

## **Rammesætning som pædagogisk praksis? Eksperimenter med rammesætning for at styrke sammenhængen i undervisningen og skabe læringsanledninger**

Marie Larsen Ryberg

Institut for Naturfagenes Didaktik  
Københavns Universitet

### **Indledning: Rammesætning af undervisningen**

Igennem mit pædagogikumforløb har jeg været optaget af, hvordan man som underviser bedst muligt præsenterer, hvad man vil med de studerende, hvorfor det man vil er vigtigt, og hvordan det afspejles i kursets aktiviteter og organisering. Min interesse i dette opstod, fordi jeg fik nye undervisningsopgaver, hvor jeg ikke umiddelbart kunne se, hvad formålet var med de forskellige kursusdele, hvordan de hang sammen, og hvordan jeg skulle præsentere aktiviteterne på en måde, så de studerende umiddelbart forstod, hvad de skulle.

Samtidig har jeg igennem mit seneste forskningsprojekt og nye undervisning haft lejlighed til at observere forskellige undervisere, og det gjorde mig nysgerrig på, hvordan man kan motivere og *frame* undervisningen på forskellige måder. Min tese var, at der i princippet godt kan være en god sammenhæng mellem et sigte, en aktivitet og en måde at organisere et kursus, men at en sådan en sammenhæng kan kommunikeres på forskellige måder – eller være helt implicit. Jeg tog afsæt i det, man inden for kommunikation kalder *framing* eller 'rammesætning' og brugte det som en *heuristik* for underviserens arbejde med at ekspliciterer, sætte scenen for og motivere undervisningens formål, aktiviteter og organisering. Dvs. som et midlertidigt ord, der kan tjene til at benævne nogle praksisser, men også

kræver videre undersøgelse (Abbott, 2004). I mit pædagogikumforløb har jeg taget hul på dette videre arbejde.

Med afsæt i antropologen Gregory Bateson, sociologen Erving Goffmann og uddannelsessociologen Basil Bernstein's begreber om *framing* og *frame* satte jeg mig for at undersøge, hvad begrebet rammesætning rummer i social- kommunikations- og uddannelsesvidenskaberne. Mit sigte var at få en forståelse for, hvad et begreb om rammesætning kunne rumme i en pædagogisk praksis. Desuden ønskede jeg at eksperimentere med at rammesætte undervisningen på forskellige måder og derved forbedre mine egne kompetencer i rammesætning i undervisningen.

Undervejs er jeg blevet opmærksom på, at der er en tæt forbindelse mellem det jeg her kalder rammesætningen af undervisningen og så det pædagogiske tema, der handler om at skabe *sammenhæng* i undervisningen – eller det der sommetider kaldes *alignment* mellem læringsmål, aktiviteter og eksamen (Biggs og Tang, 2007, s. 11) eller *congruence* i et undervisningsmiljø, der udover sammenhængen mellem læringsmål, aktiviteter og eksamen også sigter på at skabe sammenhæng mellem studerendes forudsætninger, støtten til læring og kursusorganisering (Hounsell m.fl., 2005, s. 3). Endvidere er rammesætning beslægtet med idéen om, at underviser og undervist indgår i en *didaktisk kontrakt*, der kan påvirkes af underviseren (Brousseau & Warfield, 2014). Når jeg stiller skarpt på idéen om rammesætning her, sigter det imidlertid på at kaste lys over nogle af de kommunikative praksisser, der er forbundet med at betone denne sammenhæng eller etablere en bestemt didaktisk kontrakt.

Mine eksperimenter med rammesætning har spændt vidt og omfattet både præsentationen og motiveringen af samspillet mellem formål, aktiviteter og organisering af kurset, styring af øvelser, samspillet mellem to-undervisere, beskrivelsen af forventningerne til studerendes måde at engagere sig, tilrettelæggelsen af undervisningsprogram, placering af borde, billeder på slides, typer af spørgsmål, kropsholdning, stemmeføring, baggrund på Zoom. Alle disse indsatser har handlet om, hvordan man kommunikerer og arrangerer undervisningsmiljøet på måder, der synliggør, hvad der er hensigten med aktiviteterne, og hvordan de studerende skal engagere sig. Som vi skal se, er rammesætning for mig altså dels et spørgsmål om kommunikation med ord og krop, og dels den kommunikation, der ligger i en bestemt måde at organisere ting og mennesker i tid og rum.

I denne opgave fokuserer jeg på to eksempler på mine indsatser med at rammesætte undervisningen og hvad det affødte. Begge eksempler er funderet i uge-kurser for ansatte på de naturvidenskabelige og sundheds-

videnskabelige fakulteter på Københavns Universitet, nemlig et introduktionskursus for PhD-studerende på Science, og et introducerende kursus i pædagogik for universitetsundervisere. Det ene handlede om gennem ord at optegne sammenhængen mellem formål, aktiviteter og en eksamensopgave. Det andet handlede om at betone og understøtte en organisering af et kursus med både fysisk og online undervisning, og dermed gøre denne organisering til en læringsanledning.

Det spørgsmål jeg sigter på at besvare med denne opgave er: *Hvilke aspekter rummer begrebet rammesætning hvis vi trækker på kommunikations- og socialvidenskaberne, samt den pædagogiske forskning om 'frame' og 'framing'? Og hvordan kan rammesætning som pædagogisk praksis bidrage til at skabe bedre sammenhæng og betone læringsanledninger i undervisningen?*

På de næste sider vil jeg først indkredse begrebet rammesætning i relation til en pædagogisk praksis og dernæst vil jeg diskutere to eksperimenter med rammesætning. Sluttelig vil jeg pege på, hvad disse to eksperimenter viste mig om, hvad rammesætning kunne betyde for at skabe sammenhæng i undervisningen, og hvordan rammesætning af en bestemt kursusstruktur kunne styrke muligheden for, at det blev en læringsanledning.

## **Begrebet *framing* - og rammesætning i en pædagogisk praksis**

Begrebet *framing* handler om den betydning eller det motiv, der skabes omkring det vi siger eller gør - eksempelvis i en undervisningssituation, på et psykiatrisk hospital eller i folketingsalen. I udviklingen af idéen om *framing* har antropologen Gregory Bateson spillet en central rolle (Bateson, 2000, s. 186 & Hjarvard, 2015, s. 106). For Bateson er *framing* en form for *meta-kommunikation* – dvs. det er et ekstra lag af kommunikation, der foregår sideløbende vores handlinger og fortæller om, hvordan de skal forstås, hvilket motiv de skal tillægges. *Framing* virker altså på samme måde som en ramme omkring et billede, der giver et signal om, hvordan beskueren skal forholde sig (Bateson, 2000, s. 187).

En vigtig pointe hos Bateson er, at begrebet *framing* ikke kun omfatter verbal kommunikation, men også om nonverbale kommunikative handlinger. I Batesons oprindelige udvikling af begrebet, ser han på, hvordan aber kommunikerer med hinanden med blide bid og slag. Hermed siger de 'dette er leg' og ikke alvor. *Framing* kan altså udgøres af forskellige former

for meta-kommunikation, både verbale og nonverbale, der giver signal om, hvordan det andet, der foregår skal forstås (Bateson, 2000, s. 187).

Idéen om *framing* er videreudviklet, bl.a. i den amerikanske sociale interaktionisme af sociologen og antropologen Erving Goffman med hans bog *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience* (Goffmann, 1986). Her beskriver Goffman *framing* med reference til den amerikanske sprogteoretiker J. L. Austin's berømte essay om, hvordan man kan 'gøre ting med ord' (ibid. 7). Ideen er, at det vi siger eller skriver ikke alene er beskrivelser af verden, men faktiske handlinger i verden. Det vi siger er *performative udtryk* (performative utterances), der får konsekvenser for andre følgende handlinger (ibid. 44). Goffmans pointe var, at *framing* påvirker vores interaktioner med hinanden, fordi den ramme, der sættes organiserer vores erfaringer og derved virker som en slags retning eller et motiv, der får os til at gøre bestemte ting, og ikke andre.

For både Bateson og Goffman er *framing* dermed ikke bare kommunikation, men også styring. Det er kommunikation, der sætter præmissen for den måde mennesker opfatter handling og den vej en samtale eller interaktion bevæger sig. Denne abstrakte betydning af begrebet *framing* er dermed ret forskellig fra den mere konkrete betydning at indramme noget. Hvor en billedramme ofte sættes omkring et maleri en gang for alle, så er rammesættende kommunikation ikke nødvendigvis overstået en gang for alle, men kan skifte karakter fra situation til situation. I undervisningen betyder det fx, at man godt kan sige, at her har vi et legende rum, men i det øjeblik, man nævner eksamenskravene, kan situationen ændres helt og fokus skifte for, hvordan de studerende forholder sig. Ved at nævne eksamen sættes der en anden retning eller et andet motiv for samtalen, og den måde studerende engagerer sig.

I uddannelsesforskningen har begrebet *frame* også haft betydning. Eksempelvis har den britiske uddannelsessociolog Basil Bernstein arbejdet med begrebet *frame* i forbindelse med spørgsmål om styring i uddannelse og pædagogik (Bernstein, 2003). Inspireret af sin tids kommunikationsteori, anskuer Bernstein kurrikulum som et besked-system – *message system* (2003:159). Hans begreb om ramme, *frame*, beskriver konteksten for, hvordan viden overføres og modtages. Nærmere betegnet bruger Bernstein begrebet *frame* til at stille skarpt på den pædagogiske relation mellem underviser, undervist og den viden der skal indfinde sig hos den underviste. Han er interesseret i ”den grad af kontrol underviser og undervist har over udvælgelsen, organiseringen og tidsstyringen af den viden der overføres og modtages i det pædagogiske forhold.” (ibid. 158-159, *min oversættelse*).

Er der en ”stærk ramme” har underviser mere kontrol, og undervist mindre kontrol (ibid.). For Bernstein handler begrebet *frame* altså om graden af kontrol over eller styring med, hvad der kan læres og hvordan, og den pædagogiske konteksts betydning for denne kontrol. I denne pædagogiske tilgang forbindes begrebet *ramme* derved med et spørgsmål om styring og kontrol – og hvorvidt en undervisningsproces er stærkt lærerstyret eller mere elevstyret.

Der er en række overlap mellem denne måde at anskue *ramme* hos Bernstein og så det, den franske matematik-didaktiker Guy Brousseau kalder *Den didaktiske Kontrakt* (Brousseau & Warfield, 2014). Selvom Brousseau ikke direkte nævner ramme, er han som Bernstein optaget af relationen mellem underviser og undervist, og hvordan spørgsmålet om kontrol bliver afgørende for, hvordan den studerende agerer. I sin mest generelle formulering består det Brousseau kalder *Den didaktiske Kontrakt* af den mere eller mindre implicite aftale underviser og studerende indgår om, at den studerende forventes at lære noget, og at underviseren forventes at undervise (Brousseau og Warfield, 2014; Christiansen og Olsen, 2006; Skott m.fl., 2009, s. 421). På den måde beskriver ideen om *Den didaktiske Kontrakt* en form for gensidig forventning til, hvad underviser og studerende skal gøre i en undervisningssituation.

Idéen om *Den didaktiske Kontrakt* gør det muligt at se, at der altid vil være en forventning til de roller underviser og studerende tager i en undervisningssituation, og at man som underviser kan søge at påvirke denne forventning eller kontrakt gennem forskellige tiltag. Dette er et vigtigt aspekt, hvis vi skal forstå, hvad det indebærer at som underviser at sætte rammen i sin undervisning. Imidlertid peger *Den didaktiske Kontrakt* ikke i sig selv på, hvad disse tiltag kunne indebære, eller den kontekst, der indvirker på, hvordan disse tiltag gøres. Her kan begrebet *framing* eller rammesætning hjælpe til at tegne et billede af de forskellige former for kommunikation, både verbale og nonverbale, der giver signal om, hvordan studerende skal forstå og agere på det, der foregår. Dermed giver det også nuancer på de didaktiske handlemuligheder, man har som underviser.

Ved at stille skarpt på begrebet rammesætning i en pædagogisk praksis får vi kort sagt et blik for, at vi kan påvirke kommunikationen om, hvordan bestemte handlinger skal forstås og ageres på. Rammesætning er den verbale og nonverbale kommunikation, der påvirker eller styrer andres erfaringer og handlinger i et videre forløb ved at give dem et særligt motiv. Rammesætning handler derved også om, hvordan vi arrangerer undervisningsmiljøet på måder, der synliggør, hvad der er motivet eller hensigten

med aktiviteterne, og hvordan studerende skal engagere sig. I denne forstand er rammesætning både et spørgsmål om, hvordan man kommunikerer verbalt og nonverbalt med ord og krop, men også den kommunikation, der ligger i en bestemt måde at organisere ting og mennesker i tid og rum.

## **To eksperimenter med rammesætning som pædagogisk praksis**

I det følgende vil jeg præsentere to eksempler på mine erfaringer med rammesætning som en pædagogisk praksis. Her vil jeg beskrive to indsatser, der gav mig nye erkendelser om, hvordan rammesætning kan bidrage til at skabe bedre sammenhæng i undervisningen, herunder også hvordan man kan rammesætte en bestemt organisering i tid og rum som en læringsanledning.

Min første indsats var på *Introduktionskurset for nye PhD studerende på Science*, hvor jeg og et hold af undervisere arbejdede med at tydeliggøre forbindelsen mellem kursets mål, organisering og en eksamensopgave. En indsats, der til vores overraskelse højnede kvaliteten af opgaverne, og også gav forbedrede evalueringer. Den anden var en indsats på kurset *Introduktion til Universitetspædagogik*, hvor jeg og mine medundervisere søgte at styrke rammesættelsen af en ny kursusstruktur – med skiftende fysisk og onlineundervisning – som en læringsanledning.

Mit datagrundlag baserer sig på tre materialetyper. Dels mine refleksionsnoter og mails fra undervisningen, dels en øvelse, hvor deltagerne skulle opliste fordele og ulemper ved online og onsite skiftet, og dels evalueringer og eksamensopgaver.

### **1. Rammesætning af en refleksionsopgave om kompetenceudvikling i introduktionskursus for nye PhD studerende**

**Baggrund:** Kort efter min ansættelse som postdoc på Institut for Naturfagenes Didaktik, begyndte jeg som underviser på et kursus for nye ph.d.-studerende på Science. Dette kursus havde tidligere været en del af et 5 dages internat, og et af hovedformålene var at skabe sociale bånd. Pga. covid-19, var kurset imidlertid omlagt til ren online undervisning, da jeg kom med på holdet.

Kurset har 24 deltagere og kører 7 gange om året. Det er velkonstrueret i en temmelig fast struktur med en introduktionsdag og to en halv dag

med forskellige undervisere, en del udefra. På lærermødet på dette kursus i foråret, havde vi en god snak om formålet med kurset, og den opgave, de studerende skulle aflevere, og den kursusansvarlige forklarede, at dette kursus har haft et lidt turbulent liv, hvor noget kunne være gået tabt under overlevering og omorganisering. I det første kursus, vi underviste ændrede vi lidt i programmet den første dag for at give mere plads til at introducere kursets formål. Jeg gjorde jeg ikke så meget nyt, da jeg skulle lære kurset at kende.

Da jeg skulle undervise i august, havde jeg besluttet at arbejde med rammesætning. Her talte jeg med min medunderviser på kurset, om hvordan kursets formål og refleksionsopgaven kunne rammesættes på en måde, der kunne bidrage til synliggøre sammenhængen mellem kursets formål, organisering og eksamensopgaven. Min medunderviser oplevede også et behov for at rammesætte og motivere kursets formål klarere, og vi aftalte at formulere et formål for både kurset og opgaven, som vi ønskede skulle: "create reflection on what do you want with your PhD" and "to create a space where PhD students can be more conscious of their own say in their PhD process and making it meaningful learning process, rather than primarily a performance pressure."

Vi lavede en ny rammesætning af mandagens centrale øvelse som vi nu kommunikerede som et spørgsmål om at blive bevidst om, at ph.d.-processen er en læringsproces. Endvidere præsenterede jeg eksamensopgaven, Den personlige Udviklingsplan, med en beskrivelse af sammenhængen mellem kursets temaer og program, og de forskellige dele af den personlige udviklingsplan og sigtet med kurset. Vi framede idéen med denne plan som et spørgsmål om at skabe refleksion over, hvilke valg deltagerne kan tage og hvilke muligheder for at lære og kompetenceudvikle, de skaber for sig selv undervejs i deres ph.d.

**Resultater:** Vi undervisere oplevede, at der var en god og engageret stemning i rummet, og kurset fik rigtig gode evalueringer. Men det væsentligste skete nogle uger senere, hvor vi skulle til at give feedback til opgaverne på kurset. Her fik vi en e-mail fra en kollega, der skrev, at han netop havde givet feedback til opgaverne på dette hold. Han skrev, at han har givet denne feedback i en årrække, og han havde aldrig set et bedre sæt opgaver. De var meget mere detaljerede og introspektive på måder, der for ham at se var frugtbare, skrev han, og sluttede af med at sige "whatever you did, share it with others who teach about writing the PDPs."

## 2. Rammesætning af en ny kursusstruktur med skift mellem fysisk og online undervisning som læringsanledning

**Baggrund:** Mit andet eksperiment handlede om at styrke rammesætningen af en ny kursusstruktur på kurset Introduction to University Pedagogy, IUP, så et nyt format med skift mellem fysisk og online undervisning blev gjort til en læringsanledning, snarere end et nødvendigt onde eller et tilfældigt forhold.

Kurset, IUP, har 24 deltagere og kører 20 gange årligt. Det er velkonstrueret i en temmelig fast konstruktion opbygget omkring studenteraktiverende didaktiske principper samt deltageres egne praktiske afprøvninger af disse principper i en undervisningslektion. Kurset får gode evalueringer i de skiftende konstellationer af undervisere blandt en lærerstab.

Under COVID-19 lock-downen fra foråret 2020 har IUP været omlagt til online-undervisning. Evalueringerne har i perioden med online undervisning været lige så gode som under den fysiske afvikling. I efteråret 2021 startede undervisningen i et nyt format, hvor der var tre dage med fysisk fremmøde og to dage online. Dette skyldtes dels lokalemangel, men rummede også en pædagogisk ambition om at give nye deltagere indblik i de muligheder og udfordringer, der er i et online undervisningsmiljø.

Fordelene ved denne konstruktion med to dages online undervisning i løbet af ugekurset var imidlertid ikke entydige. Til lærermødet om kurset i juni vakte det debat om et sådant skifte var en god idé fra et pædagogisk synspunkt. Nogle mente, at fysisk tilstedeværelse altid uomtvisteligt vil give den bedste læring. Andre påpegede, at dette var en mulighed for at give nye undervisere erfaringer med aktiverende undervisning i et online-miljø. Den nye konstruktion rejste derved spørgsmålet om, hvordan underviserne rammesætter et sådant format med dage med fysisk fremmøde og dage med online undervisning, så det pædagogiske potentiale, det rummer, udnyttes bedst muligt.

Da denne nye konstruktion gik i luften i efteråret 2021, skulle jeg undervise på fire uge-kurser. Dette gav rig mulighed for at afprøve forskellige aspekter af, hvordan skiftet mellem fysisk og online undervisning kunne rammesættes. I det første kursus havde jeg rollen som tredje underviser, der giver feedback på deltageres 30-minutters sessioner, hvor de afprøver de undervisningsprincipper, de introduceres for i kurset. Dernæst var jeg sammen med en forskellige mere erfarne undervisere ansvarlig for undervisningen på tre kurser.



Læringsmålene for kurset indeholdt allerede et mål om at reflektere over forskellene mellem fysisk og online undervisning. Jeg var imidlertid interesseret i, om man ud over disse nedskrevne læringsmål, der var formuleret for kurset, også i selve undervisningen kunne rammesætte skiftet mellem fysisk og online undervisning som en læringsanledning, samt også sikre igennem organiseringen af kurset, at denne læring fandt sted. Jeg lavede tre indsatser, der havde til hensigt at rammesætte dette format med skiftende fysisk og online undervisning som en læringsmulighed og skabe mere viden om og refleksion over de forskellige betingelser, der er for aktiverende undervisning i et fysisk og online undervisningsmiljø.

**Første indsats - mundtlig forventningsafstemning:** Min første indsats sigtede på med en eksplicit mundtlig forventningsafstemning at gøre det klart, hvordan vi forventede at deltagerne stillede sig over for skiftet mellem fysisk og onlineundervisning – nemlig aktivt afprøvende, nysgerigt og reflekterende. Det tog afsæt i ideen om, at man kan påvirke den didaktiske kontrakt, og gik ud på at sikre, at kursUSDeltagerne på første dag fik en begrundelse for, at undervisningen både foregik fysisk og online. Hvor dette skifte på det første kursus, jeg deltog i, blev nævnt som et vilkår, diskuterede jeg med min medunderviser, om vi snarere end at præsentere dette som noget, der ikke kunne være anderledes eller tie om det, kunne lægge op til, at det var en mulighed for refleksion. Min medunderviser og jeg blev enige om en rammesætning, der var autentisk, men samtidig lagde op til refleksion over skiftet som en læringsmulighed. Vi sagde i gennemgangen af programmet første dag, at undervisningen både foregik fysisk og online, dels pga. lokalemangel, men også ud fra et ønske om at give deltagerne erfaringer med aktiverende undervisning i både et fysisk og online læringsmiljø.

**Anden indsats - understøttende undervisningselement:** Den anden indsats jeg afprøvede for at rammesætte skiftet mellem fysisk og onlineundervisning til en læringsanledning var at spørge en kollega, om han ville holde en session, der introducerede til online-undervisning, som han har undervist, mens kurset har kørt online. Sigtet var, at det skulle gøre det mere meningsfuldt, og et egentligt fokuspunkt og læringsanledning, at kurset også foregik online. Min kollega var med på idéen og resten af efteråret kom denne lektion med i alle kurser. Vi rammesatte denne session som et springbræt til at reflektere over forskellene mellem fysisk og online undervisningsmiljø. Desuden var tanken med skabe en undervisningslektion, der introducerede til online-undervisning, at den skulle underbygge, og eksemplificere, hvordan man kunne lave aktiverende undervisning online. Flere

deltagere tog bolden op og eksperimenterede med forskellige digitale teknologier. Billedet i evalueringerne var, at de fleste meldte, at de fik et stort udbytte ud af denne lektion, og den måde den illustrerede en alternativ måde at bruge online teknologier og aktiverende undervisning.

**Tredje indsats - løbende refleksion:** Min tredje indsats handlede om at skabe løbende refleksion i løbet af kurset om forskellen mellem fysisk og onlineundervisning. Sigtet var at skabe opmærksomhed omkring, hvordan deltagerne erfarede forskellen mellem fysisk og online undervisning og derved at skabe refleksion over betydningen implikationerne for undervisningen af disse forskellige rum. Dette affødte flere gode debatter. På to kurser opstod en diskussion om, hvordan deltagerne selv oplevede, at de ikke var så fokuserede i undervisningen, når de havde deres computer hos sig, eller sad online. Vi talte om, hvordan man kunne tackle dette som underviser. Vi talte også om behovet for pauser og former for styring af aktiviteterne i hhv. et fysisk og online undervisningsmiljø. Disse refleksioner gav både deltagerne og mig en større forståelse for de forskellige betingelser for aktiverende undervisning i en fysisk og et onlinemiljø.

**Resultater:** I grove træk lykkedes mit eksperiment om at styrke den rammesættende kommunikation og skabe en *framing*, der styrkede idéen om, at dette skifte mellem fysisk og onlineundervisning var en læringsanledning. I både mundtlige tilbagemeldinger og evalueringer gik deltagerne med på præmissen om at skiftet mellem fysisk og online undervisning kunne give noget til dem som deltager. Samtidig var der generelt positiv feedback på lektionen om online undervisning, og den gav sammen med de mere uformelle refleksioner grobund for at diskutere forskellen mellem aktiverende undervisning fysisk og online.

Der skete imidlertid også en udvikling hen over efteråret fra at deltagerne mundtligt og i de skriftlige evalueringer var mere skeptiske over for online undervisning til at de i stigende grad accepterede, at dele af undervisningen foregik online. På det sidste kursus jeg kørte, arrangerede deltagerne gættekonkurrence om morgendagens smittetryk, og både i deres mundtlige og skriftlige kommentarer, var der en overvægt af beskrivelser af, at selv om fysisk undervisning var at foretrække, kunne de godt se det gav mening at kvalificere også i online undervisning. Denne udvikling gjorde det klart, at den bredere kontekst spiller en afgørende rolle for muligheden for at 'frame.' Selv om flere på de sidste hold var ubekvemme med online undervisning, blev det formentlig opfattet som legitimt, fordi corona-smitten udviklede sig, og der var stort smittetryk.

Mine eksperimenter med at rammesætte skiftet mellem fysisk og online undervisning som en læringsanledning bragte altså også nye erkendelser om den betydning det har for rammesætningsarbejdet, at studerende og undervisere har forskellige forudsætninger, og at andre kontekstuelle forhold spiller ind på om en bestemt rammesætning opfattes som legitim.

## Konklusion

Overordnet er det igennem undersøgelsen af begrebet 'framing' og mine eksperimenter blevet klart, at et bevidst arbejde med rammesætning kan være givtigt som en del af en pædagogisk praksis. Jeg har fået øje på, at meta-kommunikationen med ord og krop, samt den kommunikation, der ligger i en bestemt måde at organisere ting og mennesker i tid og rum har indflydelse på, hvordan studerende opfatter intentionen med undervisningen, og hvordan de engagerer sig – og formentlig i sidste ende lærer.

Hvor idéen om rammesætning overlapper med en række etablerede pædagogiske og didaktiske principper, eksempelvis idéen om at skabe *alignment* eller *congruence* eller arbejdet med den didaktiske kontrakt, sætter idéen om rammesætning fokus på den betydning eller det motiv, der skabes omkring det vi siger eller gør i en undervisningssituation, og hvordan vi kan styre den.

I mine eksperimenter på de to kurser så jeg indikationer på, at mine rammesættende indsatser skabte en bedre sammenhæng, og nye muligheder for refleksion. På introduktionskurset var det sammenhængen mellem formål, aktiviteter og eksamensopgaven, der blev motiveret og fik retning, og det betød, at de studerende greb idéen om at lave en refleksionsopgave efter kursets afslutning, ikke kun for at bestå, men på måder, der virkede som om de tog alvorligt, at opgaven om at reflektere over deres ph.d. var en anledning til at tænke over udviklingen af deres kompetencer. På det universitetspædagogiske kursus bidrog de rammesættende indsatser til at skabe sammenhæng mellem kursets forskellige læringsmiljøer og gøre dem til genstand for refleksion – og dermed en læringsanledning.

Arbejdet med rammesætning har dermed vist betydningen af at styre den strøm af kommunikation, der indvirker på, hvordan studerende opfatter intentionen med undervisningen, hvordan de engagerer sig og i sidste ende lærer noget. Dermed giver rammesætning som pædagogisk praksis en række handlemuligheder og opmærksomhedspunkter for, hvordan vi som

undervisere kan agere i de komplekse dynamikker, al undervisning rummer.

## Litteratur

- Abbott, A. (2004). *Methods of Discovery: Heuristics for the Social Sciences*. Chicago University Press.
- Bateson, G. (2000). *A Theory of Play and Fantasy. Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology* (s. 177–193). University of Chicago Press.
- Bernstein, B. (2003). On the Classification and Framing of Educational Knowledge. *Theoretical Studies Towards a Sociology of Language* (s. 156–177). Taylor & Francis Group, ProQuest Ebook Central.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University* (3. udg.). Open University Press.
- Brousseau, G. & Warfield, V. (2014). Didactical contract and the teaching and learning of science. *Encyclopedia of science education*, 1–7.
- Christiansen, F. V. & Olsen, L. (2006). Analyse og design af didaktiske situationer. *MONA*, 3, 7–23.
- Goffmann, E. (1986). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*.
- Hjarvard, S. (2015). Framing: Introduktion til et begreb og en klassisk tekst. *MedieKultur: Journal of media and communication research*, 31(58), 104–114.
- Hounsell, D., Entwistle, N., Anderson, C., Bromage, A., Day, K., Hounsell, J., Land, R., Litjens, J., McCune, V., Meyer, E. m.fl. (2005). Enhancing teaching-learning environments in undergraduate courses. *Final Report to the Economic and Social Research Council on TLRP Project L*.
- Skott, J., Jess, K. & Hansen, H. C. (2009). Brousseau og teorien om didaktiske situationer.