

Universitetspædagogisk kompetenceudvikling: Eksplicitering og pædagogiske overvejelser betydning

Lars Ulriksen¹, Institut for Naturfagernes Didaktik, Københavns Universitet

Hanne Leth Andersen, Rektoratet, Roskilde Universitet

Jens Tofteskov, Institut for Ledelse, Samfund og Kommunikation, Copenhagen Business School

Abstract

Artiklen tager imod invitationen i Eva Bendix Petersens (EBP) artikel i DUT nr. 36 om eksplicitering og brudflader i det universitetspædagogiske felt. Vi diskuterer først den forståelse af 'eksplicitering', som bruges i artiklen, og argumenterer for, at den rummer en kortslutning, som fører til en skæv forståelse af universitetspædagogik.

Dernæst diskuterer vi forholdet mellem det, EBP kalder 'VIP'er' og 'universitetspædagoger', og de forskellige opgaver og positioner, de indtager. Der er en risiko for, at universitetspædagoger lægger for ensidig vægt på pædagogik i form af redskaber, og vi peger på, at det vil være en styrke, hvis de universitetspædagogiske enheder også var vidensproducerende. EBP peger efter vores opfattelse på nogle vigtige spørgsmål og dilemmaer, som vi mener, fortjener en mere nuanceret diskussion, hvor såvel VIP-positionen som universitetspædagog-positionen kan udfordres og reflekteres.

Eva Bendix Petersen (EBP) har i DUT nr. 36 et debatindlæg om et begreb, hun benævner 'eksplicitering' (Petersen 2024). Indlægget tager afsæt i nogle brudflader, EBP konstaterer, findes i det universitetspædagogiske felt mellem "professionelle universitetspædagoger" og "forskere, der underviser (videnskabeligt personale/VIP)" (s. 11). En brudflade viser sig bl.a. ved, at universitetspædagoger opfatter, at VIP'erne gør modstand mod universitetspædagogisk arbejde, mens VIP'erne mener universitetspædagogerne er "irrelevante eller endog skadelige" (s. 11). I indlægget diskuterer EBP denne brudflade som to diametralt forskellige diskurspositioner og bruger 'eksplicitering' som eksempel. Eksplicitering knytter hun sammen med en grundlæggende debat om målstyring og constructive alignment (CA). En grundlæggende pointe i EBP's analyse er, at universitetspædagogerne ikke forstår og anerkender VIP'ernes legitime bekymringer og anfægtelser, men i stedet møder dem med moralisering og undlader at forholde sig til de arbejdsopgaver og -betingelser VIP'erne har.

EBP skriver, at indlægget er en invitation til refleksion over hverdagspraksis og værdier, og det er denne invitation, vi gerne vil tage imod.

Som hhv. rektor, professor og konsulent, som både har stået som universitetspædagoger og som VIP'er (forskere, der underviser), skriver vi dette debatindlæg, fordi vi på samme tid mener, EBP har en pointe i forhold til brudflader og forskelle mellem VIP og pædagogiske konsulenter, men også at der er brug for at flytte

¹ ulriksen@ind.ku.dk

diskussionen. Vi vil først udfordre de antagelser EBP og VIP-positionen lægger ned i "eksplicitering som pædagogisk universalmiddel" (s. 12), som fører til en opfattelse af, at universitetspædagoger 'slår universitetet ihjel'. Dernæst vil vi argumentere for, at hvis vi skal forstå forholdet mellem VIP'er og universitetspædagoger, skal vi se på forskellige opgaver, muligheder og betingelser.

EBP's diskussion af diskurspositioner berører også spørgsmål om de universitetspædagogiske enheders funktion og bemanding: Er de primært forvaltere af diverse ledelsesinteresser og bemandet af AC-TAP konsulenter, som ikke forventes at skulle producere viden og stille spørgsmål til feltet? Eller er de også forskningsenheder (i form af fx centre eller institutter), som skaber viden om bl.a. undervisnings- og eksamensformer?

Eksplicitering og underviserens opgave

EBP bruger 'eksplicitering' som eksempel på brudfladen i feltet. Eksplicitering og tydelighed bliver af universitetspædagoger præsenteret som løsningen på alle problemer i undervisningen, hævder hun, hvad enten det er studerendes forberedelse eller engagement. Bag tydeligheden ligger CA's sprog om 'målstyret læring' og 'målbart udbytte', men præsenteret som "en selvfølgelig god pædagogisk praksis" (s. 12f). Samtidig, skriver EBP, ligger der mellem linjerne en "accept af analysen, at det såkaldte 'masseuniversitet' er kommet for at blive" (s. 13).

Fra VIP-positionen er ekspliciteringen og formuleringen af mål et bidrag til akademias og universitetets død. "Ekspliciteringsdiskursen kommer jo i sit udgangspunkt med den antagelse og dagsorden, at læring er formålet, og at læreren har et ansvar ift. at tilvejebringe læring" (s. 15), skriver EBP på en måde, så det er lidt uklart, om det er hendes eller alene diskurspositionens opfattelse. Imidlertid er det en kortslutning, at 'ekspliciteringsdiskursen' skulle være det samme som en antagelse om, at underviseren er ansvarlig for, at de studerende lærer noget; og den kortslutning forplumrer samtalen om, hvad VIP'er og universitetspædagoger kan gøre i forhold til studerendes deltagelse i undervisningen.

CA – defineret som overensstemmelse mellem tydelige mål, der skal være styrende for eksamen og for en undervisning, der præcist leder op til de studerendes eksamenspræstationer - har været det toneangivende paradigme i universitetspædagogikken i Danmark i 20 år. Der er dog fortsat problemer med at få princippet implementeret og anvendt i universitetsundervisning og -uddannelser. Vi forstår udmærket, hvorfor nogle undervisere reagerer med irritation eller resignation. Nogle af os har tidligere peget på, at CA rummer risici og uhensigtsmæssigheder (Andersen 2010, Tofteskov 2016). CA risikerer at blive til en instrumentel sikring af, at der til hver en tid er sammenhæng mellem mål, undervisning og bedømmelse, men uden at interessere sig for, hvorfor de studerende skal lære det, som står i målene; om der er noget vigtigt i uddannelsen, som ikke uden videre kan formuleres som målbare mål; og hvilke forudsætninger, interesser og orienteringer, de studerende, som skal lære det, kommer ind i undervisningen med.

Historisk set bidrog CA til en opmærksomhed på, at man måske skulle overveje, hvad man gerne vil have, de studerende tager med sig fra undervisningen, og hvorvidt arbejds- og bedømmelsesformer understøtter eller forstyrrer den hensigt. Det var ikke ualmindeligt, at bedømmelsen ved eksamener ikke fokuserede på det, som underviseren vurderede, var vigtigt, de studerende skulle lære (Jakobsen m.fl. 1999). Den manglende alignment kunne betyde, at de studerende orienterede sig mod noget andet end det, underviseren vurderede var vigtigt.

Der er uden tvivl forskel på, hvordan CA konkret implementeres i forskellige fagligheder, studieordninger og institutioner, men den måde CA er blevet adopteret på styringsniveau, har betydet, at tankegangen om målstyring og test af målbare mål er blevet dirigenten i uddannelsessystemet på en problematisk måde. Det er sket gennem kvalifikationsrammen, kvalitetssikringssystemer, eksamensbekendtgørelser og karakterskalaen (Andersen og Tofteskov 2016) og nu også læringsbarometeret/Danmarks Studieundersøgelse. Her udgør mål,

undervisning og bedømmelse en ubrydelig treenighed. CA som styringsinstrument har ført til et planlægningssteknokrati og en instrumentel måltækning; men afviser man på den anden side enhver orientering i retning af mål og formål med undervisningen, mister man også let kontakten med de studerende. CA kan være en god tjener, men er en ond herre.

Kortslutningen i EBP/VIP-positionens forståelse består i, at den mener, at hvis man interesserer sig for, hvordan de studerende kan støttes til at lære det, man ønsker, fx ved at de præsenteres for rammer og formål for undervisningen, så betyder det, at man påtager sig ansvaret for, at de studerende lærer noget. Interesse for deltagerforudsætninger i forhold til indholdet oversættes til et infantiliserende krav om håndfodring af tygget indhold.

Vi ved ikke helt, hvem der skulle mene, at det er tilfældet. Til gengæld er det undervisernes opgave at tilrettelægge undervisnings- og studieaktiviteter i og uden for undervisningslokalet, som giver de studerende bedre muligheder for at lære noget, fordi aktiviteterne hjælper de studerende i den rigtige retning. De studerende kan ikke nødvendigvis umiddelbart begynde at opføre sig som akademikere. Der er brug for støtte til at finde ud af, hvilken verden de er på vej ind i. For at parafrasere et eksempel fra den britiske uddannelsesforsker Mick Healy kan man sige, at hvis man bliver bedt om at skyde straffespark, er det relevant at vide, om man spiller europæisk eller amerikansk fodbold, fordi bolden i det ene tilfælde skal over overliggeren, men i det andet tilfælde under. Bare fordi man fortæller, hvilket spil man er med i, har man ikke taget straffesparket for den studerende.

I sit ph.d.-arbejde observerede Andrea Gregersen en undervisningsgang på filosofi, hvor underviseren kort introducerede de førsteårsstuderende til, hvordan de skulle læse filosofiteksterne til undervisningen. De skulle læse dem tre gange, men på forskellige måder og med forskellige strategier (Gregersen 2021, s. 124). Man kan spørge, om underviseren derved 'har bidraget til at slå akademia ihjel', eller har forhindret de studerende i muligheden for på egen hånd at trænge ind i akademias verden og mysterier, som det refereres hos EBP (Petersen 2024, s. 16). Man kunne måske også forestille sig, at det netop kunne være en sådan hjælp (hvordan finder man ud af, hvad der står i en filosofisk tekst?), som ville give de studerende mulighed for at bevæge sig ind i akademia på egen hånd.

Det er et af universitetets tre formål at tilbyde forskningsbaseret undervisning til højeste akademiske niveau, og det er alle universitetsforskere's opgave at bidrage til det. Derfor er det en del af VIP-livet af skulle tilrettelægge undervisning. Med de didaktiske grundspørgsmål fra før målstyringen kan man sige, at underviserne ikke alene skal tænke over hvad og hvorfor, der skal læres, men også hvem og hvordan.

Det er pædagogisk fornuftigt at overveje, om der er sammenhæng mellem det, man gerne vil have, undervisningen bidrager med (dvs. hvad man ønsker, de studerende lærer), og den undervisning og de bedømmelsesformer, man præsenterer de studerende for, og at man samtidig ud fra en pædagogisk tilgang har interesse i at undgå, at målstyringen tager over og fjerner muligheden for at gå andre veje, være kreativ og tænke nyt – alt det som definerer den forskningsbaserede tilgang.

Den universitetspædagogiske kompetenceudvikling går ud på at styrke undervisernes mulighed for både at gøre sig klart, hvad man har som ønske og perspektiv med undervisningen og interaktionen med de studerende, og at kunne vælge arbejdsformer og gerne også eksamensformer derefter, samt formulere og forholde sig til overordnede læringsmål og bedømmelseskrav, som støtter de studerende i at tilegne sig det, som er formålet. Underviserne skal derfor stifte bekendtskab med en vifte af forskellige undervisnings- og bedømmelsesformer, de skal kunne overveje, hvilke muligheder de forskellige former åbner og lukker for de studendes arbejde med indholdet, og hvad de kan lære. Samtidig skal de have en viden om betydningen af motivation og deltagerforudsætninger for at kunne træffe hensigtsmæssige valg i forhold til at give de studerende muligheder

for at engagere sig i og med det faglige indhold og for at lære noget af det.

Dermed er vi fremme ved den anden del af EBP's indlæg, nemlig forholdet mellem VIP'ere og de forskere og konsulenter, som varetager de universitetspædagogiske aktiviteter (som EBP kalder universitetspædagoger).

Diskurspositioner, VIP'er og universitetspædagoger

EBP argumenterer i sit indlæg for, at VIP'er og universitetspædagoger indtager forskellige diskurspositioner, som ikke forstår hinandens grundlag. Særligt argumenterer hun for, at universitetspædagoger læser VIP'erne forkert ved fx at opfatte en kritik af undervisningens rammebetingelser (fx masseuniversitetet) som en modstand mod universitetspædagogisk kompetenceudvikling. I stedet for at anerkende frustrationen over den retning, universitetet bevæger sig i, siger EBP, reagerer universitetspædagogerne moralsk fordømmende og lukker for diskussioner.

Ligesom andre undervisere skal universitetspædagoger være opmærksomme på, hvad VIP'erne kommer med af erfaringer, perspektiver og interesser. Det er forståeligt, at VIP'er bliver frustrerede, når den undervisning, de gør deres ypperste for at placere i feltets seneste erkendelseszoner, bliver gjort til et spørgsmål om eksamensrelevans. Det er også vigtigt at anerkende, at nogle VIP'ers forbehold over for at skulle formulere læringsmål og tænke sammenhænge mellem undervisning, bedømmelse og det formulerede mål kan udspringe af en opfattelse af, at universitetet bør være anderledes, end det er nu. Det kan være en opfattelse af, at relationen og dialogen mellem underviser og studerende i højere grad burde være kendetegnet ved, at underviseren giver et kundskabstilbud, mens de studerende skal gå i kritisk dialog med underviseren og arbejde selvstændigt med at tilegne sig den faglige viden og metode.

Men ligesom man skal anerkende VIP'ernes position, er det vigtigt, at frustrationerne bliver kvalificeret, fx gennem en forståelse af, at de studerendes eksamensfokus bl.a. stammer fra en opdragelse i et uddannelsessystem, hvor karakterer er afgørende for muligheder fremover. Den opdragelse har været med til at forme den måde, de studerende går til indholdet i undervisningen på. Så selvom VIP'ernes frustrationer skal anerkendes, kan de samtidig bruges som afsæt til en diskussion af, hvordan undervisning og bedømmelsespraksis kan bidrage til at udfordre og flytte de studerendes fokus i retning af de faglige kvaliteter, underviseren – og studienævnet – vurderer er centrale.

Men det er lige så vigtigt at udfordre den slutning, EBP refererer, nemlig at frustrationen over masseuniversitetet og læringsmålene betyder, at 'pædagogik' i sig selv opfattes som en trussel mod universitetet (Petersen 2024, s. 14). Den opfattelse skal udfordres, fordi den bunder i en kortslutning. Samtidig vil det sandsynligvis blot forstærke VIP'ernes egne frustrationer, hvis de undlader at overveje, hvordan de studerende kan støttes til at kunne arbejde med og forstå indholdet, fordi det vil efterlade flere studerende uden adgang til det faglige univers. Det vil bekræfte underviserne i, at den er helt gal med de studerende, der ikke forstår de implicite koder. Det vil - ud fra manglende viden – legitimere en undervisningspraksis, som samtidig med at være elitær favoriserer nogle grupper studerende frem for andre, fordi de har en bedre adgang til at forstå underviserens uformidlede krav og forventninger (Ulriksen 2009, Ulriksen, Madsen og Holmegaard 2017) – til om man spiller amerikansk eller europæisk fodbold.

Universitetspædagogikken handler om på et forskningsbaseret grundlag at give underviserne de bedste muligheder for at tilrettelægge undervisning på en måde, som er inspirerende og engagerende for undervisere og studerende, og som giver de studerende de bedste muligheder for at lære og forholde sig til det, underviseren vurderer er vigtigt og væsentligt. Underviserne skal have indsigt i den forskningsbaserede viden om fx læring, undervisningsformer og institutioner, og de skal kunne bruge denne indsigt til at reflektere over, hvordan de bedst kan realisere deres hensigter med de studerende og de rammer, der er. I det arbejde kan man

godt diskutere konsekvenserne af masseuniversitetet og de rigide styringsdokumenter, men man kan ikke i universitetspædagogiske kurser afskaffe nogen af delene. Man kan afdække konsekvenserne for undervisningen og for de studerendes tilgang til at studere og derpå forsøge at finde måder, hvorpå man kan imødegå (nogle af) problemerne.

Universitetspædagoger skal bidrage til at kvalificere de diskussioner. Det betyder, at de skal være forberedt til at gå ind i diskussioner af konkret undervisningstilrettelæggelse såvel som af de institutionelle og samfundsmæssige rammebetingelser. I forhold til de klassiske, didaktiske spørgsmål skal universitetspædagoger ikke kun interessere sig for 'hvordan' (man underviser og bedømmer), men også for 'hvad' de studerende skal lære og 'hvorfor' – herunder de elementer, som har med dannelse og akademisk socialisering at gøre.

Positioner og legitimitet

En del universitetspædagoger er konsulenter. Hvis den universitetspædagogiske konsulentrolle handler om at stå for udviklingen af tilbud om kurser og supervision til underviserne, samt at rådgive studienævn ift. studie- og fagudvikling, brug af (studenter)evalueringer mm., må dette ske på et forskningsbaseret grundlag. Derfor er samarbejdet mellem konsulenter og universitetspædagogiske forskere centralt for at udvikle det fundament, universitetspædagogikken skal bygge uddannelse af undervisere og support til studienævn på.

I virkeligheden kan forskere også fungere som konsulenter, og konsulenter kan producere ny viden. På et universitet er det nødvendigt for at konsulenterne kan have den fornødne legitimitet, at de har en solid forankring i universitetspædagogisk forskning. Forskernes og forskningens rolle bliver her at skabe et pålideligt og validt grundlag for de opgaver, konsulenterne udfører. Forskningsbelægget kan komme mange steder fra, og det behøver ikke nødvendigvis at stamme fra den enhed, konsulenterne er ansat i. Dette bekræftes af en evaluering af to pædagogiske enheder (Danmarks Evalueringsinstitut, 2003), som lægger vægt på forskningsbaseret arbejde, og på at den nødvendige legitimitet af en pædagogisk enhed kan øges gennem et tydeligt teoretisk grundlag, forudsætninger for at indgå i dialog med de fagområder og -miljøer der skal samarbejdes med, og en generel åbenhed over for andre idéer og pædagogiske retninger.

Selve tilgangen i de konkrete universitetspædagogiske kurser hænger tæt sammen med diskussionen om forskningsbaseret vs. 'tips and tricks'. Der kan være en risiko for at konkrete teknikker, greb eller formater præsenteres som værktøj, der kan løse bestemte problemer, eller onelinere, der måske ikke er så universelt gældende, som de bliver postuleret, fx at studerende kun er i stand til at absorbere forelæsninger i tyve minutter, osv. Det er en risiko, som i nogle tilfælde kan forstærkes af undervisere, som gerne vil have at vide, hvad der virker, og den hænge sammen med den konkrete erfaringshorisont hos den enkelte universitetspædagog. En sådan værktøjsskasetilgang til pædagogikken risikerer at gentage en målorientering, som undervisere kan møde hos nogle studerende, og den kan let overse det reflekterende og vurderende i undervisningsgerningen.

EBP's indlæg er derfor en påmindelse om, at universitetspædagoger kritisk skal reflektere deres egne antagelser og selvfølgeligheder. Konsulenter opgaver varierer fra universitet til universitet. En af opgaverne vil typisk være at få formidlet erfaringer med udvikling af diverse undervisningsformer. Her har der gennem længere tid været fokus på anvendelse af forskellige typer af (informations)teknologier og udvikling af læringsplatforme. Her vil konsulenterne ofte optræde som 'eksperter', der har sat sig ind i hvordan nye tiltag anvendes på tværs af uddannelsessystemet, herunder internationalt. Her er det naturligvis vigtigt, at konsulenter og andre universitetspædagoger husker samtidig at stille kritiske spørgsmål til baggrunden for og konsekvenserne af at promovere bestemte teknologier.

Dilemma mellem positioner

På samme måde, som det er nødvendigt, at underviserne sætter sig ind i de studerendes situation, er det nødvendigt, at de universitetspædagogiske konsulenter ikke alene ser på undervisningen, men også sætter sig ind i undervisernes situation. Det er fx ikke alle adjunkter, der er rede til at kaste sig ud i krævende aktiverende undervisningsformer. Måske er de på et stadie, hvor de brændende ønsker at formidle deres forskning til de studerende; de kan være optagede af at videreformidle erfaringer fra det praksisfelt, den pågældende uddannelse lægger op til eller blot fokuserede på at bestå universitetets pædagogiske uddannelse (Tofteskov og Troelsen 2013). Her er det konsulentens opgave at understøtte adjunkten ved at diskutere med pågældende, hvordan dette bedst kan gøres i relation til det konkrete forløb.

Problemet er, at der kan opstå diskurspositioner og modsætningsforhold mellem disse, som gør det svært at finde den gode balance. Konsulenter kan tolke deres opgave som at være medvirkende til at massere bestemte styringstænkninger ind i universitetets undervisning, eller de kan tolke opgaven som at få diskuteret, hvordan vi kritisk kan omgås en styringsform som fx CA. Det sidste kan handle om, hvorvidt konsulenter opfatter, at deres rolle primært er rettet mod at støtte underviserne, måske mod at forbedre en undervisning, de studerende møder, eller de føler sig forpligtet af en overordnet systematik og effektivisering for at få sorte tal i kvalitetsregnskabet, gode svar i Studieundersøgelsen og en sikker akkreditering af deres institution.

EBP's invitation til overvejelse er derfor relevant. Den peger på vigtigheden af at forstå de positioner, VIP'er taler fra, og hvad der ligger bag dem, så positionerne kan anerkendes, diskuteres og udfordres, og så forståelig frustration ikke fører til en unuanceret afvisning af al universitetspædagogisk viden. Det er vigtigt, at universitetspædagoger forholder sig til det politiske og værdirelaterede i den universitetspædagogiske praksis og tænker det ind i arbejdet med kompetenceudvikling. Er det universitetspædagogiske arbejde – sammen med hele uddannelsessystemet – spændt for en vogn, som bevæger sig i en retning, som undergraver universitetets idé og værdi, ud over at uddanne til et arbejdsmarked? Eller har vi mulighed for at opbygge stærke forskningsbaserede uddannelser med en mindre rigid fortolkning af rammerne? Den debat fortjener en fordybet tilgang, der ikke placerer aben hos den ene eller anden kollegiale gruppe, men som en fælles udfordring for det kollegiale fællesskab, inkl. ledelserne.

Referencer

- Andersen, H. L. (2010). "Constructive alignment" og risikoen for en forsimpelde universitetspædagogik. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 5(9), 30-35. <https://doi.org/10.7146/dut.v5i9.5568>
- Andersen, H.L. og Tofteskov, J. (2016). *Eksamen og eksamensformer*, Samfundslitteratur.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2003). *Vilkår for pædagogisk udviklingsarbejde. Evaluering af de pædagogiske enheder på DTU og CBS*. Danmarks Evalueringsinstitut. <https://eva.dk/udgivelser/2003/jul/vilkaar-for-paedagogisk-udviklingsarbejde>
- Gregersen, A. (2021). *Developing Viable Study Practices and Student Identities. An Investigation of First-Year Students' with Decoding, Navigating and Negotiating the Cultural Norms of their Study Programme*. Ph.d.-afhandling, Institut for Naturfagenes Didaktik, Københavns Universitet. Forsvaret 4. juni 2021
- Jakobsen, A., Rump, C. Ø., Clemmensen, T., & May, M. (1999). *Kvalitetsudviklingsprojektet "Faglig Sammenhæng" Hovedrapport* (Vol. 1). Lyngby: Center for Didaktik og Metodeudvikling, Danmarks Tekniske Universitet.
- Petersen, E.B. (2024). Kampen for og imod eksplicitering i det universitetspædagogiske praksisfelt, *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 36.
- Tofteskov, J. (2016). Fra adjunktpædagogikum til universitetspædagogikum. *Dansk Universitetspædagogisk*

Tidsskrift, 11(21), 4-8. <https://doi.org/10.7146/dut.v11i21.23842>

Tofteskov J, & Troelsen R. (2013). Den Professionelle Universitetsunderviser i Beck, S. & Hansen D. R.: *Frihed og Styling*, Syddansk Universitetsforlag

Ulriksen, L. (2009). The implied student. *Studies in Higher Education*, 34(5), 517-532. doi:10.1080/03075070802597135

Ulriksen, L., Madsen, L. M., & Holmegaard, H. T. (2017). The first-year experience of non-traditional students in Danish science and engineering university programmes. *European Educational Research Journal*, 16(1), 45-61. doi:10.1177/1474904116678628

Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den.

Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives ift. ovenstående bibliografiske oplysninger

© Copyright

DUT og artiklens forfatter

Udgivet af

Dansk Universitetspædagogisk Netværk