fysiske samlinger og undervisning å kunne gå på bekostning av både fag og dannelsingsdimensjonen.

Oppsummering

I forskningsspørsmålet rettet vi fokus mot hvilke oppfatninger om dialog, relasjoner og samhandling som kommer til uttrykk hos studenter i møte med digitale kursdesign i engelskfaget, og hvilke implikasjoner dette synes å ha i et dannelsesperspektiv.

Funnene viser at flere av studentene erfarer få forskjeller mellom campus og nett når det gjelder forelesninger, samarbeid og dialog med lærer, samt egen læring. Det er imidlertid en forskjell i tilbakemeldingene fra de ulike gruppene, hvorav lærergruppen (G2) er den som sterkest betoner viktigheten av fysisk tilstedeværelse. Dette synes å ha implikasjoner for *dannelsesperspektivet* i grunnskolelærerutdanningen hvor relasjonskompetanse nevnes i sammenheng med utvikling av læreridentitet (UHR, 2018, s. 16), og alle fagene i utdanningen skal inngå i en dannelsesprosess (UHR, 2018, s. 8).

Når det gjelder studentsamarbeid, både faglig og rent organisatorisk, er campus og fysisk tilstedeværelse en klar vinner. Når campus og nett blir sammenlignet, oppgir 67 prosent at tilstedeværelse på campus og det å skape og opprettholde sosiale *relasjoner* er viktig for både samarbeid og læring. Færre enn 17 prosent foretrekker en nettbasert studentdialog. Samtidig er fleksibilitet en vesentlig faktor. Når fleksibilitet oppleves som mindre viktig, ser campus ut til å være den foretrukne arena.

Det kategoriale danningssynet legger vekt på studentenes erfaringer og valgmuligheter, men også på *dialogen*, både studenter imellom og mellom

studenter og lærere (Klafki, 2005). Funnene tydeliggjør den grunnleggende betydningen av dialog på en fysisk campus og implikasjonene dette kan ha for et flertall av studentene i et lærings- og dannelsperspektiv.

Det er et mål at «studenten har tilgang til et moderne, personlig læringsmiljø som legger til rette for individuelle læringsopplegg, effektivitet, *samhandling* og fleksibilitet i studiene» (Kunnskapsdepartementet, 2017). En undervisningssituasjon påvirkes også av konteksten, der rommets fysiske eller digitale rammer strukturerer kommunikasjonen mellom foreleser og student. Funnene impliserer at undervisning som kun baserer seg på digital dialog med studentene, lett vil kunne utfordres av manglende respons og sosial interaksjon.

Kunnskap om og samarbeid i digitale rom har blitt stadig mer akseptert som en del av et utdanningsløp, og det rapporteres lite om tap av muntlig tilbakemelding. Denne studien viser imidlertid at mange studenter savner kontakt med andre studenter og sliter med et effektivt samarbeid. *Resonansen* (Rosa, 2021), *dialogen* og *samhandlingen* ved ikke-digitale undervisningsformer oppfattes som viktige for fag og danning.

Når det gjelder implikasjoner i et *dannelsperspektiv*, synes en viss fysisk komponent å være ønskelig, selv i nettbaserte kurs, spesielt når det gjelder studentsamarbeid. Det synes derfor viktig at UH-sektoren legger til rette for studentsamarbeid og dialog der det er mulig med fysisk tilstedeværelse.

Som lærerutdannere kan vi være med på å utvikle våre egne fagfelt ved å utnytte de digitale mulighetene der de skaper en faglig utvikling. Når bruken av tilgjengelig digital teknologi kan legge til rette for mer refleksjon og nye former for samarbeid (Fossland, 2015), vil det kunne være et potensial for å støtte studentenes lærings- og dannelsprosess. Samtidig reduserer ikke dette verdien av et sterkt faglig og sosialt fellesskap på campus. Funnene impliserer at menneskelige møter vanskelig kan erstattes av digitale flater i et pedagogisk læringsmiljø hvor *dialog*, *relasjoner* og *samhandling* knyttes til *læring* og *danning*.

Shakespeares verker er fremdeles aktuelle i engelskfaget og krever en stadig fornyet forståelse for det universelle ved å være menneske. En studie i blandet læring om Shakespeare (Mervat & Salma, 2021) viser til positive resultater når det gjelder studentenes oppfatning av ulike digitale læringsformer. Digitale plattformer og videospill fremstiller ulike versjoner av «Shakespeare» og kan dermed bidra til økt forståelse og gi nye perspektiver. En større vekt på sammenhengen mellom danning og fag i en digital setting vil muliggjøre

en kombinasjon av både pedagogisk innovasjon og faglig fordypning. I en profesjonsutdanning som grunnskolelærerutdanningen er det alltid viktig at fagene settes i et dannelsesperspektiv som fremmer menneskelig dialog og samhandling.

Referanser

- Abed, T. B. B. (2021). Investigating EFL students' preferences and beliefs about online vs. face-to-face learning at Birzeit University. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 16(3), 73–94.
- Bostad, I. (2009). Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. *Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning, Universitetet i Bergen*. <https://w2.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>
- Creswell, J. (2012). *Education Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Person Education.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Macmillan Company.
- Dysthe, O. & Igland, M.-A. (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*, s. 73–90. Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Bernhardt, N. & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom*. Fagbokforlaget.
- Fauskevåg, O. (2022). Vil læreplanen bidra til danning av elevane? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 109–123. <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/3739/6421>
- Fenner, A.-B. (2006). Learner autonomy. I A.-B. Fenner & D. Newby (Red.), *Coherence of Principles, Cohesion of Competences: Exploring Theories and Designing Materials for Teacher Education*, s. 27–39. Strasbourg: Council of Europe. https://archive.ecml.at/mtp2/publications/C1_CoCoCoP.pdf
- Fossland, T. (2015). *Digitale læringsformer i høyere utdanning*. Universitetsforlaget.
- Fuglseth, K. S. (Red.). (2018). *Kategorial dannning og bruk av IKT i undervisning*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/97882150294502018>
- Goth, U., Holovchuk, S., Jermstad, L. K. & Jokstad, G. S. (2020). Nærhet, eller distanse? Lærerstudenters erfaringer med Zoomundervisning under Covid-19. I U. S. Goth, L. K. Jermstad (red.) *Fra barnehage til voksenliv: utdanning, didaktikk og verdi*, s. 194–208. Novus forlag.
- Gran, L. (2019). Digital Bildung from a teacher's perspective. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(2), 104–113. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20020317.2019.1615368>
- Hagen, H. B. (2022, 24. januar). Nå fylles auditoriene igjen: – Lærer mye bedre. *Khrono*. <https://khrono.no/na-fylles-auditoriene-igjen-laerer-mye-bedre/654750>
- Haugestad, A. & Keeling, C. P. (2020). Digital Student Preferences: a study of blended learning in Norwegian higher education. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning (NJLTL)*, 8(2), 89–112. <https://doi.org/10.46364/njmlm.v8i2.765>
- Haugestad, A. & Keeling, C. P. (2021). Digitalisert undervisning i lærerutdanningen. *Bedre skole*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/05/27/BedreSkole-01-2021-nett.pdf>
- Haugestad, A. & Keeling, C. P. (2022). Student Digital Preferences in Higher Education before and during the Covid-19 Pandemic. *Future of Education*
- Klafki, W. (2005). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Forlaget Klim.

- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet (2021). *Strategi for digital omstilling i universitets- og høyskolesektoren 2021–2025*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/strategi-for-digital-omstilling-i-universitets-og-hoyskolesektoren/id2870981/>
- Lindseth, A. (2009). Dannelsens plass i profesjonsutdanninger. I *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning*, s. 21–27. Universitetet i Bergen.
- Mervat, S. S. & Salma, M. A. (2021). Shakespeare in Blended Learning Mode. *The International Journal of Humanities & Social Studies*, 9(2).
- Peimani, N. & Kamalipour, H. (2021). Online education in the post COVID-19 era: Students' perception and learning experience. *Education Sciences*, 11(10), 633.
- Rosa, H. (2021). *Resonans – en sosiologi om forholdet til verden*. Saxo.
- Shakespeare, W. (1603). *Hamlet*. 4. akt, scene 7.
- Straume, I. (2016). Danningens betydning i pedagogisk teori. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 5(1), 3–17. <https://doi.org/10.7146/spf.v5i1.23133>
- SurveyMonkey (2022). <https://no.surveymonkey.com>
- Universitets- og høyskolerådet (2011). *Dannelsesaspekter i utdanning*. https://www.uhr.no/_f/p1/iebab879-62ba-41c0-bb7a-2e89717edce2/dannelserapportendelig.pdf
- Universitets- og høyskolerådet (2018). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1–7, rev. 2018*. https://www.uhr.no/_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7_fin.pdf
- Wilson-Armour, C. (2020). Reconceptualizing Blended Learning in as a Teaching Strategy for English Language Learners. *Mextesol Journal*, 44(4).