

Roskilde Universitet

E-læring

Psykologi – Institut for Mennesker og Teknologi

Julian Egedal Winther, 58029 • Kasper Olsson, 61388 •
Lukas Christensen, 55052 • Sabrina Usto, 61968 • Sümeyye Inal, 61976

Afleveret d. 2. januar 2019

Antal tegn: 182.123

Abstract

In this project we apply critical psychology and Actor-Network Theory (ANT) to examine students' motives for choosing to study courses via the educational form called flex at our case institution, how this study form fits into their everyday life, and which opportunities and limitations flex contains. Based on our dual theoretical perspective, we analyse aspects of flex that are pertinent to our areas of interest. Flex courses require students to hand in fourteen assignments and attend four mandatory class sessions on the school every semester. Apart from these requirements, students are free to manage their studies how they see fit. Students generally choose to study flex due to the flexibility in the education and because of obligations in other life contexts. Flex students only engage socially with each other as long as it regards educational matters. Students perceive some inflexibility in the flex structure, as deregistration from a course implies difficulties to retake the course or move on to the next educational level. In terms of the technological elements embedded in flex courses, we identified different types of networks, which we divided into three categories; (1) the professional use, (2) the social use, and (3) the invisible networks.

In the final part of our project, we discuss our findings, present our conclusion and offer suggestions for future research.

Indhold

Indfaldsvinklen til projektet.....	3
E-læring.....	3
Vores motivation for e-læring	4
Problemformulering	4
Afgrænsning	5
Metodiske overvejelser	6
Adgang til feltet	6
Præsentation af empiri.....	6
Videnskabsteoretisk ramme.....	7
Kritisk psykologi.....	7
Aktør-netværksteori	8
Kritisk psykologi i samspil med ANT	10
Videnskabsteoretisk refleksion over metodetilgang.....	10
Deltagende observation	11
Videnskabsteoretisk refleksion over deltagende observation	17
Interview.....	18
Videnskabsteoretisk refleksion over semistrukturerede interviews.....	20
Etiske overvejelser.....	21
Teori.....	22
Kritisk psykologi.....	22
Daglig livsførelse.....	22
Handlesammenhænge.....	23
Handlemuligheder og handlebegrænsninger.....	24
De digitale teknologiers betydning for flex	25
Aktør-Netværksteori.....	28
Aktanter	29
Netværk	30
Translation.....	31
Blackbox.....	31
ANT's rolle i det psykologiske	32
Databehandling	34
Meningskondensering af empirien.....	34
Analysetemaer.....	34

Præsentation af informanter.....	35
Kritisk psykologisk og ANT-inspireret analyse	37
Kursisternes daglige livsførelse	37
Betydning af fællesskaber for Liva og Anders	40
Fagenes betydning.....	44
Kendetegn ved flex	47
For kursisterne.....	47
For underviserne	53
Det ufleksible ved flex	54
Personlige egenskaber.....	57
Det teknologiske element	59
Den faglige brug af teknologien	59
Den sociale brug af teknologien	63
De usynlige netværk	66
Diskussion	69
Hvordan påvirker teknologierne relationerne?.....	69
Betydningen af de identificerede muligheder og begrænsninger på flex.....	71
Konklusion	74
Perspektivering.....	76
Litteraturliste	77

Indfaldsvinklen til projektet

E-læring

Selvom forskningen og fokuset på e-læring herhjemme er forholdsvis nyt, så er det et felt, som har været under udvikling siden starten af år 2000, særligt i Amerika. På daværende tidspunkt var det overordnede fokus inden for feltet på motivationen hos den lærende (Clem, 2004; Clark, 2002; Taran, 2005), såvel som hvordan de digitale teknologier bedst muligt kunne designes til at understøtte læring og bruges i konkrete undervisningssituationer (Mayer, 2001; Clark & Mayer, 2003). Her var det særligt den amerikanske professor i pædagogisk psykologi Richard Mayer og Ruth Clark, som havde den største indflydelse på området og, som selv arbejdede med begreberne Multimedia learning samt e-Learning. Disse forskere var med til at vise, at e-læring var mere abstrakt end forståelsen af, hvad læring var, men at elementer som udarbejdelse af e-læringsteknologier (designeteorier), kognitiv psykologi (motivation) og pædagogisk psykologi (undervisningsplaner og underviserroller) alle spiller en væsentlig rolle inden for dette felt, hvilket er med til at gøre e-læring til et flerspektret felt. Senere har fænomenet e-læring fundet sin plads i det danske uddannelsessystem, hvor vi i den seneste årrække har set mere omfattende rapporter til at beskrive dette (Rambøll, 2016; Pasgaard, 2012). Hvad vi ser gennem disse rapporter er, at der er forskellige undergrene af e-læring, heriblandt ses definitioner som blended learning, teknologi-understøttet undervisning og fjernundervisning blive hyppigt brugt (Rambøll, 2016), men også begreber som flex-undervisning bliver anvendt. Disse forskellige definitioner er med at gøre e-læring til et mangfoldigt og multidimensionalt begreb, som anvendes forskelligt fra sted til sted. Ydermere ser vi, hvordan definitionerne bliver brugt løst. Eksempelvis bliver blended learning defineret som “når ca. 20-94 procent af samværstimerne/undervisningstimerne gennemføres som netbaseret undervisning og online-forum” (Rambøll, 2016, p. 1). Samtidigt har det også vist sig, at der ikke har været konsensus om, hvilke teknologier som bliver brugt i en e-læringsammenhæng, hvor teknologier som Skype, Lync og NetMeeting bliver nævnt i en rapport over brugte teknologier (Pasgaard, 2012). Der synes altså at være en uklarhed over, præcist hvad en e-læringsuddannelse indebærer, hvilke strategier der er bedst at anvende i udarbejdelsen af disse (Rambøll, 2016), samt hvilke muligheder der er ved disse. En ting som dog er klart er, at e-læring stiller nogle helt særlige krav til både de forskellige institutioner og undervisere, men bestemt også for de enkelte elever.

Vores motivation for e-læring

I dette psykologiske projekt ønskes det at undersøge e-læringens betydning i en uddannelsessammenhæng. Bevæggrunden for at vælge netop dette genstandsfelt med denne vinkel er formet af en undren over, at flere og flere uddannelser i dag udbydes som e-læring, indeholdende omsorgs-, pleje- og lederuddannelser med videre, der kan tages, som de selv formulerer det, ”100 procent online” (Web 1). Indledningsvist har vi i projektet undret os over, at der uddannes til eksempelvis disse områder medieret gennem teknologier som computere. Kan eksempelvis personlig pleje læres online, og kan færdigheder og kompetencer inden for sådanne områder vurderes gennem en eksamen over Skype?

I forlængelse af dette har vores interesser centreret sig om e-læringens betydning for læring og motivation. Hvilken betydning har eksempelvis det sociale (klasse)fællesskab, eller mangel på samme? Er der et socialt fællesskab, den enkelte kan læne sig tilbage i, når noget bliver svært, på en uddannelse organiseret som e-læring?

Vi har ud fra egne indledende undersøgelser til projektet konstateret et større frafald på uddannelser udbudt som e-læring/fjernstudium end på samme uddannelser udbudt som fremmødeundervisning. Endvidere har vores indledende research herunder telefonsamtale med uddannelsesinstitutionen indeholdt udmeldinger som: »[om e-læringsstuderende] De falder fra som fluer«. Hermed havde motivationen tillige sit udgangspunkt i en frafaldsproblematik, som er en økonomisk byrde for samfundet og går imod intentionerne og visionerne om digitalisering og fleksibilitet i uddannelsessammenhæng, ligesom det givetvis kan være en ubehagelig og kontraproduktiv erfaring for det enkelte subjekt at måtte droppe ud af en uddannelse.

Dermed tager vores interesser og projektets opmærksomhed udgangspunkt i en kritisk psykologisk kontekst med fokus på en hverdagslivssammenhæng, der leder til følgende problemformulering.

Problemformulering

Hvorfor tilvælger kursister flex-undervisning, og hvordan passer den ind i deres daglige livsførelse? Endvidere, hvilke muligheder og begrænsninger medfører strukturen i flex-formen for kursisterne?

Afgrænsning

Med afsæt i ovenstående ønsker vi i projektet at undersøge flex som fænomen, og hvilken betydning det har for kursisterne. Hvilke handlemuligheder og begrænsninger der kan ligge i at anvende den teknologi i interaktion med mennesker. På denne baggrund ønskes det ud fra kritisk psykologi at undersøge nogle kursisters erfaringer og oplevelser med flexundervisningen, samt hvordan denne undervisningsform passer ind deres daglige livsførelse. Ydermere medvirker kritisk psykologi til at styre vores empiriskabelse og strukturen af selve projektrapporten – eksempelvis ved at designe interviewguiden i retning af at være orienteret mod informantens hverdagsliv. Derudover vil vi gennem inddragelse af idéerne og begrebsapparatet fra aktør-netværksteori (ANT) kaste lys over eksempelvis de hybride netværk bestående af mennesker og deres computere. Således har vi valgt netop denne vinkel i projektet ud fra en idé om, at ANT, inden for rammerne af kritisk psykologi, kan have en betydningsfuld videnskabelig udsigelseskraft med hensyn til menneske teknologi-interaktion.

Metodiske overvejelser

I følgende afsnit vil vores overordnede metodiske overvejelser blive diskuteret. Derudover vil vi beskrive vores overvejelser vedrørende empiriskabelse, som blev brugt til at undersøge, hvordan undervisningen på flex foregår, og kursisternes oplevelse af at deltage i flex.

Adgang til felten

Vi startede med at kontakte adskillige uddannelsessteder, der udbød e-læring, men kun et enkelt sted var interesseret i at have os på besøg. Flere institutioner gav os afslag med vægtlægnings på, at de lige nu var ved at omtænke og omstrukturere deres måde at bruge e-læring på. Institutionen, der bød os velkommen, orienterede os om, at de ikke selv havde den overbevisning, at alt deres fjernstudieorienterede kørte optimalt – faktisk var de i en konstant forandringsproces, hvor de hele tiden forsøgte at justere og ændre med henblik på at gøre det bedre. Men vi var velkomne, og det var for at hjælpe os. Med andre ord ønskede de ikke nogen konsulentfunktion eller lignende fra os, ligesom det heller ikke virkede som om, de havde en særlig interesse i at påvirke projektrapporten eller forskningsfeltet i nogen bestemt retning.

Før observationernes start, efter vores indledende telefonsamtale med institutionen, sendte vi et infobrev ud til dem for at give dem en klar idé om, hvad vi ønskede at gøre, samt hvad vores formål var med vores observationer og interviews (Se eventuelt Bilag 1).

Præsentation af empiri

Vi har i projektet skabt empiri gennem observationer og interview. Vi har i alt foretaget fire observationer, tre i uge 43 og en i uge 44. Vi har observeret 4 forskellige kurser, henholdsvis; Religion C, Religion B, Dansk A og Geografi C. Vi har som udgangspunkt valgt at være to af sted til hver observation, primært af den grund, at vi har forsøgt at tilrettelægge det inden for alle i gruppens tidsramme, og med det ønske at alle kommer ud og observere mindst én gang. Af uforudsete pragmatiske grunde valgte vi dog kun at være én til stede og observere under begge religion-kursusgange. Alle kursusgangene lå i tidsrummet 16.05-19.55, og vi var til stede under hele undervisningsperioden.

Vi har afholdt tre interview; et i uge 45, et i uge 46 og det sidste i uge 48. Disse blev foretaget efter deres ønske, hvilket betyder at der har været forskellige tids- og lokationsrammer. Vi interviewede to studerende, en kontorfuldmægtig og lederen af studievejledningen. De to studerende rekrutterede vi gennem vores observationer, fra to forskellige observationer. Det ene interview blev afholdt over Skype af en enkelt fra gruppen, det andet blev afholdt over fysisk fremmøde i et lokale på skolen, her også kun af et enkelt gruppemedlem. Det sidste interview, i uge 48, blev afholdt af fire gruppemedlemmer, og her deltog to informanter, som blev interviewet samtidigt (studievejleder og den kontorfuldmægtige) og over fysisk fremmøde efter deres ønske. Hvert interview varede cirka én time.

Videnskabsteoretisk ramme

I dette afsnit vil der redegøres for projektets overordnede videnskabsteoretiske ramme - den kritiske psykologi - hvilket vi gør ud fra den tyske psykolog Klaus Holzkamps optik (1927 – 1995). Ydermere vil vi beskrive den videnskabsteoretisk vinkel, som ANT placerer sig under. Til at gøre dette vil vi inddrage sociologiprofessor John Law. Vi vil derefter opridse nogle af de problematikker, der kan være ved at inddrage begge disse teoretiske tilgange. I slutningen af afsnittet vil vi beskrive vores refleksioner over valg samt udførelse af vores empiriskabende metoder, her det kvalitative interview samt observationsstudie. Vi vil beskrive, hvordan disse metoder passer ind i vores videnskabsteoretiske ramme, samt hvordan vi har forsøgt at kvalitetssikre metoderne.

Kritisk psykologi

Kritisk psykologi blev udviklet af forskellige psykologer i slutningen af 1960'erne ved Det Frie Universitet i Vestberlin, Tyskland (Jartoft, 1996, p. 182). Holzkamp betragtes som en af hovedpersonerne inden for den kritiske psykologis udvikling (Jartoft, 1996, p. 182). I Danmark har flere forskere også arbejdet med den kritiske psykologi. Det er herunder værd at nævne Dreier, der er en af de førende inden for kritisk psykologi i en dansk kontekst. I 1979 udgav Dreier blandt andet bogen med titlen "Den Kritiske Psykologi". Den kritiske psykologi blev udviklet i opposition til positivismen, samt andre traditionelle psykologiske retninger såsom psykoanalysen, den humanistiske psykologi og den behavioristiske tilgang (Jartoft, 1996). Den kritiske psykologi kaldes også, det subjektvidenskabelige paradigme (Jartoft, 1996, p. 182), da den gør op med at skabe viden

ud fra et tredjepersonsperspektiv. I kritisk psykologi er det mennesket, dets handlinger og dets subjektive begrundelser, betydninger og betingelser, der er i centrum (Jartoft, 1996, p. 204-205).

Schraube peger på, hvordan ethvert menneske har sine egne grunde til at handle, som bygger på førstepersonsperspektivet, der både er personligt og samfundsmæssigt. Endvidere at de personlige og samfundsmæssige forhold har indflydelse på subjektets grunde til at handle:

Hence we each have reasons for our actions (they are not reactions to conditioned stimuli) and these are based in our first-person perspective, which is personal and societal at once, because structures of social meaning, i.e. the pertinent conditions, flow into the premises for each person's subjective reasons for action. (Motzkau & Schraube, 2015, p. 282).

Ifølge Vibeke Jartoft bygger Holzkamps kritiske psykologi på det videnskabsteoretiske fundament historisk dialektisk-materialisme, der forsøger at gøre op med dualismer og deterministiske forståelser af individ og samfund. Materialisme refererer til den omgivende verden, herunder de objektive betingelser, eksisterer uafhængigt af vor bevidsthed og forud for os (Mørck, 2006, p. 260). Mens historien henviser til menneskeartens samfundshistoriske udvikling. Den historiske dialektiske-materialisme indbefatter, at mennesket og verden gensidigt påvirker hinanden (Jartoft, 1996, p. 182). Der er således tale om et vekselvirkende forhold, hvor mennesket ikke er determineret af de samfundsmæssige betingelser, men også selv er med til at medkonstruere de objektive betingelser. Med andre ord er mennesket et væsen, der tænker, føler og handler i relation til andre og på baggrund af de givne samfundsmæssige betingelser. Således finder menneskelig udvikling altid sted i udveksling med andre mennesker og med omverdenen (Jartoft, 1996, p. 182).

Aktør-netværksteori

Aktør-netværksteori (ANT) udsprang i starten af 1980, her først udarbejdet og rammesat af Michel Callon og senere hen videreudviklet af Latour (Law, 2008). Her forsøgte både Callon og Latour at ophæve skellet mellem mennesker og teknologi, natur og socialvidenskab, og en reduktion og ligestilling af alle handlende aktanter. Som Law uddyber så:

First, it is possible to describe actor-network theory in the abstract [...]. But this misses the point because it is not abstract but is grounded in empirical case-studies. We can only understand the approach if we have a sense of those case-studies and how these work in practice (Law, 2008, p. 141).

Fokuspunktet i ANT bliver altså det empiriske og ikke det teoretiske til trods for, at navnet indikerer det omvendte. Det er en beskrivelse af, hvordan relationer mellem aktører, eller aktanter, som bliver brugt parallelt med aktørbegrebet, skabes, eller hvordan de ikke skabes. Som Law uddyber, så skal ANT ses som; “as a form, one of several, of material semiotics, it is better understood as a toolkit for telling interesting stories about, and interfering in, those relations” (Law, 2008, p. 141-142). Det er netop denne interesse i relationer og materialitet, som kobler ANT sammen med poststrukturalismens videnskabsteoretiske forståelse. Med ANT hævdes der, at alt kan ses som relationelt, alt der sker i en praksis, som i øvrigt ofte har en rodet karakter, samt alle skrevne tekster, da de også kommer et sted fra og fortæller historier om specifikke relationer (Law, 2008). Det vigtige er bare at huske, at ANT altid udspringer i det empiriske, og ikke det abstrakte, hvilket er den forståelse Law bruger til at sammenkoble ANT med poststrukturalismen:

My final contextual suggestion is that actor network theory can also be understood as an empirical version of poststructuralism. For instance, “actor networks” can be seen as scaled-down versions of Michel Foucault’s discourses or epistemes. Foucault asks us to attend to the productively strategic and relational character of epochal epistemes. The actor network approach asks us to explore the strategic, relational, and productive character of particular, smaller-scale, heterogeneous actor networks. (Law, 2008, p. 145).

Indenfor ANT’s ramme bliver fokus herved ikke på det indre i subjektet, men derimod de ydre strukturer, som subjektet er en del af. Viden skabes ved at studere disse strukturer, og en forståelse af verden findes i de netværk, der bliver formet gennem disse strukturer. Det er derfor, ANT arbejder med begreber som *semiotisk relationalitet*, *heterogenitet*, *materialitet* samt i et vis udstræk *magt*, som også kan hævdes at være lånt fra Foucault. Også begreber som *rum* og *størrelse* [space and scale] spiller en central rolle inden for denne ramme (Law, 2008). Så selvom ANT i høj grad trækker på det empiriske, så bevæges der ikke tæt nok på et subjekt i ønske om at forstå, hvad der lige præcis definerer dette subjekt, men derimod hvilken rolle subjektet, eller aktanten, spiller for det netværk

det er en del af. Hvordan det er med til at forme netværket og give kraft til netværk, og modsat hvordan netværket giver kraft til den enkelte aktant.

Kritisk psykologi i samspil med ANT

De to videnskabsteoretiske retninger kan godt virke forholdsvis inkompatible, da der er en central forskel i særligt subjektforståelsen. Som set i ovenstående afsnit er omdrejningspunktet i kritisk psykologi selve mennesket, her hvordan det handler, samt de subjektive bevæggrunde. Viden ses som eksisterende i selve mennesket som den handlende deltager. ANT har et radikalt anderledes subjektsyn, hvor mennesket ses på lige fod med objekter, og dets subjektive bevæggrunde er ikke interessante. Det interessante er derimod, hvad mennesket er forbundet med, og hvordan de er forbundet. Denne radikale forskel gør, at vi har fundet os nødsaget til at lade den ene retning stå mere centralt i vores projekt, og lade den anden være et supplement. Vi har valgt at lade kritisk psykologi være den centrale videnskabsteoretiske retning i projektet. Vi vil derfor benytte den kritiske psykologis begrebsapparat til at forstå, hvordan kursister selv oplever at være en del af en flex-ordning. ANT's begrebsapparat vil her inddrages til beskrive og forstå det, der sker omkring kursisterne, særligt den indflydelse de teknologiske redskaber har i en flex-ordning. Vi er bevidste om, at ANT overordnet kan ses som en socialvidenskabelig metode, fordi den netop er udviklet af sociologiske professorer og derfor oprindeligt ikke er ment til brug i psykologisk forskning. Vi har dog vurderet, at ANT kan belyse særlige dele af praksissen på flex, som kritisk psykologi ikke gør.

Videnskabsteoretisk refleksion over metodetilgang

Eftersom den overordnede ramme for vores projekt er den kritiske psykologi, er det vigtigt, at vi ved udførelse af vores empiriskabende metoder indtænker denne subjektforståelse ind i vores tilgang.

En metodetilgang som har været kendt for at tage afsæt i den kritiske psykologiske ramme er praksisforskning, netop fordi man gennem den forsøger at forstå den praksis, subjektet er en del af. Vi har derfor i dette projekt været inspireret af denne metodiske tilgang. Selvom der har været en gennemgående kritik af den metodiske del af den kritiske psykologi, så mener Dreier (2003) stadigvæk, at der er styrker i denne type metodikker, som han selv skriver:

Some believe that to include a subjective perspective necessarily leads to methodological individualism. This is not the case. The "science of the subject", as developed in critical psychology, allows us to break out of that unfortunate trap by combining the subjective perspective of individuals with conceptions about the encompassing social practice in which subjects participate (Dreier, 2003, p. 12).

Dette synspunkt er det, praksisforskning trækker på som metodik (Morin, 2009). Som Morin beskriver så ses praksisforskning som et opgør med mere traditionel forskning, hvor forskning og praksis holdes opdelt, her set blandt andet i den klassiske positivistiske tradition. I stedet forstås viden som situeret og lokaliseret i den sociale praksis (Morin, 2009). Morin beskriver dette således:

Viden skabes og udvikles i praksis gennem samarbejde, involvering og engagement i forhold til særlige problematikker og/eller dilemmaer. Viden er dermed også i særdeleshed konkret forankret – dvs. at viden altid udspringer af en særlig involvering et eller flere særlige steder – vi kan sige, at viden dermed er kontekstuel situeret (Morin, 2009, p. 106).

Det er på baggrund af denne tankegang, vi har foretaget vores metodevalg. Det har været vigtigt at komme tæt på de studerendes og undervisernes praksis, opleve og beskrive de hændelser som udspringer i konteksten. Hertil har vi vurderet, at det kvalitative interview, samt observationer med en høj deltagelse fra vores side, ville give os et godt udbytte inden for den kritisk psykologiske ramme.

Deltagende observation

I dette afsnit vil vi beskrive, hvordan vi har udført vores observationsstudier. Vi vil have et fokus på forskellige observationsmetoder og hertil beskrive hvilke fordele, såvel som ulemper, der er ved at gøre brug af den valgte observationsmetode. Vi vil i afsnittet tage afsæt i den metodeteori, Kristiansen og Krogstrup (1999) har udarbejdet og deres beskrivelse af deltagende observation som metode. Til sidst i afsnittet vil vi opridse nogle af de ting, forskeren skal være opmærksom på ved at bruge observationsstudier i sin forskning.

En grundlæggende fordel ved observationsstudier, særligt inden for den psykologiske tradition, er fordelene ved at kunne opfange naturligt forekommende adfærd (Kristiansen & Krogstrup, 1999, p.

29). Observationsstudier giver forskeren muligheden for at opfange forskellige betydningsfulde hændelser ved kombination af flere af sine sanser. Denne forståelse af observationsstudier har været med til at skabe en dikotomi blandt psykologiske forskere. På den ene side er der det klassiske laboratorieforsøg, hvor forskeren skaber et kunstigt rum, som deltagerne bliver observeret i. Heri forsøges det uforudsete at reduceres, såvel som et ønske om en minimal utilsigtet påvirkning (Kristiansen & Krogstrup, 1999, p. 47). Fordelen ved denne type observationsstudie er, at der er en bedre kontrol af observationsmiljøet. Samtidigt kan man også argumentere for, at forskeren kan observere en vis række naturlige hændelser/reaktioner. Ulempen ved denne type observationsstudie er dog, at observationerne får en mere lukket karakter. Den anden side af dikotomien er den, Kristiansen og Krogstrup (1999) beskriver som *observation i naturlige omgivelser*, hvilket de selv beskriver på følgende måde;

Observation i naturlige omgivelser indebærer i modsætning til en kunstigt skabt kontekst, at der er tale om en kontekst, som eksisterede, inden observatøren 'trådte ind' i den, at forskeren befinder sig i feltet på feltets præmisser og er indstillet på uforudsete og ikke kontrollable hændelser (Kristiansen & Krogstrup, 1999, p. 47).

Som observatører skal vi altså være klar på at tilpasse os den kontekst, vi vælger at observere i og være forberedte på, at vi ikke fuldt ud kan planlægge strukturen af observationen. Vi valgte at benytte os af denne type observation fremfor det mere strukturerede laboratorieforsøg. Vi argumenterer for, at det ikke ville være muligt at lave en udarbejdelse af et tilstrækkeligt kunstigt rum, som ville være meningsfuldt for vores deltagere. Desuden vidste vi på forhånd, at de deltagere, vi ønskede at observere, havde en fast plan for, hvornår de skulle have undervisning.

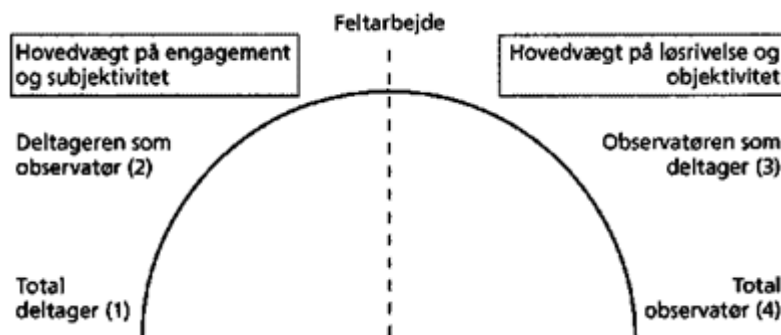
Et andet vigtigt element, Kristiansen og Krogstrup inddrager, er graden af struktur i ens observationsstudier. De beskriver, hvordan forskeren kan have en struktureret tilgang, eller en ustruktureret tilgang til generering af data (Kristiansen & Krogstrup, 1999, p. 47-48). Forskellen på de to tilgange bliver beskrevet som den detaljegråd, forskeren ønsker at udarbejde en observationsguide med. Enten kan forskeren gå ind i feltet med en uddybende observationsguide eller bevæge sig eksplorativt ind i det felt, som ønskes observeret.

Den struktureringsgrad, forskeren har pålagt sig selv, vil ofte fremgå af en observationsguide, som kan spænde fra at være meget omfattende og detaljeret til nogle få eller slet ingen stikord. En generel regel er, at forskerens råderum bliver reduceret i takt med graden af standardisering (Kristiansen & Krogstrup, 1999, p. 48)

I lyset af ovenstående citat er det vigtigt at holde sig for øje som forsker, at mere struktur er med til at lukke ens synsvinkel til. Hvis der er et bestemt fokus på kun at holde øje med bestemte ting i feltet, så lukkes øjnene for andre potentielt interessante hændelser. Omvendt er det også vigtigt at være klar over, som Kristiansen og Krogstrup uddyber; “[...] jo mere ustruktureret og eksplorativ [...] des bredere og mere diffus bliver den viden, der genereres” (Kristiansen & Krogstrup, 1999, p. 48). Som beskrevet tidligere vidste vi ikke meget om e-læring på forhånd og havde dermed ikke kendskab til nogen særlig type hændelser, som vi, før start af observationerne, vidste ville være mere værd at observere. Dog valgte vi at nedskrive nogle få interessepunkter i en observationsguide, da vi mente, at en alt for diffus indgangsvinkel kunne være med til at gøre vores data for svær at analysere. Disse interessepunkter blev udarbejdet på baggrund af den teoretiske indgangsvinkel, vi havde - her særligt den ramme ANT tilbyder. Vi valgte derfor at have et vist fokus på de teknologier, der bliver anvendt under den observerede undervisningsperiode, men samtidigt forsøge at observere perifere hændelser der omkranser teknologierne, eksempelvis samtaler og bevægelser.

Kristiansen og Krogstrup beskriver formålet med den ustrukturerede observation i naturlige omgivelser som værende at studere individerne som subjekter; “[...] hvilket indebærer en fortolkning af det subjektive meningsunivers, som kun kan opnås gennem en forståelse indefra, [...], i den kontekst subjekterne befinder sig i” (Kristiansen & Krogstrup, 1999, p. 57). Formålet bliver at observere social adfærd i de naturlige omgivelser; de omgivelser subjekterne er vant til at være en del af. Vores formål som forskere bliver herved at observere både studerendes såvel som undervisernes adfærd inden for rammerne af det, de ser som en almindelig og naturlig undervisningsgang. I denne forbindelse fremhæver Kristiansen & Krogstrup, hvordan forskeren også skal være bevidst om sin grad af deltagelse (Kristiansen & Krogstrup, 1999, p. 57). Her beskrives de fire forskellige feltroller, forskeren kan påtage sig ved sine observationsstudier. Disse fire er vist i figuren nedenfor.

Figur 1 illustrerer Golds klassificering af forskellige feltroller.



Figur 1. Golds teoretiske klassifikation af roller i feltarbejde (Kilde: Hammersley & Atkinson, 1987 - Hentet fra Kristiansen og Krogstrup, 1999).

Vi har på forhånd fået lov at observere i de forskellige undervisningsgange, og de forskellige undervisere har været bevidste om, at holdet ville blive observeret den givne undervisningsgang. Derfor har det ikke fuldt ud været muligt at påtage sig feltrollen som den totale deltager. Dermed har vi stadigvæk forsøgt at ligge ovre i den venstre side af figuren for at have en hovedvægt på engagement og subjektivitet. Vi har ved start på de fleste observerede undervisningsgange meddelt studerende, som var til stede, hvem vi var, såvel som vores formål med observationen. Relationerne mellem os som observatører og de studerende som informanter har derfor udelukkende været feltrelationer i disse tilfælde (Kristiansen & Krogstrup, 1999, p. 105). Her kan vi ses som havende påtaget os feltrollen 'Deltageren som observatør'. Denne rolle indebærer ifølge Kristiansen og Krogstrup:

[...] observationssituationer, hvor forskeren deltager i feltet, samtidig med at han eller hun observerer ved at knytte kontakter til bestemte personer i feltet. Dette vil ofte være personer, der kan forsyne forskeren med en særlig viden eller etablere kontakten til selve feltet (Kristiansen & Krogstrup, 1999, p. 106).

Dette er også noget, vi har forsøgt aktivt at gøre gennem vores observationer. En del af vores mål for observationsstudiet har været at forsøge at skabe en kontakt til informanter ude i feltet, som ville være villige til at dele deres viden. Det kunne enten være derude, mens vi observerer, eller senere i form af et interview. Selvom der kan være stor viden at hente hos centrale informanter, og disse informanter

kan introducere forskeren til flere elementer, som denne ellers ikke ville have haft adgang til; så er der stadigvæk en fare ved at gøre brug af sådanne centrale informanter.

Centrale informanter er mennesker med historie, følelser, holdninger, sympatier og antisimpatier. Derfor er der en nærliggende risiko for, at forskeren, ved at basere sit feltarbejde på sådanne informanter, får et indtryk af feltet, som er præget af informantens holdning, personlige relationer sym- og antipatier. (Kristiansen & Krogstrup, 1999, p. 107).

Ydermere beskriver Kristiansen og Krogstrup, (1999) hvordan en central informant kan være med til at introducere forskeren til områder i feltet, som de finder vigtige og spændende, men som ikke nødvendigvis stemmer overens med de interesser og præferencer, forskeren måtte have. Måden, vi har indtænkt dette i vores kontaktskabelse og deltagelse i feltet, er, at vi har forsøgt at rekruttere så mange informanter som muligt, som vil have interesse i at fortælle om deres erfaring med flex-undervisning. Vi har gjort dette ved at meddele alle studerende i starten af undervisningen, at vi har et ønske om en dybere samtale med alle, som er interesserede, om det at være studerende på et flexhold. Derudover har vi forsøgt at have korte uformelle samtaler med de studerende, som var interesserede, i de indlagte pauser i undervisningen. Resultatet af dette har været en række potentielle interviewpersoner. Vi har herefter forsøgt at udvælge interviewpersoner med forskellige indgangsvinkler til feltet for at skabe en mere bred forståelse af feltet og samtidigt for at forsøge at undgå den problematik, Kristiansen og Krogstrup (1999) beskriver. Med det sagt så har vi i det ene tilfælde, som observatører, haft muligheden for at agere som næsten total deltager. Under den ene observation valgte underviseren at holde vores rolle skjult for de studerende og valgte desuden at give os samme behandling som de studerende (vi deltog eksempelvis i gruppearbejde). Dette var med til at give os en anden relation til feltets deltagere, i stedet for udelukkende at være feltrelationer kunne vi se relationen som en form for medstuderende. Dette betød, at de studerende havde en tendens til at være tilbøjelige til at dele faglig og praktisk viden. En vigtig pointe i vores observationsstudie har været, at vi til en vis grad ikke selv har haft muligheden for at positionere os. Vores feltroller er derfor et resultat af den rolle, feltet har givet os på forhånd. Vi blev indskrevet som 'elev' efter kontakt med feltet adgangsgiver, og det var op til de enkelte undervisere at bestemme, om de ville introducere os for de studerende, altså hvilken rolle de ville give os.

Dette leder os over til en af de andre store problematikker ved deltagende observation; at bevare egenskaben, som forsker, til at kunne balancere mængden af nærhed og distance fra informanterne i feltet (Kristiansen & Krogstrup, 1999, p. 122). Forskeren skal tæt nok på informanterne til, at han eller hun kan opfange og forstå de forskellige elementer af informanternes verden. Men må samtidig distancere sig tilstrækkeligt med henblik på at kunne opfange trivialiteter og selvfølgeligheder, altså det åbenlyse som kan blive usynligt for forskeren, hvis der skabes for nær kontakt til informanterne (Kristiansen & Krogstrup, 1999, p. 122). Det er desuden vigtigt, at forskeren er bevidst om, hvilken type data der kan fremskaffes gennem observation. Som Kristiansen og Krogstrup selv skriver, så er det forskerens mål at; “[...] forsøge at trænge om bag de ydre (manifeste) udtryk og forsøge at opdage de bagvedliggende (latente) socialt regulerende mekanisme. Forskeren må forsøge at besvare spørgsmål som: Hvem gør hvad med hvem, hvor og hvornår?” (Kristiansen & Krogstrup, 1999, p. 148).

Forskeren bør altså fokusere på at observere og nedskrive de forskellige handlinger, informanterne udfører, men det er særlig vigtigt, som Kristiansen og Krogstrup uddyber, at have et fokus på de sociale relationer i feltet. Her menes ikke kun social interaktion mellem to mennesker, men også social interaktion mellem tre eller flere deltagere, da dette gør det nemmere at vurdere, hvem der påvirker hvem i feltet (Kristiansen & Krogstrup, 1999). Dette betyder, at vi skal forsøge at holde et fokus på de forskellige interaktioner, vi ser indbyrdes mellem de studerende og mellem de studerende og deres undervisere. Vi har valgt at tage afsæt i ANT som teoretisk ramme, som også ser teknologierne som aktanter. Med dette afsæt er det valgt at udvide observationerne til ligeledes at inkludere henholdsvis de studerendes og undervisernes interaktioner med de forskellige teknologier. Dette indebærer observationer af, hvordan sociale interaktioner eventuelt bliver medieret gennem en teknologi. Det er vigtigt at have in mente, at det ikke er muligt at observere, ‘hvorfor’ en given handling bliver udført. Dette er et spørgsmål, der bliver besvaret i analysen, eller gennem et interview (Kristiansen & Krogstrup, 1999). Af den grund skal forskeren være påpasselig med at lade observationer være den eneste metode i et projekt, da der kan være mangler i svar på de forskningsspørgsmål, forskeren har konstrueret. Derfor anbefaler Kristiansen og Krogstrup, at observationer kombineres med andre metoder, heriblandt kvalitative interviews (Kristiansen & Krogstrup, 1999, p. 45-46).

Videnskabsteoretisk refleksion over deltagende observation

Som Dreier (2003) argumenterer for, er lokation og kontekst to vigtige elementer. Subjektets perspektiv er lokaliseret i en kontekst, handlinger og hændelser opstår ikke som isolerede fænomener. Konteksten har en betydning for subjektet samt giver subjektet nogle helt bestemte muligheder (Dreier, 2003). Deltagende observation har som metode den fordel, at vi har kunnet være en del af den kontekst, som vores informanter er en del af og forsøge at se, hvilke elementer der har været med til at sætte handlinger og hændelser i gang. Ved deltagende observation har vi også muligheden for at kunne skabe en kontakt med informanterne i feltet, opstille en forbindelse mellem os som forskere og feltets deltagere som informanter. Disse forbindelser kan være værdifulde, beskriver Morin, fordi kontakt med feltets deltagere under eller efter observation kan bruges til at diskutere forhold, vi som forskere har observeret (Morin, 2009).

Ydermere har vi forsøgt at indtænke ANT i vores valg af metoder. Vi har hentet inspiration fra Latours arbejde. Han fremhæver, hvordan det er vigtigt, at forskeren ikke udelader det materielle, da dette vil være med til at begrænse mængden af fænomener at opfange, fænomener som kan have en vigtig betydning for ens forskning (Latour & Woolgar, 1979). Latour har været inspireret af den etnometodologiske tilgang og har været fascineret af idéen om den ignorante og uvidende forsker, som skal forstå hverdagen i en ukendt praksis. Tråden til etnometodologien kommer fra, at Latour udviser interesse i fælles handlinger i en praksis, det der bliver sagt, altså praksisdeltagernes overvejelser og forklaringer på, hvad de gør (Latour & Woolgar, 1979). For Latour blev fokus dog også på forbindelser mellem aktanterne, på hvilke handlinger de forskellige aktanter inviterer til. Denne forståelse gjorde, at vi følte det nødvendigt at deltage i praksissen. Først ved dette bedømte vi, at vi rigtigt kunne få en tilgang til ikke kun de forskellige menneskelige aktanter, men her særligt de ikke-menneskelige. Gennem deltagende observation har vi både kunnet se teknologierne tæt på og forsøge at få øje på nogle af de usynlige teknologier, de studerende og undervisere muligvis ikke tænker over er til stede. Deltagende observation muliggør også at se både de små og større interaktioner mellem aktanterne; en kort samtale mellem to studerende over en computer eller en længere lektion fra underviseren ved brug af en elektronisk tavle. En konsekvens ved deltagende observation, vi har været bevidst om under udførelsen af disse, er, at vi, ved at deltage i praksissen, også selv bliver en aktant i netværket. Vi er altså selv med til at give en særlig energi til netværket, hvilket kan være med til at skabe et markant anderledes netværk, end det der ville være skabt uden

vores deltagelse. Vi har forsøgt at afhjælpe dette ved at forsøge at trække os tilbage, så meget som muligt, under særlig aktive aktiviteter, vi har oplevet.

Interview

I dette afsnit redegør vi for, hvordan vi har udført vores interviews, og hvorfor vi har valgt denne metode. Herunder vil vi fokusere på at beskrive, hvilke fordele, såvel som ulemper, den valgte interviewform indebærer. I afsnittet tager vi udgangspunkt i Kvale og Brinkmanns (2009) beskrivelse af interviewformen.

Grundlæggende for kvalitative interviews er, at de forsøger at formidle informanternes syn på og forståelse af verden, skabe et indblik i den mening, der relaterer sig til deres oplevelser samt udfolde deres livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 17). Et interview differentierer sig fra dagligdagssamtaler, da det er en samtale med en oftest foruddefineret struktur og et formål. (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 19). Der findes flere forskellige interviewformer, som tjener hver sit formål; journalistiske interview, terapeutiske samtaler og forskningsinterview (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 18). I dette projekt benytter vi os af forskningsinterview, idet disse har til formål at skabe viden. Her er det vigtigt at være bevidst om, at denne viden samskabes i interaktionen mellem interviewer og informant (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 18). For eksempel kan vi som interviewere definere og kontrollere situationen og dermed påvirke den viden, der samskabes med informanten (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 19). Inden for forskningsinterview findes der forskellige interviewformer. I vores projekt har vi anvendt det semistrukturerede livsverdensinterview, eftersom denne interviewform sigter efter at indsamle beskrivelser af informantens livsverden og siden fortolke meningen af disse beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 19). Vi anser, at den semistrukturerede interviewforms evne til at udfolde en persons livsverden stemmer overens med den kritiske psykologis fokus på førstepersonsperspektivet og subjektets oplevede livsverden. I følgende afsnit vil vi uddybe, hvordan vi forberedte og udførte vores interviews, med udgangspunkt i ovenstående, samt hvilke informanter vi har benyttet os af.

Inden interviewene diskuterede vi, hvor mange informanter vi havde behov for, hvilken interviewform vi ville benytte os af, hvordan vores interviewguide skulle se ud og hvor lang tid vi omtrent skulle sætte af til hvert interview. Naturligvis med forbehold for at varigheden kunne variere begge veje.

Udvælgelsen af informanter indeholdt to kriterier; personen skulle være tilmeldt flex-undervisning på uddannelsesinstitutionen og være over 18 år gammel. Vi mener, at det begrænsede antal kriterier har været en fordel for vores projekt, idet vi har opnået et mere nuanceret og repræsentativt billede af, hvordan det er at studere på flex. Vi identificerede to personer, som vi ønskede at interviewe med fokus på deres erfaring med og oplevelse af flex-undervisningen, samt hvorledes deres øvrige hverdagsliv så ud. Derudover anså vi, at det ville være fordelagtigt at få administrationens perspektiv med, og derfor udså vi os en kontorfuldmægtig og chefen for studievejlederne, som vi fik arrangeret et fælles interview med. Med hensyn til interviewform var der konsensus om, at vi skulle lave semistrukturerede interviews. Vi anså, at denne interviewform var mest fordelagtig for projektet, da den giver os som forskere mulighed for at opbygge spørgsmål baseret på vores viden om feltet og teorien. Samtidig giver interviewformen rum til, at informanten kan styre samtalen på en måde, som fortæller mest om dennes livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 353). Siden byggede vi en interviewguide (Bilag 2) med åbne spørgsmål, der tilgodeså den semistrukturerede form, vi ønskede i interviewene. Spørgsmålene omhandlede primært årsagen til, at informanterne havde valgt undervisning på flex-hold, informanternes oplevelse af flex-undervisningen, samt hvordan informanternes hverdagsliv så ud, og hvordan flex passede heri. På den måde kunne vi skabe en rød tråd i interviewene, hvor informanterne samtidig havde mulighed for at svare frit og styre samtalen. Vores begrundelse for at stille spørgsmål til informanternes hverdagsliv er, som vi også har beskrevet i den videnskabsteoretiske refleksion, at vi ønsker at forstå de studerendes forskellige handlesammenhænge i hverdagslivet med særlig fokus på handlesammenhængen, de indgår i til undervisningen. Det er også ved at bevæge os væk fra den fælles praksis som alle kursisterne er en del af, over i en praksis som den enkelte kursist er en del af til daglig, at vi bedst muligt kan beskrive og forstå den enkelte kursist (jf. Videnskabsteoretisk ramme). Ved at spørge ind til hvad den enkelte informant gør på deres uddannelse på en daglig/ugentlig/månedlig basis, og hvordan de gennemfører uddannelsen sideløbende med arbejde, familierelationer med videre (Bilag 2), forsøgte vi at få så mange af de enkelte kursisters individuelle udfordringer og erfaringer skrevet frem. Ved at holde interviewguiden åben, og stille åbne spørgsmål, sørgede vi for at vi ikke endte med at få en række meget sammenlignelige interviews, men derimod en række billeder af forskellige subjekter.

Med hensyn til længden af interviews blev vi enige om at afsætte 30-60 minutter til hvert interview. Dette for at tilgodese variationen i længden og detaljegraden af informanternes svar og for, at vi selv havde chance for at stille opfølgende spørgsmål (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 155).

Interviewene blev optaget med informanternes samtykke, i overensstemmelse med Kvale og Brinkmanns anbefalinger (2009, p. 89). Informanterne blev tilbudt at læse deres svar igennem og komme med eventuelle ændringer eller uddybende kommentarer til deres svar. De blev informeret om, hvem der ville få adgang til materialet, og hvordan det opbevares. Yderligere blev de informeret om, at de til hver en tid kunne trække sig fra projektet. På den måde sikrede vi os, at informanterne deltog frivilligt.

Videnskabsteoretisk refleksion over semistrukturerede interviews

Igennem de semistrukturerede interviews fremskaffes informationer, som, vi mente, var besværlige, hvis ikke umulige, at fremskaffe gennem observationer. Dette er også en af de grunde til, at Morin (2009) selv kombinerer sine observationer med interviews af praksisdeltagerne.

I forbindelse med den potentielle åbenhed i viden, som kan (og ønskes) genereres inden for den kritiske psykologiske ramme, har vi, som beskrevet i afsnittet ovenfor, valgt at gøre brug af de åbne interviewrammer, som det semistrukturerede interview byder op til. Her har vi særligt holdt os Holzkamps (2016) metodiske fremgangsmåder for øje. Holzkamp fremskriver her, at “[...] modes of conduct of life cannot be captured using standardized surveys” (Holzkamp, 2016, p. 83). Vi forsøger herved ikke at kunne lave en standardiseret sammenligning mellem vores forskellige interviews, men derimod at åbne op og forstå de enkelte informanternes livsførelse, som vi har en klar forventning om ikke nødvendigvis har mange ligheder. For Holzkamp er det vigtigt, at subjekterne ikke bliver reduceret til at være ens, men være individuelle adskilte subjekter (Holzkamp, 2016). Hvert subjekt har deres problemer og erfaringer, og det har været vigtigt for os at sørge for at få så mange individuelle subjekters problemer og erfaringer skrevet frem, og derfor har vi sørget for at give vores informanter så meget plads som muligt til at kunne ytre deres holdninger.

Vores interviews bliver også brugt til at tydeliggøre nogle af de netværk i praksissen, vi ikke har haft muligheden for at kunne observere, særligt fordi vi har en forestilling om, at alle aktanter ikke nødvendigvis har været til stede i lige præcis de undervisningsgange, vi har været en del af. Som vi også beskrev tidligere, har Latour og Woolgar (1979) været interesserede i det, vi som forskere er uvidende om. I vores tilfælde betyder det ikke nødvendigvis, at vi bliver vidende om noget ved blot at observere det. Derfor har vi set det som en fordel at kunne spørge vores informanter ind til de

teknologier, de tager i brug gennem flex-undervisning, hvor de selv mener, at der sker fejl, men også hvor de mener, at forbindelserne er stabile.

Etiske overvejelser

Informanterne har ønsket at være anonyme af forskellige årsager. Dette ønske har vi efterkommet ved at ændre navnene på informanterne og titlen på de fag, de er tilmeldt, således at de ikke umiddelbart kan identificeres. Yderligere har vi valgt at anonymisere navnet på uddannelsesstedet for at sikre deltageres anonymitet og fjerne risikoen for, at informanter kan identificeres ud fra institutionens navn.

En anden etisk refleksion, vi har gjort os, er, at vi ikke havde mulighed for at positionere os som ønsket fra begyndelsen af hver observation. Inden observationerne havde vi et ønske om at få lov at præsentere og positionere os som studerende fra RUC, der var ude for at observere undervisningen. I praksis viste dette sig imidlertid at være en udfordring i visse situationer, særligt hvis underviseren ikke var fuldstændig opmærksom på, hvem vi var, og at vi ville være til stede. Dette bevirkede, at nogle af os indgik i læringssituationen som “medstuderende”, mens andre af os blev præsenteret af underviseren som “studerende fra RUC” og fik mulighed for kortfattet at forklare anledningen til vores tilstedeværelse ved fremmødet. Vi er bevidste om, at dette kan have affødt uoverensstemmelser mellem de respektive “roller”, vi fik tildelt i observationen, hvilket videre kan have påvirket undervisernes og de studerendes reaktion på og interaktion med os. For at undgå nogen form for misforståelse og mistillid fra de studerende i de situationer, hvor vi var positionerede som medstuderende, sørgede vi for ved førstkommende mulighed at introducere os selv og formålet bag vores besøg.

Teori

Som vi har beskrevet tidligere, har vi valgt at lade vores teoretiske rammesæt være todelt, eftersom feltet har inviteret til dette. I dette afsnit vil vi afdække de to teorier, kritisk psykologi og aktør-netværksteori, med udgangspunkt i de mest centrale begreber, som hører sig til disse. Vi vil undervejs knytte begreberne til vores problemfelt, herved forsøges der at redegøre for, hvorfor netop de valgte begreber er relevante at inddrage. I denne sammenhæng betyder det dog, at vi aktivt har fravalgt bestemte begreber inden for begge teorier. Dette har vi gjort af to centrale grunde; for det første er begge teoretiske rammer omfattende og indeholder mange begreber hver især, og det vil derfor være uoverskueligt at forsøge at dække dem alle. Udover det så har det vist sig, at alle begreber ikke har været lige brugbare inden for vores forskningsfelt. Dette betyder, at den erfarne læser, som er velkendt inden for disse teorier, vil kunne finde potentielle mangler.

De to teorier opridses nedenfor med relevante begreber. Der vil desuden inddrages en del af Schraubes forskning vedrørende forståelsen af digitale teknologier inden for den kritisk psykologiske ramme. Udover dette vil vi inddrage Katia Dupret og Hanne Skovs forskning om teknologiernes indflydelse på en arbejdsplads ud fra et aktør-netværkteoretisk perspektiv for at få en bedre forståelse af denne teoris praktiske anvendelse.

Kritisk psykologi

Daglig livsførelse

Følgende afsnit har til hensigt at beskrive betydningen af begrebet daglig livsførelse ud fra tekster af Holzkamp (1998) og Dreier (1999). Daglig livsførelse er et essentielt begreb inden for kritisk psykologi. Det blev udviklet af Holzkamp (1998, p. 4) med det formål at formidle et mere oprigtigt og autentisk indblik i subjekternes hverdagsliv og den kompleksitet, som hverdagen indebærer. Begrebet indebærer en forståelse af, at psykologien er nødt til at studere det enkelte subjekts daglige liv i stedet for at fokusere på isolerede og kontrollerede situationer, fordi det er i den daglige livsførelse, at subjektet tilskriver betydning og relevans til forskellige ting (Holzkamp, 1998, p. 4). Ved at studere subjektet på tværs af dets daglige handlesammenhænge er det muligt at afdække et mere nuanceret og komplekst billede af subjektets liv.

Som Forchhammer (2001, p. 25) fremhæver, så er vores liv organiseret i handlesammenhænge, som er mere eller mindre forbundne med eller afgrænsede fra hinanden. Subjektet skal konstant forholde sig til og overveje sin deltagelse i de forskellige handlesammenhænge. Denne strukturering af handlesammenhænge foregår ved, at subjektet aktivt integrerer krav og forventninger i den daglige livsførelse og derigennem strukturerer og prioriterer den daglige livsførelses forløb (Holzkamp, 1998, p. 9). Eftersom vi medvirker i adskillige handlesammenhænge, er det nødvendigt for subjektet at gøre et særligt stykke arbejde for at få tilværelsen til at hænge sammen (Dreier, 1999, p. 81). Dette arbejde kaldes daglig livsførelse.

Ved at benytte os af dette begreb bliver det muligt at åbne op for en forståelse af, hvordan informanterne forholder sig til det at gå på et flex-hold i deres daglige liv og derigennem få et indblik i den kompleksitet, som deres skolegang indeholder. Sagt med andre ord kan vi med denne tankegang ikke reducere flex-undervisningen til konkret klasseundervisning, men bliver nødt til at se flex-undervisningen som en del af kursisternes hverdag. Og som beskrevet er ethvert hverdagsliv en kompleks karakter bygget op omkring flere forskellige elementer, som alle kan have en betydning for, hvordan flex-ordningen er med til at påvirke kursisten.

Handlesammenhænge

Et andet af den kritiske psykologis centrale begreber er *handlesammenhæng*, som vil blive belyst herunder.

Ifølge Dreier (1999, p. 78) er én af grundantagelserne inden for kritisk psykologi, at mennesket må betragtes som deltager i en given samfundsmæssig praksis. Anskuelsen af mennesket som deltager indebærer en forståelse af mennesket som værende medlem af og medbestemmende over de handlesammenhænge, som det enkelte subjekt indgår i (Dreier, 1993, p. 63).

Det enkelte subjekts handlesammenhænge medfører forskelligartede handlemuligheder og handlebegrænsninger, baseret på den position subjektet indtager i en konkret handlesammenhæng. Positioneringen og de ledsagende handlemuligheder og handlebegrænsninger er med til at afgøre, hvilken deltagelse der er mulig i den konkrete handlesammenhæng.

Dreier (1999, p. 79) definerer en handlesammenhæng som "[...] en samfundsmæssig arrangeret socio-materiel enhed på en særlig lokalitet og for bestemte, mere eller mindre skarpt afgrænsede medlemmers deltagelse i dele af samfundslivet".

Handlesammenhænge er altså noget, som vi, gennem deltagelse, indgår og handler i. Derudover forudsætter Dreiers definition en vis form for tilhørsforhold til handlesammenhængen, for eksempel ved at være et medlem i et arbejdsteam i en given organisation.

Det er vitalt for handlesammenhængens eksistens, at den reproduceres og udvikles gennem deltageres handlinger (Dreier, 1999, p. 79). Der er dermed nødt til at forekomme en eller anden form for interaktion deltagerne imellem. På den måde kan handlesammenhænge altså ses som bestående af en tostrengt struktur, hvor handlesammenhængen på den ene side i en vis udstrækning er forhåndsbestemt, for eksempel i form af nogle forhåndsstrukturerede betingelser. På den anden side bliver handlesammenhængen påvirket og ændret af deltageres handlinger og interrelationer (Holzkamp, 2013, p. 19-20). Handlesammenhænge er derfor dynamiske enheder, der i en vis udstrækning indeholder objektive forhåndsstrukturerede betingelser.

I dette projekt vil vi benytte os af begrebet handlesammenhæng med henblik på at belyse, hvad der kendetegner handlesammenhængen på flexhold. Her vil vi særligt have fokus på relationerne kursisterne imellem og relationerne kursisterne og underviserne imellem, såvel som hvilken position kursisterne samt i en vis udstrækning underviserne indtager i handlesammenhængen. Herefter vil vi kigge nærmere på, hvilken betydning disse aspekter har på informanternes holdning til deres daglige livsførelse.

Handlemuligheder og handlebegrænsninger

Dette afsnit har til hensigt at belyse de handlemuligheder og handlebegrænsninger, der kan forefindes inden for en given handlesammenhæng samt forklare, hvilken påvirkning disse har på subjektets handling.

Enhver given handlesammenhæng indeholder både handlemuligheder og handlebegrænsninger for hvert enkelt subjekt, der deltager i handlesammenhængen (Dreier, 2007, p. 31). Eftersom en handlesammenhæng altid er kontekstuel funderet, indebærer det, at handlemulighederne og handlebegrænsningerne også er kontekstuel bestemte (Dreier, 2007, p. 31).

Dreier (1993, p. 63) anskuer mennesket som en aktiv deltager i en social praksis, hvilket medfører, at mennesket har mulighed for at udvide og modificere handlemulighederne og handlebegrænsningerne

i de handlesammenhænge, de indgår i. Foruden handlesammenhængen er subjektets position i den givne handlesammenhæng med til at bestemme, hvilke handlemuligheder og handlebegrænsninger der opleves som tilgængelige for vedkommende. Hver position indebærer forskellige muligheder, begrænsninger og formål, hvilket medfører, at det enkelte subjekts position er afgørende for, hvad subjektet bidrager med og fokuserer på (Dreier, 2007, p. 32). Subjektets position bliver altså vejledende for, hvilken handling der vælges.

I vores projekt vil vi benytte os af de to begreber til at undersøge, hvilke muligheder og begrænsninger for handling, kursisterne oplever gennem deres flex-ordning, hvilke kontekster der medfører både handlemuligheder såvel som handlebegrænsninger. Samtidigt har vi interesse i at skabe en forståelse af, hvordan kursisterne vælger mellem flere handlemuligheder, hvad der gør, at de vælger at handle på bestemte måder. Ydermere så er vi interesserede i at få indblik i, hvordan kursisterne oplever de handlebegrænsninger, de støder på i løbet af deres flex-ordning.

De digitale teknologiers betydning for flex

Flex-ordningen er overordnet set bygget op omkring muligheden for at tilegne viden fra andre steder end selve klasserummet. Læringen bliver herved ikke kun medieret ansigt til ansigt fra underviser til kursist, men derimod medieret gennem centrale digitale teknologier. I vores tilfælde står systemet Ludus i centrum. For at få en bedre forståelse af hvordan kursisterne oplever flex som undervisningsstruktur, kan det være relevant at skabe nogle begreber, eller forståelser af, hvad digitale teknologier har af betydning for kursisterne, underviserne og læringspraksissen. Dette argumenterer Schraube og Marvakis også for, da de mener, at der med de digitale teknologier skabes både en række muligheder såvel som en række begrænsninger (Schraube & Marvakis, 2016). Læringen bliver under disse typer undervisningsstrukturer flyttet fra de fysiske rum, her i form af lokaler på skolen, og eventuelt lignende steder kursisterne og underviserne samles, til virtuelle rum hvor kursisterne muligvis er samlet, men sidder fysisk adskilt. Her argumenterer Schraube og Marvakis for, at denne skabelse af nye virtuelle læringsmiljøer også er med til at skabe nye læringspraksisser (Schraube & Marvakis, 2016). Spørgsmålet heraf bliver så, hvad forskellen er på de fysiske og de virtuelle rum, særligt inden for en læringskontekst. Først og fremmest er det vigtigt, opstiller Schraube og Marvakis (2016), at belyse hvilke klare muligheder de digitale systemer giver kursisten såvel som de enkelte undervisere; hvad er muligt for dem alene på grund af de specifikke digitale systemer. I vores sammenhæng ser vi, at Ludus bliver brugt som et redskab til at dele tekster og links mellem underviseren og kursisterne (underviserne lægger det ud til kursisterne). Dette er altså en af de

muligheder, der skabes ved inddragelse af Ludus. Schraube og Marvakis gør det dog klart, at selvom de digitale teknologier giver sådanne muligheder, så vil de altid kun spille en sekundær rolle:

Digital technologies can only play a secondary role in decisive learning phases - above all, in developing the learning problem and in the affinitive and definitive learning phases. In these learning phases, the subjects themselves have to focus on, consider and reflect on the learning matter in a manner where digital devices and systems can, at most, provide only very limited support. Expansive learning, though, builds on access to objectified knowledge in its various literary, visual or acoustic forms where digital technologies can play a significant role in the learning process (Schraube & Marvakis, 2016, p. 221).

Sagt med andre ord fremstiller Schraube og Marvakis en forståelse af de digitale systemer som kun værende en støtte til læringen. Det er op til de enkelte subjekter at udnytte mulighederne, disse teknologier giver og bruge dem i en kontekst, som er meningsgivende for konteksten. Eksempelvis vil Ludus ikke have nogen betydning for læringspraksissen, hvis der ikke var nogle undervisere, som lagde tekst eller lignende op på platformen. I samme forbindelse vil smartboardet i klasserummet kun være relevant, hvis underviseren aktivt bruger, og endnu mere vigtigt faktisk kan bruge det, i sådan en grad, at dets visuelle egenskaber kan udnyttes. Men gennem særligt det mere interaktive aspekt af teknologien, skabes der en mere flydende læringsproces, som kan være med til at udvide både læringen og undervisningen, som vi også ser i nedenstående eksempel givet af Schraube og Marvakis:

[...] they [digitale teknologier] enables the materials to be presented to a group in different forms (film, audio, text) in a new and simple way. Moreover, since the digital technologies allowed the material to be dealt with interactively, they opened up new possibilities for those involved in the learning process to develop the fluidity of learning and teaching (Schraube & Marvakis, 2016, p. 222).

Vi ser, at digitale teknologier er med til at udvide mulighederne for kursister og undervisere. Men som vi også berørte i starten af dette underafsnit, så er der også nogle begrænsninger ved de digitale teknologier, eller nogle restriktioner ved brugen af disse. Et af de fokuspunkter, som Schraube og Marvakis særligt lægger vægt på, er, hvordan inddragelse af nye digitale teknologier kan være med til at reorganisere og ændre på hierarkistrukturen i praksissen og herved på relationerne mellem

praksissens deltagere (Schraube & Marvakis, 2016). Schraube og Marvakis argumenterer for, hvor de digitale teknologier kan give de mere autoritære deltagere i praksissen mere kontrol over andre deltagere, hvilket vi ser i nedenstående citat:

While the classic non-digital course is held in a definite time period in a defined seminar room or campus, the virtual classroom is open 24/7 and can be accessed online from anywhere. This not only offers the potential to massively expand the use of teaching time as well as the space defined by teaching, but equally massively expands access to the students and their conduct of life in that space and time, as well as opens up the possibility of logging their activities in detail (Schraube & Marvakis, 2016, p. 222).

Det, vi ser gennem dette citat, er, hvordan de digitale teknologier, særlig inden for områder som flex-undervisning, i høj grad er med til at udvide den tid og rum, læringen kan foregå i. Kursisterne er ikke begrænset til kun at modtage undervisning i særlige lokaler på specifikke fastlåste tidspunkter, men derimod har muligheden for at følge med og aflevere opgaver, så længe de er et sted, hvor de har adgang til en teknologi som tillader dem at skrive selve opgaven og internet til at aflevere opgaven. Rammerne bliver herved betydeligt mere flydende. Konsekvensen som Schraube og Marvakis fremhæver, både gennem ovenstående citat, men også senere, så giver det også en større kontrol over kursisterne: "This drastic expansion of the "classroom" into a "control room," with the potential of greater monitoring and regulation by teachers, embodies the danger of reverting to the transfer model of learning and paralyzing the fluidity of learning and teaching" (Schraube & Marvakis, 2016, p. 222). Selvom kursisterne på flex selv kan bestemme, hvor henne og i en vis grad hvornår de laver deres opgaver, så har underviserne samtidig muligheden for at lave deadlines og med det samme se, om en opgave ikke er blevet afleveret og give en passende straf for dette. Desuden så kan underviserne i en vis grad også selv styre, hvornår de lægger opgaver op til kursisterne og er selv ikke begrænset af tid og rum i denne forbindelse.

Et andet element, som Schraube og Marvakis også fremskriver, er en naturlig konsekvens ved undervisning struktureret omkring e-learning, er den depersonalisering, der forekommer (Schraube & Marvakis, 2016). Dette er et produkt af den automatisering og digitalisering af læringsrelationerne. Set i vores sammenhæng kan Ludus, ret kantet, ses som en form for billede af underviseren. Det er gennem Ludus, kursisten ser en opgave og eventuelle links, afleverer en opgave, får feedback på sin

opgave og kan se fremtidige mødegange/fravær og lignende. Her reduceres relationen mellem underviser og kursist ofte til en relation med en digital teknologi imellem dem.

Aktør-Netværksteori

Vi vil i dette afsnit introducere Aktør-Netværksteori som teoretisk ramme. Vi vil introducere en række af de mest centrale begreber inden for denne og samtidigt beskrive, hvordan disse kan ses inden for vores forskningsfelt. Til sidst i afsnittet vil vi reflektere over, hvad denne teoretiske ramme kan tilbyde os, og hvilke faldgruber der kan være ved brug af denne, såvel som hvordan den kan supplere den kritiske psykologis rammesæt.

Tanken bag Aktør-Netværksteori (ANT) er at skabe en forståelse af samspillet mellem teknologi og mennesker. Dette inkluderer en inddragelse af samtlige kræfter, som påvirker, eller påvirkes af, hinanden. Det er i denne forbindelse vigtigt, at der ikke opstilles et skel mellem teknologien og mennesket, eller nærmere bestemt mellem mennesker og ikke-mennesker. Samtlige kræfter bliver derfor placeret under et centralt begreb i ANT; aktører/aktanter. Formålet med ANT bliver herved at forklare samspillet mellem heterogene aktanter, og hvordan de sammen skaber det, Bruno Latour kalder for et netværk (Olesen & Kroustrup, 2007, p. 64).

Det er vigtigt at forstå, at alt ses som netværk ud fra et ANT-perspektiv, og det er også vigtigt, som forsker, at forstå og analysere interaktionerne mellem alle aktanter i det givne netværk. Det er forbindelserne mellem disse aktanter, som er med til at opretholde eller udvide et netværk, og samtidig er det en brudt, eller manglende forbindelse, der er med til at resultere i et fejlet netværk (Olesen & Kroustrup, 2007, p. 64). Herigennem skal et netværk ikke forudtages som en stabil enhed eller et af en bestemt størrelse, som Torben Elgaard Jensen selv forklarer.

Netværksmetaforen i ANT er meget åben. Eksempelvis er der ingen forhåndsantagelser om at netværk har en særlig stabilitet. Både et vindpust og en granitblok kan betragtes som netværk. Der er heller ingen antagelser om størrelse; såvel det mikroskopiske som det universelle kan inkluderes (Jensen, 2003, p. 8).

ANT bliver herved et opgør og en nyfortolkning af, hvad det sociale er. I stedet for at forbinde det sociale med associationer og sociale forbindelser forbinder ANT det med en bevægelse, noget

dynamisk. Det sociale skabes, når noget forandres, og derfor bliver netværket, som omformes, konstant af de heterogene aktanter beskrevet som noget ustabil (Latour, 2005, p. 65).

Latour introducerer ydermere en række andre begreber, der bruges til at skabe en forståelse af de umiddelbare ustabile netværk samt de inkluderede aktanter. Vi vil her gennemgå de vigtigste begreber inden for ANT og beskrive relevansen af disse for projektet.

Aktanter

Som defineret tidligere dækker begrebet aktant ikke kun over mennesker, men over alt som fuldfører en handling i et netværk. ANT arbejder her med, at alt potentielt kan fuldføre en handling, hvis man ser interaktionerne aktanterne imellem. Det er de non-humane aktanter, som er med til at hjælpe de humane aktanter med at gennemføre en opgave, altså opnå et resultat. Som Latour argumenterer for, vil nogle handlinger ikke kunne fuldføres uden, der gøres brug af en bestemt aktant (Latour, 2005, p. 71). I vores projekt vil vi kunne se alle de studerende såvel som undervisere, der indgår i en kommunikativ sammenhæng som aktanter. Med dette menes der alle de scenarier, hvor en studerende forsøger at skabe kontakt med en anden studerende, eller hvor en underviser forsøger at skabe kontakt med en studerende og vice versa.

Ydermere vil vi se alle de værktøjer/objekter, der sammen med de studerende og underviserne er med i den kommunikative sammenhæng som aktanter. Dette inkluderer det kommunikative system, der bruges til at udføre flex-undervisning, men også analoge redskaber som bøger, papir, mus og keyboard er der en interesse i at beskrive og udfolde. Som Jensen skriver, er man med brugen af ANT interesseret i handlinger, og derfor er man også interesseret i der, hvor der kan tilskrives handling, altså aktanter som kan tilskrives handling (Jensen, 2003, p. 7). For at klarificere hvad der menes med 'handling', udvider Latour forståelse ved at sige, at en aktant udfører et arbejde, eller rettere tilskrives et stykke arbejde: “ANT (Actor-network theory) makes use of some of the simplest properties of nets and then add to it an actor that does some work; the addition of such an ontological ingredient deeply modifies it” (Latour, 1996, p. 4).

En aktant besidder nogle særlige egenskaber, som den deler med andre aktanter. En mus, som aktant, har egenskaben til at kunne bruges til trykke på ikoner, knapper eller lignende på skærmen. Skærmen,

som aktant, har egenskaben til vise resultatet af handlingen med musen. Delingen af egenskaber, og alle handlinger som sker gennem disse, bliver defineret i det, der i ANT kaldes 'netværk'.

Netværk

Netværk er et centralt begreb inden for ANT. ANT ser verden som en række handlende aktanter, der sidder i forbindelser med hinanden. Da en aktant i sig selv ikke har nogen kraft, bliver det interessante derfor interaktionen mellem dem. Disse interaktioner, eller forbindelser, bliver i ANT beskrevet som netværk (Jensen, 2003, p. 7). Et netværk skal ikke forstås som noget stabilt eller statisk, men derimod noget af en dynamisk og foranderlig karakter. Desuden er det vigtigt at forstå, at ANT ikke arbejder med afstanden mellem to aktanter, det er ikke essentielt, om to studerende har hvisket en besked til hinanden, om beskeden er skrevet over computeren, eller om den ene studerende har ringet til den anden. Det vigtige er, at der er blevet skabt en forbindelse, og her er det vigtigt at undersøge, hvilke knuder der har været med til at skabe denne forbindelse (Latour, 1996, p. 4).

Latour pointerer også, at der ikke er en social orden i et netværk, der er heller ikke en interesse i, om det er på et makro- eller mikroniveau (Latour, 1996, p. 5). Det er i sig selv ikke essentielt, at underviseren har en anden rolle i skolens hierarki sammenlignet med en studerende. Denne sociale forskel har ingen betydning, så snart de indgår i et netværk. Betydningen ligger i deres forbindelser, hvilken part der former netværket, og hvem som udfører hvilke handlinger i netværket. I stedet skal netværket ses som en række bevægelser mellem aktanter, det er en beskrivelse af mængden af handlinger, eller som Latour selv uddyber:

So, network is an expression to check how much energy, movement, and specificity our own reports are able to capture. Network is a concept, not a thing out there. It is a tool to help describe something, not what is being described (Latour, 2005, p. 131).

Det er altså et begreb, vi kan bruge til at beskrive og forstå de mange handlinger, der for eksempel kan opstå under undervisningen i et klasselokale, beskrive hvad det er, der holder aktanterne forbundne, men ikke hvad det er for nogle aktanter, som forbindes.

Translation

En aktant er først en aktant i et netværk, når den er med til at skabe energi til netværket og holde dette kørende. Denne skabelse af energi er, hvad begrebet translation er med til at beskrive. Det særlige ved translationer er, at de både er med til at skabe orden og uorden i et netværk. De forstyrrer og ændrer netværket, men er samtidig også med til at sørge for, at netværket forbliver et netværk. Sagt med andre ord flyttes eller erstattes noget, her energi (Jensen, 2003, p. 8). Det er vigtigt at huske, at translationer hænger sammen med de forbindelser, som aktanterne er med til at skabe.

I aktør-netværksteori bruges translation i bred forstand om de processer, hvormed en aktant opnår styrke ved at associere sig med andre. Styrkelsen af en aktant opnås ved at denne aktant indtager en position, hvor den kan tale eller virke på vegne af en anden. Translationsprocessen indebærer, at der skabes en lighed og en forbindelse mellem to ting, som før var forskellige [...] (Jensen, 2003, p. 8).

Eksempelvis kan en tegning kun vises på en tavle, hvis en underviser (eller en studerende) har tegnet den, og denne tegning kan kun tegnes ved hjælp af et redskab (kridt, tusch eller lignende). Disse aktanter bliver styrket af hinanden og har ingen effekt isoleret set. En tusch uden et menneske, som bruger det, tilskriver ikke effekt til noget, og en tavle, som er gemt væk bag noget andet, vil ikke kunne blive del af det aktive netværk, de studerende er en del af. Translationsbegrebet er med til at vise, at aktanter handler i forlængelse af hinanden og ligger i form af lange kæder (Jensen, 2003, p. 8). Det betyder med andre ord, at vi skal huske ikke kun at se på aktanten isoleret set, men se på den kæde den er en del af, som Jensen selv skriver, når aktanten kan [...] "træde frem med en nogenlunde stabil troværdighed, så er det i kraft af, at de er sidste led i en lang kæde af translationer" (Jensen, 2003, p. 8).

Blackbox

Tanken om blackboxing er et essentielt og vigtigt princip inden for ANT. Det er tanken om det usynlige netværk, det fuldendte netværk, som er en komposition af heterogene aktanter. Et godt eksempel på et blackboxet netværk er en vilkårlig aktant i et netværk. En aktant er et netværk af andre aktanter, som tilsammen har opnået stabilitet og forudsigelighed (Jensen, 2003, p. 7). Ud fra den logik lever vi en verden fyldt med black boxede netværk, netværk vi ofte tager for givet, fordi de

umiddelbart ufortrødent udfører det arbejde, de er sat sammen for at udføre. Dette billede illustrerer Latour således:

Consider how many black boxes there are in the room. Open the black boxes: examine the assemblies inside. Each of the parts inside the black box is itself a black box full of parts. If any part were to break, how many humans would immediately materialize. How far back in time, away in space, should we retrace our steps to follow all those silent entities that contribute peacefully to your reading this chapter at your desk? (Latour, 1999, p. 185).

De black boxedede netværk kan her ses som yderst komplekse kompositioner og som stille, usynlige og ikke eksisterende entiteter i vores hverdag (Latour, 1999). Med det sagt betyder det så, at vi bør skille alle disse black boxe ad for at beskrive og forstå hver enkelt del? Ikke nødvendigvis for som Latour beskriver, er der tilnærmelsesvis uendelige black boxedede netværk omkring en, i enhver given kontekst (Latour, 1999). Nej, derimod er fokus, at der skal være en opmærksomhed på, at det non-humane også har en betydning, og at der engang er sket en stabilisering af et givent netværk. I stedet for at underviseren nødvendigvis printer en opgave, eller beskriver den foran sine studerende, så kan den ses på computeren, og når alt er stabilt, så bliver computeren et black boxet netværk, men det er den kun, når alle dele i samarbejde oversætter en bestemt handling.

ANT's rolle i det psykologiske

Flere og flere psykologiske forskere bruger ANT inden for deres felt. Et eksempel på dette er Katia Dupret og Hanne Skovs projekt vedrørende indførelse af teknologier på arbejdspladser (Dupret & Skov, 2015). Selvom fokusområdet i dette projekt er arbejdspladsen, formår Dupret og Skov dog at trække blikket ud og gøre dette til en generel praksisforståelse. Her ses arbejdspladsen som et stort netværk, hvor forskellige dele af netværket kan have egne mål, og disse mål kan være modsigende i den forstand, at de forskellige dele kan have forskellige mål eller udføre handlinger, som forstyrrer hinanden (Dupret & Skov, 2015). Vi kan se skolen på samme måde som en praksis fyldt med teknologier og mennesker, som enten er med til at understøtte eller modsige sig den selvsamme praksis, de er en del af.

Nogle gange bliver den måde, de forskellige aktører kobler sig til hinanden og virker på, problematisk. 'Tingene kører ikke glat'. Fx når man som medarbejder oplever frustration med en bestemt teknologi, eller når to teknologier ikke er kompatible. Andre gange kan forbindelserne mellem aktører være uproblematisk [...] (Dupret & Skov, 2015, p. 113).

Som Dupret og Skov viser, har problematiske indførelser af teknologi i en praksis en negativ indflydelse på de, som er en del af denne praksis. Samtidigt beskriver de også, at det kræver både tid og justeringer, før en ny teknologi har fået støtte i praksisen (Dupret & Skov, 2015). Som vi har vist tidligere i projektet, er e-læring et forholdsvis nyt felt og er først inden for den seneste årrække blevet udbredt som en uddannelsesmodel. Vi kan derfor formode, at denne justering ikke helt er på plads endnu, og her kan ANT's begrebsapparat have en udsigelseskraft, fordi det kan være med til at beskrive og tydeliggøre de problematikker, der skabes i skolen som praksis.

Dupret og Skov viser også gennem deres arbejde, hvordan teknologier oversætter de arbejdsvilkår, der er i praksisen (Dupret & Skov, 2015). Nye aktanter er med til at skabe nye netværk gennem deres nyopståede translationer med allerede eksisterende aktanter. Disse kan være med til at give nye muligheder for menneskene i praksisen. Eksempelvis beskriver Dupret og Skov, hvordan en underviser lader kursisterne bruge SMS'er til at kontakte hende (Dupret & Skov, 2015). Men ud fra ANT er det vigtigt, at de ikke nødvendigvis ses som muligheder, men derimod som nye netværk. Det er ved at skille disse netværk fra hinanden, at de forskellige aktanter bliver tydelige, at telefonen udfører en handling, at kursisten udfører en handling med telefonen, og at underviseren gennem denne sammenkoblede handling selv bliver en del af netværket. Således kan vi med andre ord ved hjælp af ANT ikke direkte fortælle noget om et subjekts livsverden, netop fordi subjektet reduceres til en aktant på lige fod med det non-humane, så kan vi, gennem ANT, åbne op for nogle elementer, som kan bruges til at forstå menneskets hverdagsliv, og den praksis de bevæger sig rundt i.

Databehandling

Meningskondensering af empirien

Vi har vurderet professor Amadeo Giorgis idéer og betragtninger vedrørende meningskondensering anvendelige til vores projekt, hvorfor vi har ladet os inspirere af denne tilgang. Vi har et omfattende datamateriale med adskillige transskriberinger af kvalitative forskningsinterviews og tillige nogle feltobservationer og dertilhørende feltnotater. Alle disse sider kan fremstå som en stor, lettere uoverskuelig størrelse i sig selv. Her ønsker vi at gøre brug af Giorgis teoretiseringer om meningskondensering, der kan forstås som en form for 'nedkogning' af det væsentligste (Giorgi 1997). Således er der med andre ord tale om en sortering af det relevante fra det irrelevante i datamaterialet, som bliver kortet ned til nogle udvalgte temaer.

Kvale og Brinkmann skriver endvidere om meningskondensering med udgangspunkt i Giorgi, at: "Meningskondensering kan bruges til at analysere omfattende og ofte komplekse interviewtekster ved at se efter naturlige meningsenheder og udlægge deres hovedtemaer. Disse temaer kan derefter gøres til genstand for mere omfattende fortolkninger og teoretiske analyser" (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 228).

Således er temaerne udarbejdet med inspiration fra Giorgi, Kvale og Brinkmann, som gør at vi forsøger at se efter naturlige meningsenheder i arbejdet med udarbejdelse af meningskondenseringstemaer.

På baggrund af denne meningskondensering indgår nogle temaer i de analytiske afsnit, som vurderes at have betydning for vores informanter (noget der blev tydeligt gennem vores empiri). Havde ingen eksempelvis snakket om fællesskaber, havde det ikke været med som tema.

Analysetemaer

Vi vil i dette afsnit starte med at præsentere vores informanter for at give læseren et indblik i informanterne, som udgør empirien, vi tager udgangspunkt i, i de analytiske afsnit. Meningskondenseringen vil hjælpe os med at identificere essentielle temaer og samtidig frasortere irrelevante emner. De er mundet ud i følgende analysetemaer og foldes ud i det efterfølgende afsnit.

I overskriftform hedder temaerne:

- Kursisternes daglige livsførelse, hvilken indvirkning flex har for Liva og Anders' hverdagsliv.
- Betydning af fællesskaber for Liva og Anders. I dette tema er der fokus på de sociale fællesskabers betydning for Liva og Anders - herunder deres forskellige forventninger til det sociale element.
- Fagenes betydning har som tema fokus på de forskellige kontekster, de forskellige fag på flex-undervisningen udgør. Her er der en opmærksomhed rettet mod den diversitet, vi ser i fagene; eksempelvis er der fokus på byrden i de forskellige fag.
- Kendetegn ved flex, her er der rettet opmærksomhed mod, hvad der kendetegner det, og hvordan det adskiller sig fra anden undervisning - herunder fokus på fordele og ulemper.
- Det ufleksible ved flex, her vil vi komme ind på nogle modsatrettede træk i forbindelse med fleksibiliteten ved flex.
- Det teknologiske element. I dette tema vil der være en opmærksomhed på de forskellige teknologiers betydning for kursisterne på flex. Herunder både digitale såvel som analoge teknologier.

Præsentation af informanter

Liva er 22 år gammel og går på flex-undervisning, hvor hun har fagene religion, dansk, fysik og matematik. Liva har tidligere været tilknyttet et toårig HF-forløb, men stoppede fordi hun fandt ud af, at hun ikke var parat til at omgås en masse mennesker efter at have været isoleret et års tid. Hun endte derfor med at tage enkeltfag på flex på VUC.

Anders er 59 år gammel og har valgt flex som undervisningsform, da han arbejder i Mellemøsten. På denne måde passer flexordningen i forhold til Anders' hverdagsliv, da han det meste af tiden arbejder i Mellemøsten. Anders' familie bor i Danmark, så han kommer herop med tre ugers interval både på grund af familien, men også for at møde op til undervisningsgangene.

Torben er studievejleder og ansat på uddannelsesinstitutionen i en relativt nyoprettet stilling, der indebærer nogle ledelsesfunktioner. Han repræsenterer studievejledningen, når ledelsen holder møde, hvorfor han, som han selv formulerer det, står med et ben i begge lejre. Endvidere har Torben erfaring med undervisning på området fra tidligere, hvor han har undervist i matematik.

Berit er ansat som kontorfuldmægtig, men har mange ansvarsområder såsom SU-vejleder, flex-ansvarlig og har været en af nøglepersonerne inden for implementeringen af flex på institutionen. Det er desuden også hende, som står for kursistregnskab, statistikker og andre administrative opgaver.

I følgende afsnit vil vi på baggrund af de ovenstående temaer analysere vores empiri.

Kritisk psykologisk og ANT-inspireret analyse

Kursisternes daglige livsførelse

I dette analysetema vil vi komme ind på vores to informanter Liva & Anders' daglige livsførelse, og hvordan de planlægger denne ud fra interesser, arbejde samt familieliv.

Torben fortæller, at det ofte er folk, der har børn, som de skal passe og derfor vælger flex, fordi de ønsker den fleksibilitet, der er i ordningen. Men der er også dem, der vælger flex, fordi det rent skemateknisk passer dem bedre. Torben fortæller, at det er ret få kursister, der vælger flex, fordi de har et arbejde ved siden af, som de skal passe. Han giver udtryk for, at det oftest aldersmæssigt er lidt ældre, mere seriøse og målrettede typer, der ved, hvad de skal bruge flex til. Berit supplerer her, at der er nogle, der har flex, fordi de psykisk ikke kan magte det, eksempelvis hvis de lider af meget angst. Både Liva og Anders passer meget godt ind i Berit og Torbens' beskrivelse.

På baggrund af Holzkamps teoretiseringer vil vores daglige livsførelse altid være påvirket af ydre krav (jf. Kritisk psykologi). De ydre krav er med til at påvirke Anders' og Livas liv, idet flex stiller et krav om, at de skal møde op til fire obligatoriske undervisningsgange og sørge for at aflevere deres opgaver til tiden for at undgå fravær eller blive smidt ud. Således skal de forholde sig til betingelserne, der må indgå i deres daglige livsførelse.

I interviewet med Liva fortæller hun, hvordan hun planlægger sin dag i forhold til flex:

Liva: ”Om mandagen der bruger jeg tit det meste af dagen på at, på at arbejde med flex. Og så, om tirsdagen har vi møde, og jeg laver så tit de lektier, som vi så også har til mødefagene. Og det samme med onsdag. Og så om torsdagen, der har jeg en fridag. Så den bruger jeg, hvis der er nogle større afleveringer i mødefagene, og så også hvis jeg mangler noget til flex, og så prøver jeg at holde weekenderne fri (...). Jeg kan godt lide at være lidt foran i flex eller måske lave lidt udenom end det der bare bliver krævet, så det er tit jeg også lige inkluderer weekenden. For at gøre lidt mere ud af det.”

Interviewer: ”Ja, hvorfor det?”

Liva: ”Fordi jeg er virkelig bange for og sidde og ikke kunne svare på noget til eksamen, så jeg kan godt lide at have sådan, alt med” (Bilag 10, p. 11).

Livas daglige livsførelse kommer til at bestå af nogle faste daglige aktiviteter, som hun udfører efter et planlagt skema. Eftersom tid er noget, som til daglig er knap, må kursisterne udvikle en livsførelse, hvor de må lave prioriteringer og gå på kompromisser samt arrangere deres hverdagslige aktiviteter således, at de får ordnet det, der skal gøres i deres dagligdag (jf. Kritisk psykologi). Liva bruger starten af ugen på flex, men holder fri om torsdagen og i weekenderne. Men hvis hun har større afleveringer for, bruger hun gerne fredagen alligevel til at lave lektier. Livas hverdagsliv kommer således til at bestå af, at hun i sin daglige livsførelse prioriterer de pligtbetonede aktiviteter frem for fritidsaktiviteter. Liva begrundet det med, at hun er bange for, at hun ikke vil være godt klædt på til eksamen.

Anders strukturerer også sin dagligdag efter en fast struktur, men tilpasser det i forhold til sit arbejde i Mellemøsten. Anders laver som regel sine opgaver tidligt om morgenen, indtil han skal af sted på arbejde. Da han er en del i Mellemøsten og på forhånd har planlagte arbejdsopgaver, giver flexordningen ham mulighed for at tilpasse det arbejdet.

Anders: “[...] min forberedelse, det er mange gange fra morgenen. Altså nogle gange så arbejder sent, kommer hjem kl. 12-1 stykker og er fuldstændig exhausted, og så får jeg en god nats søvn, og så står jeg op sådan typisk ved en 7-8 tiden, og sådan lige lidt slapper af og får et bad osv. Så går jeg i gang med mine flex-fag derhen ved 10-tiden. Og så arbejder jeg nogle timer frem der, indtil jeg skal afsted igen.”

[...]

A: Det er en stor fordel, at lærerne de har lagt op så langt i forvejen på flex eller på Ludus, så vi rent faktisk kan gøre det.

I: Ja, så du har mulighed for at planlægge og få det til at passe med dine andre aktiviteter?

A: Ja. (Bilag 11, p. 5).

Flex bliver således betingelsesskabende for de muligheder og begrænsninger, som Liva og Anders må forholde sig til i deres strukturering af den daglige livsførelse. På den ene side er det med til at udvide deres handlemuligheder, eksempelvis i Anders' tilfælde, der kan han tilpasse sine lektier og afleveringer til arbejdet. Ligeledes for at uddanne sig og dermed komme et skridt videre på vej mod hans drøm om at blive socialrådgiver eller antropolog, men på den anden side, begrænser det ham også i at tilbringe tid sammen med familien, når han må bruge sine friaftener i stedet for at hygge hjemme med hans kone og børn. Subjektet deltager på forskellige måder i forhold til sociale

sammenhænge. Når Anders i sin livsførelse må prioritere flex, begrænser det ham i at deltage i andre handlesammenhænge såsom det at være sammen med familien, når han er i Danmark, hvor hans friaftener bliver brugt til at sidde på sit kontor.

Anders: [...] Så i stedet for at sidde og hygge med konen og børnene og se alle de her ting, som de nu ser, så sidder jeg ovre på mit kontor lige så stille, og så kommer jeg over og spiser og har lidt socialt sammen med familien der. Og så går jeg ligesom tilbage, og de hygger så videre.”
(Bilag 11, p. 5)

Anders fortæller, at det på et tidspunkt blev en byrde for ham at have Dansk A-niveau, fordi det belastede hans sociale liv samt arbejde. Han ser flex som en del af hans hverdag, men pointerer samtidig, at han er familiefar med fire voksne børn og seks børnebørn samt en kone, der også har en betydning for ham i hans hverdagsliv.

Anders: “Så. Jeg klemte så ballerne sammen, og så fortsatte jeg, men jeg kunne se, at jamen hele mit sociale liv og min arbejdsbyrde kontra flex det blev lige for belastet. Altså, jeg ser også sådan på det, at i dag er jeg også en del af mit liv, og det skal også fungere med min familie. Jeg er familiefar og har fire voksne børn og seks børnebørn og én kone, så der er jo lidt at flytte rundt med.” (Bilag 11, p. 9)

For Liva betyder det, at hun kan strukturere sin dagligdag, som hun vil, hvilket hun giver udtryk for i nedenstående citat.

Liva: “[...] Der kan jeg ligesom selv strukturere, hvornår jeg vil lave det. Det kan man ikke helt med fremmøde. Der har man også, hvis nu man ikke føler, man har nok tid, så er det det måske begynder at blive ikke helt så gode opgaver, som man havde tænkt sig, det kunne.” (Bilag 10, p. 13)

Her sammenligner hun flex med et almindeligt fremmødehold, hvor at hun føler, at flex giver hende mulighed for at fordybe sig mere med opgaverne. Hun nævner også, at hun i løbet af året så bedre kan forberede sig til eksamenerne. Dette giver hende mulighed for at forfølge sit ønske om at læse medicin. Livas handlegrunde må således forstås i relation til hendes fremtidsdrømme.

Liva: “Jeg vil gerne læse medicin, og det er noget med et højt snit der for at komme ind, så karaktererne betyder rigtig meget i mit arbejde – så jeg gør meget ud af opgaverne, det bliver nogle lange, lange opgaver.”

[...]

Liva:” Jeg synes, at, jeg synes faktisk, jeg får mere ud af flexen, når det gælder sådan hjælp til eksamen. (...) Så det er en fordel, når det er læseferie op til eksamen, så har jeg gjort arbejdet i løbet af året. Næsten uanset hvad jeg trækker, så nå ja, her har jeg mine noter om det.” (Bilag 10, p. 5)

Liva fortæller, at hun valgte at skifte fra at have historie på et almindeligt fremmødehold til at have faget på flex. Hun begrundet valget med, at det har været nemmere for hende at holde styr på noterne på flex, fordi der kan hun selv sidde med det hjemme og lave noterne i eget tempo.

Jeg kunne have valgt at have taget flere fag, man kan jo bare vælge at putte på indtil, til man ikke kan holde til mere, jeg tror, eller det er på grund af sådan, for min egen sundheds skyld, at det hele ikke bare bliver lektier, at jeg ikke har fyldt flere fag på, så hele mit skema blev fyldt. (Bilag 10, p. 12)

At organisere sit hverdagsliv på den måde giver Liva mulighed for ikke konstant at skulle tænke på lektier, og derudover kan hun også bruge længere tid på sine afleveringer, men samtidig kunne organisere det på egne præmisser. Anders: “Så jeg synes, flex det giver en rigtig god mulighed for at så, individuelt, at tilpasse sig det som netop passer ind i ens hverdag.” (Bilag 11, p. 9)

Betydning af fællesskaber for Liva og Anders

Vores indtryk af Liva fra observationerne er, at hun er en meget stille og forsigtig pige, med en mindre interaktion til de andre kursister. Dette kommer endvidere til udtryk i interviewet, hvor hun kommer ind på baggrunden for, hvorfor hun valgte at tage HF som flex. Hertil fortæller Liva, at hun tidligere har været tilknyttet et almindeligt HF-forløb, men eftersom hun havde svært ved at finde ‘sin plads’, som hun beskriver det, valgte hun at droppe ud.

Liva: “Ja, jeg har jo gået på en toårig HF her også, men valgte så at, at droppe ud derfra. Og før det såeh, havde jeg sådan, jeg havde lidt problemer med at finde ud af, hvor min plads, det var henne.” (Bilag 10, p. 1)

Dette hænger sammen med, at hun blev syg og efterfølgende isolerede sig selv i et års tid.

Liva: “Jeg droppede faktisk ud af niende klasse, fordi jeg blev, jeg blev meget syg.”

Interviewer: “Okay.”

Liva: “Og isolerede mig, ret meget i et års tid. Og så når man har været isoleret i et års tid, så skal man lige finde ud af det hele. Så det er sådan set også derfor, jeg endte på VUC i stedet for i et rigtigt gymnasie. Det var lidt voldsomt, jeg prøvede, men det var meget at komme fra at være fuldstændig isoleret til en hel masse mennesker.” (Bilag 10, p.1)

Ud fra hendes udtalelse kan man se det som et udtryk for, at hun selv positionerer sig som en pige, der ikke opsøger fællesskaber. Liva fortæller eksempelvis, at hun hellere ville gå hen til underviseren og spørge om hjælp til noget fagligt end at spørge en af de andre kursister (Bilag 10). Således foretrækker Liva at være alene, hvilket også kommer til udtryk i følgende citat, hvor hun fortæller, at hun ikke ønsker at skille sig ud og være iøjnefaldende i klasseværelset.

Liva: “Ja, men, at det er mine [med tryk på] ord, der bliver læst op, det er min opgave der bliver gjort sådan til, det er sådan her, det skal se ud. Det ved jeg ikke, den, det, det kan jeg ikke lide, at blive sat sådan på den piedestal. Jeg ved ikke, jeg er lidt bange for, at folk bliver irriterede på mig, altså, iihh, nu kommer hun igen hende med hendes irriterende, hende den kloge der.” (Bilag 10, p. 21)

Ydermere fortæller Liva, at hun på et tidspunkt oplevede, at en af de andre piger fra klassen kontaktede hende for at spørge om hendes karakter. Liva italesætter her, at hun fandt det mærkeligt, men mener, at det i en anden sammenhæng ville være fint, hvis hun spurgte til noget fagligt relevant. (Bilag 10). Livas positionering i forhold til fællesskabet og de sociale relationer i klassen er således kun begrænset til det faglige. I denne situation befinder Liva sig i en position, hvor hun begrænser sine muligheder for at deltage i fællesskabet. På baggrund af Holzkamps teoretiseringer udvikler individet subjektivitet i det omfang, det deltager i fællesskaber.

I interviewet udtrykker Liva, at hun har bemærket, at rygerne har en fordel, fordi det giver dem en form for fællesskab, når de i pauserne kan gå ud for at ryge sammen. Ifølge Liva giver det at være ryger således mulighed for at have et fællesskab med de øvrige kursister udover undervisningssammenhængen. Som tidligere nævnt positionerer Liva sig som en stille pige i klassen, hvortil hun italesætter, at hvis man er en lidt mere tilbageholdende type, har man ikke samme mulighed for at være social med de andre. For Liva bliver det således en begrænsning, at hun positionerer sig som en stille pige i forhold til at kunne indgå i et fællesskab med de andre kursister i klassen.

Vores indtryk af Anders er, at han er social. Dette kommer til udtryk både i vores observationer af klassen og ud fra interviewet, hvori han fortæller, at meget af hans arbejde i Mellemøsten indebærer at være i kontakt med forskelligartede mennesker. Dette betyder også, at Anders har kendskab til forskellige mennesker og kulturer, hvilket indikerer hans søgen efter forskellighed og kontakt i flex-undervisningen.

Anders: “Altså når man har, altså jeg har arbejdet med mennesker, siden jeg var 19 år faktisk, og nu er jeg så 59. Så det er sådan små 30 år, hvor jeg har arbejdet med alt lige fra stiknarkomaner til voldsramte kvinder og herboende, altså, indvandrere og flygtninge. Så er det klart, jeg har en vis erfaring, hvordan man ikke skal opføre sig over for anderledes tænkende og andre religioner og så videre.” (Bilag 11, p. 7)

For Anders er fællesskabet og de sociale relationer nemlig noget, han har med sig fra sit arbejdsliv.

Anders: “Jeg vil sige, at altså der en, der er en forskellighed, men jeg synes ikke, at det er noget negativt. Jeg synes, at det er positivt, og man oplever nogle gode relationer også med folk, der er meget forskellige fra én selv.” (Bilag 11, p. 2)

Anders giver her udtryk for, at han finder det positivt, at der er en diversitet på holdet. For ham betyder det endvidere, at man kan danne gode relationer. Anders har således en forestilling om, hvad det kræver at have et godt fællesskab. Hans livserfaring og de handlesammenhænge han indgår i i hans hverdagsliv får ligeledes en betydning for hans forventninger til flex. Desuden giver Anders udtryk for, at han sætter pris på fremmødegangene, og at der godt kunne være flere af dem, da han i

interviewet bliver spurgt til, hvad der kunne forbedres på flex. Dette står i modsætning til, hvad Torben og Berit giver udtryk for i interviewet.

Berit: “Nej ikke sociale arrangementer. Vi har et infomøde i starten og det er sådan set det. Og så har de deres fire mødegange per semester. De er jo velkomne til alt hvad der foregår herude af sociale arrangementer og de er velkomne hvis der er lektiecafeer i de fag, de har brug for og deltage i dem også. Men vi arrangerer ikke noget særskilt i løbet af et semester. Jeg tror heller ikke på, at der rigtigt er nogen som ville dukke op til det.” (Bilag 12, p. 16)

Således mener Berit, at de kursister der vælger flex kun er interesseret i at møde op til det, der er højest nødvendigt. Her er Anders en undtagelse på trods af, at han har valgt flex på grund af sit hverdagsliv, idet han efterspørger mere menneskelig kontakt.

I interviewet med Anders kommer det ligeledes til udtryk, at der er et fællesskab for de kursister, der drikker kaffe. Anders fortæller, at psykologiunderviseren foreslår kursisterne, at de i pausen tager en kop kaffe sammen, som bidrager til, at kursisterne får hyggesnakket lidt (Bilag 11, p. 7). Dette, synes han, fungerer som et godt alternativ fra underviserens side, da det gør, at man får opstartet en vis form for bekendtskab til de andre studerende.

Da Liva blev spurgt om tilgængelige muligheder for kontakt og sparring uden for klasserummet, nævnte hun, at de har en gruppe på Facebook, som de selv har oprettet. Selvom de ikke gør brug af den, giver det kursisterne en mulighed for at bruge Facebook som en kommunikationsform.

Liva: “Vi havde på flex dansk, som så var et år, der lavede vi en gruppe på Facebook, for der er ikke nogen mulighed på selve serveren...”

Interviewer: “Nej, på intranettet her?”

Liva: “Nej, præcis”

Interviewer: “Det har I spurgt om, om kunne lade sig gøre eller?”

Liva: “Nej, vi kan ikke skrive til hinanden, og der kan vi ikke rigtig komme i kontakt med hinanden men der der var der alligevel sådan, der snakkede vi alligevel så meget sammen, at vi blev enige om, at okay, vi laver en Facebookgruppe, så hvis der er noget, noget tvivl eller noget,

så kan vi snakke med hinanden. Den bliver ikke rigtig brugt, men den var der da som en mulighed.” (Bilag 10, p. 16)

I ovenstående citat kommer det til udtryk, at kursisterne ønsker kontakt uden for klasseværelset. Dette kan dog ikke lade sig gøre på det intranet, Ludus, som kursisterne benytter sig af. Da Ludus er opstillet på en bestemt måde, og der ikke er mulighed for, at kursisterne kan interagere med hinanden, begrænser det dem i at danne fællesskaber uden for klasserummet.

Liva: ... måske at... der var, på en eller anden måde, ikke sådan, direkte beskeder til enkelte personer, men måske et eller andet chatforum – det lyder sådan, men en eller anden kommunikation mellem lærer og kursisterne samlet, så man sådan kan diskutere sammen.

[...] Og det ville også minde lidt om noget mere fremmøde- sådan orienteret i hvert fald. Hvor man kan have de her fællesbeskeder. (Bilag 10, p. 22)

Fagenes betydning

Et tema fra meningskondenseringen, som med afsæt i vores empiri tilsyneladende har betydning for flex-undervisningen, er betydningen af, hvilket fag det er. Eksempelvis er der stor forskel på Dansk A og Psykologi C. Med afsæt i den del af vores empiri der tager udgangspunkt i Livas oplevelser og erfaringer med hensyn til flex, er rammevilkårene for fagene forskellige. For eksempel er arbejdsbyrden og -kravene for Dansk A og Historie B store, ifølge Livas oplevelser:

Der, der, også de måske sådan lidt tungere fag eller længere fag, dem der tager et år [...] Dansk og historie er tung på den måde, at det tager lang tid og, og, det er noget mere, længere spørgsmål eller, flere spørgsmål og længere opgaver, følte jeg. Der var noget mere at læse. Der var stort frafald [...] Jeg snakkede med en del af dem, af nogen af dem, der røg fra, der var det fordi, de ikke ku’, de sagde overskue det eller sådan, det har været fordi at, det krævede for meget [...] (Bilag 10, p. 18).

Således oplever Liva fagene som ’tunge’ forstået på den måde, at de tages over længere tid end eksempelvis C-fag, ligesom timeregnskabet for at leve op til A- og B-niveaufag er mere omsiggribende. Her har Liva oplevet et stort frafald, som hun selv formulerer det, der er resultatet af, at disse kursister ikke kunne overskue det, og at det krævede for meget af dem i relation til deres

øvrige hverdagsliv. På baggrund af dette er kursisternes handlemuligheder i forbindelse med flex-undervisningen i høj grad relateret til, hvilket fag de følger. Og i forlængelse af dette er der bestemte fag, som i udgangspunktet kræves for at forfølge ønskerne om de videregående uddannelser med udgangspunkt i vores informanter. Eksempelvis er Dansk A næsten uundgåelig i vejen til universitetsuddannelserne, som det fremgår af vores empiri. Derfor skal handlemulighederne hos kursisterne ses i sammenhæng med disse videre uddannelsesmuligheder. Konteksten for deres arbejde, som blandt andet vil sige indholdet og især omfanget af den tid, opgaver med videre kræver, er betydningsfuld for den studerendes handlingsrum og kan udgøre en handlebegrænsning. På baggrund af vores empiri kan vi se, at der er forskellige forventninger i de forskellige fag, som kan udgøre et krydspres i deres hverdagsliv. Kursisterne oplever nogle krav 'oppefra', som de må honorere for at få adgang til deres ønskede uddannelses- og efterfølgende arbejdsliv. Samtidig med denne bevægelse oplever de en modbevægelse i form af et subjektivt pres 'nedefra', altså dem selv og deres behov, som går imod de ydre krav. Eksempelvis har Liva ikke mulighed for at leve op til alle kravene til hende, når hun følger et standardiseret gymnasialt forløb, når hun skal toppræstere for at holde liv i sine drømme, men må designe sit eget studieforløb, hvor hun følger færre fag og lignende. Således er der med andre ord nogle brudflader mellem denne læringsform og hendes livssituation, hvor de forskellige fag kan siges at være i indbyrdes konkurrence med hensyn til, hvad de kræver af eleven. Endvidere oplever Anders tillige, at han ikke kan skabe den nødvendige balance mellem studie- og familieliv på grund af omfanget af og kravene fra Dansk A. På denne baggrund er der nogle spændingsfelter mellem de divergerende fag, men også mellem de forskellige fag og privatlivet hos kursisterne. Ud fra den kritiske psykologiske orientering kan det hævdes, at der her kan ses et "bør" hos kursisten, som står i opposition til et udvendigt "skal". I forlængelse af Livas oplevelser fortæller Anders, at dansk som fag er krævende i sammenligning med eksempelvis samfundsfag og psykologi, begge på C-niveau. Samtidig påpeger han, at læsemængden i dansk er krævende:

[...] har man så dansk, og samtidig med at der skal afleveres. Altså når der både er fremmøde og der skal afleveres, så er det, at det trækker lidt tænder ud. Specielt med dansk. Vores sidste opgave det var den del sider, der skulle læses der [...] Også fordi at det er på A-niveau (Bilag 11, p. 4).

På baggrund af dette, som også hænger sammen med temaet det særlige ved flex, er der nogle begrænsninger i forhold til faget dansk. Fordi mængden er stor, og det er et såkaldt tungt fag, som Liva formulerer, med blandt andet den betydning, at det tager længere tid end andre fag; er

kursisten 'ude', når denne først dropper ud af dette fag: "[...] når man stopper på flex med dansk, så er det ikke sådan, at jeg kan få lov til, til næste år at starte med dansk igen, og så nogle andre fag. Det er, det er kørt det tog, altså" (Bilag 11, p. 9).

Hermed adskiller danskfaget på uddannelsesinstitutionen sig fra de øvrige fag ved ikke at være så fleksibelt og åbent. Eksempelvis er der færre nye opstart af holdet, da de ikke er halv-, men helårslige, foruden det faktum at faget tager længere tid. Dette resulterer i nogle begrænsninger for kursisterne og for underviserne i faget. Anders har selv set sig nødsaget til at droppe ud af danskholdet, fordi det påvirkede familie-, arbejds- og generelt hverdagslivet på en måde, hvor det fyldte på en uhensigtsmæssig måde (Bilag 3).

I interviewet med Torben og Berit, der repræsenterer stedets studievejledning og administration, hører vi med hensyn til fagenes betydning, at der er forskel på fagene, rent studieaktivitetsmæssigt (Bilag 12).

Sådan noget som samfundsfag og religion og psykologi, valgfag interessefagene og A-fagene. Det er dem der er størst og dem der har flest kursister i sidste ende. Et danskhold kan starte på 20 men kan ende på 10, fordi det typisk det som folk starter med når de starter på VUC. Det sådan noget som dansk og et eller to andre fag og der er mange der er sådan "det var jeg ikke lige parat til så nu hopper jeg af". Det er de der sidefag, de lidt mindre fag eller B-niveauerne, hvor man har et C-niveau i forvejen og vælger at man også gerne vil have et fag på B, så det er mere interesse... (Bilag 12, p. 12).

Her ser vi, hvordan de fra deres perspektiv ligeledes ser nogle betydningsfulde forskelle mellem fagene. Endvidere har forskellen mellem fagene betydning for frafaldet, hvilket i øvrigt kunne være interessant at forfølge i et eventuelt fremtidigt projekt med fokus på frafaldsproblematikken. Tillige oplever Torben og Berit i forbindelse med sociale praksisstrukturer et andet engagement i de fag, som kursisterne vælger på eksempelvis B-niveau efter at have haft det på C-niveau, hvilket stemmer overens med Livas subjektive oplevelser (Bilag 10).

Ud fra det institutionsmæssige perspektiv kommer tillige et andet interessant kontekstuel forhold vedrørende fagenes betydning til udtryk. Matematikholdenes kursister får højere karakterer på flex end almindelige fremmødehold (Bilag 12). Her får undervisningsformen på flex karakter af en fordel med gunstige handlemuligheder for de kursister, der allerede har haft faget på C-niveau, men bliver

noget nært umuligt og dermed handlebegrænsende for de kursister, der ikke har haft faget før (Bilag 12).

Hvis vi ser på et matematik B-hold, så kan de godt ligge 7, 10 og 12 [karaktermæssigt] det meste af vejen igennem... Altså sammenlignet med altså der er nogle ret høje karakterer, hvor at dem der har fremmødt, der er selvfølgelig også nogen som ligger højt men snittet på holdet er måske lavere. Så dem der klarer sig hele vejen igennem, klarer sig egentlig flot til en eksamensresultat (Bilag 12).

På baggrund af ovenstående kan vi med udgangspunkt i vores teoretiske vinkler se, at det har betydning, om flex-faget er eksempelvis dansk A eller samfundsfag C. Byrden er meget betinget af faget, som igen har betydning for kursistens oplevelse og udbytte af undervisningen. De såkaldte tunge fag, som dansk A og historie B, udgør fag, hvor kursisterne selv oplever, og af vejledningen og administrationen opleves at have det hårdt. Dermed kan vi se, at der er en betydningsfuld forskel på almen- og flex-undervisning på stedet på grund af forskellige krav oppefra, som institutionen skal leve op til. Hertil har stedet fået et mere organisatorisk standardiseret udgangspunkt og en ligeledes ensartet struktur for flex-undervisningen i forhold til tidligere (Bilag 12), hvilket samlet påvirker konteksten ved at bidrage til en mindre fleksibel flex-undervisning jævnfør temaet om ufleksibel flex i dette afsnit.

Kendetegn ved flex

Dette tema indebærer både et kursist- og et underviserperspektiv, som vil blive udfoldet herunder. Først udfoldes kursistperspektivet.

For kursisterne

Vores informant Anders er begejstret for flex-formen. Han beskriver vedvarende igennem interviewet, at han finder atmosfæren behagelig (Bilag 11). Tillige beskriver han det som fantastisk, at han kan læse på denne form for studie:

Jo. Jamen altså, jeg synes jo, at det er fantastisk, at man kan få lov til at læse på sådan en fjernundervisning. Jeg vil også sige, at det er meget meget værdifuldt for mig at komme ind til de der forelæsninger, hvor vi har de her kontaktpunkter. Hvor vi har 4 timer så, på hvert fag, med nogle intervaller. Og det synes jeg, det giver rigtig rigtig meget (Bilag 11, p. 1).

Således ser vi, hvordan han tillægger de fire fremmødegange, hver gang fra 16.05 til 19.55 på en hverdag, værdi og som givende. Endvidere fortæller han om, at han har kendskab til andre steder, hvor det er ren fjernstudie, hvor der slet ikke er kontakt med underviseren før eksamen. Han fortæller, at denne studieform ikke ville passe til ham, da han vægter den synergi og pingpong, der er med underviseren og de andre studerende, som resulterer i en virkelig god følelse, som han ikke ville undvære (Bilag 11).

Anders tilkendegiver, at han er benøvet over, at han med sin alder (59) kan få lov til at studere på denne studieform og endda modtage SU. Således udtrykker han tilfredshed over måden, han kan få denne undervisningsform til at give mening i en hverdagslivssammenhæng, hvor han pendler mellem Danmark og Mellemøsten. Især kan han godt lide konceptet, at man tager til skolen og møder folk for så at tage hjem og lave opgaverne (Bilag 11). Således ser vi igennem Anders og Liva (Bilag 10; Bilag 11), at flex som studieform indebærer meget tid adskilt fra skolen, i fysisk forstand, som bidrager til nogle handlemuligheder, som ikke for Anders havde været mulige ellers. Hans drøm om videre studier bliver muliggjort gennem flex-formen. Liva tilkendegiver ligeledes, at hun gennem flex-formen selv kan tilrettelægge en stor del af sin tid og selv organisere sin hverdag. Denne flex-kontekst er afgørende for hendes mulighed for ikke at følge en undervisers agenda i læringsøjemed og prioritere hendes indsatsområder i forbindelse med arbejdet med henblik på at dygtiggøre sig og opnå høje karakterer, som hun skal bruge til sine videre studier (Bilag 10). Endvidere hører vi i empirien, at Livas underviser i Religion B i overensstemmelse med Liva oplever, at visse studerende, som eksempelvis de dygtige og selvdisciplinerede piger, formår at opnå en dybere læring på flex-formen, da de selv kan disponere over deres tid. Eksempelvis bliver flere af deres opgaver på et højere niveau end deres fremmødemedstuderende (Bilag 7).

Fra et kursistperspektiv hører vi fra Anders, at han oplever underviserne som fantastiske på denne flex-form, hvor der er nogle praksisstrukturer, hvor kursisten har mulighed for at kommunikere med sin underviser via e-mail og institutionens intranet:

Jeg synes, at lærerne de har været fantastiske til at, altså når man ikke har kontakt, så er man velkommen til at, så er man velkommen til at skrive e-mail eller via Ludus gå ind og kommunikere med lærerne og [...] (Bilag 11, p. 2).

I tillæg til dette fremhæver han også, at der er mulighed for at ringe til institutionen, hvis der er behov for det (Bilag 11). Således indebærer flex-konteksten nogle bestemte handlesammenhænge, hvor

både kursisten og de forskellige medarbejdere er 'koblet op' og på den måde interagerende trods eventuelle fysiske afstande.

I gennem interviewet med Anders hører vi om en form for bestemt livsstil, det kan være at studere på flex. Der er en livsstil, hvor en hel del timer skal bruges hjemme. Arbejdet i forbindelse med opgaver, forberedelser til undervisning med videre kan også laves andre steder. Eksempelvis laver Anders nogle gange sine opgaver i lufthavne og i Mellemøsten. Han er med andre ord ikke fikseret. Det opleves af ham som havende en værdi, at han på grund af egen succesfulde ansvarsstyring kan arbejde steder som i lufthavnen. Dermed bidrager formen til et særligt ejerskab, en anden kontrol og et andet handlerum end den traditionelle undervisningsform, som fordrer en bestemt type kursister. Med udgangspunkt i Anders kan vi i forbindelse med et fokus på hverdagslivssammenhænge se, at studiet, der baner vejen for senere uddannelse og arbejde, er muligt ved siden af et fuldtidsarbejde. I hvert fald til en vis grad; Anders har været nødt til at skære et af sine fire flex-fag fra, nemlig Dansk A. Og han fremhæver selv, hvordan han nok var kommet til at gabe over for meget (Bilag 3). Således er der nogle handlemuligheder på flex, hvor kursisten selv opbygger sine skemaer i forhold til, hvor mange fag de vælger at følge. Her ser vi, hvordan flex-formen fremstår fleksibel i sammenligning med, hvad Liva betegner et 'rigtigt gymnasie' (Bilag 10).

I forlængelse af dette hører vi fra Torben og Berit, at kursisterne hurtigt kan komme bagud og blive smidt af et flex-hold i forhold til et fremmødehold, fordi der her er en anden praksisstruktur, som gør, at kursisten på grund af eventuelle manglende opgaveafleveringer hurtigt kan komme bagud:

[...] det er afleveringerne, at de gør det ud fra deres fremmøde. Og det vil sige at hvis man ikke afleverer en opgave så får man eksempelvis 10 lektioners fravær. Og øhm, og hvis man ikke afleverer to opgaver jamen så ligger man omkring på en 20% fravær [og så ryger man ud] (Bilag 12, p. 5).

Ifølge Anders kræver denne studieform derfor, at man er disciplineret, hvilket bliver forbundet med og måske målt på, at alle opgaver er afleverede, og at man som kursist er til stede til timerne. Tillige fremhæver Anders, at der er stor forskel på kursisterne på flex-holdene. Eksempelvis er der stor aldersforskel, hvilket bevirker, at kursisterne er forskellige steder i deres liv (Bilag 11).

Samtidig oplever Anders, at der er plads til denne differentiering, som underviserne er gode til at håndtere: ”Og jeg synes, at lærerne er meget, de er meget åbne. Altså man, jeg oplever heller ikke sådan, at, rent politisk, at man skal være på den ene eller anden måde. Men det er sådan en blandet god landhandel” (Bilag 11, p. 2).

Endvidere kan vi på baggrund af interviewet med Anders se, at der på flex er nogle andre handlemuligheder sammenlignet med almindeligt fremmøde i form af at trække på sit netværk. Eksempelvis trækker Anders på sin søn, der er ved at være færdig på IT-universitetet, når han har brug for det. Sønnen har ligeledes været igennem en pakke af fag på samme niveau som faderen (Bilag 11).

Noget særligt ved flex er brugen af Ludus, hvor vi hos Anders kan se nogle faste arbejdsrutiner i dette ’rum’. Her er deadlines for opgaveafleveringer anderledes end ved de almindelige fremmødehold; der er deadline for aflevering klokken 23:59. Det er ikke hver dag, kursisten er inde på dette rum, og det er meget op til den enkelte kursist, hvor lang tid de vælger at bruge ad gangen, så det passer ind i det øvrige hverdagsliv (Bilag 11). Eksempelvis passer Anders sit flex-studie ind i forhold til sit øvrige arbejde, hvilket vil sige, han ofte arbejder i morgentimerne med flex-opgaverne (Bilag 11).

Noget af det der ifølge Anders er med til at adskille flex-undervisning fra almindelig undervisning er de aktiviteter, der ligger ud over selve undervisningen. Eksempelvis spiller kaffeturen til kaffeautomaten en vis, opbyggende stemning, som Anders vurderer positivt:

Ja altså for eksempel vores psykologilærer. Altså bare sådan en lille ting, det er ikke sikkert han synes, at det er alletiders, men når vi så har en pause, så siger han ”Hvor mange vil have kaffe”. Og så alle dem, der gerne vil have kaffe, de følger med ham ned. Så giver han kaffe til, trækker i hans automat dernede, jeg ved ikke om han betaler, eller skolen betaler. Det er også ligemeget. Men bare lige sådan den der interesse, det gør altså et eller andet (Bilag 11, p. 7).

Hermed er der nogle bestemte sociale praksisstrukturer på flex på eksempelvis psykologiholdet, som påvirker relationerne. Her er der mulighed for at lave denne kaffetur, som bidrager til et særligt fællesskab, ifølge Anders (Bilag 11).

Det er ikke alle, der kan blive en del af disse fællesskaber på flex; der er nogle betingelser. Berit og Torben fremhæver, at flex-undervisningen er en meget selvstændig form, hvorfor det er vigtigt at vælge de rigtige kursister til den. Derfor er der en tvungen samtale forud for eventuel optagelse (Bilag 12). Ifølge Torben er det sjældent, at kursisterne tager flex på grund af arbejde ved siden af. Derimod har de ofte nogle børn, de skal passe: ”og så ønsker den fleksibilitet der er i det” (Bilag 12, p. 4). Torben fremhæver, at: ”[...] det er jo et kæmpe stykke arbejde altså hvis man øh, hvis man ikke er gearet til at sidde og læse og skrive og sende afsted, så er det en uoverskuelig opgave” (Bilag 12, p. 5). Således kan vi se, at der er en stor skriftlig opgavemængde på flex-fagene, som kan blive en vanskelig opgave for nogle kursister. Eksempelvis begrundes det med, at det er svært at indhente, hvis kursisten først er kommet bagud (Bilag 12). Hermed positioneres bestemte potentielle kursister som enten egnede til denne type undervisning eller ikke egnet til den, hvor den enkelte skal opnå en position som gearet til at læse, skrive og aflevere de stillede opgaver i øjnene hos de, der har magten til at give adgang til studiet.

Endvidere er der det særlige ved flex, af er kursisten røget ud, kan denne som udgangspunkt ikke blive optaget igen, hvis de har nået at aflevere nogle af opgaverne (Bilag 12). Dette skyldes, at forløbet er standardiseret, så det kan genbruges hold efter hold. Med andre ord er det således de samme opgaver igen og igen. På denne baggrund kan det være begrænsende for subjektet at blive positioneret som kompensationskrævende, hvor kursisten eksempelvis har brug for tilladelse til at være fraværende flere gange end det tilladte på grund af forhold som eksempelvis graviditet.

Med afsæt i Torbens udmeldinger er flex en meget firkantet studieform – afleverer kursisten sine opgaver, eller gør kursisten ikke – det er sådan, studieaktiviteten vurderes (Bilag 12). Heroverfor er der ifølge Torben mange flere ting på spil på fremmødeholdene (Bilag 12).

I forlængelse af dette kan det med afsæt i Berits udmeldinger siges, at det kan være problematisk at se flex-kursisterne som en homogen gruppe, da de langt fra er det. Eksempelvis vælger nogle kursister at tage et flex-fag for at leve op til et samlet timeregnskab for at få SU (Bilag 12). Disse har således ikke samme bevæggrunde for at være på holdet som de studerende, der eksempelvis kun har mulighed for at tage et bestemt fag som flex på grund af overlap mellem andre fags fremmødetimer eller lignende.

Berit problematiserer kontaktformen ved flex, som også vores informant Liva er inde på (Bilag 10). De fokuserer begge på chatmulighederne og problemerne i forbindelse hermed, som udgør handlebegrænsninger for kursisterne. På grund af den uholdbare situation på dette område, har flere

benyttet Facebook til at styre kommunikationen (Bilag 10, p. 4). På denne måde kan kursisterne også støtte sig mere til hinanden; de får: "[...] mulighed for at bruge hinanden, så man ikke selv er helt mutters alene med det. Det tror jeg vil være en kæmpe kvalitet..... hvis det kunne lykkes at lave de her studiemiljøer også omkring Flex..." (Bilag 12, p. 13).

Med hensyn til typen af kursister, får flex-formen karakter af noget skævvridende. Som Torben påpeger:

[...] det oftest er det ressourcestærke kursister som kommer gennem eksamen. Dem der aldrig har kunne matematik, de ved godt at så nytter det ikke noget.. altså matematik B på Flex, altså det helt håbløst.. Så prøver de tage det på et fremmøde [hold] i stedet ... (Bilag 12, p. 14).

Der er nogle andre betingelser for studiet på flex, sammenlignet med fremmødehold, hvor der er andre muligheder. Den særlige flex-studieform er eksempelvis ikke fleksibel med hensyn til fravær; som Berit oplyser:

[...] det er jo mere fleksibelt i forhold til fravær og sådan noget, at man er på et fremmøde hold.... der er nogen der klarer sig lige igennem og det vil de ikke kunne på Flex fordi de kan ikke få en mentor eller nogen at snakke med. Der kan være nogle ting der som vi ikke rigtigt kan hjælpe med, når det er Flex-kursister (Bilag 12, p. 14).

Således er der andre støttende foranstaltninger på fremmøde, hvor kursisten i nogle handlesammenhænge kan fremstå mere alene på flex. Ligeledes lider nogle af angst eller andet, som spiller en rolle i deres studievalg i forhold til flex overfor almindeligt fremmøde (Bilag 12).

Torben oplever en tendens til, at de studerende på flex typisk er lidt mere seriøse. Endvidere påpeger han, at: "Det er nok dem, der er mere målrettede, der ved hvad skal vi bruge det her til [...]. Også aldersmæssigt en lille smule ældre, dem der også vælger Flex" (Bilag 12, p. 16). Berit supplerer her med hendes bekræftende oplevelse af, at de er mere målrettede: "[...] mange af dem i hvert fald. De har en plan for deres fremtid og ved godt hvad de vil" (Bilag 12, p. 16).

Noget der på baggrund af vores empiri kendetegner kursisterne på flex er, at de har en strategi med ikke at komme mere end højst nødvendigt på skolen: "Der jo en grund igen til at det er Flex, altså det er fordi at de ikke har planer om at komme mere end højst nødvendigt" (Bilag 12, p. 17). På denne baggrund er der ikke planer om at udbyde tiltag i form af sociale arrangementer eller lignende for flex-kursisterne, hvorfor de synes at komme til at stå lidt for sig selv. På baggrund af vores empiri synes der ikke blot at være en fysisk afstand, som også Anders påpeger, men tillige en vis distance i

forhold til kursistrollen, hvor kursisterne positionerer sig og bliver positioneret på en anden måde end de mere traditionelle kursister på fremmødeholdene.

For underviserne

For underviserne er det i bund og grund et meget primitivt system:

[...] der er meget få parametre vi kan måle og veje på, at der er faktisk kun fremmøde fire gange og så afleveringer. Og opfylder man ikke det jamen så bliver man udmeldt. Hvor at fremmødeholdene der har vi også en anden dialog [...] Så det er et meget rigidt system. (griner) Og det er også derfor det ikke alle der er gearet til det (Bilag 12, p. 7).

Det er ikke frivilligt for underviserne, om de vil have flex-holdene (Bilag 12; Bilag 7).

De [lærerne] er faktisk ikke så pjattede med det [...] Der er meget få lærere der synes at det er fedt at have Flex. Øhm. Det er meget. Altså det er ikke så meget strukturen i det. Det er mere de har jo ikke den der interaktion vel og de er jo også blevet lærere af en årsag kan man sige. Og så det der med at de godt kan komme lidt halsende efter de der opgaver og så ligger der enormt meget arbejde i det så deres arbejdsbyrde kan blive skubbet enormt meget. Så lige pludselig så har de pisse travlt. Så nej der er faktisk ikke mange lærere der synes at det er superfedt. Og så tror jeg også der er noget økonomi i det, man får ikke så meget. Der er noget lønningsmæssig, nogle timer, hvor mange timer får du til at være Flex lærer det er nok mere det. Som er anderledes (Bilag 12, p. 9).

Således adskiller det sig at undervise på flex fremfor fremmøde. Der er både nogle anderledes organisatoriske og lønmæssige rammer. Tillige bliver forløbet på flex som tidligere nævnt standardiseret med henblik på at blive genbrugt, så underviserne ikke skal bruge tid på og få løn for at stå for undervisning med didaktiske forberedelser etcetera løbende. ”Der er ikke den samme forberedelse i det [...] Nej. Der er nogle andre ting som gør sig gældende. Og så er der nogle få der synes at det kører bare, det er smadderhyggeligt” (Bilag 12, p. 9). Således er der omvendt også nogle, der vurderer det positivt, hvilket stemmer overens med vores feltobservationer.

Torben og Berit fortæller:

Man kan sige, at den samme fleksibilitet der er for kursisterne det er den samme der er for underviserne. Og det er jo også nogle der synes det passer fint [...] Ja nogle er rigtig glade for den struktur [...] At man har noget mere frihed, at man har noget mere fleksibilitet i sin tilrettelæggelse af sit arbejde. Det behøver ikke ligge fra 8-16 hver dag (Bilag 12, p. 9).

Dette stemmer tillige overens med vores feltobservationer, hvor religion C-underviseren fremhæver bekvemmeligheden i at kunne lægge arbejdet, hvor han vurderer det mest hensigtsmæssigt i relation til familieliv og lignende. Således er flex-formen en anden kontekst og konkret ramme for underviseren at undervise kursisterne ud fra.

På baggrund af Berits oplevelser, der kommer frem i interviewet, kan vi høre, at underviserne vurderer, at det nuværende flex-system fungerer bedre end det tidligere e-learning, hvor underviserne selv kunne afgøre, hvor mange opgaver, kursisterne skulle aflevere blandt andet. Nu er det fast med fjorten opgaver for hvert halve år, hvor fire fremmødegange er obligatoriske (Bilag 12). Samtidig påpeger hun, at det bredt set på stedet vurderes at være et bedre forløb med flex, som de kører det, fordi det ikke er hundrede procent online, hvor kursisten først ser sin underviser til eksamen og omvendt. Det er givende og gør noget godt ved det relationelle, mener hun (Bilag 12).

Det ufleksible ved flex

Baseret på vores empiri har vi, trods associationerne om fleksibilitet som uddannelsesformen *flex* automatisk skaber, flere steder identificeret en vis rigiditet og handlebegrænsende faktor i uddannelsens ramme.

I det følgende vil vi bruge empiriske eksempler for at illustrere denne, på visse punkter overraskende, ufleksibilitet.

Informanten Anders fortæller, at han er sprunget fra sit flex-hold på Dansk A, da han kunne mærke, at byrden blev for stor, når han også har tre andre flexfag samtidig med, at han varetager et fuldtidsjob, hvor han skiftevis arbejder i Danmark og Mellemøsten. Dét at han springer fra Dansk A på flex inden afsluttende eksamen betyder, at dette fag på flex fremover er udelukket for ham, hvilket han er blevet informeret om af en studievejleder (Bilag 11, p. 9). Som han selv siger:

[...] På flex der er der nogle begrænsninger på de forskellige voksenundervisningscentre. For eksempel, når man stopper på flex med dansk, så er det ikke sådan, at jeg kan få lov til, til næste år at starte med dansk igen, og så nogle andre fag. Det er, det er kørt det tog, altså. Så der skal man så ud at finde en anden måde [...] (Bilag 11, p. 9)

Han fortæller yderligere: “Jeg er så klar over, at det er ikke så godt, at det netop er dansk, fordi de fleste videregående uddannelser, der kræver man jo dansk på A-niveau” (Bilag 11, p. 9).

Institutionens rammer for flexundervisning kan ses som handlebegrænsende for Anders, idet han ikke kan blive indskrevet på flexholdet på Dansk A igen, efter han er stoppet. I stedet for at starte op igen med den nuværende flex-opsætning, som fungerer godt for ham i forhold til at få undervisningen til at passe med hans øvrige hverdagsliv, er han nødt til at tænke i nye baner og finde andre måder, hvorpå han kan læse Dansk A. Og netop dette fag er afgørende for, om han kan fortsætte på en videregående uddannelse. På den måde bliver reglen om ingen genindskrivning efter afmelding en handlebegrænsning både lige nu, hvor han ikke kan læse faget igen på flex på institutionen, og i forhold til fremtiden, da Anders ikke kan søge ind på sine ønskede videregående uddannelser, før han finder en ny måde at fuldføre faget på. På grund af disse betingelser og rammer for deltagelse på flexholdet risikerer Anders ikke at kunne gennemføre sit mål om at blive socialrådgiver eller antropolog.

Som et alternativ nævner Anders, at han kan få lov at gå på dagholdet på skolen og færdiggøre faget dér, men dette vil skabe handlebegrænsninger for hans arbejde i Mellemøsten. Det vil kræve radikale ændringer i hans daglige livsførelse og handlesammenhænge, da han ville være nødt til at arbejde mere i Danmark (Bilag 11, p. 9) og på andre tider for at få det til at hænge sammen. På nuværende tidspunkt er dette ikke en mulighed for Anders, og han er derfor nødt til at undersøge andre muligheder, eksempelvis at gennemføre faget på et voksenuddannelsescenter i København.

Der synes at forekomme divergerende forståelser af reglerne for at genoptage et fag på flex, som man har været afmeldt. Anders har fået den forståelse, at han ikke kan tage Dansk A på flex igen, hvilket han har fået fortalt af én af institutionens studievejledere (Bilag 12, p. 9). Denne forståelse starter Berit også med at udtrykke i sit svar på spørgsmålet, om kursisterne har mulighed for senere hen at tage samme fag igen: “Det kommer an på hvor langt de er nået. Hvis de slet ikke er gået i gang så ja. Men øh, er de gået i gang med at aflevere så nej” (Bilag 12, p. 6).

Modsat siger hun kort efter:

Hvis du først har haft religion c på flex og har afleveret de første seks opgaver så bevarer, så må du godt, men først efter de første seks opgaver [...] Så på den måde kan det løses men som udgangspunkt nej. (Bilag 12, p. 7).

Ovenstående viser, at betingelserne for deltagelse i handlesammenhængen på flex er uklare og mangler tydelighed vedrørende afmelding og genoptagelse af et fag. Den manglende fælles forståelse af reglerne skaber en handlebegrænsning i Anders' tilfælde. Han opfatter, at det ikke er muligt for ham at genoptage Dansk A på flex, og at han er nødt til at finde andre måder at gennemføre faget på. Dette står i kontrast til Berits udtalelse om, at det faktisk er muligt at genoptage samme fag, når det næste hold når så langt i forløbet, som kursisten gjorde inden afmeldingen. Miskommunikationen kan sandsynligvis også påvirke andre kursisters opfattede handlemuligheder og handlebegrænsninger på flex, og derfor er dette en problemstilling, som institutionen bør sætte fokus på.

Vores anden informant, Liva, har oplevet, hvordan administrationen har været en handlebegrænsning for hende ved en specifik episode. Hun læste tidligere engelsk B på flex, hvor hun ikke deltog i en enkelt fremmødegang og kom for sent ved en anden, men ellers havde afleveret alt, hun skulle. Selvom Liva ikke havde overskredet grænsen for manglende fremmøde/opgaver, afmeldte administrationen hende alligevel engelskholdet. Den overordnede regel er, at studerende bliver smidt af et flexundervisningshold, hvis de kommer to fremmødegange eller opgaver bagud. Med andre ord blev hun uretmæssigt fjernet fra holdet uden mulighed for at vende tilbage før et nyt semester. I modsætning til hendes egen oplevelse har hun hørt fra medstuderende, at de har overskredet grænsen før, uden at det har fået nogen konsekvenser:

[...] De andre kursister, jeg sådan har snakket med omkring det her, der har det, nærmest været sådan lidt 'det sker der ikke noget ved, bare vi snakker med læreren' og hvis vi er lidt bagud, så går det nok. Så det er nok bare mig, der har været uheldig der. Jeg har oplevet sådan ret hård konsekvens ved det, ikke. Det er ikke fleksibelt (Bilag 10, p. 7)

Som Liva antyder i citatet foroven, har der ikke været udvist fleksibilitet, eller overholdelse af regler, fra administrationens side i forbindelse med afmeldingen fra engelskholdet.

Jævnfør teoriafsnittet om handlebegrænsninger og handlemuligheder kan vi udlede, at administrationens fejl og uretfærdige behandling af Liva har medvirket til at begrænse hendes

handlemuligheder, da hun ikke kunne færdiggøre sin engelskundervisning som planlagt, men i stedet har været nødt til at tage faget igen på et nyt hold på et senere tidspunkt.

I forlængelse af ovenstående vil vi fremhæve, at der findes handlemuligheder i handlesammenhængen, som Liva ikke gjorde brug af i denne situation. Hun nævner selv, at hun kunne, og burde, have sagt noget til administrationen, men at hun var meget konfliktsky og bange for blot at blive affærdiget. Liva har altså haft handlemuligheder i denne situation, da hun har kunnet taget kontakt til administrationen og prøve at forklare fejlen, men denne mulighed har hun valgt ikke at benytte sig af.

Personlige egenskaber

Besiddelse af specifikke personlige egenskaber synes at udgøre en betydelig faktor for de studerendes evner til at gennemføre flexundervisning og for de studerendes opfattelse af deres handlemuligheder i hverdagslivet, hvori flexundervisning indgår.

De forskellige personlige egenskaber vil blive fremhævet nedenfor gennem eksempler fra empirien. Anders fremhæver motivation og disciplin, når han sammenligner sin oplevelse som flexstuderende med det at være studerende på almindelige fremmødehold:

Altså jeg er selvfølgelig topmotiveret, fordi det er det jeg vil. Ellers ville jeg ikke bruge 5 minutter på det. Men jeg har valgt, at jeg gerne vil det her, og derfor synes jeg også, at det er alletiders [...] det kræver lidt disciplin. Hvis man har en lille smule disciplin, så synes jeg, at flex det er, det er rigtig rigtig godt (Bilag 11, p. 9)

I hans tilfælde kan motivation og disciplin ses som betingelser i den handlesammenhæng, han indgår i på flex. Han mener med andre ord, at disse egenskaber er nødvendige for at kunne gennemføre en uddannelse på flexhold. Samtidig skaber egenskaberne en handlemulighed for ham, da besiddelsen af dem muliggør, at han både kan læse på flex, varetage et fuldtidsarbejde med megen rejse og vedligeholde sit sociale liv med familien:

[...] med den livsstil man har på flex, altså som jeg for eksempel har, så er det jo [...] det er en del timer, der skal bruges hjemme. Og jeg har så siddet i lufthavne og nede i Mellemøsten og lavet opgaver. Og det har fungeret fint, men man skal sådan lige [...] Man skal være disciplineret. (Bilag 11, p. 2)

Torben og Berit tilslutter sig ovennævnte synspunkt, da de i interviewet argumenterer for, at motivation, selvdisciplin og seriøsitet er af afgørende betydning for de studerendes udbytte og gennemførelse af flex-undervisningen. Om motivation siger Torben eksempelvis, at “der er ingen tvivl om at motivationen for at gøre det - det er en rigtig stor faktor i om man lykkes i det eller ej.” (Bilag 12, p. 11). Seriøsitet som et gennemgående karaktertræk hos kursisterne på flex kommer til udtryk, når Torben fortæller, at “de er lidt mere seriøse, dem der vælger Flex.” (Bilag 12, p. 16). Berit støtter op om Torbens betragtninger, når hun siger følgende om kursisterne på flex: “Det er nok dem, der er mere målrettede, der ved hvad skal vi bruge det her til [...] De har en plan for deres fremtid og ved godt hvad de vil.” (Bilag 12, p. 16).

Ud fra ovenstående ser vi, at motivation, selvdisciplin og seriøsitet er vigtige for subjektets handlemuligheder i handlesammenhængen på flex. Hvis en kursist besidder disse personlige egenskaber, har vedkommende gode muligheder for at lykkes med gennemførelsen af flex.

Berit fortæller yderligere, at når en person ansøger om at blive indskrevet på flex, så undersøger studievejlederne personen grundigt for at finde ud af, om de synes, at vedkommende skal have lov til at læse på flex:

Hvis der en der kommer som for eksempel har gået her 2 år i forvejen som man ved, der er lidt en [...] en der sådan får trukket sig gennem tingene og man som vejleder kigger på, hvad har du egentlig haft og kigger i sagsakter og kigger hvad står der dér og man kan se at det er en, der konstant er til fraværssamtaler, så er det ikke lige dér man siger “du skal gå på Flex” [...] så der sorteres også i høj grad fra i vejledningen. (Bilag 12, p. 15)

Hertil tilføjer Torben:

Ja dem man kan se med at det her bliver sku op ad bakke, så prøver man at snakke dem fra det og fortælle, det kan være at du skal vælge en anden løsning fordi det her virker som en stor opgave for dig. (Bilag 12, p. 15).

Disse udsnit fra interviewet viser, at Torben og Berit foretager en form for positionering af hver enkelt ansøger. De der positioneres som værende i besiddelse af de rette personlige egenskaber til at kunne gennemføre forløb på flex får adgang til denne handlesammenhæng, mens de, der positioneres som værende i mangel af egenskaberne, ikke får adgang til handlesammenhængen på flex.

Torben giver udtryk for, at det er svært at ændre på studievejledernes vurdering, når en kursist er droppet ud af en uddannelse eller vurderet uegnet: “det er meget det dér, at man siger til dem, det lykkes ikke første gang, så alt andet lige så lykkes det sandsynligvis heller ikke anden gang” (Bilag 12, p. 15). Berit tilføjer: “Man kan sige, at man ved det nok mest med dem der ligger konstant med røven i vandskorpen og har haft lidt for meget fravær [...]” (Bilag 12, p. 16). Dette vidner om, at når en kursist er blevet positioneret som værende uegnet til at læse på flex, så er det vanskeligt at få studievejlederne til at ændre på denne positionering og give kursisten adgang til handlesammenhængen på flex.

Det teknologiske element

En af vores interessepunkter, som vi har skrevet gennem projektet, er, hvordan det teknologiske element har en betydning for strukturen og udførelsen af flex, her både hvilken betydning det har for de studerende, men også til dels for underviserne. Det vi overordnet oplevede, særligt gennem vores observationer, var, at der var en stor forskel i brugen af forskellige teknologier undervisere og kurser imellem. I samme forbindelse så vi en del forskellige typer netværk, alt efter hvilket kursus vi var en del af. For at strukturere denne del af analysen har vi valgt at opdele det teknologiske element i tre kategorier; ‘Den faglige brug’, ‘Den sociale brug’ samt ‘De usynlige netværk’. Dette har vi tillige gjort, da vi både gennem vores observationer samt interviews oplevede, at vores informanter selv aktivt opstillede skellet mellem et fagligt brug og et socialt brug af teknologierne. Til slut vil vi beskrive vores observationer af de usynlige netværk i klasserummet, da de viste sig at have en betydning for, hvordan undervisningen forløb.

Den faglige brug af teknologien

Allerede efter den første kursusgang vi observerede, oplevede vi, hvordan teknologierne var aktive aktanter i klasserummet. Samtlige studerende sidder med deres bærbare computere fremme og tændt allerede fra starten af undervisningen (Bilag 5). Ud fra Latours forståelse af netværk (jf. Aktør-Netværksteori) bliver den bærbare computer en aktiv aktant, som tilskriver en hel række forskellige

egenskaber til de netværk, den er en del af. I vores første observation er det tydeligt hvor, mange egenskaber denne teknologi tilskriver. Her observerede vi, hvordan underviseren gennem sin computer viste sin PowerPoint-præsentation frem, og hvordan de studerende hentede sangtekster lagt på Ludus gennem deres egne computere (Bilag 5). Gennem observation af en anden kursusgang så vi hvordan, computeren også blev brugt til noteskrivning og til aktiviteter konstrueret af underviseren (Bilag 7). I mange af de situationer, vi observerede, var computeren et essentielt element til at opretholde de netværk, der blev skabt og herved en essentiel del af den form for undervisning, flex indebærer. Tager vi udgangspunkt Latours ANT (jf. Aktør-Netværksteori), er de translationer, der skabes mellem computeren og andre aktanter (PowerPoint-programmet, Ludus, projektoren til at vise Powerpointet), vigtige for at opretholde de forskellige netværk. Eksempelvis observerede vi en kortvarig ustabilitet i netværket, da en studerende ikke kunne finde en opgave, som lå på Ludus, gennem sin computer (Bilag 9). Her blev den studerende nødt til at rekruttere underviseren, der så kunne hjælpe med at finde opgaven frem.

Det, vi også typisk observerede, var, at klasserummet bestod af mange netværk, som udsprang af det faglige aspekt ved undervisningen. Disse netværk blev desuden hurtigt konstrueret og stabiliseret, eksempelvis hvor hurtigt de studerende tager deres computere i brug (Bilag 4). Omvendt oplevede vi også, hvordan netværk hurtigt kunne nedbrydes, hvilket stemmer overens med Latours beskrivelse af netværk som noget dynamisk (jf. Aktør-Netværksteori). I den ene undervisningsgang oplevede vi, hvordan de studerende under en gruppeopgave skal analysere en salme, de har fået i papirformat. Her etableres et netværk bestående af de enkelte studerende og papiret med salmen (Bilag 6). Kort tid efter afspiller underviseren salmen højt i klassen, og igen skal netværket stabiliseres, da der nu er en række nye aktanter, som skal forbindes (højtalere, underviserens computer etcetera). Dette bliver endnu tydeligere, da vi observerede geografiundervisningen; her oplevede vi gentagne gange dekonstruktion, konstruktion, destabilisering og stabilisering af flere forskellige heterogene netværk. Eksempelvis har underviseren på et tidspunkt problemer med at forklare noget fagligt for en gruppe studerende, derfor vælger underviseren at rekruttere det digitale smartboard til at tegne og forklare for de studerende. Herved sker der en destabilisering af netværket, netop ved at underviseren har problemer med at løse hendes problem med at forklare teorien, hvorefter der sker en stabilisering ved at rekruttere en ekstern aktant, smartboardet, som hun kan bruge til at løse problemet (Bilag 9).

En anden vigtig egenskab, som Latour også fremhæver ved netværkstankegangen, er, at det ikke er begrænset af tid og rum (jf. Aktør-Netværksteori). Dette er også noget, vi har oplevet flere steder under vores empiriskabelse. Særlig tydeligt bliver det gennem et interview med en ældre studerende, som udtaler; “Det er jo en del, det er en del timer, der skal bruges hjemme. Og jeg har så siddet i lufthavne og nede i Mellemøsten og lave opgaver. Og det har fungeret fint [...]”(Bilag 11, p. 2). Netværket er altså åbent nok til, at det kan skabes i alle former for kontekster. Det er ikke begrænset til, at den studerende altid er bundet op af særlig tid og rum for at være en del af netværket. Dette er også et billede af den forståelse, Schraube og Marvakis har om, at digitale systemer er med til at gøre rum- og tidsforståelse mere flydende (Jf. De digital teknologiers betydning for flex). Anders er ikke bundet op omkring skolen som rum, men kan følge med i undervisningen i lufthavnen. Desuden er tid også så flydende, at han kan krydse tidszoner og stadigvæk have en mulighed for at følge med. Som Anders også udtaler, kan han nemt forbinde sig til en hel række forskellige aktanter og skabe netværk.

Jeg synes, at lærerne de har været fantastiske til at, altså når man ikke har kontakt, så er man velkommen til at, så er man velkommen til at skrive e-mail eller via Ludus gå ind og kommunikere med lærerne og. Jeg synes hele den der adgang til den litterære verden, for eksempel med dansk og engelsk og jamen også samfundsfag og på internettet, altså inde ved Gyldendal, og man har, man får nogle, man får lov til at gå ind og trække på nogle ting. Det synes jeg er en stor rigdom. (Bilag 11, p. 1-2).

Dette betyder også, at netværkene bliver nødt til at være stabile nok til konstant at inkludere nye aktanter, noget, som Dupret og Skov også tydeliggør, er en vigtig del af en praksis (jf. Aktør-Netværksteori). Sagt med andre ord danner udtalelsen fra Anders et billede af, at der med flex er forsøgt at muliggøre tilføjelse af en masse forskellige heterogene aktanter. Dette er også noget, vi ser gennem flere af vores observationer. Til geografiundervisningen oplevede vi underviseren beskrive, hvordan hun havde lagt links til videoer ud på Ludus og anbefalede, at de studerende understøttede deres læring ved brug af eksterne læringssystemer/hjemmesider (Bilag 8). Under en anden kursusgang oplevede vi, at underviseren havde lagt et link ud til et bestemt spil gennem Ludus, som de studerende kunne åbne derindefra, som hun senere brugte i selve undervisningen (Bilag 7). Med de forskellige undervisningsstrategier vi har oplevet inden for flex, virker det til, at det er et vigtigt element, at netværket skal kunne rumme alle de her forskellige heterogene aktanter, både andre

digitale teknologier, men også mere lavpraktiske redskaber som almindelig kridttavle, bøger og papir samt redskaber til udførelse af eksperimenter. Desuden er dette også et godt billede af, at digitale teknologier som Ludus kun giver funktioner til praksissen, hvis underviserne eller kursisterne er med til at udnytte dets funktioner, som Schraube og Marvakis også beskriver (jf. De digitale teknologiers betydning for flex). Dette kan også være grunden til, at vi ser nogle undervisere ikke være særlig begejstrede over Ludus (Bilag 5), mens vi ser andre være tilfredse med Ludus (Bilag 8). Der har vist sig at være en stor forskel i, hvor meget de forskellige undervisere har udnyttet Ludus som digital teknologi. Sagt med andre ord ser vi, hvordan de forskellige digitale teknologier, ikke kun Ludus, men også teknologier som smartboards, kan være med til at give handlemuligheder til underviserne og kursisterne, men at det ikke er altid, de ses som handlemuligheder, særligt ikke for dem som ikke er trygge ved teknologien; her bliver teknologierne oftere set som en begrænsning.

En af de ting, som overraskede os gennem vores empiriskabelse, var mængden af ikke-digitale teknologier, som var til stede under undervisningen. Eftersom flex primært er baseret på digital opgaveaflevering, havde vi en forestilling om, at de enkelte fremmødegange også primært ville være baseret på digital teknologi. Under alle observerede kurser blev der uddelt papirdokumenter til de studerende, hvor der i enkelte observerede undervisningsgange også blev brugt en grundbog (Bilag 6). Dette var til trods for, at enkelte undervisere var bevidste om, at der findes digitale systemer, som tilbyder undervisningsbøger digitalt (Bilag 8). Dette betyder, at netværkene, som bliver konstrueret gennem et flex-forløb, ikke nødvendigvis kan ses som primært bestående af digitale teknologier, men også af flere ikke-digitale aktanter. I samme forbindelse ser vi også, hvordan de forskellige aktanter har forskellige roller og løser forskellige opgaver i netværket og derved kompenserer for hinanden. Eksempelvis fortæller den ene underviser de studerende, at der er en fordel ved at bruge de uddelte papirer til at skrive noter på, da det giver en anden indlæring end at bruge computere (Bilag 6). I et andet eksempel bruger en underviser tavle og kridt til at beskrive noget bestemt, da det er hurtigere end at bruge computeren, og Ludus for eksempel ikke har sådan nogle egenskaber (Bilag 8).

Ludus er en af de mest centrale aktanter med henblik på flex-uddannelsen. Det er her, opgaverne lægges ud fra underviseren til kursisterne, og det er samtidig, her de studerende uploader deres opgaver og får feedback fra underviseren. Men som vi så tidligere, er både underviserne og de studerende nødt til at rekruttere eksterne aktanter for at kunne udføre de ønskede handlinger. Under vores interview

med studievejlederen og den kontorfuldmægtige fik vi også oplyst, at flere parter inden for organisationen godt er klar over, at der er visse mangler ved det nuværende system.

B: Både og... de [Underviserne] synes det fungerer men de savner det virtuelle og fede layout osv. som de får med Canvas

T: Ludus er fraværsregistrering og til at give lektier for.

B: Det er ingen undervisningsplatform.. i hvert fald en meget dårlig en. Vi har haft sådan nogle hovsa løsninger, hvor vi har kunne bruge en bid af Ludus til at ligge nogle forskellige dokumenter og det er sådan set det, og det er ikke visuelt særligt interessant, så det bliver afhjulpet med Canvas.

T: Og fronter det ryger ud. Det kan ikke bruges til undervisning heller.

B: Nej og man kan også sige med Canvas der laver vi også et større kursist intra ved at have et fælles kursist intra også.. et informations.. hvor vores Flex-kursister også kommer over på det, så det er meningen at de også bliver bedre informeret yderligere end vi gør i forvejen ved at have et fælles kursist intra også. Det mangler vi lidt... (Bilag 12, p. 17-18).

Ludus kan altså kun udføre specifikke funktioner; fraværsregistrering og give lektier for. Med hensyn til alt det der omhandler konkret undervisning, mangler der funktioner i Ludus til at kunne udføre. Derfor ser vi en meget aktiv inddragelse af en hel række forskellige aktanter til at kunne danne forskellige netværk. Samtidig oplevede vi også gennem en samtale med en underviser under en observation, at hele flex strukturen er ret pragmatisk (Bilag 6; Bilag 7). Dette kommer særligt til udtryk gennem vores observationer, hvor der er en stor forskel i den teknologi, som bliver brugt i klasserummet, samt hvordan de bliver brugt. En enkelt underviser, vi observerede, fortalte, at hun ved fremmødegange giver opgaverne både i fysisk papirformat samt uploader dem til Ludus. Hun beskriver også selv, at hun ønsker Ludus udskiftet, da hun mener, at det er rodet (Bilag 5). Her er der lidt tiltro til, at Ludus kan være med til at holde netværket stabiliseret, at der vælges at rekruttere en aktant, som i netværket udfører samme funktion som Ludus (her fysiske papirer).

Den sociale brug af teknologien

Gennem både vores observationer og interviews så vi, hvordan forskellige teknologier blev brugt til at understøtte det sociale element, både i klasserummet, men også uden for klasserummet. Som vi har beskrevet ovenfor, er der allerede nu en viden på skolen om, at der er en mangel på understøttelse af

flere elementer ved brug af Ludus. En af de grundlæggende mangler vi oplevede gennem vores empiriskabelse, er det sociale element. Som Torben og Berit fortæller, og som vi så i ovenstående citat; “Ludus er fraværsregistrering og til at give lektier for” (Bilag 12, p. 17). Det er med andre ord ikke en aktant, som kan styrke de mere sociale netværk. For at gøre dette bliver de studerende, og også undervisere, til dels nødt til at rekruttere en række andre aktanter, ligesom vi beskrev i ovenstående var tilfældet ved det faglige element. Det, vi fandt særligt interessant, var dog, at det var nogle helt andre teknologier, der blev en del af netværket. Som vores informant Liva udtalte, da vi spurgte ind til muligheden for at sparre med andre studerende; “Vi havde på flex dansk, som så var et år, der lavede vi en gruppe på Facebook, for der er ikke nogen mulighed på selve serveren [Ludus]”(Bilag 10, p. 15). Facebook, som et netværk, er her med til at skabe translationer mellem Ludus og de studerende. Facebook har nogle egenskaber, som Ludus, som aktant, ikke selv besidder, heriblandt muligheden for, at de studerende kan skrive med hinanden. Så selvom handlemuligheden måske ikke er særlig tydelig, fordi teknologierne, som er en integreret del af flex, ikke giver en mulighed for det samme som Facebook, så er det at skabe social kontakt med andre kursister over Facebook en handlemulighed for kursisterne. Dette er samtidigt også endnu et billede af det, Schraube og Marvakis beskriver; at digitale teknologier først er en hjælp i læringssituationen, når den udnyttes på den rigtige måde (jf. De digitale teknologiers betydning for flex). Facebook er ikke originalt designet til at understøtte flex-kursisters sociale fællesskab og herved deres læringsmuligheder, men kan, hvis udnyttet på den rigtige måde, bruges til dette. Denne rekruttering er også noget, studievejlederen og den kontorfuldmægtige, vi interviewede, var bevidste om.

B: Ja altså ikke fra nu til nu eller fra sekund til sekund, men muligheden for at få nogen chatforums, diskussionsforum og alt sådan noget, den har vi ikke på nuværende tidspunkt.

Og det bliver en mulighed.

T: Så lige nu, så består kommunikationen i feedback på det stykke skriftlige arbejde, de har lavet.

B: Eller på mail.. og kun mellem lærer og kursist og ikke mellem flere kursister for eksempel i forums, hvor de kan diskutere hvad de vil. Medmindre læreren har oprettet en Facebook gruppe. Det ved jeg der er nogen der har (Bilag 12, p. 13).

Her ser vi også Facebook blive nævnt som en aktiv aktant i netværket. Der er altså flere, både undervisere og studerende, som føler sig nødsaget til at udvide det eksisterende netværk eller føler, at det vil forbedre det eksisterende netværk at inkludere flere aktanter.

Vi oplevede også flere andre aktanter, som blev rekrutteret for at styrke det sociale element. Den ene underviser, vi havde en samtale med før undervisningen startede, fortalte, at han savner nærværet med de studerende på flex; at det er noget, han sætter meget pris på som underviser (Bilag 6). Han mente altså, ligesom den kontorfuldmægtige samt studievejlederen, at der manglede aktanter i netværket, som ville kunne styrke interaktionen mellem underviser og de studerende. Dette minder også om den depersonaliseringstendens, Schraube og Marvakis beskriver som en naturlig konsekvens ved undervisningens strukturer centreret om fjernundervisning (jf. De digitale teknologiers betydning for flex). Afstanden mellem underviser og kursister virker fjern, selvom der altid er en mulighed for at kontakte underviserne over mail, som vi ser Anders gøre, (Bilag 11, p. 1-2) og som vi oplever Berit beskrive (Bilag 12, p. 13). Flere undervisere føler ikke, at de får skabt en stærk nok relation mellem dem og deres kursister; at de digitale teknologier ikke muliggør dette, men blot bliver en begrænsning for dette, da der er mange funktioner, der ikke er tilgængelige i Ludus, eksempelvis et forum, som Berit beskriver (Bilag 12, p. 13). Den samme underviser som fortalte os, at han savnede nærværet brugte i denne forbindelse meget af tiden, både under undervisningen samt før undervisningsstart og i pauserne, på at skabe et nærvær mellem ham og de enkelte kursister. Til bedre at kunne udføre denne handling valgte han at sætte et bord frem med te og kaffe, som han præsenterede i starten af undervisningen. Under pauserne observerede vi, hvordan mange af samtalerne, både mellem de studerende, men særligt mellem underviseren og forskellige studerende, foregik i nærheden af bordet (Bilag 6). Bordet, samt kaffen og teen, var altså med til at give energi til netværket og herved styrke det, som Latour beskriver, aktanter gør (jf. Aktør-Netværksteori). Bordet var med til at styrke underviseren og de studerende og muliggøre skabelsen af en stærkere forbindelse mellem dem. Sagt med andre ord er bordet med te og kaffe med til at transformere netværket i klasserummet til et andet netværk. Hvis bordet ikke havde været der, kunne der ikke drikkes kaffe (medmindre der blev rekrutteret andre aktanter), og nogle af samtalerne, vi observerede, ville måske slet ikke finde sted.

Vi oplevede også andre ikke-digitale aktanter blive rekrutteret for at styrke det sociale element. En af de aktanter, som bliver synliggjort gennem vores empiriskabelse, er cigaretter. Som aktanter er

cigaretterne med til, ligesom vi så med bordet og kaffen, at styrke netværket. Den ene studerende vi interviewede beskriver det således.

Hvis man er meget social, kan man jo selvfølgelig bare begynde at snakke til dem [der grines], og rygerne har en fordel, det har jeg lagt mærke til, at når de går ud og lige skal have en cigaret, så, så kommer de bare ind og har en samtale i gang og sådan noget. Så for nogle er det sikkert meget nemt at, at få det der fællesskab, selvom man ikke ser hinanden så tit. Men for de lidt mere tilbageholdende kursister, der, der har man ikke sådan så meget med dem at gøre, medmindre at man ser dem andre steder (Bilag 10, p. 15).

Det, at rygere har cigaretter, gør, at de får skabt et stabilt netværk, som samlet set også er med til at styrke det større netværk, alle studerende er en del af. Dette er også et billede af, hvor dynamisk og fleksibelt klasserummet som netværk er, men at stabiliseringsprocessen, som Dupret og Skov omtaler, ikke altid er særligt flydende (jf. Aktør-Netværksteori). For Liva er det tydeligt, at der er en række studerende, der bevæger sig ud fra klasserummet og kommer tilbage med en anden viden, noget hun ikke selv besidder. Der er altså en forskel på, hvilke netværk de enkelte studerende er en del af, og hvilke aktanter de har rekrutteret for at styrke dem selv i netværket, særligt socialt.

De usynlige netværk

Under vores observationer oplevede vi adskilte black boxed netværk, eller det Latour samt Dupret og Skov omtaler som stabile og usynlige netværk (jf. Aktør-Netværksteori). Vi omtaler det i analysen som usynlige netværk, da det var netværk, der ikke påvirkede de menneskelige aktanter negativt, og som vi ikke oplevede hverken studerende eller undervisere kommentere på. Som vi har beskrevet i de to ovenstående underafsnit, oplevede vi, at der var talrige forskellige aktive aktanter i klasserummet. Vi så dog flere eksempler, hvor rekruttering af aktanter og udførelsen af en opgave foregik stille, eller som Dupret og Skov beskriver, så var der en meget kort stabiliseringsperiode (jf. Aktør-Netværksteori). Et eksempel på dette var under observationen af en geografiundervisning, hvor der var et stort fokus på eksperimentudførelse. Her oplevede vi, hvordan de studerende blev delt op i mindre grupper og selv skulle stå for at udføre eksperimenterne ud fra nogle opgavebeskrivelser, som blev givet gennem Ludus (Bilag 9). Set ud fra Latours tanke om netværk (jf. Aktør-Netværksteori) danner hver gruppe af studerende et mindre netværk, her bestående af de enkelte studerende, deres

computere, alle de redskaber de bruger til at udføre selve eksperimentet, samt alle de mindre aktanter, som vi ikke inkluderer. Det, vi oplevede, var, at de mindre netværk havde en meget stabil og dynamisk karakter, nærmest konstant blev arbejdet afbrudt ved, at en anden studerende kom og lånte et redskab, spurgte ind eller kommenterede på noget fra de enkelte grupper. Ydermere brugte underviseren også meget energi på at gå rundt mellem grupperne og spørge ind til det de gjorde samt hjælpe dem med deres eksperimenter. Hertil blev tavle og kridt også nogle gange rekrutteret (Bilag 9). Disse rekrutteringer foregik så flydende, at de studerende umiddelbart ikke blev negativt påvirket af det, men blot blev hjulpet til at udføre opgaven hurtigere. Samtidig var de enkelte grupper ikke med til at påvirke hinanden i en negativ retning, altså med til at destabilisere hinanden i en betydelig grad (Bilag 9). Det, vi herved kunne observere, var en lang række af black boxede, usynlige netværk.

Senere under samme observation, efter at alle grupper havde færdiggjort deres eksperimenter, og stadigvæk i grupper, begyndte at arbejde på den skrevne opgave, som var bundet til eksperimenterne, oplevede vi også en række anderledes, men stadigvæk usynlige netværk (Bilag 8; Bilag 9). Flere af grupperne sad i klasserummet tæt på hinanden og arbejdede, men på forskellige måder, og upåvirket af hinanden. Den ene gruppe sad og så video om det faglige emne, mens en anden gruppe diskuterede det skriftlige arbejde (Bilag 8). Samtidig oplevede vi ligeledes, at den ene gruppe uden problemer gik ind på Ludus for at sikre sig, at de havde styr på opgaven, og om der var andre links derinde som kunne være relevante. Ydermere pausede den ene gruppe ofte for videoen for at tale med underviseren, som til tider valgte at rekruttere smartboardet til at hjælpe dem videre (Bilag 8; Bilag 9). Der er flere af disse eksempler, men det interessante for os var, at dette er et billede på, hvornår teknologier brugt i flex fungerer som et netværk. Ludus fungerede i disse tilfælde som et stabilt netværk, som kunne inddrages til at styrke et eksisterende netværk, her i form af at finde opgavebeskrivelser og links. Det kunne også nemt afkobles fra netværket, efter det havde udført sin funktion, som vi så under geografiundervisningen (Bilag 8). Når disse teknologier bliver brugt på en særlig måde, virker de uforstyrrende, selvom de i andre sammenhænge har en forstyrrende effekt på netværket, eksempelvis når den ene underviser kommenterer på, at Ludus er rodet (Bilag 5).

Gennem de tre ovenstående underafsnit har vi beskrevet, hvordan flex som en ordning er mere teknologisk kompliceret, end hvad det umiddelbart giver udtryk for set udefra. Selvom det har én stor overordnet aktant, Ludus, arbejder Ludus sjældent alene og bliver her ofte en del af et netværk med en lang række både non-humane og humane aktanter. Dette har vist sig at have en stor betydning for de enkelte studerende, der er en del af netværket, fagligt såvel som socialt. Ludus mangler en del

relevante funktioner, både til at understøtte det faglige og det sociale element, og det er op til både kursisterne samt underviserne at vurdere, hvilke eksterne aktanter der giver mening at rekruttere, og kan styrke det eksisterende netværk, her Ludus' manglende funktioner. I visse tilfælde fungerer det godt, for eksempel da den ene underviser aktivt gør brug af smartboardet (Bilag 8), eller når en anden underviser sætter et bord med kaffe og te op (Bilag 6). Andre gange fungerer det knapt så godt, eksempelvis ved rekruttering af Facebook, som, vi får beskrevet, ikke blev brugt aktivt (Bilag 10).

Diskussion

Hvordan påvirker teknologierne relationerne?

Som vi kom frem til i analysen, så vi, at der er mange forskellige teknologier, der spiller forskellige roller i flex-undervisningen. En af de tydelige roller, vi har set teknologierne have, er relationskabelsen mellem kursisterne og underviserne. Det kan diskuteres, hvorvidt teknologierne har en positiv eller negativ påvirkning på relationerne. Teknologierne bliver ofte en form for mellemlid mellem kursisterne eller mellem kursisterne og underviserne, eksemplificeret ved at kommunikationen imellem disse ofte er medieret gennem en digital teknologi - eksempelvis gennem e-mail. Det kan diskuteres, hvorvidt denne relationskabelse er tilstrækkelig. På den ene side ser vi en tydelig mulighed ved dette, da kursisterne, såvel som underviserne, ikke er bundet op omkring tid og sted, og der kan altid skabes en relation mellem dem, eksempelvis når Anders sender en mail hjemmefra til en underviser. På den anden side kan dette godt fremstå som en begrænsning, da denne type relationskabelse kan være med til at have en de-personaliseringseffekt. Tolkningen kan blive misvisende, da det ikke altid er tydeligt hvilke følelser, der følger med beskederne. Eksempelvis ser vi, hvordan enkelte kursister oplever tonen i skriftlig feedback fra underviseren som værende negativt ladet (Bilag 9). Dette er en af underviserne selv klar over, men føler samtidig ikke at der er nogen mulighed for at tilgodese kursisters problematik. Flex-formen tilbyder en fleksibilitet for kursisterne i forhold til, at de kan kommunikere på tværs af tid og rum, men samtidigt udgør det en begrænsning, fordi der er en mangel på det personlige nærvær. Det virker dermed som om, at fleksibiliteten udelukker en personlig relation mellem kursist og underviser. Spørgsmålet er derfor, hvilken af disse, der har størst betydning for en velfungerende flex-ordning. Ud fra Schraubes synspunkt er det personlige et vigtigt element, særligt inden for en læringspraksis. Det er vigtigt, at der er en gensidig følelse af forståelse og tilhørsforhold mellem kursisterne og underviserne. Herudover at de har mulighed for at lære af og gennem hinanden. Dette står i kontrast med den forståelse, Latour opstiller i forbindelse med relationer. Her er det essentielt, at netværkene skal kunne fungere med en minimal mængde af nedbrud. Jo flere usynlige netværk der opretholdes, jo stærkere er netværket. Sagt med andre ord, jo færre teknologiske nedbrud der forekommer i en undervisningskontekst, jo mere optimal er undervisningen. Latour har fokus på netværkets modtagelighed over for relevante teknologier, og derfor vil han argumentere for, at fleksibiliteten i teknologierne på flex er vigtigst. Her er det ikke nødvendigt, at kursisterne og underviserne føler, at de er en del af netværket, men derimod at netværket i sig selv har en stabil karakter. Det er vigtigt, at

flex-strukturen er fleksibel nok til at kunne inkludere de relevante aktanter. Forskellen mellem disse to positioner handler i bund og grund om relation og afstand. Latour tager ikke højde for tætheden i relationen eller afstanden, når han kigger på netværket og aktørerne heri. Han fokuserer på helheden i netværket, mens Schraube derimod har større fokus på betydningen af relationen mellem subjekterne, og hvordan de interagerer med hinanden.

Vi har oplevet, at kursisterne såvel som underviserne aktivt gør brug af flere forskellige teknologier, både under undervisningen i klasserummet såvel som uden om klasserummet. Ludus fungerer som en form for central teknologi i flex, hvor alle de omkringliggende teknologier her inddrages til at understøtte de forskellige mangler, der er ved Ludus. Eksempelvis forskellige kommunikationsværktøjer til at understøtte kommunikationen mellem kursisterne. Det kan diskuteres, hvorvidt denne inddragelse af flere forskelligartede teknologier er med til at styrke både relationer mellem deltagerne såvel som fungerer som muligheder eller begrænsninger for kursisterne. På den ene side giver flex-strukturen muligheden for, at de enkelte deltagere selv kan strukturere deres brug af teknologi, men på den anden side så bliver hele strukturen mere flydende og kræver mere af de enkelte deltagere, da teknologibrugen ændrer sig drastisk fra fag til fag. Dette er dog en problematik, vi oplever, at institutionen er opmærksom på. De ved, at der er manglende interaktive elementer ved Ludus, og der er et ønske om at tilføje et ekstra system, som kan understøtte dette og give nogle interaktive muligheder i undervisningen. Der er altså et ønske om at tilføje endnu et teknologisk lag. Ifølge Schraube og Marvakis giver interaktive teknologier muligheder for kursisterne og underviserne og kan være med til at understøtte undervisningen, men kun hvis mulighederne er transparente og mulige at udnytte. Men hvis mulighederne ikke er særlig tydelige for deltagerne, kan teknologierne nemt blive forstyrrende i stedet. Så det kan diskuteres, hvorvidt der burde tilføjes enkelte teknologier til flex-strukturen, eksempelvis Canvas, som Torben og Berit omtaler, eller om der i stedet bør designes et samlet teknologisk system i stedet for at lade mindre teknologier udfylde hullerne i de store teknologier. Set ud fra Latours synspunkt skal de centrale teknologier i netværket være stabile for, at netværket selv skal være stabilt, og de mange forskellige teknologier, som aktivt skal rekrutteres og fjernes, skal selv være stabile nok til ikke at forstyrre og destabilisere det store netværk i for lang tid. Ved at designe et samlet system kunne man måske undgå de mange destabiliserings- og stabiliseringsprocesser.

Betydningen af de identificerede muligheder og begrænsninger på flex

I analysen kom vi frem til, at flex tilbyder handlemuligheder for at indgå i forskellige sociale fællesskaber. Vores interviews og observationer viste, at kursisterne benytter sig af denne handlemulighed på forskellig vis. Anders er positivt stemt over for det sociale fællesskab, så længe det begrænser sig til det fagligt relevante. Han anser, at sparringen med undervisere og kursister på fremmødegangene er givende for ham og ønsker, at der var flere fremmødegange. Liva foretrækker også, at det sociale fællesskab centrerer sig om det faglige, men modsat Anders ønsker hun færre fremmødegange og efterspørger mere digital sparring. Observationerne viste, at det sociale fællesskab også kan være bundet op på ting uden for det faglige. Her blev der blandt andet diskuteret familieliv og fritidsinteresser.

Vi ser altså, at handlesammenhængen på flex giver subjekterne mulighed for selv at forme de sociale fællesskaber, de ønsker at indgå i. Der er ikke nogen initiativer fra institutionens side om at fremme bestemte fællesskaber. Det er overladt til kursisterne selv at danne eksempelvis Facebook-grupper og "lektiecafeer".

Hvis vi ser på ovenstående ud fra Schraube og Marvakis' forståelse af situeret læring, kan der argumenteres for, at der burde være flere sociale læringsrum. Her kan man diskutere, om det kunne være en fordel, at skolen aktivt tilbyder og anbefaler kursisterne at mødes med hinanden og herved lærer af og gennem hinanden. Omvendt betyder dette også, at det begrænser fleksibiliteten i flex-formen, som vi oplever, at særligt kursister som Anders værdsætter. En væsentlig faktor i denne diskussion er det store spænd mellem kursisternes forudsætninger for deltagelse i sociale fællesskaber.

En anden problematik vi har identificeret er paradoksaliteten i det rigide regelsæt for deltagelse på flex, som kursisterne opfatter, på trods af den fleksibilitet, som flex tilbyder og associeres med. De rigide regler, særligt med hensyn til afleveringer og deltagelse, kan i visse tilfælde fungere som handlebegrænsninger for kursisterne. Disse handlebegrænsninger kommer til udtryk både hos Liva og Anders. Eksempelvis oplever vi, hvordan Anders afmelder sig faget Dansk A, hvilket har den konsekvens, at han ikke har mulighed for at genoptage faget igen på institutionen. Således kommer det til at få fremtidige konsekvenser for hans videre uddannelsesforløb.

I modsætning til ovenstående fortæller Berit og Torben fra studievejledningen, at der er mulighed for at genoptage faget, næste gang det udbydes. Der forekommer med andre ord en uklarhed i forståelsen

af reglerne på flex. Der viser sig tre forskellige forståelser af flex; kursisternes, underviserens og institutionens.

Denne uklarhed kan potentielt påvirke kursisternes daglige livsførelse. Eksempelvis fortæller Anders, at afmeldingen fra Dansk A betyder, at han er nødt til at bo og arbejde i Danmark, hvis han vil læse faget igen, da det kræver, at han gør det i København eller på det daglige fremmødehold på institutionen. Dette står i klar kontrast til Berits udtalelser om, at kursister kan genoptage afmeldte hold næste gang.

Uklarheden vidner om, at flex på flere punkter er løst organiseret og svært for kursisterne at sammensætte deres daglige livsførelse omkring. Dette betyder, at kursisterne kan være nødsaget til ofte at omstrukturere deres planlagte daglige livsførelse. Her kan det diskuteres, hvilken negativ indvirkning denne uklarhed kan have på de enkelte kursisters øvrige handlesammenhænge. Betingelserne i handlesammenhængen er altså meget uklare. Denne uklarhed kommer også til udtryk, når vi observerer måden, underviserne strukturerer deres undervisning på. Underviserne selv, såvel som administrationen, udtaler, at der ikke er designet en bestemt undervisningsstruktur, som de skal følge gennem fremmødegangene på flex. Det er derfor op til de enkelte undervisere selv at strukturere disse undervisningsgange. Det, vi oplevede gennem vores observationer, var, at der var mange forskelligartede undervisningsstrukturer blandt de forskellige fag. I denne forbindelse kan det diskuteres, om dette kan have en betydning for de enkelte kursisters daglige livsførelse, at de ikke altid kan skabe en klar forventning om, hvad de enkelte fremmødegange indebærer. I den ene observerede undervisningsgang var der et fokus på eksperimentudførelse og gruppearbejde, mens der i en anden observeret undervisningsgang var fokus på quiz og (traditionel) tavleundervisning med karakter af forelæsning. Vi oplevede desuden også en markant forskel i måden, teknologierne blev brugt på; særligt underviserens forhold til Ludus, hvilket betyder, at kursisterne ikke nødvendigvis kan forudsige underviserens tilgang til teknologi, medmindre de har et kendskab til underviseren førhen. Det kan diskuteres, om denne uklarhed i betingelserne på flex-undervisningen kan påvirke kursisternes opfattelse af handlemuligheder i den pågældende handlesammenhæng og dermed fungere som en frustrerende faktor hos kursisterne.

I forlængelse af diskussionen om betingelser ser vi, at de indledende betingelser for kursisters adgang til at læse på flex synes at omhandle et vist niveau af motivation, selvdisciplin og seriøsitet. Studievejlederne bedømmer subjektivt, hvorvidt ansøgere/kursister opfylder disse betingelser. I forbindelse med denne bedømmelse ser vi en risiko for stigmatisering af ansøgere/kursister i studievejledernes positionering af dem. Studievejledernes holdning synes overordnet set at være, at

når du én gang er dømt uegnet til at læse fag på flex, så er det meget svært at ændre på denne position og få adgang til handlesammenhængen, som flex udgør. Det kan diskuteres, om studievejlederne herved overser potentielle forbedringer i de ønskede egenskaber hos ansøgere/kursister, som tidligere er vurderet uegnede og dermed ikke giver dem adgang til handlesammenhængen på flex, selvom de har færdighederne til at klare det nu.

Konklusion

I vores projekt ser vi, hvordan kursisterne vælger flex-formen på baggrund af deres unikke situationer; det er deres mulighed for at strukturere læringen, som de vil i deres daglige livsførelse og den efterfølgende mulighed for at læse videre og få det arbejdsliv, de ønsker, som har stor betydning for deres tilvalg af flex. På baggrund af vores informant Liva ser vi nogle særlige muligheder i, at kursisten selv kan styre sit arbejde og sin læreproces, til en vis grad. Liva har forud for flex-formen prøvet et mere traditionelt gymnasium, hvor hun var nødt til at droppe ud. Hun positionerer sig selv som den stille type, der er lettere konfliktsky, hvorfor flex-formen passer godt til hende på den måde, at hun i udgangspunktet ikke længere er i en marginaliseret position og i fare for at droppe ud. Her kan hun eksempelvis holde det relationelle på et minimum, og selv tilrettelægge sin hverdag og understøtter sin læreproces, hvor hun vægter de områder, hun oplever, at hun har det svært ved. Og dermed ikke blot følge en undervisers fastlagte forløb, som, hun oplever, måske ikke tilgodeser hende. Gennem flex-formen kan hun selv styre, hvor mange fag, og hvilke fag, hun vil tage hvornår. På denne måde kan hun orchestrere sit liv med både studier, fritid i form af dyr, træning og nå at se sin familie. Og samtidig sigte mod medicinstudiet.

For vores anden informant, Anders, er flex-formen ligeledes vejen til drømmestudiet og et efterfølgende ønsket arbejdsliv. Den giver ham mulighed for at kunne læse videre til socialrådgiver, antropolog eller psykolog. Han kan via flex-formen opretholde den livsstil, han ser som værdifuld, hvor han arbejder små 3.000 kilometer væk fra, hvor han læser. Samtidig kan han være ægtemand, far og bedstefar. En anden faktor, der spiller ind i Anders' tilvalg af flex, er, at hans børn selv har erfaring med flex-formen og har anbefalet ham at benytte denne mulighed. Anders positionerer sig selv som konstant nysgerrig og opsøgende, trods at mange i hans alder skruer ned for tempoet, ifølge ham selv. Flex giver ham mulighed for at stimulere sin læring, da han har adgang til diverse databaser og tekster. Derudover tilbyder flex, ifølge Anders, også et socialt fællesskab, som e-læring uden fremmøde ikke kan tilbyde. Dette benytter Anders sig af til at stimulere sin faglige nysgerrighed gennem diskussion med medkursister og undervisere.

På baggrund af det vi har set, kræver flex at kursisten har en indre motivation, drivkraft og selvdisciplin. De kursister som ikke besidder disse egenskaber kan hurtigt ende i en marginalposition og droppe ud.

Flex-ordningen har også vist sig at være teknologisk fleksibel, hvor både kursister såvel som undervisere har muligheden for at inddrage ønskede teknologier, som de enkelte kursister og undervisere mener understøtter kursisternes læringsprocesser. Dog ser vi, hvordan Ludus i denne sammenhæng fremstår som en begrænsning for den teknologiske fleksibilitet. Alle inddragede teknologier skal kunne passe sammen med Ludus. Ludus som et enkeltstående system har også vist sig som værende begrænset i dets egenskaber, hvilket gør, at det til tider kan opleves som problematisk, mangelfuldt og rodet.

I forlængelse af det større overordnede handlerum samt en øget kontrol og et andet ejerskab i form af de kan lave arbejdet, når de vil hos den enkelte kursist, har vi tillige identificeret nogle begrænsninger i flex-formen. Overordnet udgør studievejledernes positionering af ansøgere en begrænsende faktor for, hvem der får adgang til mulighederne på flex. Ansøgere, der positioneres som værende i besiddelse af de rette personlige egenskaber, motivation og selvdisciplin, bliver tilbudt en plads på flex og de medfølgende muligheder. Hvis studievejledningen vurderer en ansøger til ikke at besidde de påkrævede egenskaber, afvises ansøgeren, og det er svært for denne at omvende beslutningen på et hvilket som helst senere tidspunkt. I Livas tilfælde ser vi yderligere en begrænsning i administrationens håndtering af hendes fejlagtige afmelding, som bevirker, at hun er blevet forsinket i sin uddannelse. Ifølge Anders, betyder hans afmelding fra Dansk A, at han er nødt til at søge andre steder hen for at færdiggøre faget, hvilket også vidner om en begrænsende faktor ved flex.

Afslutningsvis kan vi se, at der inden for de nedsatte rammer for flex findes masser af muligheder for kursisterne til at styre og tilrettelægge deres eget liv, som ikke er mulig på almindelige hold med dagligt fremmøde. Flex tilbyder her kursisterne en vej til at opnå deres uddannelsesmæssige og arbejdsmæssige mål. De ansvarlige for flex er samtidig klar over, at formen har nogle begrænsninger, blandt andet administrationssystemet Ludus og relationerne på holdene, og forsøger løbende at forbedre disse områder og tilgodese kursisters samt underviseres behov. Et eksempel herpå er den snarlige introduktion af undervisningssystemet Canvas, som netop tilbyder øget interaktion mellem brugerne.

Perspektivering

I nærværende projekt har vi tilstræbt at belyse, hvilke bevæggrunde der ligger bag kursisters tilvalg af flex-undervisning, hvordan undervisningsformen passer ind i deres hverdagsliv samt hvilke muligheder og udfordringer den medfører for kursisterne. Vi har med andre ord anlagt et perspektiv, hvor nuværende, aktive deltagere i flex-undervisningen besidder, for projektet, essentiel ekspertviden, som vi har forsøgt at analysere i forhold til vores to teoretiske orienteringer, kritisk psykologi og ANT.

Ovenstående perspektiv er blot ét af flere perspektiver, som kan benyttes til at undersøge flex-undervisningen. I et videre forløb vurderer vi, at det ville være interessant og relevant at undersøge frafald på e-læringsundervisning, såsom flex. Det var netop den tiltagende frafaldsproblematik, der ansporede vores oprindelige interesse i e-læring som undervisningsform. Flere undersøgelser melder om, at frafaldet på disse uddannelser er stigende (Pasgaard, 2012; Rambøll, 2016), og eksempelvis professionshøjskolen Absalon har valgt at lukke helt ned for e-læring på flere uddannelser grundet et stort frafald (Revsbech, 2018).

Til gennemførelsen af et projekt om frafald på e-læringsuddannelser ville det være nødvendigt at skabe kontakt til personer, der dropper ud af uddannelsen for at spørge dem til årsagen og motivationen bag deres afmelding, og hvad de eventuelt mener, at læringsformen mangler i forhold til deres specifikke livssituation. Dette kunne gøres gennem kvalitative interviews. I etableringen af kontakten med afmeldte kursister rejser der sig også nogle etiske problemstillinger, som ville adskille sig væsentligt fra dem, vi har oplevet i dette projekt. Udover interviewene kunne det også være interessant at udføre et etnografisk studie, hvor observatøren begynder på uddannelsen fra studiestart sammen med resten af de tilmeldte kursister, og derigennem selv oplever hverdagen som kursist på e-læringsuddannelse.

Vi anser, at en undersøgelse af frafaldsproblematikken kunne bidrage med at belyse aspekter af e-læring, som vi ikke har inddraget i dette projekt og dermed være med til at skabe et helhedsbillede af fordele, ulemper og udviklingsområder for denne læringsform.

Litteraturliste

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder - en grundbog*. Kbh: Hans Reitzels Forlag.

Clark, D. (2002). Psychological myths in e-learning. *Medical Teacher*, 24 (6), pp. 598-604.

Clark, R. C. & Mayer, R. E. (2003). *E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass/Pfeiffer.

Clem, F. A. (2004). Culture and Motivation in Online Learning Environments. *Association for Educational Communications and Technology*, 27, pp. 183-191.

Dreier, O. (1993). *Psykosocial behandling – En teori om et praksisområde*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Dreier, O. (1999). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. In: Klaus Nielsen & Steinar Kvale (red): *Mesterlære - Læring som social praksis*. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag, 76-99; Lund: Studentlitteratur, Oslo: Ad Notam.

Dreier, O. (2003). *Subjectivity and Social Practice*, Center for Health, Humanity, and Culture, Department of Philosophy, University of Aarhus, Aarhus, Denmark.

Dreier, O. (2007). *Psychotherapy in Everyday Life*. Chapter 2. Cambridge: Cambridge University Press.

Dupret, K. & Skov, H. (2015). Komplekse veje. In: *TEKU-modellen: teknologiforståelse i professionerne* (pp. 103-137). Ed. Cathrine Hasse (f. 1956) & Lene Storgaard Brok., København: U Press.

Forchhammer, H. (2001). *Interviewet som handlesammenhæng*. Nordiske Udkast. 1(1) pp. 23-32.

Giorgi, A. (1997). The theory, practice and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research. *Journal of Phenomenological Psychology*, vol. 28 no. 2, pp. 235-261.

Holzkamp, K. (1998). Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept. In: *Nordiske Udkast. Tidsskrift for kritisk samfundsforskning*. Årgang 26, nr. 2. Dansk Psykologisk Forlag, pp. 3-32.

Holzkamp, K. (2013). Basic Concepts of Critical Psychology. In: Osterkamp, U. & Schraube, E. (2013) (eds.) *Psychology from the Standpoint of the Subject, Selected Writings of Klaus Holzkamp*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Holzkamp, K. (2016). Conduct of Everyday Life as a Basic Concept of Critical Psychology. In: *Psychology and the Conduct of Everyday Life* (pp. 65-99). Ed. Ernst Schraube & Charlotte Højholt. London & New York: Routledge.

Jartoft, V. (1996). Kritisk psykologi. In: *Skolelivets socialpsykologi - Nyere socialpsykologisketeorier og perspektiver*. Højholt, C. & Witt, G. (red.), pp. 181-208.

Jensen, T., E. (2003). *Aktør-Netværksteori – en sociologi om kendsgerninger, karakter og kammuslinger*, Papers in Organization No. 48.

Kristiansen, S. & Krogstrup, H, K. (1999). *Deltagende Observation - Introduktion til en forskningsmetodik*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview – Introduktion til et håndværk*. Kbh: Hans Reitzels Forlag.

Latour, B. & Woolgar, S. (1979). *Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts*, Sage Publications, Beverly Hills, United States of America

Latour, B. (1996). *On actor-network theory. A few clarifications plus more than a few complications*, *Soziale Welt*, vol. 47, pp. 369-381.

Latour, B. (1999). *Pandora's Hope. Essays on the Reality of Science Studies*, Harvard University Press, 1. Edition, United States of America.

Latour, B. (2005). *Reassembling the Social - An Introduction to Actor-Network Theory*, Oxford: Oxford University Press.

Law, J. (2008). Actor-network theory and material semiotics. In *The New Blackwell Companion to Social Theory, 3rd Edition* (pp. 141–158). Ed. Turner, Bryan S., Oxford: Blackwell.

Mayer, R. E. (2001). *Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press.

Morin, A. (2009). *Praksisforskning: På tværs af almen- og specialpædagogik*, *Läroarbilden*, Malmö högskola, *Educare*;4, pp. 105-122.

Motzkau, J. & Schraube, E. (2015). 'Handbook of Critical Psychology'. Parker, I. (red.). London: Routledge, pp. 280-289.

Mørck, L.L. (2006). *Grænsefællesskaber*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Olesen, F. & Kroustrup, J. (2007). ANT - Beskrivelsen af heterogene aktør-netværk. In: C. B. Jensen, P. Lauritsen, & F. Olesen (red.), *Introduktion til STS* (pp. 63-91). København: Hans Reitzels Forlag.

Pasgaard, N. J. (2012). *National kortlægning af fjernundervisning*. Det Nationale Videncenter for e-læring.

Rambøll. (2016). *Kortlægning E-læring på videregående uddannelser*. Uddannelses- og Forskningsministeriet (Styrelsen for Videregående Uddannelser).

Revsbech, T. (2018). *Uddannelse over nettet flopper: Absalon lukker e-læring på fem uddannelser*.

Lokaliseret d. 15. september 2018 på:

<https://sn.dk/Sjaelland/Uddannelse-over-nettet-flopper-Absalon-lukker-e-laering-paa-fem-uddannelser/artikel/758605>

Schraube, E. (2015). *Why theory matters: Analytical strategies of Critical Psychology*, *Estud. psicol. (Campinas)* vol.32 no.3 Campinas July/Sept.

Schraube, E. & Marvakis, A. (2016). Frozen fluidity: Digital technologies and the transformation of students' learning and conduct of everyday life. In: E. Schraube & C. Højholt (Eds.), *Psychology and the conduct of everyday life* (pp. 205-225). London: Routledge.

Sonne-Ragans, V. (2013). *Anvendt Videnskabsteori*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Taran, C. (2005). *Motivation Techniques in eLearning*. Proceedings of the Fifth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'05).

Web 1

https://www.ucsyd.dk/fagomraade/digital-diplom-i-ledelse?gclid=CjwKCAiAiarfBRASEiwAw1tYvzZwLNgp5UJBeg9EseHcSGVuq90lxRsl4d3jsCVxQ9MZIJXydkzBoC6KUQAvD_BwE