

## **Kan simple ændringer i underviserens undervisning og fremtoning ændre de studerendes engagement?**

David Møbjerg Kristensen

Neurologisk Klinik, Hovedpinecentret  
Rigshospitalet



### **Indledning**

Undervisere har til alle tider oplevet forskellige niveauer af motivation og deltagelse hos de studerende (Bizzell & Bruce, 2000). Den centrale problemstilling for indeværende projekt er dog, at mine kollegaer og jeg på tværs af vores forskellige fagrene oplever en tiltagende mangel på engagement hos KU-studerende. Mit fokus i indeværende forløb har været udfordringer i forbindelse med holdbaseret undervisning med molekylære

biomedicinere på andet år.<sup>1</sup> På trods af at de studerende generelt er dygtige, ressourcestærke og studiet er kendetegnet ved et af de højeste adgangskvotienter på KU, da har vi som undervisere haft udfordringer med: (i) manglende forberedelse, (ii) manglende lyst til at deltage på trods af forberedelse og (iii) manglende respekt for underviseren og andre studerende. Både min pædagogiske mentor og andre undervisere har oplevet denne tendens, som giver et dårligere læringsmiljø for de studerende selv og deres medstuderende og desuden sænker motivationen/morale hos underviserne, hvilken kan resultere i en ond spiral.

Som undervisere har vi stor indflydelse på de studerendes motivation og derigennem deres engagement og læring. I for-projektet undersøgte jeg derfor med mine kollegaer blandt studerende ved veterinærmedicin, molekylær biomedicin og folkesundhedsvidenskab, hvordan fremtoning, mere specifikt relationskompetencen<sup>2</sup>, hos underviseren har indflydelse på engagement. Det var her tydeligt, at de undervisere, som er villige til at indgå i en tæt og humoristisk kontakt fremmede indlæring. Desuden var det tydeligt, at de undervisere, der forlangte noget af deres studerende og samtidigt satte sig i respekt, blev betegnet, som de mest engagerende.

Dette mindre projekt antydede således, at der er en ensartet forståelse af den gode motiverende underviser, som medfører god indlæring. Det dog her også centralt, at motivering for læring er i vid udstrækning også påvirket af studerendes forventninger til egen mestring af det pågældende fag eller opgave, som er knyttet til undervisning (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det er derfor vigtigt for os som undervisere, at undervisningen tilrettelægges således, at de studerende ikke alene udfordres, men også støttes i deres udvikling – at de ikke føler at kravene overstiger deres mestring af opgaven (Vygotsky, 2004). I indeværende opgave vil prøve at gå et spadestik dybere end denne tematik i forbindelse med de ovennævnte problemstillinger. Vores erfaring er nemlig, at ”kulturen” indenfor den individuelle årgang og det i særdeleshed indenfor det specifikke hold har en central betydning.

”Elefanten i rummet”<sup>3</sup> i disse år, når vi beskæftiger os med de studerendes indlæring på KU, er det faktum, at KU-underviserne generelt er blevet mere og mere presset ikke mindst på forberedelsestiden (Lauridsen, 2005).

---

<sup>1</sup> <https://studier.ku.dk/bachelor/molekylaer-biomedicin/>

<sup>2</sup> Relationskompetence er her defineret som evnen til at skabe relationer til studerende, der fremmer læringen.

<sup>3</sup> ‘Elefanten i rummet’ er en engelsk talemåde for et indlysende problem, som ingen har lyst til at tage sig af, endsige tale om.

Derfor er store ændringer i undervisningen mange gange ikke mulig for os som undervisere pga. det enorme tidspres.

Målet for indeværende forløb har således været at vurdere, hvorvidt ”små” ændringer i den pædagogiske metode (undervisningsformen) og relationskompetencen kan skabe mere engagerede studerende med en respektfuld tilgang til undervisningen og hinanden.

## Problemformulering

Kan vi med simple ændringer i (i) undervisningen (didaktikken) og (ii) ved fremtoning (relationskompetence) ændre de studerendes motivation og opfattelse af os og derved øge deres engagement.

## Resume af udvalgt litteratur

Til at belyse problemformuleringen har jeg valgt at bruge Pierre Bourdieus feltbegreb (Bourdieu, 1994), Karl E. Weicks enactment begreb (Weick, 1979) samt relationskompetence baseret på Aristoteles’ treenighed logos, patos og etos (Aristotle, 1959; Bizzell & Bruce, 2000). Samlet set giver denne litteratur en forståelse for de dynamikker, som kan være til grund for de studerendes manglende engagement på et hold og derigennem mulighed for at håndtere den bedre ved små ændringer. Herunder giver jeg en kort redegørelse for essensen i den valgte litteratur.

I *Bourdieus* forståelse af sociologi er det helt centralt, at samfundet ikke kan betragtes som en enhed, men som bestående af en række mindre sociale rum (Bourdieu, 1994). Bourdieu kalder et sådan socialt mikrokosmos et felt. Vores holdbaseret undervisning med de molekylær biomedicin-studerende er således et felt. Disse sociale rum består af et netværk af sociale relationer mellem aktører, der er fastlagt i forhold til aktørernes fordeling af den magt og kapital (ressourcer), der er specifikt anerkendt i det pågældende felt (Bourdieu, 1994). Felterne kan ses som autonome arenaer, hvor der hersker specifikke love, værdier og interesser. Således bevæger underviseren, der går fra laboratoriets arena til undervisningens arena sig mellem forskellige felter med hver deres love, værdier og interesser (Bourdieu, 1994). I denne analogi fra min egen verden, da er der forskellige typer egenskaber og ressourcer, der er anerkendt i et molekylær-biologisk laboratorie på Rigshospitalet sammenlignet med et undervis-

ningslokale med anden årsstuderende. I laboratoriet feltet er det forskningsgennembrud og diverse bevillinger, der giver prestige, mens økonomisk succes negligeres. I undervisningslokalet er uddannelse ved ledende f.eks. amerikanske eller engelske universiteter (Harvard, Cambridge etc.), udseende samt økonomisk succes, der giver prestige. Feltet indeholder derudover doxa, der er regler for, hvad der er rigtigt eller forkert. Det er her centralt for Bourdieus arbejde, at der til stadighed hersker en kamp om magten til at definere hvilke regler og værdier, der gør sig gældende i feltet. Dem som kan definere regler og værdier vha. flere ressourcer og kapital er gerne dem, som trækker sig fra magtkampene sejrrikt. Ser man på hele samfundet, da bruger Bourdieu sine kapitalbegreber og kampen om defineringen af doxa til at forklare, hvordan ulige adgang til materielle, sociale og kulturelle ressourcer skaber og reproducerer bestemte magt- og ulighedsformer i de sociale felter fra toppen ned til det ydmyge undervisningslokale (Bourdieu, 1994).

Bruger vi feltbegrebet i forståelse af de problematikker, som vi bliver præsenteret for i undervisningslokalet, da er det tydeligt, at det kan ses som en bølgende magtkamp mellem aktørerne på holdet imellem og mellem dele af holdet (eller hele holdet) og underviseren. Denne kamp er mere eller mindre bevidst, men underoverfladen ligger der andre strukturer på individniveau, som jeg personligt ikke mener, at Bourdieu helt inkorporerer i sin model. Der foregår en helt masse subtilt og underbevidst ageren, som *Weicks* enactment begreb behandler (Weick, 1979; Murphy, 2015). Ved enactment skaber vi en personlig mening i verden bl.a. ved at handle ud i den (enacte) ud fra vores forestillinger, og opleve hvad de handlinger afføder (Weick, 1979; Murphy, 2015). Hvad enacter studerende under undervisningen? Hvis de til stadighed kun taler og interagerer med specifikke medstuderende fra f.eks. deres læsegruppe eller fra samme kulturelle baggrund, da enacter de måske, at de andre studerende ikke er værd at samarbejde sammen med, og så vil det også være den virkelighed, de selv og de ekskluderede medstuderende oplever. Således bliver en specifik adfærd til den verden, som de omgiver sig med. Hvis alle derimod begyndte at løse arbejdsopgaver sammen på et hold, da vil de enacte, at der er en fælles enhed på tværs diverse grupperinger (Weick, 1979; Murphy, 2015).

Når vi bevæger os ind i undervisningslokalet, da kan vi således forestille os med baggrund i Bourdieus og Weicks arbejde, at der løber en række bevidste og underbevidst strømninger. Vi kan som undervisere tage udgangspunkt i *Aristoteles* appellformerne logos, patos og etos for at sætte os i fokus i dette virvar. Her er logosappellen til fornuften hos de studerende, der er intellek-

tuel funderet og er især knyttet til argumentationen. Patosappellen har fokus mod de studerendes følelser, hvor underviseren vækker en følelsesmæssig reaktion hos den studerende. Patos kan også gøre tungere stof lettere modtageligt. Etosappellen har fokus på underviserens troværdighed, hvor det naturligtvis centralt, at de studerende har tillid til os som afsendere af information (Aristotle, 1959; Bizzell & Bruce, 2000).

## Interventioner og dokumentation

På baggrund af det beskrevne for-projekt, diskussioner med min pædagogiske mentor og pædagogiske vejleder samt med udgangspunkt i den ovenfor beskrevne litteratur, designede vi 2 interventioner for holdbaseret undervisning under kurset Signaltransduktion.

**Første intervention** havde fokus på et af de centrale kompetencemål for kurset: At kunne læse den videnskabelige originallitteratur og videre formidler viden herfra. For at opnå denne kompetence, da er en stor del af undervisningen baseret på, at de studerende sammen med underviseren læser originallitteratur og derefter diskutere forståelsen af denne. Forventningen var:

- (i) At afhjælpe den manglende forberedelse ved, at jeg lavede et introforedrag, der fungerede som en appetitvækker samt gav information, så de studerende var forberedt i læsning af diverse artikler. Jeg brugt her bevidst appelformerne.
- (ii) At bruge af "theory of didactic situations" (TDS) modellen (Christiansen & Olsen, 2006) i introforedraget til, at de studerende blev mere involveret. De fik en mulighed for at smage på diverse signal stoffer, så de fik en personlig oplevelse med emnet sammen med deres medstuderende på tværs af diverse interne grupperinger.
- (iii) At afhjælpe effekten af de sociale relationer (anactment, feltets magtkampene) ved, at undervisningen blev brudt op i mindre grupper af mig som underviser. Herved kunne de også diskutere diverse spørgsmål inden, at der skulle svares.

Et centralt fokus for kurset er en bevidst kobling mellem basale forståelse igennem klassisk lærebogslæsning/forelæsninger og originallitteraturlæsning med tung empiri. Sat det på spidsen, da vil kurset have, at den induktive og deduktive læring kører hånd i hånd (Rienecker & Jørgensen, 2015).

*Anden intervention*, som vi gennemførte, var betydelig mere vidtgående i ændringerne af den pædagogiske metode i forsøget på at skabe engagement og nedbryde magtstrukturene intern på holdene. Målet var at bruge de studerende som en ressource og lade dem tale frem for os for således at lette byrden for underviserne. For at således at "tvinge" de studerende til engagement, havde vi til slut i kursusforløbet et induktivt forløb baseret på udleveret originale forskningsdata (empiri), som de efterfølgende skulle sætte i kontekst vha. originallitteratur. De studerende præsenterede således deres hypoteser og forslag til yderligere forskning for deres peers i grupper af 2-4 studerende med et efterfølgende formativ feedback forløb. Forventningen var:

- (i) At ved skabelsen af en indre dialog i den enkelte studerende blev institutionaliseringsprocessen betragteligt fremmet igennem den induktive bearbejde af undervisningsmaterialet (Christiansen & Olsen, 2006).
- (ii) At fjernelsen af os som undervisere som fokuspunktet i undervisningen vil medføre, at de studerende åbnede sig mere og en dialog mellem de medstuderende vil blive skabt. Herved vil feltet blive fuldstændigt brudt op, hvorved et nyt rum (felt) kunne skabes, hvor engagement blev sat i højsædet pga. ekstra kapital efter en god præsentation og dialog. Der var således en præmie for bedste præsentation/dialog og min pædagogiske mentor stille kaffe, te og kage til rådighed for at underbygge den gode stemning.
- (iii) At det at alle studerende skulle give konkret formative peer feedback til medstuderende, og efterfølgende fra os som undervisere, vil styrke ikke alene institutionaliserings-processerne (Rienecker & Jørgensen, 2015), men også nedbryde enactment mellem gruppering på holdene.

Inden dette forløb med præsentation og feedback, da holdt jeg et kort introduktionsforedrag om, hvorfor vi havde planlagt dette forløb, og hvordan feedback fungerer bedst. Der blev lagt vægt på, at generel kritik og ligeledes generel ros ikke er så konstruktiv, mens specifik kritik og ros er bedst for det formative udviklingsforløb (Rienecker & Jørgensen, 2015).

Dokumentationen af de to interventioner var rent kvalitativt funderet på observationer foretaget af den pædagogiske mentor, pædagogiske vejleder og mig selv. Vi sammenlignede med andre lignende timer indenfor samme kursusforløb med de samme studerende, der forløb parallelt med interventionen. Derudover havde den pædagogiske mentor og jeg har undervist i det pågældende fag igennem en årrække, hvorfor vi også kunne sammenligne med forløbene fra andre år. Udover denne dokumentation baseret på

kollegaobservation, da evaluerede jeg også ved et kort interview blandt de studerende efterfølgende.

## Analyse og diskussion

Interventionen forløb med få justeringer undervejs, og de studerende var generelt imødekomende. Det var bevidst, at jeg som underviser tilrettelagde undervisningen således, at de studerende ikke blev udfordret ekstra i udhold til den ”normale” undervisning under interventionen, og at de ikke følte at kravene oversteg deres mestring af opgaven (Vygotsky, 2004). En fordel var her, at jeg har haft indgående kendskab til denne type studerende og således kunne læne mig op ad tidligere undervisnings- og vejledningserfaringer. Derudover kunne jeg indlednings vha. af feltbegrebet erkende diverse magtkampe/magtstrukturer på holdene. Det var her tydeligt, at en gruppe meget dygtige kvindelige studerende dominerende den fællesgruppe på tværs af holdene. Det var således gennemsigtigt, at mange af de andre studerende følte sig ”underlegne/domineret” og derfor gerne var stille, når denne gruppe engagerede sig. Jeg var ikke i tvivl om, at enactment begrebet, som beskrevet ovenfor, her var udelt tilstede.

*Første intervention* fungerede godt, og der var ros fra både vejledere og studerende. Rent didaktisk anvendte jeg for første gang bevidst relationskompetence (appelformerne) og feltbegrebet i tilrettelæggelse af min fremtoning og undervisning. Jeg præsenterede mig selv som forskningsleder ved Rigshospitalet og brugte herved etosappellen for at fremhæve min troværdighed og styrke min kapital i forhold til de studerende. Jeg argumenterede stærkt indledningsvis, at engagement er et krav og satte regler om for god adfærd vha. logosappellen til fornuften – det var i deres egen interesse! Under mit introforedrag viste jeg billeder af forskellige smertescenarier (undervisning omhandlede molekylærbiologien bag smerte), som de studerende kunne genkende. Her blev således patosappellen sammen med TDS modellen brugt, hvilket tydeligt vækkede en følelsesmæssig reaktion hos de studerende og et dybere engagement. I forbindelse hermed, blev holdene brudt om i mindre grupper på tværs af allerede etablerede grupper internt, og den ovennævnt gruppering af ”stærke” kvindelige studerende blev ikke formet. I disse mindre grupper smagte de studerende på diverse ”smerte fremkaldende” stoffer, hvilket skabte en meget familiær stemning under undervisningen og tydeligvis bryd diverse faste strukturer endnu mere ned. Centralt var det, at der ikke var en rigtig eller forkert oplevelse

af den personlige smerte. I denne forbindelse, da enactede jeg bevidst, at jeg ikke for fordelte de ”stærke” allerede engagerede studerende, men appellerede til alle på holdet og opsøgte bevidst de mere stille for at give dem mulighed for at i tale sætte deres oplevelser med de smerte fremkaldende stoffer.

Den pædagogiske vejleder nævnte, at de studerende nok aldrig glemte denne undervisning, hvis ikke andet så i hvert fald pga. aktiveringen af deres egen smerte. Vi har enige om, at vi til slut i undervisningen havde en årgang af studerende, hvor alle var betydeligt mere engagerede, og der var generelt tilslutning. De studerende i tale satte og efterfølgende en stor interesse. Centralt i dette forløbs succes var: (i) etableringen af min kapital indledningsvis igennem appellformerne, (ii) opbrydningen af de etablerede grupperinger (feltet) på holdet, og (iii) den TDS modellen kombinerede med den personlige oplevelse.

*Anden intervention* fungerede ikke så godt som den første. Det var et klart mere kompliceret forløb for de studerende, der forlangte meget af dem. Det var således klart med det samme, at det at bruge de studerende som en ressource, til at forstå deres eget materiale igennem et induktivt forløb, også kræver meget fra undervisererne. Indledningsvis lavede jeg derudover en central fejl: De studerende fik lov til selv at forme deres egne grupper på tværs af holdene! Således blev den stærke gruppering af kvindelige studerende formet, hvorved det var tydeligt, at vores tanke om at skabe en friere dialog igennem et nyt felt og nedbryde ”enactment” processerne fik et indledende skud fra boven. Desuden var det tydeligt, at de studerende skulle have været blevet hjulpet mere inden, at de selv skulle komme med kritik af deres peers.

Rent undervisningsmæssigt, da blev præsentationerne og den formative feedback givet i 2 særskilte undervisningsgange, hvor den stærke gruppering dominerede helt de andres præsentationer og dialogen under den ene af undervisningsgange. I anden præsentationsrunde var der mere dialog og stemningen var meget mere fri. På trods af disse problemer, da var det tydeligt, at de studerende havde investeret meget tid i deres arbejde og tydeligvis havde nydt den induktive tilgang til undervisningen. De italesatte en glæde over at arbejde med rigtig forskningsempiri og at skulle opbygge teorier på baggrund af deres egne erfaringer og ideer. Den pædagogiske mentor, pædagogiske vejleder og jeg var efterfølgende også overbeviste om, at institutionaliserings-processerne igennem dette forløb var blevet klart fremmet, og de studerende havde styrket deres kompetencer i



forståelsen af original litteratur. Derudover fik de også styrket deres kompetencer i præsentation af komplekse koncepter og selvstændigt arbejde.

Jeg blev efterfølgende konfronteret med, hvordan dette induktive forløb relaterede sig til eksamen. Her kunne min pædagogiske mentor understrege, at dele af eksamen vil være på en lignende måde, hvor de studerende skulle udlede konklusioner igennem dataanalyse med baggrund i deres faglige forståelse. Dette aspekt skulle have været underbygget under min introduktion til forløbet.

## Konklusion

Målet for indeværende forløb var at vurdere, hvorvidt ”små” ændringer i den pædagogiske metode og fremtoningen kunne skabe mere engagerede studerende med en respektfuld tilgang til undervisningen og hinanden.

Den første intervention fungerede bedst, hvis man tager udgangspunkt i alene i dette formål. Vha. Bourdieus feltbegreb (Bourdieu, 1994) og Weicks enactment begreb (Weick, 1979) havde vi en analyse platform, der gav os mulighed for at ændre nogle af interne strukturer blandt de studerende, der skabte manglende engagement. Derudover gav appelformer (Aristotle, 1959) et redskabssæt til styrke relationskompetencen hos mig som underviser. Svaret til opgavens centrale spørgsmål er således ”ja” - små ændringer, som f.eks. bevidst at skille ”dominerende” studerende ad og brug af appelformer medførte et tydeligt bedre engagement.

Anden intervention var ikke helt så vellykket, da tanken om at bruge de studerende som en ressource var mere krævende end forventet. Det var således ikke en ”lille” ændring i den pædagogiske metode, hvilket krævede mere af både de studerende og underviseren. Derved fejlede denne intervention formålet for opgaven. Hvis man dog er kynisk som underviser og beregner, hvor meget forberedelse jeg havde i forhold til antal konfrontationstimer under forløbet, da er regnskabet straks bedre. Samtidigt vil jeg som underviser være bedre forberedt næste år og f.eks. bestemme, hvem der etablerer grupper med hinanden for således at hjælpe med nedbrydning af dominante grupperinger. Selvom at det var udenfor formålet med interventionen, da var der derudover ingen tvivl om, at denne type undervisning, baseret på induktiv læring i kombination dialog og formativ feedback fra peers, glædende de studerende meget og forbereder dem bedre til verden uden for KU end klassisk gennemgang af kursusmateriale.

## Perspektivering

En væsentlig erfaring fra de to interventioner er, at en erkendelse af relationerne intern blandt de studerende og mellem de studerende og underviseren har stor anvendelighed. Der er ingen tvivl om, at f.eks. TDS modellen, forventninger til egen mestring etc. er centrale virkemidler og koncepter i god undervisning. Men vil vi som undervisere til bunds i mangel på engagement, da skal vi også have en forståelse for, hvorfor studerende ikke engagerer sig. Når denne erkendelse er nået, da kan vi efterfølgende nemmere isolerer problemer og derved ændre på det mikrokosmos, som undervisningslokalet er, og strategisk opbyrde negativt indvirkende grupperinger eller appellerer til de studerendes igennem patos, logos og etos.

På den praktiske side er forløbet med de to interventioner blevet diskuteret med både min pædagogiske mentor og pædagogiske vejleder. Specielt anden intervention havde rum forbedringer, men også samtidigt et stort potentiale, som kan blive forløst ved småændringer. Vi skal således fremadrettet have styrket forløbet ved: (i) En bedre introduktion til formativ feedback; (ii) efter en given præsentation give nogle minutter, hvor de studerende snakker intern om den givne præsentation inden en diskussion i plenum; (iii) og evt. give et guidet forløb, hvor nogle kendte klassiske problemer, der er gennemgående for arbejdsområdet, bliver defineret i forvejen og herved fungerer som konkrete eksempler.

## Referencer

- Aristotle *Rhetorica*. (1959). Edited by W. D. Ross. OCT. Oxford: Oxford UP.
- Bizzell, P., & Herzberg, B. (Eds.). (2000). *The rhetorical tradition: Readings from classical times to the present*. Boston: Bedford Books of St. Martin's Press.
- Bourdieu, P. (1994). Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action. På dansk Af praktiske grunde: omkring teorien om menneskelig handlen. Hans Reitzel, 5. oplag 2009. København.
- Christiansen, F. V., & Olsen, L. (2006). Analyse og design af didaktiske situationer – et farmaceutisk eksempel. *MONA* (3) p, 7-23.
- Lauridsen, L. K. (2005). Midt i en katastrofefilm. <https://universitetsavisen.ku.dk/-dokument9/nyhedsarkiv/2005/2005-06/050611n/>
- Murphy, T. (2015). Sensemaking: Introduktion til Karl Weick.
- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2015). Universitetspædagogiske praksisser. Samfundlitteratur 1. udg.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). Motivation for læring. Teori og praksis. Dafolo Forlag, 1. udg., 1. oplag.
- Vygotsky, L. S. (2004). Pædagogisk Psykologi. I Lindqvist G. (red.). Vygotsky, om læring som udviklingsvilkår. Forlaget Klim, Århus.
- Weick, K. E. (2015). Karl E. Weick (1979), the social psychology of organizing. Second Edition. McGraw-Hill Language.

